

INDYWIDUALNE WSPARCIE EDUKACYJNE

Redakcja i opracowanie teoretyczne

Wanda Hajnicz

i Agnieszka Konieczna



↑
INDYWIDUALNE
WSPARCIE
EDUKACYJNE

INDYWIDUALNE WSPARCIE EDUKACYJNE

Redakcja i opracowanie teoretyczne
Wanda Hajnicz
i Agnieszka Konieczna



WYDAWNICTWO AKADEMII PEDAGOGIKI SPECJALNEJ
Warszawa 2015

Recenzent
dr hab., prof. UWM Marzenna Nowicka

Projekt okładki
studio-R Rafał Bielski

Redakcja
Hanna Cieśla

Korekta
Zespół

Publikacja dofinansowana przez
Akademię Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej
ze środków na działalność statutową

Copyright © by Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
Warszawa 2015

ISBN 978-83-64953-19-4

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
02-353 Warszawa, ul. Szczeńśliwicka 40
tel. 22 5893645
e-mail: wydawnictwo@aps.edu.pl

Spis treści

Wstęp – <i>Agnieszka Konieczna</i>	7
Działania o charakterze wsparcia edukacyjnego – <i>Wanda Hajnicz</i>	11

CZĘŚĆ I

WSPIERANIE DZIECI ODNOSZĄCYCH SUKCES W REALIZACJI ZADAŃ SZKOLNYCH

Rozdział 1. Współdział osób dorosłych w procesie wykonywania zadań szkolnych w domu (Bartosz, klasa II)	31
1.1. Przebieg wsparcia indywidualnego – <i>Aleksandra Milner</i>	31
1.2. Współuczestnictwo dorosłego w procesie odrabiania lekcji przez dziecko – <i>Wanda Hajnicz, Agnieszka Konieczna</i>	45
Rozdział 2. Wyzwalanie motywacji do pokonywania trudności związanych z realizacją zadań szkolnych (Kasia, klasa III)	62
2.1. Przebieg wsparcia indywidualnego – <i>Alina Poniatowska</i>	62
2.2. Trudności w płynnym opanowaniu techniki czytania i pisania jako czynnik zmniejszający motywację do realizacji zadań szkolnych – <i>Wanda Hajnicz, Agnieszka Konieczna</i>	77

CZĘŚĆ II

WSPOMAGANIE DZIECI MAJĄCYCH TRUDNOŚCI W REALIZACJI ZADAŃ SZKOLNYCH

Rozdział 3. Wspomaganie dziecka funkcjonującego poniżej wymagań podstawy programowej w procesie nabywania umiejętności czytania i pisania (Natalka, klasa I)	101
3.1. Przebieg wsparcia indywidualnego – <i>Aneta Sprzęczka</i>	101
3.2. Wspieranie dziecka, które uczęszcza do klasy pierwszej bez osiągnięcia dostatecznego poziomu gotowości szkolnej – <i>Wanda Hajnicz</i>	141
Rozdział 4. Wspieranie dziecka z trudnościami w realizacji zewnętrznych zadań edukacyjnych (Kacper, klasa „0”–I)	157
4.1. Przebieg wsparcia indywidualnego – <i>Anna Wojnarowicz</i>	157

4.2. Wspieranie dziecka z diagnozą: zespół Aspergera – <i>Wanda Hajnicz</i>	183
--	-----

CZĘŚĆ III

PROCES WSPOMAGANIA DZIECKA MAJĄCEGO TRUDNOŚCI W REALIZACJI ZADAŃ SZKOLNYCH SPOWODOWANE CZYNNIKAMI ZEWNĘTRZNYMI

Rozdział 5. Program kształtowania kompetencji komunikacyjnych dziecka obcojęzycznego w zakresie języka polskiego (Ilia, klasa I)	207
5.1. Wspieranie dziecka obcojęzycznego uczącego się w szkole polskiej – <i>Aneta Gapińska</i>	207
5.1.1. Teoretyczne podstawy programu wsparcia ucznia obcojęzycznego	208
5.1.2. Przebieg wsparcia indywidualnego	221
5.2. Proces narastania kompetencji komunikacyjnych w obszarze języka polskiego u dziecka obcojęzycznego – <i>Wanda Hajnicz</i>	247
Wsparcie edukacyjne z punktu widzenia osoby wspieranej – <i>Wanda Hajnicz</i>	269
Bibliografia	283

Agnieszka Konieczna

Wstęp

Wspomaganie uczniów w procesie nauczania–uczenia się jest złożonym procesem, zwłaszcza w warunkach edukacji integracyjnej i klas zróżnicowanych. W świetle założeń obecnego modelu kształcenia dotyczących indywidualizacji w pracy edukacyjnej czy dostosowania wymagań edukacyjnych do potrzeb i możliwości dziecka, wsparcie edukacyjne adresowane jest do wszystkich dzieci, zarówno uczniów najzdolniejszych, jak i tych, którzy przejawiają specjalne potrzeby edukacyjne, a przy tym o różnym charakterze i nasileniu.

Można zatem powiedzieć, że wsparcie edukacyjne jest nieodłącznym elementem edukacji, gdyż odnosi się do podejmowanych działań, które stanowią odpowiedź na pojawiający się problem w trakcie procesu edukacyjnego.

Jeśli chodzi o odpowiedzialność za rozwiązanie tego problemu, to spoczywa ona na różnych grupach zawodowych. Zatem działania praktyczne w zakresie wsparcia nie należą tylko do jednej grupy, pedagogów (nauczycieli), bowiem konieczne jest, by także inne grupy zawodowe związane z edukacją podjęły wspólne wysiłki w podnoszeniu standardów edukacji w zakresie pomocy dziecku, która przecież przesądza o jego losie.

Skoro wsparcie jest odpowiedzią na pojawiający się problem edukacyjny, musimy też odnieść się do kwestii podejmowanych działań. Jak każdy problem, wymaga on rozwiązania, a więc efektywnych sposobów działania. W praktyce w zasadzie nie istnieją ani wzory sposobów postępowania w sytuacji udzielania pomocy (procedury działań wspierających) w przypadkach problemów rozwojowych czy trudności edukacyjnych, ani analizy sposobów realizacji indywidualizacji w pracy z dziećmi, ani przykłady projektowania takich działań.

Udzielanie wsparcia uczniowi w trakcie lekcji, tak aby zadanie edukacyjne zostało w efekcie rozwiązane, nie może mieć charakteru przypadkowego, pewnego typu „improwizacji”, i nie może zależeć wyłącznie od osobistego, indywidualnego podejścia i doświadczenia nauczyciela. Pomoc musi być precyzyjnie dopasowana do problemu i skuteczna. Inaczej istnieje niebezpieczeństwo doboru metod działań wspierających mało

trafnych, naznaczonych większym ryzykiem niedostrzeżenia czy zbagatelizowania problemu dziecka, co w konsekwencji wiąże się z wysokimi kosztami, jakie poniesie dziecko, gdy nie otrzyma pomocy, wsparcia.

Mimo tak częstej obecności pojęcia wsparcia edukacyjnego w różnych publikacjach jest ono dość „tajemniczym” działaniem. Trudno znaleźć przykłady, które mogłyby ułatwić zrozumienie, na czym właściwie tego typu działanie pedagogiczne polega. Brakuje bowiem opracowań, które w kompleksowy sposób charakteryzowałyby postępowanie pedagoga od pierwszego kontaktu z dzieckiem aż po zakończenie wsparcia: przez diagnozę, projektowanie działań i ich realizację.

Stąd parę słów wyjaśnienia na temat tego, jak ta praca była przygotowywana. Została zrealizowana na bazie działań badawczych studentów, co jest warte podkreślenia, w świetle wymagań dotyczących akademickości studiów. Przygotowany przez nich materiał był podstawą do konstruowania uogólnień.

W pracy zostały poddane analizie przykłady realizacji zajęć indywidualnych. Zajęcia indywidualne z dziećmi zostały przeprowadzone w latach 2013–2015 przez studentki APS ze specjalności terapia pedagogiczna, które zgłosiły się na moje seminarium magisterskie.

Studenci konstruowali swoje programy pod moim kierunkiem, ale samodzielnie. Natomiast komentarze mają charakter zespołowego działania. Interpretacja tego materiału była procesem, który powstawał w dialogu. Podobnie powinno to wyglądać w praktyce pedagogicznej, gdzie działania dotyczące projektów, programów i interpretacji mają być realizowane w zespole.

Autorki projektów objęły poznawczo cały proces swojego działania. Same układały program oddziaływania na dziecko. Same budowały sytuacje edukacyjne w praktyce i objęły refleksją zrealizowany program. Stały zatem wobec pewnego zadania. Zmierzyły się z projektowaniem, diagnozowaniem, modyfikowaniem działań edukacyjnych na podstawie analizy własnego działania pedagogicznego oraz reakcji dziecka na proponowane formy działań (dzięki uważnemu i wnikliwemu prowadzeniu autoobserwacji). Zasługuje na podkreślenie, iż opisane tu doświadczenie pedagogiczne, jakim jest samodzielne prowadzenie zajęć indywidualnych z dzieckiem, jest niezwykle cenne i wartościowe, gdyż odzwierciedla to, z czym muszą się zmierzyć nie tylko absolwenci kierunków pedagogicznych.

Uzyskany i zgromadzony w ten sposób materiał wydał się na tyle interesujący, że udało mi się „zarazić” entuzjazmem profesora Wandę Hajnicz i nakłonić ją do jego analizy.

Praca jest zatem próbą badania działania pedagogicznego, które najpierw wystąpiło i zostało zarejestrowane, a potem było analizowane. Przy tym to działanie, które wystąpiło, było działaniem pedagogicznym, a nie reakcją na jakieś zdarzenia. Mówimy tu o skonstruowanych, za-

planowanych i zrealizowanych procedurach celowych. Kolejnym etapem była analiza tego procesu.

Przedstawiona publikacja ukierunkowana jest na omówienie praktyki pedagogicznej (działań wspierających podjętych przez kogoś w rzeczywistych sytuacjach edukacyjnych wymagających konfrontacji z trudnościami każdego z dzieci) oraz analizę możliwości wykorzystania doświadczenia zawartego w tych przykładach, do poznania różnych aspektów działań edukacyjnych i wspierających nauczyciela.

Stąd publikacja ma formę komentarzy, które zamieszczone są po każdym z przykładów zajęć. Niektóre powstały jako efekt dyskusji, większa część analizy jednak przypadła profesor Wandzie Hajnicz, która niezwykle trafnie wybierała cenne fragmenty i otwierała coraz to nowe problemy.

Dlatego każdy rozdział składa się z dwóch części: przykładu wspierania dziecka (fragmentu zajęć) oraz jego analizy w postaci komentarza.

Ostateczny kształt pracy to wynik wielu spotkań i dyskusji redaktorów monografii, które odnoszą się do zagadnień związanych z przygotowaniem studentów do wypełniania zadań w zakresie metodyki nauczania, diagnozy edukacyjnej i udzielania wsparcia. Praca jest kontynuacją badań prowadzonych w poprzednich latach nad diagnozą w procesie edukacyjnym¹.

Struktura pracy obejmuje trzy części:

- 1) wspieranie dzieci odnoszących sukces w realizacji zadań szkolnych;
- 2) wspomaganie dzieci mających trudności w realizacji zadań szkolnych;
- 3) wspomaganie dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi uwarunkowanymi czynnikami środowiskowymi.

Pracę rozpoczyna rozdział odnoszący się do założeń teoretycznych udzielania wsparcia traktowanego jako proces i wymiana dialogowa.

W rozdziałach dotyczących działań o charakterze wsparcia z powodu ograniczenia objętości książki są przedstawione tylko wybrane obserwacje przeprowadzonych zajęć. Aby ukazać także działania wspierające ujmowane jako proces, w ostatniej części znajduje się analiza jednego całego programu wspierania dziecka.

Zaprezentowane przykłady wspierania edukacyjnego zostały wybrane według kilku zasad. Przede wszystkim analizie poddano te obserwacje zajęć, które pokazują, jaką drogę przeszło dziecko (jak funkcjonowało w sytuacjach wykonywania zadań edukacyjnych na początku oraz na końcu cyklu spotkań). Wybrano także te, w których wyraźnie widać problemy, z którymi konfrontuje się osoba prowadząca zajęcia. Analiza przebiegu procesu wsparcia edukacyjnego skupia się także na interakcjach między nauczycielem a uczniem (wymianie dialogowej) oraz procesie zmian osiągniętych dzięki podjęciu konkretnych ciągów działań. Publikacja ukazuje też sposoby uzyskiwania i korzystania z informacji gromadzonych przez systematyczną obserwację uczestniczącą.

Mamy nadzieję, że problemy związane z wszelkimi działaniami korekcyjno-wyrównawczymi i terapeutycznymi, które wyłoniły się w trakcie prowadzonych zajęć i zostały tu omówione, są na tyle uniwersalne, bliskie doświadczeniu wielu osób zaangażowanych w tego typu działania, że pokazanie ich przebiegu, mechanizmu, czynników, splotu warunkowań jest również dla innych pedagogów istotne, ważne. Wierzymy też, że w jakiś sposób publikacja może przyczynić się do tego, że będzie można traktować te problemy bardziej w kategoriach „problemów do rozwiązania” niż „nierozwiązywalnych dylematów pedagogicznych”. A przynajmniej uda się uzgodnić w środowisku osób zawodowo zajmujących się wspieraniem, co kryje się za tego typu działaniami, kiedy one pomagają, a kiedy nie.

Wierzymy też, że poprzez analizę przykładów praktyki można więcej powiedzieć o samym procesie wspierania i trudzie tego działania – i że przyniesie to wiele korzyści studentom kierunków pedagogicznych, nauczycielom i rodzicom, a także specjalistom zajmującym się udzielaniem pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkołach i poza szkołą. Bowiem adresatami publikacji mogą być nauczyciele, specjaliści zajmujący się projektowaniem wsparcia dla uczniów i wszyscy, którzy się do tej roli przygotowują.

Publikacja może także stanowić materiał do analizy problemów, z jakimi konfrontuje się nauczyciel w sytuacjach edukacyjnych, które można omawiać w trakcie pracy ze studentami. Pokazuje sposoby uzyskiwania informacji przez obserwację oraz interpretację zachowań uczniów i działania nauczyciela w trakcie procesu udzielania wsparcia, które mogą zastosować nauczyciele i studenci, obejmując analizą własne interwencje.

Podziękowania

Bez pracowitości naszych wspierałych studentów Pani Aliny Poniatowskiej, Anny Wojnarowicz, Anety Sprzeczki, Anety Gapińskiej, Aleksandry Milner nie byłoby tej pracy.

Przypisy

¹ Końcowym efektem badań była wydana monografia pt: *Diagnozowanie kompetencji dziecka w procesie edukacyjnym* pod red. Wandy Hajnicz i Agnieszki Koniecznej, Warszawa 2013, Wydawnictwo APS.

Wanda Hajnicz

Działania o charakterze wsparcia edukacyjnego

Działania o charakterze wsparcia edukacyjnego są powiązane z procesem diagnozowania, ale nie są jednoznaczne z wypełnianiem zaleceń sformułowanych w diagnozie. Diagnoza wyznacza obszar, w którym ujawniły się trudności rozwojowe mogące mieć wpływ na funkcjonowanie dziecka w procesie edukacji, niekiedy też zawiera informacje o tych obszarach, w których dziecko funkcjonuje z sukcesem. Przystępując do udzielania wsparcia, musimy oczywiście korzystać z diagnozy, ponieważ informacje w niej zawarte wskazują znaczące dla tego działania obszary. Wsparcia edukacyjnego udzielamy jednak nie tylko ze względu na taki a nie inny profil możliwości rozwojowych dziecka, lecz także ze względu na oczekiwania odnoszące się do jego funkcjonowania w istotnych z punktu widzenia społecznego sytuacjach – edukacji szkolnej. Robimy to po to, by dziecko mogło efektywnie i doświadczając sukcesu, funkcjonować w typowym dla tego okresu rozwojowego środowisku, w szkole. Wsparcie edukacyjne wymaga więc specjalistycznych działań i stosowania procedur o znacznym stopniu zindywidualizowania.

We wszystkich pracach Edyty Gruszczyk-Kolczyńskiej bardzo silnie akcentowane są obie te cechy działań wspierających, to, że są one działaniami specjalistycznymi, a więc opartymi na wiedzy i odpowiednim przygotowaniu, oraz zindywidualizowanymi, czyli bardzo wyraziście dopasowanymi do możliwości i potrzeb rozwojowych dziecka, któremu to wsparcie jest udzielane. Niewątpliwie też udzielanie wsparcia edukacyjnego jest działaniem skomplikowanym, często trudnym z wielorakich powodów, deficytu informacji, przeciążenia, utrudnień¹, ale niejednokrotnie przeciwdziałającym sytuacji utraty przez dziecko możliwości uczestniczenia w zbiorowym, społecznym procesie edukacji.

Zjawisko wsparcia edukacyjnego można rozpatrywać w odniesieniu do co najmniej dwóch znacznie szerszych zjawisk. Po pierwsze, w szerokim kontekście działań edukacyjnych, gdzie podstawowymi pojęciami i wiedzą bazową będzie: *wiedza, umiejętności, kompetencje, proces uczenia się, proces nauczania*, a także jeśli chodzi o realizowanie procesów, *neurologiczne podstawy uczenia się, strefa najbliższego rozwoju* oraz *wiedza na temat*

skutecznych technik prezentacji treści i współdziałanie w dochodzeniu do zamierzonego wyniku. Drugim kontekstem pojęciowym, w ramach którego można rozpatrywać wsparcie edukacyjne, jest szeroki obszar zjawiska określanego mianem wsparcie społeczne². W tym obszarze podstawowym pojęciem jest samo *wsparcie*, a drugim znaczącym jest pojęcie *zasobów*.

W obu zjawiskach mamy bardzo istotny element wspólny – oba dzieją się w interakcji co najmniej dwóch osób i to w danym zdarzeniu relacja ta jest niesymetryczna, w *edukacji* uczestniczy osoba bardziej kompetentna w jakimś obszarze wiedzy i umiejętności oraz osoba mniej kompetentna, ale mająca nabyć te właśnie kompetencje. Pojawia się tu kolejny element znajdujący się w obszarze edukacja – *oczekiwania społeczne*. Edukacja służy temu, bo doświadczenie cywilizacyjne, społeczne było celowo i świadomie przekazywane następnym pokoleniom. To jest nasza wyjątkowa cecha gatunkowa, umiejętność celowego, świadomego uczenia się i nauczania. A zatem u podstaw interakcji edukacyjnej leżą *oczekiwania społeczne*, dotyczące i tego, czego dana jednostka powinna się nauczyć, i tego, jak proces nauczania powinien przebiegać.

W relacji *wsparcia* ta asymetria wyraża się w posiadanych zasobach; osoba wspierana nie dysponuje dostatecznymi zasobami, by uporać się z zadaniem, z którym się zderzyła, zadanie jest dla niej trudne, lub za trudne. Osoba wspierająca dysponuje możliwościami uzupełnienia zasobów tego, który zetknął się z tym trudnym, czy za trudnym dla niego zadaniem. Uzupełnienie to służy temu, by osoba wspierana mogła poradzić sobie z trudnością. Różni się to od udzielania pomocy, w którym pomagający partycypuje w osiąganym wyniku działania.

Z tego krótkiego wstępu widać, że wsparcie edukacyjne może być zdarzeniem, które będzie szczególną formą działań edukacyjnych i jednocześnie szczególną formą wsparcia społecznego. Czym się zatem będzie charakteryzowało wsparcie edukacyjne? Po pierwsze uznaniem, że dotyczy ono działania, którym jest *uczenie się*; tak więc niepodważalnym głównym bohaterem tego działania jest osoba, która się czegoś uczy, bohaterem, który na swojej drodze napotkał trudności, na walkę z którymi jego własne zasoby nie są wystarczające. Po drugie świadomość tego, że wsparcie polega na *wzmocnieniu zasobów* osoby borykającej się z trudnością, tak aby mogła ona z tą trudnością uporać się sama.

Konsekwencją takiego rozumienia wsparcia jest dość wyraziste dążenie do unikania *partycypowania w wyniku działania*. Im bardziej wynik jest postrzegany jako własny przez osobę borykającą się z trudnością, tym większe jest jego znaczenie, nie tylko dla poczucia satysfakcji, ale przede wszystkim dla poczucia sprawstwa, podmiotowości i budowania adekwatnego obrazu własnych możliwości. Jeszcze raz warto podkreślić: wsparcie ma prowadzić do zwiększenia zasobów osoby wspieranej, a wynik ma być rezultatem jej działań, za które bierze ona odpowiedzialność i którego charakter jest elementem doświadczenia przez nią poczucia

podmiotowości. To w zasadniczy sposób różni się od udzielania pomocy w osiąganiu wyniku typu *zrobimy to razem*, które zdarza się w procesie edukacji, nauczania. W tym przypadku wynik przynależy do obu osób (z bardzo różnym poziomem udziału). Partycypacja osoby uczącej się w osiąganiu wyniku, który nie mógłby być przez nią samodzielnie uzyskany, jest ważnym doświadczeniem. Ma ono pozwolić na utrzymanie zaangażowania w proces uczenia się i nabywania danej kompetencji. Wsparcie edukacyjne dotyczy czego innego, sytuacji pojawienia się trudności w momencie realizacji zadań oczekiwanych od danej osoby. Samo pojęcie wsparcia edukacyjnego można rozpatrywać z perspektywy obu uczestników tej sytuacji, czyli osoby wspierającej (pedagoga) i osoby wspieranej. Osoby wspieranej w bardzo określonym obszarze – nabywania określonych umiejętności i konstruowania danego fragmentu wiedzy. Przy czym trzeba pamiętać, że nie chodzi tu o same wiadomości (wie/nie wie), ale budowanie przez osobę uczącą się swojej wiedzy o danym fragmencie rzeczywistości i umiejętność operowania nią.

Z punktu widzenia osoby wspierającej celem jest takie działanie, które będzie służyło wzmocnieniu zasobów niezbędnych dziecku do realizacji określonych zadań edukacyjnych, czyli jego umiejętności poznawczych, a także wiadomości wspartych doświadczeniem w operowaniu oboma elementami. Wspieranie – trzymając się definicji – jest to dopełnianie zasobów po to, żeby osoba ucząca się (wspierana) mogła dać sobie radę z zadaniem, nawet z tym, które sprawiało jej trudności. Jednym słowem osoba wspierana ma sobie dać radę z zadaniami, które służą jej rozwojowi. To jest naczelny cel wsparcia edukacyjnego. W tym sensie realizacja oczekiwań społecznych ma służyć rozwojowi takich możliwości, które pozwolą funkcjonować danej osobie, dziecku w określonej niszy społecznej (w danym kontekście kulturowym). Trudność może się pojawiać w realizowaniu tych zadań, które mają charakter prorozwojowy, tych, które znajdują się w strefie najbliższego rozwoju. One z definicji wymagają współdziałania drugiej osoby o wyższych kompetencjach, ich realizacja ma uruchamiać proces uczenia się. W tym obszarze mają być planowane zadania, po to żeby mógł nastąpić rozwój. Inne, wymagające wykonywania już opanowanych umiejętności, służą dochodzeniu do mistrzostwa. W nich trudność polega na dostatecznie dużym zainwestowaniu wysiłku dla uzyskania odpowiedniego poziomu wprawy; tu na poziomie trudności zadania mają znaczny wpływ oczekiwania związane z przewidywanym efektem. W procesie edukacji występują oba rodzaje zadań, i w stosunku do obu sformułowane zostały oczekiwania społeczne odnoszące się do każdego z cząstkowych etapów edukacji. Pojawia się więc trzeci obszar trudności związany z nienadążaniem za oczekiwaniami społecznymi, których realizacja jest niezbędna do uczestnictwa w następnych etapach kształcenia (przykładem tego jest umiejętność czytania czy dokonywania podstawowych działań matematycznych).

Zadaniem pedagoga, specjalisty, który ma udzielać wsparcia edukacyjnego jest to, żeby stawiane dziecku zadania znajdowały się w strefie jego najbliższego rozwoju. Ale mają one być również zgodne z oczekiwaniami społecznymi, muszą spełnić oba te warunki i tu już pojawia się trudność dla specjalisty. Trzecim warunkiem przy wspieraniu jest świadomość konkretnych trudności, które się pojawiają w realizacji zadań związanych z oczekiwaniami społecznymi. Dziecko ma się czegoś nauczyć, żeby zrealizować oczekiwania społeczne i w tej przestrzeni pojawiają się trudności. Teraz trzeba wzmocnić zasoby dziecka, czyli jego możliwości realizacji zadania, tak by doszło ono do rozwiązania zadania, otrzymania wyniku (sytuacja gdy zadanie jest wykonane). Wzmacniamy **proces** rozwiązywania zadania i w tym procesie poszukujemy obszarów trudności. Trzeba pamiętać o tym, że rozwój będzie następował wtedy, gdy poprzez rozwiązywanie zadania będą się zwiększały zasoby dziecka, jego umiejętności, wiedza. Wynik pokazuje tylko, jak miały się zasoby dziecka w zestawieniu ze stawianym przed nim zadaniem. Bezpośredni współudział osoby wspierającej w powstanie wyniku zadania przeważnie jest błędem, nie jest bowiem wsparciem zwiększającym zasoby dziecka, jest współudziałem w osiągnięciu wyniku. Zjawisko **rusztowania**³ odnosi się właśnie do takich zachowań osób dorosłych, które mają kierunkować i wzmacniać proces uczenia się.

Działanie o charakterze rusztowania Andrzej Twardowski⁴ charakteryzuje w następujący sposób: *Ogólnie biorąc celem rusztowania jest nakłonienie dziecka do wykonania czynności, której samodzielnie nie potrafi ono jeszcze wykonać. Zabieg polega na zaangażowaniu dziecka w jakąś bardziej złożoną aktywność, w której nauczana funkcja pojawi się dzięki zastosowaniu przez bardziej kompetentnego partnera **wspomagającej strategii*** (podkreślenie W.H.). Rusztowanie dotyczy więc tego, co ma się dziać w obszarze strefy najbliższego rozwoju⁵ ze szczególnym zwróceniem uwagi na postępowanie partnera bardziej kompetentnego. Rusztowanie służy przede wszystkim temu, by mniej kompetentny partner uzyskał dostęp do nowych dla niego sposobów rozwiązywania określonych typów zadań. Co ważne, chodzi też o to, aby osoba zdobywająca nowe umiejętności nie wyczerpywała swoich możliwości w przedłużające się stosowanie metody prób i błędów. Tu właśnie ujawnia się konieczność bardzo uważnego towarzyszenia osobie uczącej się, aby z jednej strony nie zahamować jej samodzielnych dążeń do rozwiązania zadania, a z drugiej strony, aby nie wyczerpała ona swoich możliwości na stosowanie bezowocnych prób.

Precyzyjnie opisuje to David Wood⁶ wskazując na przykład, że małe dzieci nie potrafią podzielić zadania manipulacyjnego na odrębne podzadania, traktując całość jako spójny ciąg działań. W takim przypadku rusztowaniem może być następujące zachowanie dorosłego: *Na przykład małe dzieci zaczynają mieć problem, kiedy połączywszy dwie części muszą odłożyć je na bok, dopóki nie złożą następnej pary* (klocków, które pozwalały się łączyć tylko parami – W.H.). ...*Dzięki dowolnemu pomy-*

słowi, powiedzmy choćby przez oparcie ręki na pierwszej zrobionej przez nie parze (połączonych klocków – W.H.) uczący może pomóc mu (dziecku) zorganizować jego działanie ...Pomagając dziecku uniknąć prób dodania trzeciego klocka do początkowej pary, uczący powoduje, że jego uczeń ani nie jest sfrustrowany (niepowodzeniami – W.H.), ani nie traci głównego celu z oczu, pracując nad nierozwiązywalnym podzadaniem. Warto zwrócić uwagę na fakt, że w omawianym przykładzie rusztowanie budowane było **niewerbalnym** zachowaniem osoby dorosłej.

Innym działaniem o charakterze rusztowania jest **przypominanie dziecku tego, co ono już zrobiło**, pełnienie roli „pamięci zewnętrznej”. Jeszcze inne, to **wskazywanie istotnych cech** elementów (zjawisk) będących przedmiotem działania przy rozwiązywaniu zadań. Innym jest **demonstrowanie i kontrola precyzji wykonywania** działań służących rozwiązaniu zadania. Bardzo precyzyjnie przedstawiały to w pracy *Dziecięca matematyka* Edyta Gruszczyk-Kolczyńska i Ewa Zielińska⁷ na przykładzie między innymi nauki liczenia. Inną formą rusztowania są pytania konkretyzujące, eksponujące konieczne do zauważenia zjawiska, szczegóły, relacje. Znalezienie odpowiedzi na takie pytanie stanowi jednocześnie odnalezienie drogi do rozwiązania zadania. Zadawanie takich pytań stanowi o różnicy między budowaniem rusztowania, które służy procesowi uczenia się (jak dowiedzieć się, ile to będzie: to i to razem, temu pytaniu może też służyć dodatkowo gest wyciągnięcia kolejno jednej i drugiej ręki), a wydawaniem poleceń dotyczących czynności, jakie należy wykonać, aby uzyskać oczekiwany wynik (dodaj to do tego, temu często towarzyszy gest wskazywania co ma być do czego dodane).

Warto podkreślić, że rusztowanie może być realizowane w każdym kodzie niewerbalnym, werbalnym, a bardzo często przekaz o charakterze rusztowania zawiera przekaz realizowany w obu kodach. Świetnym przykładem są opisane przez Gruszczyk-Kolczyńską i Zielińską sytuacje uczenia i sprawdzania rozumienia przez dziecko działań dodawania i odejmowania. Gdy operacje odnoszą się do umiejętności określania liczebności zmieniających się zbiorów, wtedy rusztowanie jest inne⁸ (zadanie dotyczy wtedy przeliczenia elementów w nowo skonstruowanym zbiorze – po dodaniu lub po odjęciu). Czym innym jednak jest sytuacja, kiedy eksponowana jest **zmiana**, jaka następuje poprzez proces dodawania i odejmowania; wtedy rusztowanie jest nieco inne⁹, bo do wyniku trzeba dojść poprzez działanie umysłowe. Opisane przez Gruszczyk-Kolczyńską i Zielińską zadania wyraziście to ukazują.

Uzyskane przez dziecko rozwiązanie zadania, po włączeniu przez dorosłego rusztowania, pokazuje, na ile udało się wzmocnić zasoby dziecka i ewentualnie gdzie jeszcze pojawiają się obszary trudności. Jeszcze raz trzeba podkreślić, że wsparcie edukacyjne nie polega na bezpośrednim wkładzie osoby pedagoga w to, by wynik był zgodny z oczekiwaniami. Nie wynik jest najistotniejszy, a proces dochodzenia do niego. Wsparcie ma po-

legać na tym, by dziecko dzięki swoim działaniom uzyskało wynik jak najbardziej zbliżony do oczekiwań. W tym miejscu dochodzimy do problemu błędu w realizacji zadań edukacyjnych. Z jednej strony błąd informuje nas o tym, w jakim stopniu osoba realizująca zadanie dysponuje odpowiednimi możliwościami (umiejętnościami, wiedzą, zaangażowaniem) do realizacji danego zadania. To jest najczęstszy sposób wykorzystania informacji pochodzącej z błędu. Z drugiej jednak strony błąd informuje o trudnościach, jakie wystąpiły w trakcie realizacji zadania. Tę informację trzeba jednak odszukać poprzez analizowanie błędu, a nie tylko poprzez jego stwierdzenie: nie ma/jest błąd. Dopiero ta informacja, pochodząca z analizy błędu, może stanowić podstawę do określenia, jaki rodzaj wsparcia będzie potrzebny. Tak więc udzielanie wsparcia edukacyjnego wymaga wcześniejszej diagnozy a nie oceny. Prace, które tutaj są analizowane, warto rozpatrywać pod kątem tego, jak dobierane były formy wspierania poszczególnych dzieci, by mogły rozwiązywać zadania o charakterze edukacyjnym, pozwalające im lepiej funkcjonować w obszarze edukacji szkolnej.

Proces budowania rusztowania. Koncepcja rusztowania wprowadzona została przez J. Brunera (i D. Wooda), ale zachowania osób dorosłych, które pełnią funkcję rusztowania, wsparcia dla dziecka opanowującego nową dla niego umiejętność, były przez badaczy dostrzegane i analizowane już wcześniej. Stefan Szuman¹⁰ w tekście *O właściwym sposobie i skuteczności okolicznościowego uczenia dzieci* prezentuje wiele przykładów omówienia zjawisk, które zostały później określone mianem rusztowania. Oto przykład¹¹ – *Inka (2;1,30). Inka znajduje się z matką nad Wisłą. Płyną kajaki. Inka wskazuje na nie palcem i pyta: Co to jest, mamusiu? M: To są kajaki, takie łódki. I. Łódki? M. „Łódka – kajak”. I.: Tatusz kupi łódkę tam na wodę. Pojedzie Inka daleko. Komentarz Szumana brzmi: Z przedmiotem widzianym po raz pierwszy kojarzy Inka jego właściwą nazwę – kajak. Dzięki **pouczeniu** matki, dowiaduje się, że jest to rodzaj łódek, a łódkę Inka już zna od dawna. To co w interpretacji Szumana zostało określone jako pouczenie (wyraz semantycznie związany z określeniem uczenie), jest jednym z przykładów zastosowania rusztowania przez dorosłego w celu **wyjaśnienia** treści nowego słowa. Matka nie tylko udzieliła odpowiedzi na pytanie dziecka, podając nazwę wskazanego przez nie przedmiotu, lecz także **wyjaśniła**, z czym, co dziecko już zna, może ono powiązać nowe słowo, nową nazwę. Takie wyjaśnianie to pomoc w dokonaniu małego kroku ku budowaniu szerszych pojęć, a nie tylko gromadzeniu pojedynczych nazw poszczególnych elementów otoczenia. Rusztowanie bowiem pomaga dziecku nie tylko w poznawaniu otoczenia, ale przede wszystkim prowadzi do coraz wyższego poziomu funkcjonowania poznawczego.*

Zacytowany przykład rusztowania dotyczył uczenia okazjonalnego. Inaczej ono wygląda w sytuacji nauczania, działania celowego, ukierunkowanego na inicjowanie i kierunkowanie procesu uczenia się dziecka. W tych sytuacjach rusztowanie jest zawarte w stosowanych procedurach

metodycznych, a dodatkowo jest modyfikowane, dopełniane lub ograniczane w zależności od sposobu funkcjonowania dziecka w danej sytuacji edukacyjnej. Finezyjne przykłady rusztowania zawartego w procedurze metodycznej znajdujemy na przykład u Brunera¹² w opisie projektów konstrukcji i towarzyszącym im instrukcjom służącym do **odkrywania** przez dzieci m.in. zasady przemienności w mnożeniu czy wielokrotności. Również precyzyjne i doskonale dopasowane do celów edukacyjnych są procedury metodyczne opracowane, omawiane i interpretowane przez Gruszczyk-Kolczyńską w jej pracach, szczególnie tych dotyczących uczenia dzieci treści matematycznych. Tu przytoczę tylko mały cytat z jednej z prac tej autorki: *Jeżeli dziecko z trudem dodaje i odejmuje na palcach, trzeba przy kształtowaniu umiejętności rachowania **cofnąć się do poziomu manipulowania przedmiotami**: ma liczyć, dodawać (dosuwać, dokładać) lub odejmować (zabierać, odsuwać) kilka i ustalać ile jest po każdej zmianie tego typu. W takich sytuacjach zadaniowych trzeba stopniowo **zwiększać liczebność przedmiotów** (chodzi o to, aby dziecko miało satysfakcję, że już to potrafi). Potem przechodzi się do **rachowania na zbiorach zastępczych**, dziecko ma zastępować obiekty palcami (patyczkami, kasztanami itp.). Jeden do jednego, liczyć je, dodawać i odejmować. Wynik rachowania ma odnosić do sytuacji i obiektów, które były reprezentowane przez zbiór zastępczy (podkreślenia W.H.)*¹³.

W tym cytacie znajdujemy bardzo rozbudowaną procedurę tworzenia rusztowania. Pierwszym jego elementem jest cofnięcie się do początków opanowywania umiejętności dodawania i odejmowania. Drugim jest stosowanie innego sposobu zademonstrowania tych działań, łatwiejszego do zrozumienia i wykorzystania jej przez dziecko – **działanie** (dosuwanie i odsuwanie) na konkretach i przeliczanie nowo powstałych zbiorów. Kolejnym etapem rusztowania jest przenoszenie tych działań na zbiory zastępcze (odrywanie procedury działania matematycznego od manipulowania konkretnymi przedmiotami). Nadal dziecko manipuluje konkretami, ale wynik odnosi do innych obiektów lub do samych liczb. W innym miejscu autorki przedstawiają dokładnie, w jaki sposób wprowadzać te zbiory zastępcze¹⁴.

Chcę jeszcze spróbować omówić proces budowania rusztowania na jednym z przykładów sytuacji naturalnej, która nie była zaplanowana jako sytuacja edukacyjna. Zadanie powstało spontanicznie i jego struktura nie była ani dopasowana do możliwości poznawczych dziecka, ani nie była skonstruowana celowo po to, aby dziecko coś osiągnęło w sferze poznawczej (nie miało celu edukacyjnego). Mimo tego, że zadanie to odbiega swymi cechami od celowych zadań edukacyjnych, warto przyjrzeć się kilku zagadnieniom. Po pierwsze, kiedy i jakie rusztowanie okazało się niezbędne, aby dziecko mogło **współuczestniczyć** w rozwiązywaniu zadania przekraczającego jego możliwości, po drugie jakie w tej sytuacji zadanie (zadania) rozwiązywało dziecko, i po trzecie – czego dziecka stało się uczyć w trakcie swego uczestnictwa w rozwiązywaniu zadania.

Opis sytuacji dotyczący dziewczynki w wieku 5;7 – *Z. zebrała bardzo dużo kasztanów (dwie pełne torebki, cztery pełne kieszenie), wszystkie je wysypała na środek tapczanu na jeden stos. Z. razem z babcią i dziadkiem podziwia, jak dużo ma kasztanów. Wszyscy troje stoją obok tapczanu, na którym leżą kasztany. Z.: chyba milion (liczbowe wyrażenie określenia – bardzo dużo). B.: milion to raczej nie, bo milion to jest bardzo, bardzo, bardzo dużo, ale chyba jest tu ze sto. Tę liczbę jako określoną Z. już trochę zna, niedawno chwaliła się też, że umie liczyć do 100, „liczyła” za inną osobą dorosłą dziesiątkami – było to raczej powtarzanie liczebników dziesiętnych jako wierszyka, a nie liczenie do 100. B.: trzeba je przeliczyć. Z. ignoruje to stwierdzenie, dalej przygląda się stosikowi kasztanów. D.: ...najpierw trzeba na grupy, po 10. Z.: ochoczo: dobra! Z. klęka na tapczanie tuż przy stosie kasztanów. Bierze ze stosu po jednym kasztanie, robi to prawie bez kontroli wzroku, bierze pierwszy kasztan, na który trafi ręką. Pochylając się do przodu, blisko krawędzi tapczanu układa je w szereg jednocześnie przeliczając do 10, w tym dwie łupinki też jako kasztany układa w szeregu (zbierając kasztany znalazła dwa jeszcze częściowo w łupinkach). W szeregu kasztanów i łupinek razem jest 10. D.: dobrze, teraz drugie 10. Z. znowu bierze po jednym kasztanie ze stosu i przyporządkowuje je do kasztanów z pierwszego szeregu, jednocześnie licząc (przyporządkowuje jeden do jednego i jednocześnie odlicza). Po odliczeniu do 10 odsuwa jeden szereg od drugiego. Tak samo postępuje z następnymi dwoma szeregami. W ten sposób ułożyła cztery szeregi. Następnie kantem dłoni wyrównuje końce szeregów 2–4 tak, że te szeregi optycznie wyglądają na równe (są w nich kasztany odliczone do 10). Z. układa piąty rząd, do którego trafia kilka kasztanów wyraźnie większych. W tym rzędzie przyporządkowanie robi już z większej odległości, nie musi już odsuwać układanego rzędu. Po odliczeniu do 10 od razu zaczyna układać rząd szósty, również robi to już nie tuż przy rzędzie piątym, ale z większej odległości. Do rzędu szóstego trafia kilka kasztanów wyraźnie mniejszych, szczególnie ostatni kasztan jest mikroskopijny. Po odliczeniu do 10 rząd ten jest wyraźnie krótszy. Z. bierze dodatkowy kasztan ze stosu i bez przeliczania dokłada do rzędu szóstego. B. Przez cały czas towarzyszyła dziecku, w milczeniu, przyglądając się temu, co dziewczynka robi, w tym momencie odzywa się B.: teraz jest tu 11 kasztanów. Z.: nie. B. przelicza kasztany w szóstym rzędzie, dotykając kolejnych kasztanów palcem; jest ich 11. Z. – nie (źle policzone?). B.: to policz. Z. przelicza kasztany w szóstym rzędzie, jest ich 11 (liczyła od strony prawej do lewej). Z. macha ręką od prawej strony do lewej (to machnięcie oznacza u niej, nie; tak jakby coś ścierała) Z. przelicza kasztany w szóstym rzędzie od strony lewej do prawej, jest ich 11. Z. Odrzuca dołożony kasztan, znowu przygląda się obu rzędom, tu jest dużo, aha – delikatnie zsuwa dłońmi kasztany w rzędzie piątym i szóstym, rząd piąty jest nadal w widoczny sposób dłuższy. Z. zabiera z rzędu piątego jeden kasztan i wyrównuje brzegi szeregów kantem dłoni. B.: czy na pewno jest dobrze?*

Z.: tak. B.: to policz. Z. liczy kasztany w rzędzie piątym, doliczyła się dziewięciu kasztanów. Z. minę ma zniecierpliwioną, z lekką złością. B. pokazuje ((dotykając palcem) największy kasztan w rzędzie piątym, mówi: zobacz jaki on jest. Z. przez chwilę przygląda się kasztanowi, mówi: gruby. W skupieniu przez chwilę patrzy na kasztany ułożone w rzędach, trzymając dłonie na udach. Po chwili precyzyjnym ruchem wyjmując „gruby” kasztan, odrzuca na stos i na jego miejsce kładzie mniejszy wzięty ze stosu (pod kontrolą wzroku). B.: czy już? Z. Przelicza kasztany w rzędzie i dokładnie jeden kasztan na końcu rzędu piątego (z przeliczenia wyszło dziewięć, ponieważ uprzednio jeden kasztan z rzędu został zabrany). Układa jeszcze jeden rząd, siódmy, przyporządkowując kasztany jeden do jednego i przeliczając. Z rzędu szóstego zabiera kasztan mikroskopijny i zastępuje większym wziętym z rzędu piątego (wymienia te kasztany). Wyrównuje kantem dłoni trzy ostatnie rzędy. Układa następnie w szeregu pięć ostatnich kasztanów, przeliczając je, mówi: tylko tyle. Obejmuje wzrokiem całość. Zsuwa dłońmi kasztany z pierwszego rzędu (był dłuższy optycznie od rzędu drugiego), rząd ten staje się krótszy od drugiego rzędu. Z. szybko zabiera z niepełnego ostatniego rzędu większy kasztan i wymienia go miejscami z mniejszym kasztanem z pierwszego rzędu. Obejmuje kantem dłoni rząd pierwszy i drugi. Opuszcza ręce na uda i odsuwa się lekko. B.: no to teraz liczymy, zobacz policzę skokami, jak żabka (próba nawiązania do jej liczenia do 100 dziesiątkami), B. przeskakuje palcem z rzędu do rzędu licząc dziesiątkami do 70, mówi: siedemdziesiąt i pięć (pokazując na niepełny rząd) to 75 Z. patrzy obojętnie na te działania. Z. woła: Dziadek, teraz ty policz po jednym. D. przelicza kasztany do 75, wskazując palcem na liczne kasztany w kolejnych rzędach. Z. wtedy woła: mam 75 kasztanów, ale dużo. Kasztany leżą na tapczanie ułożone w rzędy jeszcze przez około 30 min. Z. robiąc co innego, kilkakrotnie spogląda na nie. W końcu staje przed



Ryc. 1.

tapczanem, dłuższą chwilę przygląda się kasztanom i skacze na tapczan, celując prosto w ułożone rzędy kasztanów, kasztany rozsypują się po całym tapczanie. Z. kwituje to śmiechem (obserwacja ze zbiorów własnych).

Spróbujemy przeanalizować opisaną sytuację, biorąc pod uwagę powstałe zadanie oraz ujawnioną w nim możliwości wyodrębnienia zadania dla dziecka, a w tym ostatnim ujawnianie się jego potencjału edukacyjnego. Zadaniem, którym były zainteresowane wszystkie osoby uczestniczące w tej sytuacji, było przeliczenie zebranych przez dziewczynkę kasztanów. Wiadomo było, że dziecko umie przeliczać do 30. Zachowanie dziewczynki na początku opisaney sytuacji nie wskazywało na to, że ma ona chęć rozpoczęcia przeliczania tak dużej liczby kasztanów (szacując ją na milion). **Pierwszym elementem rusztowania** było wyodrębnienie podzadania możliwego do realizacji przez dziecko – podzielenie kasztanów na grupy o mniejszej liczbie kasztanów – po 10 (oczywiście dla dziewczynki nie miało to znaczenia, że jest to system dziesiętny i takie grupowanie ułatwia przeliczanie, widać to było w końcowej części opisywanej sytuacji). Do grupowania dziewczynka zabrała się z pełnym zaangażowaniem. Zrozumiała też to, że grupy mają być **takie same**. Na sposób rozumienia tego, że mają być takie same, wskazuje zachowanie dziewczynki. Grupując kasztany według instrukcji:... *najpierw trzeba na grupy po 10*, przelicza kasztany poprawnie stosując procedurę liczenia. Tworząc kolejną grupę o tej samej liczbie elementów, stosuje obok przeliczania strategię układania jeden do jednego. W dalszych rzędach stosuje przede wszystkim strategię przeliczania, a mniej restrykcyjnie strategię układania jeden do jednego. Jednak jako kontrolną stosuje strategię równości rzędów (etap wcześniejszy, ale bardziej ekonomiczny przy realizacji działań kontrolnych). Podczas tego etapu działania osoby dorosłej (B.) służyły jedynie podtrzymaniu aktywności dziecka poprzez swoją obecność oraz śledzenie jego działań, tworząc atmosferę wspólnego zaangażowania. W momencie ujawnienia się trudności, gdy działania kontrolne – porównywanie rzędów – dały inny wynik niż przeliczanie, dziewczynka zaczęła dokonywać korekt, kierując się informacjami dotyczącymi długości rzędów, a więc według strategii rozwojowo wcześniejszej, ale niezgodnej z treścią wykonywanego zadania: po 10 – dołożyła kasztan bez przeliczania po to, by wyrównać rzędy. Konieczne w tej sytuacji okazało się działanie o charakterze rusztowania, działanie kontrolne. **Pierwsze**, informacyjne – *teraz jest 11*. Gdy dziecko zaprzecza (dołożyło kasztan bez przeliczenia, nie odnotowało jednak tego, że wyrównując szereg, dokonuje dodawania). Pojawia się **kolejne** działanie informacyjne o charakterze rusztowania, głośne przeliczanie – dorosły sam przelicza ze wskazywaniem poszczególnych elementów. Dziecko nadal zaprzecza. **Trzeci** krok, włączenie dziecka w działania kontrolne: propozycja wykonania przeliczania przez dziecko. Dziewczynka to działanie wykonuje dwukrotnie, ale w odmiennych kierunkach (weryfikuje wynik). Dopiero wtedy akceptuje uzyskaną informację.

Mamy tu wyraźny przykład konfrontowania się dziecka z sytuacją dysonansu (konfliktu) społeczno-poznawczego¹⁵. **Dziewczynka ma swoją wiedzę** na temat rzędu. Przeliczyła kasztany do 10, wyrównania dokonała bez przeliczania, bo był to element innego działania – wyrównywania szeregów. Związku między tymi działaniami nie dostrzegała. **Dorośli zaprezentowali** swoją wiedzę, wskazując, że dołożenie kasztana zmienia ich liczbę w szeregu. Dziecko dopiero po **samodzielnym wykonaniu działań** kontrolnych akceptuje nową informację. Odrzuca dodatkowy kasztan i próbuje uzyskać zgodną z wynikiem przeliczania informację optyczną (taką samą długość rzędów) przez zsuwanie kasztanów w rzędach. Wynik jest negatywny. Zabiera więc kasztan z dłuższego rzędu, tym razem nie dostrzegając, że dokonuje odejmowania. Popelnia więc ten sam błąd; w rzędzie piątym kasztany **były** odliczone do 10, tym razem zabiera jeden, aby wyrównać rzędy, nie zauważając, że dokonuje odejmowania. Mimo tego że dziewczynka na palcach sprawnie dodaje w zakresie 10, co było informacją znaną z innych sytuacji, to operacje dodawania i odejmowania nie są przez nią jeszcze w pełni rozumiane. Zabierania i dokładania kasztanów nie kojarzy z odejmowaniem i dodawaniem. **Kolejny krok** rusztowania staje się konieczny – **zachęcenie do kontroli** przez przeliczenie kasztanów w rzędzie piątym. Wynik jest niezgodny z oczekiwaniami, kasztanów jest dziewięć. Dziewczynka jest zniecierpliwiona, nie wie, jak uzgodnić informacje uzyskiwane drogą dwóch różnych strategii: przeliczania i informacji o długości rzędów. **Kolejny krok** rusztowania znowu jest niezbędny, grozi sytuacja zniechęcenia, przerwania realizacji zadania i utraty satysfakcji. Ten krok polega na **pośrednim** zwróceniu uwagi na źródło problemu (pytanie konkretyzujące problem – *zobacz, jaki on jest*, ze wskazaniem palcem największego kasztana).

Zwrócenie uwagi na wielkość jednego z elementów, wyraźnie odmienną od innych, stanowiło ukonkretnienie problemu, z którym borykało się dziecko. Po zwróceniu uwagi na ten fakt, dziewczynka przygląda się rzędom, można domniemywać, że zastanawia się, jak uporządkować uzyskane informacje. To przypuszczenie jest o tyle zasadne, że po chwili wyjmuję „gruby” kasztan (odejmuje) i na jego miejsce kładzie (dodaje) kasztan mniejszy. Realizuje więc zasadę: ile odejmę, tyle muszę dodać, aby było tyle samo. Zapomniała o tym, że na wcześniejszym etapie zabrała jeden element, żeby wyrównać ilość. Wystarczył jednak **mały element rusztowania** – przypomnienie o czynnościach kontrolnych (*czy już*), żeby dziewczynka skorygowała liczbę kasztanów w rzędzie. Dziecko nadal dokonuje podmiany elementów, tak by wielkością były ze sobą bardziej zbliżone, ale teraz może już uzgodnić informacje uzyskiwane drogą obu strategii: przeliczania i długości rzędów. Gdy to zrobiła, wtedy dopiero uznaje, że może ukończyć podjęte przez siebie zadanie – pogrupowania kasztanów po 10.

Warto zauważyć, że rozwiązanie poważnego problemu, z jakim borykała się dziewczynka, nie miało żadnego znaczenia dla realizacji zadania naczelnego, przeliczenia kasztanów. Nawet ułożenie ich w dziesięcioele-

mentowe rzędy też nie miało znaczenia. Dla dziewczynki wynik przeliczanie dziesiątkami był niemiarodajny, w ogóle na niego nie zwróciła uwagi. Od osoby, która sformułowała zrozumiałe i wykonalne zadanie, zażądała prawdziwego, znanego jej sposobu przeliczenia, „po jednym”, do czego wcale nie było potrzeba dziesięcioelementowych rzędów. Zadanie dziecka i zadanie główne okazały się bardzo mało zależne od siebie. Mało tego, zadanie główne nie **kierunkowało** zdarzeń związanych z realizacją zadania podjętego przez dziecko. Dorosły budował rusztowanie, biorąc pod uwagę **zadanie dziecka**, a nie zadanie główne. I to jest jeden z ważniejszych aspektów znaczenia sytuacji spontanicznych, to czy dorosły w takich sytuacjach będzie starał się **wspomóc dziecko w jego procesie uczenia się w ramach realizowania jego zadania**. Tu określenie – jego zadanie – oznacza zadanie, które dziecko **faktycznie** realizuje, a nie to, które powinno realizować. Czy warto było zatem z takim nakładem zarówno dziecka jak i dorosłego, rozwiązywać ten „zbędny” problem? Patrząc na zaangażowanie i nakład wysiłku dziecka, na pewno było warto. Dziewczynka po pierwsze sama **odkryła** sposób rozwiązania problemu dotyczącego działań o charakterze dodawania i odejmowania (dokładania i zabierania) i ich odwrotności, wtedy gdy wynik końcowy ma być niezmienny. Po drugie skonfrontowała się z drugim problemem, który dotyczył procedury postępowania w sytuacji pojawienia się dysonansu poznawczego. Jest to sytuacja silnie angażująca emocjonalnie tak, że bardzo częstym pierwszym zachowaniem jest zaprzeczenie. Włączenie własnych działań kontrolnych pozwala na przejście na wyższy poziom działania w sytuacji dysonansu – **rozpatrywanie rozwiązań alternatywnych**. I tu było potrzebne rusztowanie służące konkretyzacji problemu. Po tym wsparciu dziewczynka znalazła rozwiązanie alternatywne. Zamiast dodawać do krótszego i zabierać z dłuższego rzędu po kasztanie, wymieniła zbyt duży kasztan na mniejszy, dokonała odejmowania i dodawania w tym samym rzędzie. Zrobiła drobny krok ku rozumieniu odwracalności.

Bruner¹⁶ zalicza zdolność do rozpatrywania rozwiązań alternatywnych jako istotną predyspozycję do uczenia się. Jego zdaniem wiąże się ona z kierowaniem procesami poszukiwania, tj. aktywizacją, podtrzymywaniem tego stanu i ukierunkowaniem procesu. Uważa też, że *utrzymywanie obudzonych zainteresowań badawczych wymaga, by korzyści z rozpatrywania alternatyw przewyższały związane z tym ryzyko*¹⁷. Z tego powodu w takich sytuacjach bywa potrzebne rusztowanie w postaci **konkretyzacji problemu**, tak aby zmniejszyć podejmowane przez dziecko ryzyko (przedłużających się działań metodą prób i błędów, które należą do bardziej ryzykownych), jednocześnie nie odbierając mu możliwości samodzielnego znalezienia rozwiązania i poczucia autorstwa uzyskanego wyniku. Warto zauważyć, że po rozwiązaniu problemu dziewczynka dalej kontynuowała realizację zadania, bez ujawniania wyraźnych emocji satysfakcji. Radość okazała po usłyszeniu wyniku liczenia (działania

cudzego), ale w dwóch sytuacjach ujawniała poczucie autorstwa, sprawstwa. Po pierwsze, kiedy wysypała na tapczan zabrane przez siebie kasztany i po drugie, kiedy oglądała ułożone przez siebie rzędy. Rozwiązanie trudnego dla niej problemu wchodziło w skład drogi prowadzącej do uzyskania projektowanego (antycypowanego) wyniku: ułożenia **wszystkich** kasztanów w rzędach po 10.

Zauważmy, że tym co uwidoczniło się w trakcie realizacji zadania przez dziecko, było zrobienie przez nie istotnego kroku ku zrozumieniu działania dodawania i odejmowania oraz relacji między nimi. Ciekawe, chociaż prawie niemożliwe do interpretacji, jest zakończenie omawianej sytuacji, wielokrotne powracanie wzrokiem do kasztanów ułożonych w rzędy i ostatni skok, który je burzył. Prawdopodobnie chodziło o utrwalenie czegoś, co dziecko osiągnęło w trakcie realizacji tego zadania, może o uporządkowanie jakichś informacji. Tego nie będziemy wiedzieli, ale wyraźnie ten **czas kontaktu z produktem obrazującym realizację zadania** był dziewczynce bardzo potrzebny.

To pokazuje jeszcze jeden aspekt działania na konkretach, które jest tak ważne w edukacji wczesnoszkolnej. Chodzi nie tylko o sam proces rozwiązywania zadania, lecz także o uzyskiwanie materialnego efektu, tak jak w tym przypadku ułożonych rzędów kasztanów. Działanie na konkretach pozwala też na powtórzenie w myślach procesu rozwiązywania zadania przy oglądaniu jego efektów „zapisanych” w relacjach między realnym elementami, o ile będą one dostępne dla dziecka tak długo, jak długo mają one dla niego znaczenie. Dziecko nie potrafi jeszcze inaczej utrwalić uzyskanej wiedzy niż przez zapamiętanie tego, co się zdarzyło, a patrzenie na materialny wynik działania ułatwia przypominanie sobie zdarzeń prowadzących do jego uzyskania. Być może skok na tapczan wskazywał, że dziewczynka już nie potrzebuje tego materialnego elementu rusztowania służącego do utrwalenie zdobytego doświadczenia.

Przy tym wszystkim warto zauważyć, że utworzony przez dziewczynkę układ jest bardzo harmonijny, w ostatnim, niepełnym rzędzie uwypukła to zastosowana przez nią symetria. Dziecko układając zebrane kasztany, zrealizowało bardzo wiele różnorodnych zadań, ale najbardziej uwidoczniło się tu zdobywanie przez nią doświadczeń i samodzielności w obszarze uczenia się.

Czym różni się opisane zdarzenie od celowo konstruowanej sytuacji edukacyjnej. **Po pierwsze**, przede wszystkim nieprzewidywalnością. Zdarzenie naturalne powstaje spontanicznie i nie wiadomo, jaki będzie jego przebieg. Inaczej jest z sytuacją edukacyjną, zadanie edukacyjne powinno być celowe i zaplanowane.

Po drugie, czasem trwania. W sytuacji spontanicznej czas może być dowolnie regulowany. W opisanym przypadku całe zdarzenie, poczynając od zbierania kasztanów aż po zburzenie ułożonych rzędów, trwało znacznie ponad godzinę. Samo układanie rzędów trwało ponad 20 minut, ale

tego czasu nikt nie przewidywał. Zadanie czy raczej seria zadań edukacyjnych realizowana jest w pewnym limitowanym okresie. Na przykład przedstawione w tym opracowaniu przykłady wsparcia realizowane były przeważnie podczas godzinnych spotkań, na które pedagog przygotowywał serię celowo zaplanowanych zadań.

Po trzecie, spontaniczna sytuacja nie jest ukierunkowywana na działanie w strefie najbliższego rozwoju danego dziecka, trudność pojawia się nieoczekiwanie i może mieć różnoraki charakter. Chociaż pojawia się w strefie rozwoju, to jej pojawienie się i charakter są nieprzewidywalne. W omawianym przypadku trudność wystąpiła z powodu stosowania jako kontrolnej, wcześniejszej rozwojowo strategii badania równoważności zbiorów przez optyczne porównywanie równości zajmowanej przez nie przestrzeni, która staje się też jednym z elementów harmonii. Poprawne przeliczanie elementów zbioru nie wystarczało dziecku, pojęcie liczby jeszcze nie było w pełni ukształtowane, chociaż procedura liczenia była już opanowana. Pojawił się dysonans poznawczy między informacjami uzyskiwanymi z obu (a nawet trzech) stosowanych przez dziecko strategii. Strategia przeliczania i strategia „jeden do jednego” niosła informację: grupy (pięć i sześć) są takie same. W przypadkach poprzednich strategia kontrolna potwierdzała te informacje, dziecko mogło być pewne poprawności tego co robi. Inaczej było z rzędem piątym i szóstym, a dziecko metodą prób i błędów usiłowało uzyskać potwierdzenie poprawności. Ważne tu były błędy, wynikały z braku ukształtowania się pojęcia liczby oraz słabego rozumienia jej znaczenia kardynalnego. Liczenie elementów ma kategorię znaczenia przy ustalaniu liczebności zbioru, cechy indywidualne elementów nie mają znaczenia (później nawet sama obecność konkretnych elementów staje się zbędna, operacji można dokonywać na samych liczbach). W tym przypadku zbiór dotyczył kasztanów (choć został rozszerzony o elementy fizycznie związane z kasztanami-łupinkami), bez względu na ich cechy indywidualne. Ale jeżeli brać pod uwagę przestrzeń, jaką zajmują, to ich indywidualna wielkość miała znaczenie.

Kolejną sprawą, którą dziewczynka nie do końca rozumiała, to fakt, że zabieranie i dokładanie zmienia liczbę elementów w zbiorze, że ich liczba zależy od operacji dodawania i odejmowania, dosuwania i odsuwania. Umiała wykonywać działania dodawania i odejmowania oraz wyznaczać ich wynik, ale jako odrębne czynności. W przypadku, gdy były one uwikłane w inne działanie, nie umiała ich wyodrębnić. To były trudności ewidentnie związane z etapem rozwoju. Jeśli dziecko miało odnieść sukces ze swego współdziałania w przeliczaniu kasztanów, konieczne było rusztowanie. Przy tym ważne, by nie polegało ono na zastępowaniu dziecka w działaniu, ani na poprawianiu tego, co ono robiło, a pokierowaniu jego postępowaniem (zwrócenie uwagi na źródło dysonansu) tak, aby mogło samo bez błędu zakończyć zadanie. Zadania edukacyjne powinny być natomiast ukierunkowane na działania w rozpoznanym obszarze strefy najbliższego rozwoju.

Po czwarte, odmienny jest charakter stosowanego przez dorosłych rusztowania. W sytuacji edukacyjnej pedagog, aby prawidłowo poprowadzić proces uczenia się, musi znać etapy tego procesu w odniesieniu do wybranych treści, może więc orientacyjnie przygotować ogólny obraz przebiegu budowania rusztowania. Oczywiście konieczne będzie modyfikowanie go w kontakcie z poszczególnymi dziećmi, to fundamentalna zasada indywidualizacji i działania w obszarze najbliższego rozwoju każdego dziecka. W sytuacji naturalnej budowanie rusztowania ma bardziej spontaniczny charakter, jest przede wszystkim ukierunkowane na pokonywanie trudności danego dziecka pojawiające się w danej konkretnej sytuacji. Wyznacznikiem skuteczności rusztowania jest realizacja danego zadania, rozwój dokonuje się tu niejako „przy okazji” i w pewnym stopniu w nieprzewidywalnym obszarze. W opisywanym przypadku rusztowanie polegało na pomocy w opanowaniu sytuacji dysonansu. Dawanie sobie rady z dysonansem jest istotną umiejętnością, a dysonans jest źródłem silnych emocji. W omawianej sytuacji mógł być przyczyną porzucenia przez dziewczynkę zadania. Dorosły budował rusztowanie pozwalające dziecku na znalezienie źródła dysonansu i w efekcie na jego zlikwidowanie. Z punktu widzenia umiejętności działań w obszarze podstaw matematyki dziecko nie zmieniło podstawowej strategii działania, ale mogło sfinalizować realizowane zadanie stosując te strategie, które były w obszarze jego aktualnego rozwoju. Uzyskało natomiast pewne doświadczenie w rozpatrywaniu rozwiązań alternatywnych, co jest niezmiernie istotną predyspozycją do uczenia się.

Po piąte, techniki stosowane przy budowaniu rusztowania. Tu nie występują zasadnicze różnice między sytuacją spontaniczną i celową sytuacją edukacyjną. Zależą one od wiedzy osoby budującej rusztowanie, wiedzy związanej treściami i zjawiskami będącymi przedmiotem procesu uczenia się, oraz wiedzy dotyczącej dziecka, jego wiedzy i umiejętności oraz jego podatności na proces uczenia. Zależą też od zdobywanych drogą obserwacji informacji na temat sposobu funkcjonowania dziecka w aktualnie realizowanym zadaniu. Budowanie rusztowania w odpowiedzi na aktualnie zaobserwowane zachowania dziecka ujawniające się w trakcie jego kontaktu z zadaniem jest bezwzględnym wymogiem. Rusztowanie jest bowiem budowane dla konkretnego dziecka funkcjonującego w konkretnej sytuacji.

Ewa Filipiak¹⁸ pisze, że *punktem wyjścia do budowania rusztowania jest to, co dziecko jest zdolne zrobić na miarę swoich możliwości wykazując przy tym zainteresowanie problemem. Ważne jest tu zbudowanie przestrzeni dla samodzielnego działania...* To bardzo istotne stwierdzenie. W opisaney obserwacji bardzo wyraziście ujawnił się ten punkt wyjścia, było nim stwierdzenie osoby dorosłej (D.) – *...najpierw trzeba na grupy po 10*. Poprzednie stwierdzenie osoby dorosłej (B.) – *trzeba policzyć* – nie spełniło tej roli, nie zapoczątkowało aktywności dziecka, bo nie czuło się ono zdolne do przeliczenia takiej dużej liczby kasztanów. Autorka przytacza też ważne stwierdzenie H. Rudolfa Schaffera¹⁹, że *dorosły*

działa wewnątrz kontekstu właściwości dziecka, wewnątrz tego czym ono aktualnie się zajmuje. To stwierdzenie można zasadnie odnieść do rusztowania związanego z dysonansem poznawczym, z jakim zderzyło się opisywane w powyższej obserwacji dziecko. Między punktem wyjścia zbudowanym przez dorosłego (D.) a rusztowaniem realizowanym przez dorosłego (B.) były działania wspierające w postaci towarzyszenia i obserwacji działań dziecka, podtrzymujące ale nie zaburzające jego aktywności. Dopiero stosowanie błędnych praktyk mających na celu zniesienie sytuacji dysonansu poznawczego wywołało zachowanie **informacyjne** (*teraz jest tu 11, a po zaprzeczeniu przez dziecko, potwierdzenie tej informacji przez głośne przeliczenie*) stanowiące element rusztowania. Kolejnym krokiem budowania rusztowania było zachęcenie do dokonania samodzielnej kontroli liczby kasztanów przez dziecko, można tu odwołać się do innego stwierdzenia Filipiak²⁰ o **interwencji proaktywnej** odnoszącej się do działań kontrolnych, które w omawianym działaniu dziewczynki miały istotne znaczenie (były dla niej ważne). Przy każdej błędnej próbie uporania się przez dziecko z dysonansem rusztowanie było ukierunkowane na czynności kontrolne. Dopiero gdy dziecko wyczerpało pulę błędnych projektów (aktywność dziecka zatrzymała się), zbudowany został kolejny krok w rusztowaniu, polegał on na **wskazywaniu, udzieleniu wskazówek dotyczących ważnych elementów**²¹. Warto zaznaczyć, że była to próba udzielenia wskazówek nie wprost, tak aby dziecko **samo zdobyło istotne dla niego informacje**. Wskazówka polegała na wytworzeniu małego, istotnego epizodu wspólnego zaangażowanie (*B. – pokazuje jej największy kasztan w rzędzie piątym, zobacz jaki on jest*). Dziewczynka głośno (do siebie) określa istotną dla niej jego cechę – gruby. Dzięki tej informacji, zdobytej samodzielnie, ale przy pomocy rusztowania, podejmuje kolejne działanie – przyglądanie się (zastanawianie się) i zmienia sposób rozwiązywania problemu związanego z dysonansem. Warto przy tym zastanowić się, co dziewczynka zyskała, rozwiązując napotkany problem. Równoliczność grup (rzędów) była zadana i akceptowana przez dziecko, ale nie stanowiła dla dziecka głównego kryterium kontroli poprawności wykonywanego działania. Pierwsze próby rozwiązania napotkanego dysonansu między informacjami pochodzącymi z różnych strategii określania równości – równorzędności okazały się błędne. Kiedy sama **zrozumiała** przyczynę powstałej różnicy i ustaliła zasadę: *dokładam to dodaję, zabieram: to odejmuję, oraz jak zabieram, to muszę dołożyć, żeby było tyle samo, to o mały krok przybliżyło ją to do działań odwracalnych, co nie znaczy, że była świadoma odwracalności i że mogłaby już w sposób pewny wykorzystać to doświadczenie w innej sytuacji.* Przedtem dziewczynka wielokrotnie i sprawnie dodawała i odejmowała na palcach, a łatwe działania wykonywała w pamięci. Były to jednak samoistne zadania (np. *ile to będzie...*). Tu te działania były ukryte w innym zadaniu – ułożeniu rzędów równolicznych i miały funkcję instrumentalną, a taką funkcję

mogą pełnić umiejętności dobrze opanowane i realizowane ze zrozumieniem. Droga rozumowania w tym przypadku biegła od różnicy do równości (jak uzyskać równość), co było kierunkiem nietypowym. Po rozwiązaniu problemu udaje się dziecku wrócić do sytuacji, gdy wszystkie trzy strategie badania równoważności grup dają podobne wyniki. Wyraźnie widać, że jest jeszcze „w drodze”, wszystkie trzy strategie traktuje równorzędnie. Nie do końca wiadomo, jakie istotne doświadczenie wyniosła dziewczynka z całego opisanego tu zdarzenia. To co działo się w ostatniej półgodzinie (przyglądania się ułożonym kasztanom), jest jej tajemnicą, ale na pewno było to ważne, pewnie nie mniej niż sam proces pokonywania trudności przy podziale kasztanów na grupy.

Omówiona tu została sytuacja naturalna z tego względu, że w niej zakres zadania często przekracza możliwości dziecka i przeważnie wymaga ona rzeczywistego współdziałania dorosłego i dziecka. Ważne przy tym jest to, aby dziecko mogło realizować podzadanie, które będzie pewną całością, będzie mogło mieć finalizację, która daje zarówno satysfakcję, jak i sprawdzenie lub przekroczenie własnych możliwości. Konieczny udział dorosłego do pełnej realizacji zadania wskazuje dalszą perspektywę budowania kompetencji przez dziecko (w omawianym przypadku przeliczania liczniejszych zbiorów), której jednak w tym czasie dziecko nie musi opanowywać, bo jest ona w zakresie kompetencji współdziałającego z dzieckiem dorosłego.

Warto też zauważyć, jakie znaczenie przy budowaniu rusztowania miało w przedstawionej obserwacji **czekanie**, które można zaliczyć do wspomnianego przez Filipiak²² **wrażliwego nauczania**. Autorka skupia się na werbalnych formach nauczania wrażliwego, ale obejmuje ono również formy niewerbalne, takie jak na przykład milcząca obecność połączona z koncentracją na działaniach dziecka pozwalająca mu na swobodne wykorzystanie różnych wariantów działania. Sprzyja ono samodzielności, refleksji i budowaniu poczucia sprawstwa, a przede wszystkim realizowaniu zadania w dogodnym dla dziecka tempie. Jednocześnie uważa obecność przeciwdziałania poczuciu osamotnienia i bezradności w obliczu trudności, wskazuje dziecku, że to co ono robi, jest dla kogoś ważne, a poza tym pozwala dorosłemu na wkroczenie z kolejnym krokiem rusztowania w najbardziej odpowiednim momencie. Czekanie to inaczej nie przerywanie, które odnosi się do realizowanego przez dziecko zastanawiania się, albo zezwolenie na zastosowanie dostępnych dziecku form realizacji zadania (lub jego części) i sprawdzenia ich skuteczności. Czekanie jednak **musi być realizowane w obszarze epizodu wspólnego zaangażowania**, nie jest nim odejście dorosłego do działania niezwiązanego z zadaniem, aktywnością dziecka. Bruner²³ tak pisze: ... *chyba największa trudność... polega na tym, żeby trzymać się na uboczu, nie dopuścić do tego, by stać się dla ucznia stałym źródłem informacji, i pozwolić mu być swoim własnym korektorem.*

Warto przy czytaniu opisów wsparcia przedstawionych w kolejnych rozdziałach zwrócić uwagę na ten aspekt budowania rusztowań, szcze-

gólnie, że omawiane tam przykłady działań pedagogicznych były realizowane w ramach kontaktów indywidualnych i czekanie jest tam wyraźnie uwidocznione.

Przypisy

¹ T. Tomaszewski (1966): Aktywność człowieka [w:] M. Maruszewski, J. Reykowski, T. Tomaszewski (red.), *Psychologia jako nauka o człowieku*. Warszawa: Wydawnictwo Książka i Wiedza, s. 236–240.

² H. Sęk, R. Cieślak (2005): Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne [w:] H. Sęk, R. Cieślak (red.), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 11–28.

³ D. Wood (1995): Społeczne interakcje jako tutoring [w:] A.I. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo, s. 214–245; A. Twardowski (2004): *Strategie nauczania wspierające rozwój psychiczny dziecka*. „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 4, s. 195–201.

⁴ A. Twardowski (2004): *Strategie nauczania...*, s. 199.

⁵ L.S. Wygotski (1971): Eksperymentalne badania rozwoju pojęć [w:] *Wybrane prace psychologiczne* (rozd. III). Warszawa: PWN, s. 212–286; J. Shotter (1994): Psychologia Wygotskiego: wspólna aktywność w strefie rozwoju [w:] A.I. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo, s. 13–44.

⁶ D. Wood (1995): *Społeczne interakcje...*, s. 214–245.

⁷ E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska (1997): *Dziecięca matematyka*. Warszawa: WSiP.

⁸ E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska (2009): *Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze dla dzieci, które rozpoczną naukę szkolną*. Warszawa: Wydawnictwo Edukacja Polska, s. 253–259.

⁹ Tamże, s. 110–112.

¹⁰ S. Szuman (1985): *Podstawy rozwoju i wychowania w ontogenezie. Dzieła wybrane*, t. 2. Warszawa: WSiP.

¹¹ Tamże, s. 107.

¹² J.S. Bruner (1978): *Poza dostarczone informacje: Studia z psychologii poznawania*. Warszawa: PWN, s. 704–707; J.S. Bruner (1966): *W poszukiwaniu teorii nauczania*. Warszawa: PIW, s. 93–104.

¹³ E. Gruszczyk-Kolczyńska (2014): *Edukacja matematyczna w klasie I – książka dla nauczycieli i rodziców*. Kraków: Wydawnictwo Bliżej Przedszkola, s. 83.

¹⁴ E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska (1997): *Dziecięca matematyka...*, s. 53.

¹⁵ H.R. Schaffer (1994): Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego [w:] A.I. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo, s. 177–180.

¹⁶ J.S. Bruner (1966): *W poszukiwaniu teorii nauczania...*, s. 72–74.

¹⁷ Tamże.

¹⁸ E. Filipiak (2012): *Rozwijanie zdolności uczenia się: z Wygotskim i Brunerem w tle*. Gdańsk: GWP, s. 52.

¹⁹ H.R. Schaffer (1994): Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego [w:] A.I. Brzezińska G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi...*, s. 166.

²⁰ Tamże, s. 51.

²¹ Tamże, s. 53.

²² Tamże.

²³ J. Bruner (1966): *W poszukiwaniu teorii nauczania...*, s. 106.

CZĘŚĆ I

Wspieranie dzieci odnoszących sukces w realizacji zadań szkolnych

Rozdział 1. Współdział osób dorosłych w procesie wykonywania zadań szkolnych w domu (Bartosz, klasa II)	31
1.1. Przebieg wsparcia indywidualnego – <i>Aleksandra Milner</i>	31
1.2. Współuczestnictwo dorosłego w procesie odrabiania lekcji przez dziecko – <i>Wanda Hajnicz, Agnieszka Konieczna</i>	45
Rozdział 2. Wyzwalanie motywacji do pokonywania trudności związanych z realizacją zadań szkolnych (Kasia, klasa III)	62
2.1. Przebieg wsparcia indywidualnego – <i>Alina Poniatońska</i>	62
2.2. Trudności w płynnym opanowaniu techniki czytania i pisania jako czynnik zmniejszający motywację do realizacji zadań szkolnych – <i>Wanda Hajnicz, Agnieszka Konieczna</i>	77

ROZDZIAŁ I

Współdział osób dorosłych w procesie wykonywania zadań szkolnych w domu (Bartosz, klasa II)

Aleksandra Milner

I.1. Przebieg wsparcia indywidualnego

INFORMACJE O DZIECKU

Bartosz, lat 8 i pół, uczeń klasy II w szkole wiejskiej (woj. świętokrzyskie).

Chłopiec rozpoczął naukę w szkole w grupie zerowej jako dziecko sześciolatek. Jest dobrym uczniem (zawsze dobrze sobie radził, miał bardzo dobre oceny).

Chodził do przedszkola od 3. roku życia. Roczne obowiązkowe przygotowanie przedszkolne odbył w szkole. Badanie gotowości szkolnej nie wykazało żadnych zagrożeń dla procesu edukacji szkolnej w postaci niepowodzeń. Chłopiec nie korzystał z pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Wychowawczynie na etapie edukacji wczesnoszkolnej zwróciła mamie chłopca uwagę, że Bartosz trudno znosi porażki i że lubi być najlepszy.

INFORMACJE O UDZIELANYM WSPARCIU

Zajęcia prowadzone z dzieckiem miały charakter indywidualnych spotkań w domu ucznia. Ich ogólnym celem było wspieranie rozwoju umiejętności dziecka w zakresie tworzenia wypowiedzi, zwłaszcza pisemnych. Formułując cel działań wspierających, sugerowałam się opinią wychowawczynie, która uważała, że podczas dyktand i prac pisemnych Bartosz nie wykorzystuje całego swojego potencjału.

Zajęcia prowadzone były od lutego do czerwca 2013 roku, czyli w czasie gdy Bartosz realizował program nauczania przewidziany na semestr letni klasy II. W sumie odbyło się 9 zajęć. Spotkania odbywały się dwa razy w miesiącu i trwały od 30 do 60 minut. Miejscem spotkań był pokój chłopca, w którym na co dzień odrabia prace domowe.

Podczas pierwszego spotkania Bartosz odrabiał pracę domową i udzielone mu wsparcie dotyczyło pomocy podczas rozwiązywania zadań szkol-

nych. Na kolejnych zajęciach Bartosz już rozwiązywał zadania przeze mnie przygotowane. Były to na ogół zestawy ćwiczeń sprawdzających i utrwalających umiejętności z zakresu edukacji polonistycznej (są to materiały ogólnodostępne).

Kontrakt zawarty z uczniem i jego rodzicami obejmował cykl zajęć ukierunkowanych na rozpoznanie trudności (potrzeb) i możliwości dziecka oraz usprawnianie funkcji językowych decydujących o jego umiejętnościach w zakresie komunikowania się. W trakcie realizacji programu zajęć zostały zgromadzone obserwacje, które stały się podstawą do przeprowadzenia własnych badań¹. W tym opracowaniu zostanie zaprezentowana obserwacja zajęć pierwszych, gdy Bartosz rozwiązywał zadania zadane przez wychowawczynię jako praca domowa oraz zajęć dodatkowych z pedagogiem.

PRZEBIEG WYBRANYCH SPOTKAŃ I OBSERWACJA ZACHOWANIA DZIECKA PODCZAS ROZWIĄZYWANIA ZADAŃ

OBSERWACJA I (odrabianie pracy domowej)

DATA: 14.02.2013; GODZINA: 13:00; CZAS OBSERWACJI: ok. 45 minut; MIEJSCE: pokój, w którym chłopiec odrabia lekcje; na środku stoi ława, dookoła pufy; na ławie jest porządek, nie ma przedmiotów, które rozpraszałyby uwagę dziecka.

O godzinie 11:30 Bartosz skończył lekcje i mama odebrała go ze szkoły, w domu byli około godziny 12.00. Domownicy (babcia, mama i Bartosz) przebywają w kuchni (siostra jest jeszcze w szkole). Chłopiec bawi się w kuchni zabawką, którą niedawno dostał od mamy – Beyble². Opowiada także o tym, że dostał dyplom od wychowawczyni za zrobienie serduszek walentynkowych. W tym czasie mama wyjmując z plecaka chłopca zeszyty i podręczniki, sprawdza, co robili na zajęciach. Chłopiec jest zaafekowany zabawką, ponieważ wymienił się jedną z nich z kolegą. Mama odrywa syna od zabawy przypominając mu, że czas już na odrabianie lekcji (około godziny po tym, jak wrócił ze szkoły). Gdy Bartek przerwał zabawę, mama powiedziała: „Bartek, zanim zrobisz zadanie, dokładnie przeczytaj polecenie”. Chłopiec nic nie mówiąc, spogląda na mamę, następnie odkłada zabawkę i mijając pokój przejściowy, idzie spokojnym krokiem do pokoju, w którym odrabia lekcje. Mama idzie za chłopcem, zanosząc wyjęte z plecaka książki. Pyta: „Co wam pani zadała dziś?” Bartosz siada na pufie, przy ławie, spogląda na ułożone jedna na drugiej książki i karty pracy. Jest spokojny.

Sięga po podręcznik do edukacji matematycznej, przegląda strony i wskazując palcem na zadanie nr 1, mówi: „Tu muszę poprawić, bo na lekcji źle zrobiłem”. Pyta mamę: „Co to są pupile?” Mama odpowiada: „To są zwierzątka. Ale nie gatunek, tylko po prostu, jak mamy psa albo kota, to mówimy, że to jest nasz pupil”. Mama wychodzi z pokoju.

Chłopiec kładzie książkę na ławie i zwraca się do mnie (z przejściem i podekscytowaniem w głosie): „Wiesz, dzisiaj na lekcjach mówiliśmy o mnożeniu przez 1 i przez 0”. Zapytałam go: „Znasz zasady wykonywania takich obliczeń?” Chłopiec z pewnością w głosie odpowiada: „Oczywiście, znam!” Chłopiec przystępuje do pracy nad poprawą zadania 1. Czyta na głos polecenie. Następnie zaczyna gumować w tabeli liczby 15 i 9 wpisane ołówkiem – i wpisuje je w prawidłowej kolejności, tak aby wraz z innymi wynikami były uporządkowane od największego do najmniejszego.

W tym momencie do pokoju wchodzi mama. Pyta: „Jak Ci idzie? Poprawiłeś to, co zrobiłeś źle?”. Chłopiec spogląda na mamę, później na książkę i bawiąc się długopisem (przekładając go między palcami), odpowiada: „Tak, to było proste. Zaraz robię następne zadania”.

Mnożę przez 1 i przez 0

1. Wykonaj obliczenia. Uporządkuj wyniki od największego do najmniejszego i wpisz do tabeli wraz z literami.

$2 \cdot 6 = 12$ P $3 \cdot 3 = 9$ I $5 \cdot 3 = 15$ U

$3 \cdot 2 = 6$ E $4 \cdot 2 = 8$ L $4 \cdot 4 = 16$ P

Wyniki	16	15	12	9	8	6
Litery	P	U	P	I	L	E

● Odczytaj hasło. Co ono oznacza?

Ryc. 2.

Chłopiec odszukuje w podręczniku zadania zadane przez wychowawczynię. Jako pracę domową ma zrobić zadanie 1 i 2 (str. 68). Mama wtedy mówi: „Wiesz co, nie zaszkodzi Ci, jak zrobisz całą stronę”. Chłopiec odrywa wzrok od tekstu polecenia, patrzy na mamę i z niechęcią w głosie odpowiada: „No... no dobrze”. Mama uśmiecha się do mnie i wychodzi z pokoju.

Bartosz, poprawiając się na pufie, przystępuje do wykonywania kolejnych zadań. Czytając na głos polecenie zadania, chłopiec przekłada między palcami długopis (taki, który można zetrzeć). Jest pochylony nad podręcznikiem, sprawia wrażenie skupionego, jego jedna ręka leży na ławie, druga na kolanach, nogi zgięte pod kątem 90 stopni. Od czasu do czasu marszczy czoło. Z zadaniem 1 chłopiec nie ma trudności. Pewnie rysuje ołówkiem, wyjętym z leżącego na ławie piórnika, odpowiednią liczbę kółek i wpisuje wynik. Nie popełnia błędu przy obliczeniach. Bartosz wykonuje zadania dość szybko, sprawnie.

W zadaniu 2 chłopiec początkowo popełnia błąd. Na pytanie zawarte w zadaniu: ile kur jest na każdej grzędzie?, chłopiec wpisuje: 30. Czyta na głos pytanie jeszcze raz, powtarza sobie głośniej: „na każdej grzędzie” (wyraźnie akcentując słowo „każdej”). Po chwili zastanowienia gumuje błędny wynik i wpisuje liczbę 10.

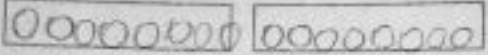
W pokoju znów pojawia się mama. Staje obok ławy i obserwuje, jak chłopiec odrabia lekcje. Bartosz podczas uzupełniania grafu (zadanie 3) ma trudności z rozwiązywaniem niektórych działań. Dłużej (ok. 30–40 sekund) zastanawia się nad działaniem 8×3 . Najpierw zapisuje $8 \times 3 = 26$. Wtedy mama mówi: „Oj, pomyśl jeszcze nad tym przykładem” (wskazuje placem na błędnie rozwiązane działanie). Chłopiec spogląda na mamę, ponownie na wskazany przez nią przykład. Marszczy brwi, sprawia wrażenie zdenerwowanego. Chłopiec sięga prawą ręką po ołówek, który leży na ławie, zapisuje sobie ołówkiem działanie w innej kolejności: 3×8 . Po chwili zastanowienia chłopiec pisze: $3 \times 8 = 24$. Mówi sam do siebie: „Wolę normalnie zapisane działania niż takie grafy”. Kiwając głową, ponownie patrzy na graf. Gumuje zapisane ołówkiem działanie pomocnicze, odkłada ołówek, bierze do prawej ręki długopis i przechodzi do wykonywania kolejnych obliczeń. Mama chłopca wraca do kuchni i krząta się ogólnie po domu. Bartek kolejne dwa zadania rozwiązuje sam.

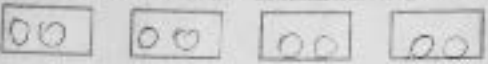
W wykonaniu zadania 4 (s. 68) oraz zadania dodatkowego nr 1 (z następnej strony) chłopiec nie ma trudności. Nie korzysta z liczmanów, tylko wykonuje działania w pamięci.

ZADANIA DODATKOWE


ZADANIA DO 1

1. Narysuj w ramkach po tyle pętek, aby rysunki były zgodne z działaniami.

$2 \cdot 8$  Razem 16

$4 \cdot 2$  Razem 8

2. Na grzędach w kurniku siedziały kury.



Policz i zapisz, ile kur jest na każdej grzędzie. 10 Czy to liczba parzysta?

Pokońcuj właściwą odpowiedź: TAK NIE

Ile jest wszystkich kur? 30 Czy to liczba parzysta? TAK NIE

ZADANIA DO 3. WY

3. Wykonaj obliczenia.

-3	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	6	9	12	15	18	21	24	27	30

4. Wykonaj obliczenia. Możesz korzystać z kartoników z kropkami.

$2 \cdot 2 = 4$ $2 \cdot 6 = 12$ $5 \cdot 2 = 10$

$3 \cdot 3 = 9$ $3 \cdot 7 = 21$ $9 \cdot 3 = 27$

$4 \cdot 4 = 16$ $4 \cdot 6 = 24$ $4 \cdot 7 = 28$

Ryc. 3.

Czasem się waha, dłużej się zastanawia (np. w zadaniu 1 przy działaniach: 6×3 , 2×9). Czasami zmienia kolejność czynników w mnożeniu (zapisuje sobie ołówkiem, po czym kiedy zna już wynik, szybko działanie pomocnicze wyciera gumką), np. 2×8 zapisuje jako 8×2 i dopiero wtedy wpisuje prawidłowy wynik. Przy tym dokładnie zapisuje każdą liczbę, jest staranny. Bartosz sam zauważa błędny wynik, denerwuje się jednak, kiedy się pomyli (mówi: „Aaaaaj, wiedziałem!” – lekko uśmiechając się zdecydowanym ruchem ręki rzuca na ławę długopis, ścierając przy tym nerwowo i szybko nieprawidłowy wynik obliczeń). Prostuje plecy. Następnie wstaje, bierze do ręki piórnik, szuka w nim czegoś, odkłada piórnik, siada przy ławie, na pufie, bierze rzucony wcześniej długopis i kontynuuje obliczenia. Do pokoju znów wchodzi mama.


W zadaniu 2 (zadanie dodatkowe) chłopiec po cichym przeczytaniu polecenia, komentuje: „Pieniądze to ja mogę liczyć”. Na początku w pierwszym działaniu wpisuje: $2 \times 5 = 10$.

ZADANIA DODATKOWE

1. Wykonaj obliczenia. Możesz korzystać z kartoników z kropkami.

$4 \cdot 3 = 12$ $7 \cdot 2 = 14$ $5 \cdot 5 = 25$
 $2 \cdot 6 = 12$ $3 \cdot 5 = 15$ $2 \cdot 8 = 16$
 $6 \cdot 3 = 18$ $2 \cdot 9 = 18$ $4 \cdot 4 = 16$

2. Napisz dwa działania do ilustracji. Oblicz, ile to pieniędzy.



 $2 \cdot 5 = 10$ $3 \cdot 10 = 30$

3. Oblicz i wpisz wyniki w odpowiednie miejsca.

	3	5	7
4	12	30	28
2	6	10	14

	1	2	4
5	5	10	20
6	6	12	24

	4	0	3
7	28	0	21
3	12	0	9

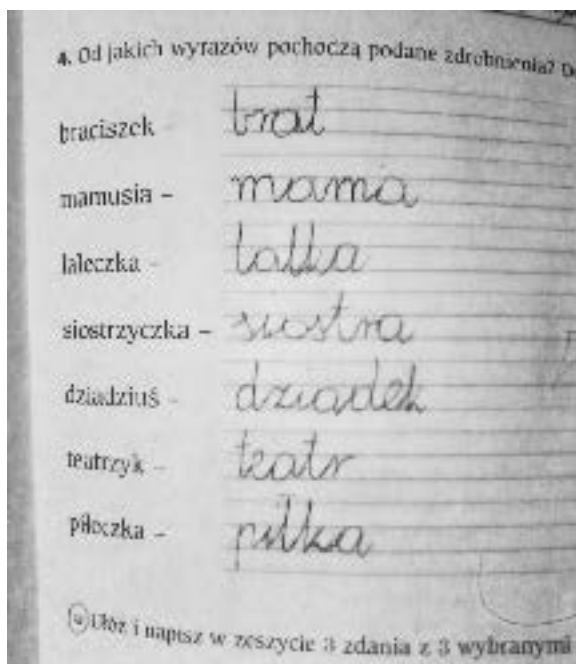
Ryc. 4.

Kiedy mama prosi: „Zastanów się nad tym jeszcze raz, Bartek”, chłopiec szybko ściera zapisane działanie. Przygląda się treści zadania i ilustracjom i wyjaśnia: „Myślałem, że to tylko to” (wskazuje lewą ręką na dwie monety pięciozłotowe na ilustracji). Gumuje błędne rozwiązanie i po około 10–15 sekundach zastanowienia wpisuje prawidłowe działanie, a następnie wynik.

Przystępuje do kolejnego zadania (zadanie 3 – magiczne kwadraty). Chłopiec bez słowa patrzy w podręcznik. Po około minucie pytam: „Czy wiesz co masz obliczyć i jak to zrobić?”. Bartek odwraca się w moją stronę, (ja siedzę na kanapie, która stoi za pufem, na którym siedzi Bartosz), patrzy na mnie i mówi: „Nigdy nie robiliśmy takich zadań na lekcji”. Po chwili prosi mamę o pomoc słowami: „Mamo, a jak to trzeba?” (wskazuje na zadanie). Mama siedzi na fotelu, spogląda na Bartka, podchodzi do ławy, pochyla się nad synem, bierze do ręki podręcznik i na głos czyta polecenie do zadania: „Oblicz i wpisz wyniki w odpowiednie miejsca”. Po chwili mówi: „Zaraz Ci to wyjaśnię”. Bierze do ręki ołówek i oznacza poszczególne wiersze i kolumny jako „a” i „b”, a pusty kwadrat (miejsce na wpisanie wyniku obliczenia) jako „c”. Mówi: „Widzisz, tu masz tak: $a \times b = c$ ” (wskazuje niezatemperowaną stroną ołówka na poszczególne liczby). Chłopiec uważnie słucha, śledzi wzrokiem wskazywane przez mamę liczby, ma zdziwioną minę. Mówi: „I tak nie wiem”. Patrzy na mamę. Mama tłumaczy dalej: „No synu, trzeba liczby pomnożyć, a w pusty kwadrat wpisać wynik”. Podaje przykład: „ 3×4 to?” (pytając patrzy na Bartosza). Chłopiec odpowiada: „12 (dwanaście)”. Mama: „No to właśnie tu (wskazuje placem na pusty kwadrat, na który wskazują strzałki) trzeba wpisać 12. Spróbujesz dalej?” Mama cały czas jest pochylona nad dzieckiem. Chłopiec pochyla głowę nad zadaniem i powoli, ostrożnie wpisuje każdy wynik, co chwilę spoglądając na mamę (jakby szukając akceptacji). Mama kiwa głową. Bartosz ma trudność w działaniu 7×0 . Najpierw zapisuje: $7 \times 0 = 1$. Zatrzymuje się, po chwili zasta-

nowienia jednak sam się poprawia i w pusty kwadrat wpisuje: 0. Mama uśmiecha się do chłopca, głaszcze go po głowie i wychodzi z pokoju.

Chłopiec odkłada zeszyt ćwiczeń z matematyki i otwiera leżący na ławie, po jego lewej stronie, podręcznik do polskiego. Szuka zadania domowego. Kiedy je znajduje, pokazuje mi polecenie (wskazuje palcem) i mówi: „To muszę zrobić”. Ma ułożyć i w zeszycie zapisać 3 zdania z 3 wybranymi zdrobnieniami. Jest to kontynuacja zadania 4 wykonanego w szkole, gdzie jak widzimy, do 7 wyrazów (zdrobnień) zostały dopisane wyrazy, od których pochodzą dane zdrobnienia.



Ryc. 5.

Chłopiec około 2–3 minut praktycznie bez słowa siedzi nad zeszytem, bawi się długopisem, przekłada go między palcami. Po tym czasie pytam go: „Bartek, wiesz co masz zrobić?”. Chłopiec odkłada długopis, siedzi wyprostowany, wzrokiem wędruje po stronie podręcznika, lekko się uśmiecha. Po kolejnej minucie ponownie zadaję pytanie: „Wiesz, co trzeba w tym zadaniu zrobić?”. Chłopiec prostuje nogi i odpowiada z uśmiechem: „Tak, wiem, ale nie mam pomysłu”. Prowadzę z nim dialog:

Ja: „Czy chcesz, żeby Ci pomóc w tym zadaniu?”

Bartek: „No bo ja się nie umiem zdecydować...”

Ja: „Dobrze, to ja Ci pomogę. Możesz sam wybrać 3 zdrobnienia, z którymi ułożysz zdania, albo możesz wylosować je. Co wybierasz?”

Bartek: „Losuję!”

Ja: „Ok. To zamknij oczy i wskazuj palcem na kolejne wyrazy. Kiedy powiem stop, ty zatrzymasz palec na tym słowie i z nim ułożysz zdanie. Może tak być?”

Bartek: „Tak!”

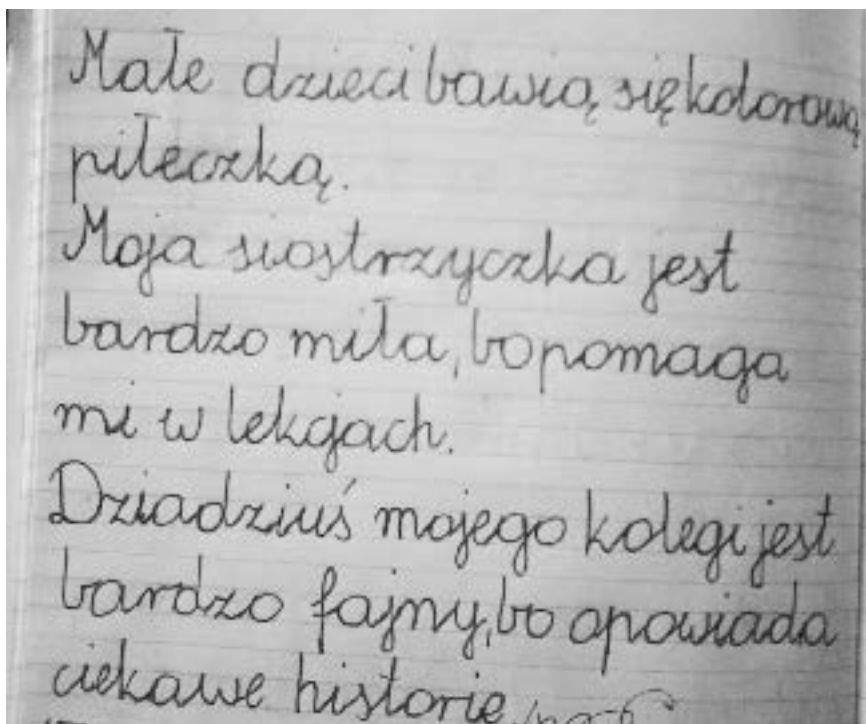
Chłopiec losuje zdrobnienia. Wybrał 3 słowa: piłeczka, siostrzyczka, dziadzius. Przystępuje do pracy.

Ma trudności z ułożeniem pierwszego zdania (bez słowa patrzy w kartkę). Do pokoju wchodzi mama i pyta: „Czy mogę w czymś pomóc?”. Bartek milczy. Mówię do jego mamy, że chłopiec musi ułożyć 3 zdania ze zdrobnieniami, wskazując na stronę w podręczniku.

Bartek zwraca się do mamy i mówi: „Nie umiem ułożyć zdań z wyrazem piłeczka”. Sprawia wrażenie znudzonego. Wstaje z pufa, ponownie siada. Mama siada na fotelu i podaje mu przykładowe zdanie: „Dzieci bawią się piłeczką”. Zaraz po podpowiedzi mamy chłopiec sięga po zeszyt, długopis i „na brudno”, bez słowa, zapisuje coś w zeszycie. Zaglądam do tego zeszytu, po czym pytam Bartka, jakie zdanie wymyślił. Chłopiec odpowiada: „Małe dzieci bawią się kolorową piłeczką”.

Później znowu następuje minutowa przerwa, chłopiec siedzi bez słowa, patrząc w kartkę. Proponuję mu: „To może teraz zdrobnienie «siostrzyczka». Co można robić z siostrzyczką? albo jaka siostrzyczka może być?”. Bartek chwilę się zastanawia, po czym pochyla się nad zeszytem i zapisuje: „Moja siostrzyczka jest bardzo miła”. Pytam chłopca (chcąc zachęcić do napisania dłuższego zdania): „A dlaczego jest fajna?”. Chłopiec zastanawia się, nieśmiało uśmiecha się i po 30 sekundach odpowiada: „Bo pomaga mi w odrabianiu lekcji”. Mówię: „Okej, to napisz”. Bartosz bez słowa znów pochyla się nad zeszytem i zapisuje zdanie: „Moja siostrzyczka jest bardzo miła, bo pomaga mi w lekcjach”.

Budowanie ostatniego zdania przychodzi chłopcu najłatwiej. Sam wymyśla zdanie i nic nie mówiąc, starannie je zapisuje w zeszycie: „Dziadek mojego kolegi jest bardzo fajny”. Spontanicznie pytam chłopca: „Dlaczego?” Bartek odpowiada: „Można napisać, że no na przykład bawi się z nami”. Mama podpowiada: „Bo opowiada, bo opowiada ciekawe historie”. Bartek chwytając długopis i wpisuje zdanie: „Dziadek mojego kolegi jest bardzo fajny, bo opowiada ciekawe historie”.



Ryc. 6.

Mama widząc, że skończył pracę, podchodzi do ławy, przykuca przy Bartku, czyta wymyślone i zapisane „na brudno” przez niego zdania. Mówi: „no to jeszcze przepisz ładnie i koniec”. Podaje chłopcu zeszyt i uśmiecha się do mnie i wychodzi. Bartek prostuje się,

mówi: „Dobra”. Następnie bierze długopis i uważnie przepisuje zdania (pamiętając o wielkiej literze na początku i kropce na końcu zdania), co chwilę zaglądając do brudnopisu. Podczas przepisywania do zeszytu bez słowa dokonuje autokorekty i zamienia w trzecim zdaniu słowo „dziadek” na „dziadziuś”. Kiedy skończy, odkłada długopis, wyprostowuje plecy, zamyka zeszyt i podręcznik i odchodzi do ławki. W czasie wykonywania tych czynności krzyczy zdawkowe: „Skończyłem” i wychodzi z pokoju.

OBSERWACJA 3

DATA: 22.03.2013; GODZINA: 17:15; CZAS OBSERWACJI: 40 minut; MIEJSCE: pokój poza miejscem zamieszkania chłopca (w moim mieszkaniu); znajduje się tam biurko, brak bodźców rozpraszających

Chłopiec swobodnie czuje się w nowym miejscu pracy. Zna je dobrze, był już tutaj. Jego mama czeka w drugim pokoju. Najpierw rozmawiam z nią chwilę, a w tym czasie chłopiec bawi się samochodami w pokoju, w którym przeprowadzone zostanie badanie. Kiedy tam wchodzę, nie zwraca na mnie uwagi. Pochłonięty jest zabawą. Zwracam się do niego: „Bartek, za 10 minut zaczynamy”. Chłopiec odpowiada: „Ok, ok”. Uśmiecha się i spogląda na

L'ÉTAT DE LA RÉPUBLIQUE FRANÇAISE, LE 22 MARS 2013
ALPHABÉTISATION COLLECTIVE WYŁAZ 2009

1. Prenez un modèle de lettre, et écrivez le contenu de la lettre sur un papier.

Vous allez écrire une lettre. Écrivez l'adresse postale de votre destinataire. Écrivez le jour et le mois. Écrivez le nom de la personne à qui vous écrivez. Écrivez le nom de la personne qui écrit la lettre. Écrivez le nom de la personne qui reçoit la lettre. Écrivez le nom de la personne qui reçoit la lettre.

Quelle lettre écrivez-vous ?
Une lettre de félicitation

2. Écrivez le contenu de la lettre sur un papier.

Une lettre de félicitation pour son anniversaire. Je suis très heureux de vous voir et de vous parler. Je vous aime beaucoup.

3. Écrivez le contenu de la lettre sur un papier.

Une lettre de félicitation

4. Écrivez le contenu de la lettre sur un papier.

Je vous aime beaucoup. Je suis très heureux de vous voir et de vous parler. Je vous aime beaucoup.

5. Écrivez le contenu de la lettre sur un papier.

Je vous aime beaucoup. Je suis très heureux de vous voir et de vous parler. Je vous aime beaucoup.

6. Écrivez le contenu de la lettre sur un papier.

Je vous aime beaucoup. Je suis très heureux de vous voir et de vous parler. Je vous aime beaucoup.

Ryc. 7.

mnie. Wychodzę z pokoju. Kiedy wracam, Bartek pyta: „I co, już? Zaczynamy?” Odkłada zabawkę. Z uśmiechem odpowiadam: „Pewnie”. Bartek siada przy biurku. Ja siadam obok niego.

Mówię: „Bartek, przygotowałam dziś dla Ciebie dwa testy. Wiem, że doskonale sobie z nimi poradzisz. Czy jesteś gotowy? Masz wszystko, co będzie Ci potrzebne?” Chłopiec odpowiada: „Tak tak, wezmę ten długopis” (sięga prawą ręką po długopis leżący na biurku). Podaję mu pierwszą kartkę z zadaniami (test składający się z 6 zadań – czytanie ze zrozumieniem, znajomość części mowy, alfabetyczna kolejność wyrazów). Chłopiec bierze kartkę i kładzie przed sobą na biurku. Poprawia swoją pozycję na krześle tak, aby było mu wygodnie. Siedzi wyprostowany, ręce spoczywają na biurku. W prawej ręce trzyma długopis.

Po moich słowach: „To zaczynamy!”, chłopiec przystępuje do wykonania pierwszego zadania. Bartek najpierw czyta pytania na głos, głośno odpowiada na nie i szybko wpisuje odpowiedzi w wyznaczone miejsce. Chłopiec wykonuje zadanie pewnie, nie zastanawia się długo. Dopiero na końcu czyta cały tekst, co zajmuje mu około dwóch minut.

Zadanie 2, w którym chłopiec musi podkreślić 3 czasowniki w liczbie mnogiej, wykonuje również szybko i samodzielnie. Czyta głośno polecenie i natychmiast je wykonuje. Po wykonaniu zadania, Bartek odkłada długopis na biurko. Pytam: „Już skończyłeś? Zrobiłeś wszystkie zadania?” On odpowiada: „Nie, ale musi mi ręka odpocząć”. Po chwili (około 10 sekundach) bierze długopis i wraca do wykonywania zadań.

Czyta głośno polecenie w zadaniu nr 3: „Wypisz z tekstu 2 rzeczowniki w liczbie pojedynczej. Hmm... Ok, łatwe”. Chłopiec uśmiecha się do mnie i przystępuje do wyszukiwania rzeczowników. Wpisuje je w wolne miejsce. Następnie między wyrazami wpisuje spójnik „i”.

Rozwiązanie kolejnego zadania (nr 4), w którym chłopiec musi wypisać 4 przymiotniki, przebiega bardzo sprawnie. Najpierw czyta na głos polecenie zadania 4 i wraca do czytania tekstu u góry strony. Podkreśla długopisem wymagane 4 przymiotniki w tekście i przepisuje je w wyznaczone miejsce (zachowując przy tym ich formy gramatyczne użyte w tekście).

Następnie chłopiec wstaje z krzesła, siada ponownie wygodnie i mówi: „No to jeszcze 2 zadania”. Spogląda w moim kierunku i przystępuje do wykonania zadania nr 5. Chwilę zastanawia się. Pytam go:

Ja: „Przeczytałeś polecenie? Rozumiesz, co trzeba zrobić w tym zadaniu?”

Bartek: „No tak. Już wiem, co w pierwszym przykładzie nie pasuje. Róża”.

Ja: „Tak? A dlaczego tak uważasz?”

Bartek: „Bo tam są wypisane warzywa, a róża to przecież nie warzywo” (mówi z pewnością w głosie).

Ja: (uśmiecham się) „No dobrze, dobrze”.

Bartek skreśla w pierwszym przykładzie wyraz „róża”, a wpisuje „seler”. W kolejnym przykładzie chłopiec uznaje, że nie pasuje wyraz „kret” i dopisuje w puste miejsce słowo: „osa”. Chłopiec przechodząc do wykonania ostatniego przykładu w tym zadaniu, zastanawia się około 3 minut. W tym czasie siedzi pochylony nad kartką, uważnie się w nią wpatruje i stukając długopisem o blat biurka. Pytam, czy potrzebuje podpowiedzi, na co on potwierdzająco kiwa głową. Proszę go o przeczytanie wszystkich wyrazów w danym przykładzie. Kiedy już to zrobił, mówię do niego: „A teraz, co według ciebie nie (podkreślam to słowo wyraźnie je akcentując) pasuje?” Bartek milczy i skreśla wyraz „jodła”. Przez kolejną minutę nic nie robi, siedzi beczynnie, nie prosi o pomoc. W tym momencie pytam chłopca: Ja: „Dlaczego twierdzisz, że jodła to niewłaściwy wyraz?”

Bartek: „Jodła? Aaaa... A ja myślałem, że tam jest napisane jabłoń” (chłopiec pospiesznie zapisuje nad słowem „jodła” wyraz „dobrze”).

Ja: „To co teraz skreślisz? Który wyraz nie pasuje do pozostałych?”

Bartek: „No dąb. Bo nie jest drzewem iglastym” (skreśla wyraz dąb). Milczy przez około 30 sekund i pyta:

Bartek: „Teraz muszę tu (wskazuje puste pole na karcie testu) wpisać jakieś iglaste drzewo, tak?”

Ja: „No tak, tak. Jakie iglaste drzewa znasz?”

Bartek: „Znam świerka, ale już jest tu zapisane...”

Ja: „Na pewno znasz jeszcze co najmniej jedno. Pomyśl!” (uśmiecham się).

Bartek: „No taaaaaak! (wstaje z krzesła z radości, ponownie siada). Sosna!” (wykrzykuje wyraz i natychmiast go zapisuje).

Ja: „Świetnie! Doskonale sobie poradziłeś”.

Chłopiec uśmiecha się, wyrażając zadowolenie z usłyszonej pochwały. Bierze długopis w dłoń i czyta na głos polecenie zadania nr 6. Polega ono na uporządkowaniu wyrazów w kolejności alfabetycznej. Chłopiec początkowo wpisuje wyrazy w następującej kolejności: osa, sosna, seler. Następnie po chwili sam dostrzega popełniony błąd i poprawia go, rysując nad wyrazami strzałkę. Oddaje mi kartkę i pyta: „To teraz drugi test?”

Ja: „A jesteś już gotowy? Masz siłę?”

Bartek (z uśmiechem na twarzy): „Pewnie!”

Daję chłopcu do wykonania kolejny test z czterema zadaniami, sprawdzający umiejętność porządkowania wyrazów w kolejności alfabetycznej. Chłopiec chętnie przystępuje do wypełniania zadań, pochyla się nad kartą.

The image shows a worksheet with four tasks. Each task has a checkbox and a grid for writing answers. The handwriting is in blue ink.

Task 1: Order words: osca, osa, akacja, dąb, grzeb. Handwritten answer: akacja, dąb, grzeb, osa, osca.

Task 2: Order words: czarnaśnica, włókna, linówka, gumółka, pociąg, puzonka, miodula. Handwritten answer: miodula, puzonka, włókna, gumółka, pociąg, czarnaśnica, linówka.

Task 3: Order words: f, p, g, h, u, v, z, k, u, w, t, l, m, n, o, p. Handwritten answer: f, p, g, h, u, v, z, k, u, w, t, l, m, n, o, p.

Task 4: Order words: Brezowka J., Cielonka W., Tuczeń I., Kam. L.J., Gulner D., Usenko N. Handwritten answer: Brezowka J., Cielonka W., Tuczeń I., Kam. L.J., Gulner D., Usenko N.

Ryc. 8.

Źródło: D. Pąchalska, A. Pregler, *Przygoda z klasą. Karty badania umiejętności uczniów klasy 2*, Warszawa 2005, WSiP.

Podczas rozwiązywania zadania nr 1 Bartek wpisuje najpierw wyraz „cis”. Wypisuje kolejne wyrazy w odpowiedniej kolejności alfabetycznej (dąb, grab, jesion). Na końcu zauważa popełniony błąd i przed pierwszym wyrazem, poza liniaturą, wpisuje wyraz „akacja”.

Kolejne polecenie (zadanie nr 2) czyta na głos. Następnie czyta także na głos wszystkie przygotowane nazwy owoców. Później mówi szeptem głoski alfabetu i porządkuje wyrazy w kolejności alfabetycznej. Po wpisaniu wyrazów w wyznaczone miejsce liczy, ile wyrazów wpisał i porównuje wynik z liczbą wypisanych wyżej wyrazów. Kiedy Bartek upewnia się, że wynik się zgadza, spogląda w moją stronę i mówi: „Dobrze zrobiłem?” i przechodzi do wykonania kolejnego zadania.

W zadaniu nr 3 chłopiec musi wpisać w brakujące miejsca odpowiednie litery, zgodnie z kolejnością alfabetyczną. Bartek bez chwili wahania przystępuje do wpisywania kolejnych liter alfabetu. Między literami „d” i „j” znajdowało się 6 pustych miejsc. Chłopiec wpisuje następujące litery: „e, f, g, h, i”. Zostawia jedno miejsce wolne i rozpoczyna uzupełnianie kolejnych luk. Pomiedzy literami „p” i „w” wpisał początkowo: „r, s, t, u”. Pozostawia znów jedno puste pole. Nie przejmując się tym, uzupełniał kolejne brakujące litery. Między literami „k” i „p” wpisuje: „l, ł, m, n, o”. W tym momencie chłopiec orientuje się, że chyba popełnił jakiś błąd. Prosi o pomoc: „Nie wiem, co tu wpisać”. Nie chcąc mu podpowiadać, proszę, aby powiedział cały alfabet, tak jak uczyła ich tego Pani w szkole. Chłopiec rozpoczął: „A, A, B, C, C, D, E, E, F, G, H”. W tym momencie przerywa i stwierdza z uśmiechem na twarzy: „No tak, już wiem, o czym zapomniałem”. Bierze długopis do ręki i poprawia popełnione błędy. Skreśla błędnie wpisane litery i tuż nad nimi wpisuje prawidłowe rozwiązania.

W ostatnim zadaniu, nr 4, wpisuje nazwiska autorów w odpowiednie miejsca katalogu. Chłopiec czyta uważnie wypisane w zadaniu nazwiska i kolejno umieszcza je w wyznaczonych przedziałach. Nie czekając na moje potwierdzenie, że poprawnie wykonał zadanie, oddaje mi kartkę.

Ja: „Dziękuję bardzo. Świetnie Ci poszło”.

Bartek: „Trochę się myliłem, ale wiedziałem, gdzie zrobiłem źle i poprawiłem. Trochę pokreślałem też, ale chyba może tak być?”

Ja: „Oczywiście. Dziękuję jeszcze raz. Teraz masz czas na zabawę”.

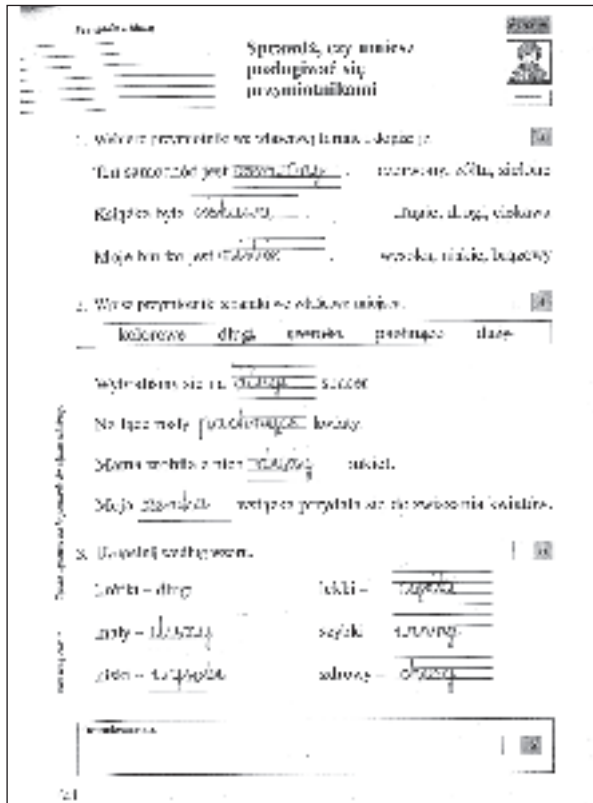
Bartek zadowolony wychodzi z pokoju.

OBSERWACJA 8

DATA: 17.05.2013; GODZINA: 16:15; CZAS OBSERWACJI: ok. 30 minut; MIEJSCE: pokój poza miejscem zamieszkania chłopca – w moim mieszkaniu; znajduje się tam biurko, brak bodźców rozpraszających

Przed zajęciami chłopiec miał czas na zabawę. O zaplanowanej na zajęcia porze mówię: „Bartek, za 10 minut rozpoczynamy. Kończ już proszę i posprzątaj zabawki”. Chłopiec stosuje się do zaleceń. Po upływie ustalonego czasu ja i chłopiec siadamy przy biurku (na biurku znajduje się tylko piórnik z długopisami, ołówkiem, gumką i linijką oraz wcześniej przygotowana kartka z pierwszym sprawdzianem). Siadam na taborecie po lewej stronie chłopca, po skosie. Bartek wygodnie siada na krześle i prawą ręką sięga po długopis. Najpierw spogląda na leżącą na wprost niego kartkę ze sprawdzianem, następnie odwraca głowę w lewą stronę, patrzy w moim kierunku i pyta: „Czy mogę już zaczynać?” Potwierdzając kiwam głową i uśmiecham się. Chłopiec rozpoczyna rozwiązywanie zadań.

Bartek czyta głośno polecenie zadania nr 1. Kiedy kończy, pytam: „Co trzeba zrobić w tym zadaniu?” Chłopiec wskazuje opisywane elementy i mówi: „Trzeba uzupełnić te zdania, tymi słowami, które są z boku. No, trzeba wybrać właściwe, to które pasuje”. Słucham uważnie wyjaśnień ucznia i proszę go o wykonanie zadania. Bartek czyta po cichu zapisane wyrazy i wpisuje w liniaturze. Kiedy kończy, proszę go: „To teraz przeczytaj uzupełnione zdania. Sprawdźmy, czy wyrazy pasują”. Chłopiec rozpoczyna głośne czytanie zdań.



Ryc. 9.

Źródło: D. Pąchalska, A. Pregler, *Przygoda z klasą. Karty badania umiejętności uczniów klasy 2*, Warszawa 2005, WSiP.

Chłopiec od razu płynnie przechodzi do kolejnego zadania (nr 2). Czyta głośno instrukcję oraz przymiotniki znajdujące się w ramce poniżej. Pytam: „A Bartek, powiedz mi, na jakie pytanie odpowiada ta część mowy, o której teraz mówimy?” Chłopiec odkłada długopis, poprawia pozycję ciała i zastanawia się około 10 sekund, patrzy w pustą ścianę nad biurkiem. Następnie odpowiada: „No to jest przymiotnik... (chwilę milczy). A przymiotnik odpowiada na pytanie jaki?” Uśmiecha się i spogląda w moją stronę, szukając potwierdzenia, czy udzielił właściwej odpowiedzi. Mówię: „Bardzo dobrze. To teraz uzupełnij proszę te zdania (stosując gest wskazujący)”. Chłopiec chwytą w prawą dłoń leżący na blacie biurka długopis i rozpoczyna ponowne czytanie, tym razem po cichu, słów w ramce. Następnie na głos odczytuje zapisane poniżej zdania i wpisuje kolejno słowa. Przy wpisywaniu słowa „pachnące” popełnia błąd (wpisuje „pachngce” – zamiast litery „ą” wpisuje „g”), ale sam go dostrzega i szybko poprawia. Swoje niezadowolenie wyraża, komentując: „Musiałem się pomylić, no...” (uderza przy tym niezbyt mocno pięścią w blat biurka). Unika kontaktu wzrokowego.

Kiedy chłopiec kończy uzupełnianie luk w zdaniach, ponownie proszę go o głośne odczytanie powstałych zdań: „Bartek, poproszę Cię, przeczytaj, co napisałeś”. Chłopiec spogląda na mnie. Nie podoba mu się ta propozycja, spuszcza głowę, jest smutny, ale odczytuje zdania (nadmiernie akcentując samodzielnie wpisane wyrazy). Nie czekając na moją reakcję, rozpoczyna wpisywanie przymiotników w zadaniu trzecim.

Kładę swoją prawą dłoń na kartce ze sprawdzianem i mówię: „Stop! Przestań proszę pisać”. Chłopiec odkłada długopis, nie patrzy w moją stronę. Mówię: „Bartek, widzę, że jesteś zdenerwowany. Powiesz mi, co do tego doprowadziło?”. Chłopiec spogląda na mnie nieśmiało.

Bartek: „No bo tutaj (wskazuje palcem wskazującym prawej dłoni) się pomyliłem. A ja chciałem to rozwiązać bezbłędnie”.

Ja: „Bartek, z tego co widzę, a jestem tu cały czas, to świetnie Ci idzie. Co prawda pomyliłeś się, wpisałeś g zamiast ą, ale przecież sam zauważyłeś błąd i go poprawiłeś. A to jest bardzo ważne. Dostrzegasz własne błędy i potrafisz je poprawić”.

Bartek: „Tak? Czyli dobrze tak?”

Ja: „Jasne! To świetna umiejętność. Nie każde dziecko ją posiada. Czy teraz już możemy wrócić do spokojnego rozwiązywania sprawdzianu?”

Bartek: „No tak. Muszę tu wpisać przeciwieństwa”.

Ja: „Rozumiem. Takie jak krótki – długi (odczytuję przykład z arkusza sprawdzianu). A wiesz, jak się fachowo nazywa takie pary wyrazów?”

Bartek: „Hmm.... (chwilę zastanawia się). Chyba nie wiem”.

The image shows a handwritten test paper for a Polish language exam. The paper has a header with the title "Sprawdzian z wyrażeniami" and a date field. The test consists of three numbered sections. Section 1 asks for opposite words, with examples like "krótki - długi" and "ciszy - głośniejszy". Section 2 asks for words related to "owocowy" and "szlachetny". Section 3 asks for words related to "wesoły" and "niecierpliwy". The handwriting is in blue ink on lined paper.

Ryc. 10.

Źródło: D. Pąchalska, A. Pregler, *Przygoda z klasą. Karty badania umiejętności uczniów klasy 2*, Warszawa 2005, WSiP.

Ja: „To są antonimy. Wyrazy o przeciwstawnym znaczeniu to antonimy. Zapamiętasz?”

Bartek: „Postaram się”.

Chłopiec uśmiecha się i kontynuuje uzupełnianie przymiotników w zadaniu. Czyta na głos podany wyraz i sprawnie wyszukuje wyraz przeciwstawny. Następnie dzieli go na sylaby i powtarzając cały wyraz, zapisuje go w liniaturze.

Po zakończeniu pracy nad zadaniami zawartymi w pierwszym sprawdzianie pytam chłopca: „Czy potrzebujesz chwilę przerwy?” Bartek wstaje z krzesła i mówi: „Tylko taką chwilkę na rozprostowanie kości”. Przeciąga się, unosząc ręce do góry, po czym wygodnie siada na krześle i przysuwa się do blatu biurka. Wstaje z krzesła, sięgam na półkę nad biurkiem po drugi sprawdzian. Kładę kartkę przed chłopcem i mówię: „Teraz zajmujemy się czasownikami. Myślę, że też bardzo dobrze sobie poradzisz”. Siadam obok chłopca.

Bartek rozpoczyna pracę od cichego przeczytania polecenia (zadanie nr 1). Mówi: „Poproszę nożyczki i klej, bo tutaj muszę wyciąć te wyrazy (wskazuje na dół strony)”. Podaję mu nożyczki. Chłopiec rozpoczyna wycinanie czasowników. Robi to starannie, smaruje klejem i przymocowuje we właściwe miejsca. Po czym sam odczytuje głośno utworzone zdania. Uśmiecha się do mnie.

Przed przystąpieniem do zadania następnego (nr 2) mówię: „Przeczytaj proszę na głos polecenie, żebym ja też wiedziała, co robisz”. Chłopiec głośno czyta instrukcję ćwiczenia i sięga po długopis, aby zaznaczyć wyrazy. Następnie czyta na głos zdania, wyraźnie akcentując podkreślone czasowniki.

Chłopiec spogląda na kolejne zadanie (nr 3), po czym spogląda na mnie, uśmiecha się i od razu rozpoczyna uzupełnianie zdań wyrazami z ramki. Zajmuje mu to około minuty. Wykreśla czasowniki, których już użył. W tym momencie proszę chłopca o głośne odczytanie zdań: „Super (z zadowoleniem w głosie), teraz jeszcze poproszę przeczytaj zdania, które powstały”. Chłopiec czyta bezbłędnie.

Proszę go, aby też przeczytał polecenie przed rozpoczęciem wykonywania zadania następnego (nr 4). Chłopiec odczytuje na głos instrukcję i mówi: „Ale tu nie ma podanych czasowników. Ja muszę sam wymyślić, tak?” Spogląda w moim kierunku. Odpowiadam: „Tak”. Chłopiec chwilę zastanawia się (około 10 sekund), a następnie wpisuje wyrazy w puste miejsca. Proszę Bartka o ich odczytanie.

Na zakończenie proszę chłopca, aby schował długopis i inne przybory i uprzątnął miejsce pracy. W tym czasie sprawdzam obie kartki z zadaniami. Kiedy chłopiec kończy, zwracam się do niego: „Miałam rację. Świetnie sobie poradziłeś. Gratuluję! Przybij piątkę (wystawiam rękę) i jesteś wolny. Dziękuję Ci bardzo”.

I.2. Współuczestnictwo dorosłego w procesie odrabiania lekcji przez dziecko

Tworzenie sytuacji edukacyjnych i poszerzanie zakresu działań

Na podstawie obserwacji przeprowadzonej przez Aleksandrę Milner, pedagoga i obserwatora, podczas pierwszego wstępnego spotkania widzimy, jak mama dziecka stopniowo buduje całą sytuację edukacyjną związaną z odrabianiem przez chłopca lekcji zadanych w szkole. Prześledźmy całą tę sytuację dokładnie.

Bartek przychodzi ze szkoły i się bawi w pobliżu mamy, opowiadając o tym, co zdarzyło mu się w szkole. Po pewnym czasie (około godziny po powrocie chłopca ze szkoły) mama rozpoczyna zarządzanie sytuacją społeczno-edukacyjną. Najpierw rozpakowuje tornister chłopca i sprawdza, co „było robione” na zajęciach w szkole, a potem mówi synowi, żeby odrobił lekcje, dodając instrukcję: „Bartek, zanim zrobisz zadanie, dokładnie przeczytaj polecenie”. Chłopiec idzie do pokoju, w którym zawsze odrabia lekcje. Mama idzie razem z nim, pyta go: „Co wam pani zadała dziś?”, na co Bartek sięga po podręcznik do edukacji matematycznej, przegląda i wskazuje na zadanie: „Tu muszę poprawić, bo na lekcji źle zrobiłem”. Pyta też: „Co to są pupile”. Mama odpowiada: „To są zwierzątka. Ale nie gatunek, tylko po prostu, jak mamy psa albo kota, to mówimy, że to jest nasz pupil”. Następnie wychodzi z pokoju. Chłopiec zwraca się do obserwującego go pedagoga: „Wiesz, dzisiaj mówiliśmy o mnożeniu przez 1 i przez 0”. Zapytany: „Znasz zasady wykonywania takich obliczeń?” – chłopiec z pewnością w głosie odpowiada: „Oczywiście, znam” i przystępuje do wykonywania zadań.

W trakcie pracy mama podchodzi do niego i pyta: „Jak ci idzie? Poprawiłeś to, co zrobiłeś źle?” Chłopiec swobodnie odpowiada: „Tak, to było proste. Zaraz robię następne zadania” i odszukuje w podręczniku zadane przez nauczycielkę działania. Mama na to mówi: „Wiesz co, nie zaszkodzi ci, jak zrobisz całą stronę”. Chłopiec z niechęcią odpowiada: „No..., no dobrze”. Mama wychodzi z pokoju. Pierwsze z zadanych mu zadań wykonuje całkowicie samodzielnie i od razu poprawnie. Inaczej jest z drugim zadaniem, wykonując je wpisuje najpierw błędny wynik, a następnie czy-

ta jeszcze raz pytanie na głos powtarzając kluczowy wyraz („na **każdej** grzędzie”) i poprawia wynik wpisany wcześniej.

W pokoju pojawia się mama, staje obok chłopca i obserwuje jego pracę. Gdy zauważa, że popełnił błąd w mnożeniu ($8 \times 3 = 26$), mówi: „Oj, pomyśl jeszcze nad tym przykładem” i wskazuje palcem błędny wynik. Chłopiec bierze ołówki i zapisuje sobie działanie w innej kolejności: 3×8 i po chwili zastanowienia pisze wynik 24 i mówi do siebie: „Wolę normalnie zapisane działanie niż takie grafy” (w zadaniu trzeba było kolejne liczby od 2 do 10 pomnożyć przez 3 – zadanie zostało zapisane w formie grafu). Wyciera błędnie wpisany wynik i wpisuje poprawny. Następne zadanie również polegające na mnożeniu przez 3, wykonuje samodzielnie, przy niektórych działaniach tylko zastanawiając się nieco dłużej. Do pokoju znowu wchodzi mama, chłopiec wykonuje zadanie dotyczące liczenia pieniędzy, komentując: „pieniądze to ja mogę liczyć”, wpisuje działanie $2 \times 5 = 10$ (zamiast $6 \times 5 = 30$). Mama dostrzega błąd i mówi: „Zastanów się nad tym jeszcze raz, Bartek”. Wtedy chłopiec ściera zapisane działanie, przygląda się jeszcze raz treści zadania i ilustracji: „Myślałem, że to tylko to” wskazuje na jedną parę pięciozłotówek (na ilustracji były trzy takie pary). Wyciera błędnie zapisany wynik i pisze poprawny. Mama tymczasem wychodzi z pokoju.

W przedstawionym tu fragmencie obserwacji mama realizuje dwa rodzaje czynności: organizacyjne i kontrolne. Pierwsza dotyczy zainicjowania sytuacji odrabiania lekcji (wydanie polecenia i uczestnictwo w przygotowaniu miejsca pracy), druga odnosi się do wyznaczenia zakresu zadań (nie zaszkodzi ci, jak zrobisz całą stronę). Warto zwrócić uwagę na to działanie – mama wyznacza zakres pracy szerzej niż zrobiła to nauczycielka w obszarze (matematyka), w którym dziecko czuje się skuteczne (to umiem). Wypowiedź mamy nie zawiera nakazu, ale też nie ma charakteru propozycji, ma formę stwierdzenia o nieszkodliwości dodatkowego wysiłku, jaki ma ponieść dziecko. Mama minimalizuje koszty a ocenę zysków pozostawia dziecku. Nie stwarza jednak wyrazistej sytuacji wyboru, chociaż nie jest on niemożliwy. W wypowiedzi dziecka można odnaleźć element podejmowania decyzji („No... no dobrze”).

Udzielanie pomocy w sytuacjach pojawiania się trudności

Realizując polecenie mamy, by wykonał wszystkie zadania z całej strony, Bartek natrafił na zadanie przekraczające jego możliwości. Chłopiec w milczeniu patrzy na stronę w podręczniku, na której zapisane jest to zadanie. Po około minucie pedagog-obszawator pani Aleksandra Milner pyta chłopca: „Czy wiesz, co masz obliczyć i jak to zrobić?” Chłopiec odwraca się do niej i mówi: „Nigdy nie robiliśmy takich zadań na lekcji”. Po chwili zwraca się do matki, która siedzi na fotelu: „Mamo, a jak to trzeba?” (wskazuje na zadanie). Mama spogląda na Bartka, podchodzi do ławy, przy której odrabia on lekcje, bierze podręcznik, na głos czyta za-

danie i mówi: „Zaraz ci to wyjaśnię”; bierze ołówek i oznacza wiersze w tabelkach jako **A** kolumny jako **B** puste miejsca w tabelkach jako **C**. Mówi: „Widzisz, tu masz tak: $A \times B = C$ ”, mówiąc to wskazuje ołówkiem na poszczególne liczby znajdujące się w wierszach (A) i kolumnach (B). Chłopiec uważnie słucha, śledzi wzrokiem wskazywane przez mamę liczby, ma zdziwioną minę. Mówi: „I tak nie wiem”. Patrzy na mamę. Mama: „No synu, trzeba liczby pomnożyć, a w pusty kwadrat wpisać wynik”. Podaje przykład rozwiązania, który jest w podręczniku: „ 3×4 ?” Pytając patrzy na Bartosza, chłopiec odpowiada: „12”. Mama: „No to właśnie tu (wskazuje palcem na pusty kwadrat, na który wskazują strzałki – w przykładzie rozwiązania podanym jako wzór w podręczniku) trzeba wpisać 12. Spróbujesz dalej?”

Mama jest cały czas pochylona nad dzieckiem. Chłopiec pochyla głowę nad zadaniem i powoli, ostrożnie wpisuje w kratki tabelki każdy wynik, co chwilę spoglądając na mamę. Mama kiwa głową potakująco. Chłopiec dochodzi do działania: 7×0 , zapisuje wynik: 1. Zatrzymuje się, po chwili zastanowienia sam dokonuje poprawki wpisując wynik 0. Mama uśmiecha się do chłopca, głaszcze go po głowie i wychodzi z pokoju. Chłopiec wykonał zadania w zakresie wyznaczonym przez mamę.

W ostatnim fragmencie obserwacji mamy przykład interakcji wokół zadania, które przekracza możliwości dziecka. Bartek natrafiając na trudne dla niego zadanie, mówi, że myśmy tego w klasie nie robili. Zobaczmy, co robi mama. Mama nie jest dydaktykiem, przechodzi do uogólnień dla niej jasnych, mówiąc: „ $A \times B = C$ ”. Podaje mu ogólną zasadę, która ma zastosowanie do wszystkich działań. Ale Bartek mówi: „I tak nie wiem”. Ta próba budowania rusztowania okazuje się nietrafiona. Wtedy mama stosuje inny sposób pomocy i pokazuje mu, jak to się robi na jednym przykładzie, tym samym, który jest podany jako wzór w podręczniku. Mama tym samym uzyskuje podwójny efekt. Po pierwsze – wyjaśnia sposób rozwiązania zadania, odwołując się do posiadanych umiejętności dziecka (mnożenia) i pokazując na czym polega różnica między dotychczasowym sposobem pracy (zapisem linearnym) a nowym (zapisem w tabelce). Po drugie – robiąc to na przykładzie rozwiązany w podręczniku, zaczyna od udzielenia najmniejszej porcji pomocy (przykład i tak już jest rozwiązany), jednocześnie mimochodem pokazując dziecku, jak korzystać z przykładowych rozwiązań zawartych w podręczniku. Następnie sprawdza, czy ta udzielona pomoc jest wystarczająca: „Spróbujesz sam?”. Towarzyszy chłopcu podczas rozwiązywania przykładów – w kontakcie niewerbalnym (nie przeszkadzającym) potwierdza prawidłowość działań. Bartek robi zadanie samodzielnie.

Warto tu jeszcze zwrócić uwagę na sytuację pojawienia się błędu. Bartek popełniwszy błąd, sam go zauważył, wstrzymał swoje działanie, a następnie sam poprawił wynik. Mama w chwili pojawienia się błędu nie interweniowała (mnożenia przez 0 dzieci tego dnia uczyły się w szkole,

wiedza więc była świeża). Mama poprzez swoją wstrzemięźliwą reakcję ułatwiła chłopcu samodzielne jej utrwalanie. Mamy tu sytuację ukazującą, na czym polega wykraczanie poza granicę możliwości dziecka w samodzielnym rozwiązywaniu zadań i udzielanie konstruktywnej pomocy w rozwiązywaniu zadań z obszaru strefy najbliższego rozwoju. Warto też zwrócić uwagę na fakt nietrafnej próby budowania rusztowania. Gdy sytuacja edukacyjna ma rzeczywiście interakcyjny charakter, tak jak to było w tym przypadku, osoba wiodąca otrzymuje komunikat o tym, że dana forma pomocy jest nieskuteczna („i tak nie rozumiem”), co w tym przypadku spowodowało dużą **zmianę w sposobie budowania rusztowania** (udzielania pomocy) na bardziej dopasowany do możliwości dziecka, a nie próbę powtórzenia nietrafionego sposobu udzielania wsparcia. Jest to niezmiernie istotny element w przedstawionym tu przykładzie interakcji w sytuacji edukacyjnej.

W trakcie wykonywania przez Bartka zadań z zakresu edukacji polonistycznej mamy zupełnie inną sytuację. Chłopiec po odnalezieniu w książce zadania domowego przez 2–3 minuty siedzi nad zeszytem, obracając w palcach długopis. Na pytanie pedagoga, czy wie co ma zrobić, odpowiada, że wie, ale nie ma pomysłu (ma ułożyć zdania z trzema wyrazami w formie zdrobnienia). Pedagog pyta: „Czy chcesz żeby ci pomóc w tym zadaniu?” Bartek: „No bo ja się nie umiem zdecydować...” Pedagog: „Dobrze, to ja ci pomogę. Możesz sam wybrać trzy zdrobnienia, z którymi ułożysz zdania, albo możesz losować? Co wybierasz?” Bartek: „Losuję!” Pedagog: „To zamknij oczy i wskazuj palcem na kolejne wyrazy. Kiedy powiem stop, ty zatrzymasz palec na tym słowie i z nim ułożysz zdanie. Może tak być?” Bartek: „Tak”. Wylosowane zostały słowa: piłeczka, siostrzyczka, dziadziś. Bartek sprawia wrażenie znużonego (zmęczonego), wstaje, znowu siada. Mama siada w pobliżu w fotelu. Podaje mu przykładowe zdanie: „Dzieci bawią się piłeczką”. Chłopiec chwytą długopis i zapisuje „na brudno” zdanie: „Małe dzieci bawią się kolorową piłeczką”. Później znowu następuje przerwa, chłopiec siedzi bez słowa patrząc w kartkę. Pedagog: „To może teraz zdrobnienie siostrzyczka. Co można zrobić z siostrzyczką, albo jaka siostrzyczka może być”. Bartek chwilę zastanawia się, następnie pochyla się nad zeszytem i pisze: „Moja siostrzyczka jest bardzo miła”.

Po czym widzimy, że otrzymuje kolejną pomoc. Pedagog pyta: „A dlaczego jest fajna?” – tym samym daje Bartkowi szansę na zastanowienie się „dlaczego?” Można powiedzieć, że jest to modelowy przykład wsparcia dziecka w taki sposób, aby to, co ono umie, zostało rozszerzone o krok dalej. Bartek zastanawia się i nieśmiało mówi: „Bo pomaga mi w odrabianiu lekcji”. Pedagog: „Ok, to napisz”. Bartek bez słowa zapisuje: „Moja siostrzyczka jest bardzo miła, bo pomaga mi w lekcjach”. Ostatnie zdanie chłopiec zapisuje sam: „Mojego kolegi dziadek jest bardzo fajny”. Pedagog pyta: „Dlaczego?”, na co Bartek odpowiada: „Można napisać, że no na

przykład bawi się z nami”. Mama też podpowiada: „Bo opowiada, bo opowiada ciekawe historie”. Chłopiec dopisuje propozycję mamy. Mama kuca koło niego i czyta zapisane na brudno zdania (kolejność słów w pierwszym zdaniu w początkowym zapisie chłopca została skorygowana), na koniec mówi: „No to jeszcze przepisz ładnie i koniec”. Bartek na to: „Dobra” i uważnie przepisuje długopisem zdania do zeszytu ćwiczeń.

Opisywane odrabianie lekcji trwało 45 minut, większość tego czasu poświęcona była na zadania matematyczne. Wynikało to nie z trudności chłopca, ale z preferowania tego obszaru zarówno przez mamę, jak i przez chłopca. Za jej sugestią zrobił on znacznie więcej zadań niż poleciła nauczycielka, w tym zadanie dla niego nowe. Mama w sposób wnikliwy stosowała wsparcie w tym obszarze, tak aby nie ograniczać samodzielności chłopca i udzielić mu jedynie niezbędnej pomocy. Dbała też o interaktywny charakter tworzonej sytuacji edukacyjnej. W związku z tym podczas wykonywania zadań matematycznych chłopiec okazuje zaangażowanie, poczucie własnych możliwości i dążenie do uzyskania dobrego wyniku podczas rozwiązywania zadania trudnego. Autorem wyników rozwiązywanych zadań jest samo dziecko, pomocowe ruszowanie konstruowane przez mamę nie zaburzyły tego autorstwa (wyniki należały do dziecka).

Do zadania z edukacji polonistycznej chłopiec przystępuje już zmęczony, po dłuższej pracy nad matematyką. Ma wykonać jedno zadanie, to, które nakazała mu nauczycielka. Od początku chłopiec sygnalizuje trudności, nie ze zrozumieniem zadania, a tak naprawdę ze zmobilizowaniem się do koncentracji na zadaniu: „Nie umiem zdecydować” (które słowa wybrać). Pedagog odczytała tę trudność i stworzyła sytuację ułatwiającą mobilizację (losowanie). Po wybraniu słów do opracowania dziecko ponownie demonstrowało zmęczenie. Mama udziela mu pomocy w postaci wykonania za niego części zadania, ustnie formułuje proste zdanie z jednym z wybranych słów. To wyraźnie pomogło, chłopiec rozwinął to zdanie i zapisał je w brudnopisie, po czym jednak znowu przestał pracować nad zadaniem. Pedagog zaproponowała kolejne słowo z trzech wybranych, chłopiec ustnie sformułował z nim proste zdanie. Pedagog zadała mu pytania pomocnicze prowokujące rozwinięcie tego zdania, i takie chłopiec sformułował, a następnie zapisał w brudnopisie. Z trzecim zdaniem proces przebiegał inaczej: chłopiec bez zachęcania ułożył proste zdanie, pedagog pytaniem zachęca go do rozwinięcia tego zdania, chłopiec rozwija je, korzystając z elementów wykorzystanych w pierwszym zdaniu. Mama podpowiada inne rozwinięcie, chłopiec zapisuje w brudnopisie zdanie zawierające propozycję mamy. Na zakończenie mama podejmuje czynności kontrolne, czytając głośno, sprawdza zapisane przez chłopca zdania, i formułuje **finalizującą** część zadania: „No to jeszcze przepisz ładnie i **koniec**”. W ten sposób chłopiec uzyskuje jednoznaczną informację o poprawności wykonania zadania oraz o tym, że praca jego dobiega końca.

Przy realizacji zadań z języka polskiego działania wspierające mamy są odmienne niż przy matematyce. Po pierwsze, nie ma tendencji do rozszerzania zakresu swoich oczekiwań poza wymagania nauczycielki ze szkoły. Po drugie, udzielając pomocy raczej współuczestniczy w tworzeniu rozwiązania, rusztowanie raczej próbuje budować pedagog. Chłopiec nie w pełni jest autorem zapisanych przez siebie zdań, szczególnie jeśli chodzi o pierwsze i trzecie zdanie, drugie zbudował sam, korzystając z rusztowania budowanego przez panią pedagog. Wyniki (efekty pracy) więc nie w pełni przynależą do niego.

Można przypuszczać, że zaobserwowana różnica w zachowaniach wspierających mamy przy zadaniach z matematyki i polskiego może mieć dwie nie wykluczające się przyczyny. Jedną z nich mogą być preferencje dotyczące oczekiwań i postrzeganych możliwości dziecka (naznaczenie go jako dobrego w matematyce) i zgodność tych oczekiwań z preferencjami dziecka (chętnie rozwiązuje nowe zadania z matematyki). Drugą przyczyną może mieć bardziej charakter sytuacyjny: dostrzeżenie, że chłopiec jest już zmęczony i ułatwienie mu dokończenia zadań związanych z sytuacją odrabiania lekcji.

Udzielanie wsparcia w sytuacji niezadowolenia dziecka z własnego działania

Warto na przykładzie opisanych zajęć z Bartkiem ukazać na czym m.in. powinna polegać pomoc „bez podpowiadania”.

Podczas trzeciego spotkania (obserwacja 3) wykonanie zadań z pierwszej karty pracy przebiega bardzo sprawnie. Dopiero przy zadaniu nr 5, kiedy chłopiec ma zrobić selekcję wyrazów, które nie pasują, napotyka trudność i spogląda na prowadzącą zajęcia. Pani Ola dostrzegła to jako sygnał, że chłopiec potrzebuje pomocy i zapytała go, czy rozumie, co trzeba zrobić w tym zadaniu. Bartek nie odpowiada wprost, tylko wykonuje zadanie – dzieli się tym na głos: „No tak. Już wiem, co w pierwszym przykładzie nie pasuje: róża”. Jednak pani Ola udziela mu wsparcia, które pozwala dziecku uporządkować wiedzę dotyczącą kryteriów selekcji wyrazów. Pani Ola pyta: „Tak? A dlaczego tak uważasz?” i Bartek odpowiada jej: „Bo tam są wypisane warzywa, a róża to przecież nie warzywo”.

Kolejne przykłady w zadaniu nr 5 wykonuje samodzielnie, dopiero przy ostatnim pojawia się kolejny problem. Bartek długo się zastanawia (około 3 minut) i zaczyna stukać długopisem w blat stołu. Pani Ola to obserwuje i postanawia udzielić pomocy. Trudno ocenić, czy Bartek wie, który wyraz nie pasuje do nazw drzew iglastych, być może on się tylko zastanawia. Jednakże dla prowadzącej zajęcia jest to informacja o tym, że potrzebuje pomocy.

Warto zauważyć, że zwykle osoba, szukając pomocy, wodzi wzrokiem naokoło, natomiast on robił co innego: siedział pochylony nad kartką,

uważnie się w nią wpatrując i stukał. Gdyby zastanowić się nad tym, co on robi, stukając długopisem, to moglibyśmy dojść do wniosku, że koncentruje się, stukając długopisem stymuluje się do skoncentrowania.

Pani Ola postanawia udzielić chłopcu pomocy. Pyta, czy potrzebuje podpowiedzi, na co on potwierdzająco kiwa głową. Następnie prosi go o przeczytanie wszystkich wyrazów w danym przykładzie. Kiedy już to zrobił, powiedziała: „A teraz, co według ciebie nie pasuje?” Bartek nadal milczy i skreśla wyraz „jodła”. Przez kolejną minutę siedzi, wpatrując się w kartkę, ale nie prosi o pomoc. Wtedy pani Ola inicjuje sama wsparcie. Przebieg interwencji jest następujący: pani Ola pyta; „Dlaczego twierdzisz, że jodła to niewłaściwy wyraz?” Bartek na to: „Jodła? Aaaa... A ja myślałem, że tam jest napisane jabłoń” (pospieszenie nad słowem „jodła” napisał wyraz „dobrze”). Pani Ola pyta dalej: „To co teraz skreślił? Który wyraz nie pasuje do pozostałych?” Bartek: „No dąb. Bo nie jest drzewem iglastym”. Po czym skreśla wyraz dąb, milczy przez około 30 sekund i pyta: „Teraz muszę tu (wskazuje puste pole na karcie testu) wpisać jakieś iglaste drzewo, tak?” Pani Ola odpowiada: „No tak, tak. Jakie iglaste drzewa znasz?” Bartek na to: „Znam świerka, ale już jest tu zapisane...” Pani Ola wtedy mówi: „Na pewno znasz jeszcze co najmniej jedno. Pomyśl”. Bartek: „No taaaaaak! (wstaje z krzesła z radości, ponownie siada). Sosna!” (wykrzykuje i natychmiast zapisuje wyraz). Pani Ola: „Świetnie! Doskonale sobie poradziłeś”.

Ten przykład pokazuje, że pomoc nie musi polegać na podpowiadaniu. Pani Ola nie wskazała prawidłowej odpowiedzi, nie poprawiała błędnej odpowiedzi, nie pokazywała, na czym polega jego trudność. Co ważne, najpierw zapytała, czy w ogóle potrzebuje pomocy, bo może chce to zrobić sam, a potem udzieliła pomocy jak najmniejszej. Ten przykład pokazał też sytuację, w której trudność była ukryta, nie wiadomo było, że chłopiec źle odczytał wyraz.

Podczas wykonywania kolejnego zadania (nr 6), które polegało na uporządkowaniu wyrazów w kolejności alfabetycznej, chłopiec początkowo wpisuje wyrazy niepoprawnie. Po chwili jednak sam dostrzega popełniony błąd i poprawia go, rysując nad wyrazami strzałki. Takie sytuacje powtarzają się także przy kolejnym zadaniu (nr 1 na kolejnej karcie pracy), gdzie należało wypisać wyrazy w odpowiedniej kolejności alfabetycznej: Bartek zauważa popełniony błąd i poprawia.

Opis realizacji zadania nr 3 (na drugiej karcie) to kolejny przykład wsparcia udzielonego dziecku. Bartek musi wpisać w brakujące miejsca odpowiednie litery, zgodnie z kolejnością alfabetyczną. Chłopiec po przeczytaniu polecenia przystępuje do pracy: między literami „d” i „j” znajdowało się 6 pustych miejsc – chłopiec wpisał litery: „e”, „f”, „g”, „h”, „i”, zostawił jedno miejsce wolne i rozpoczął uzupełnianie kolejnych luk; pomiędzy literami „p” i „w” wpisał początkowo: „r”, „s”, „t”, „u”, pozostawił znów jedno puste pole i przeszedł do uzupełniania kolejnych brakujących liter; między literami „k” i „p” wpisał: „l”, „ł”, „m”, „n”, „o”.

W tym momencie chłopiec orientuje się, że chyba popełnił jakiś błąd i prosi o pomoc. Pani Ola prosi go, aby powiedział cały alfabet, tak jak uczyła ich tego pani w szkole. Chłopiec rozpoczyna wymieniać kolejne litery alfabetu, w pewnym momencie jednak przerywa i z uśmiechem na twarzy oznajmia, że już wie, o czym zapomniał. Skreśla błędnie wpisane litery i tuż nad nimi wpisuje prawidłowe. Następnie, zgodnie z poleceniem, w ostatnim zadaniu (nr 4) samodzielnie wpisuje kolejno nazwiska autorów w odpowiednie miejsca katalogu.

Zauważmy, że w przedstawionej tu sytuacji napotkania trudności (zadanie nr 3) pani Ola poprosiła Bartka, aby powtórzył cały alfabet, jak uczyli go w szkole. Ale on jest inny niż ten, który stosowany jest w katalogach w bibliotece. Nie ma nazwiska na „ą”, więc posługujemy się tym uproszczonym, podstawowym alfabetem.

Warto zaznaczyć, że Bartek na koniec zajęć mówi: „Trochę się myliłem, ale wiedziałem, gdzie zrobiłem źle, i poprawiłem. Trochę poskreślałem też, ale chyba może tak być?”

Mamy informację o tym, że on się sam kontroluje. Pani Ola mu pomogła, ale musimy podkreślić, na czym polega autentyczna pomoc: nie odbiera sprawstwa wykonania zadania podmiotowi – uczniowi. On niejako „pomija” tę pomoc. Postrzega siebie jako tego, który zrobił zadanie, pomylił się, poprawił i jest dobrze. Widzimy, jak fantastycznie podchodzi do swoich błędów.

W innej sytuacji reaguje zupełnie inaczej. Warto się temu bliżej przyjrzeć. Bartek podczas innego spotkania (obserwacja 8) napotyka również na trudność podczas realizacji zadania. Sytuacja napotkanej trudności (podczas wykonywania zadania nr 2) staje się źródłem konfliktu między Bartkiem a panią Olą. Jeśli przeanalizujemy, jak doszło do wybuchu złości u chłopca, to widzimy, jak ważną rolę odgrywa interakcja z dorosłym.

Pani Ola widzi frustrację chłopca i pyta: „Bartek, widzę, że jesteś zdenerwowany. Powiesz mi, co do tego doprowadziło?” Na co on odpowiada: „No bo tutaj (wskazuje placentem) się pomyliłem. A ja chciałem to rozwiązać bezbłędnie”. To może być skutek przyjętego systemu nauki, w którym kładziony jest nacisk na perfekcję.

Można zadać pytanie, co się takiego stało, że on tak silnie zareagował (uderzył pięścią w stół). Prawdopodobnie u Bartka było podtrzymywane jego dążenie do perfekcjonizmu, a nie do satysfakcji. A tak naprawdę ważne było, żeby przeżywał satysfakcję, a to, że robi coś bezbłędnie, nie ma takiego wielkiego znaczenia. Wartość jest w tym, że potrafi.

Pani Ola weszła w tej sytuacji w rolę autorytetu i z tej pozycji prosiła go o ponowne przeczytanie napisanego przez chłopca wyrazu, sugeruje przy tym, że coś jest nie tak. Bartek był skonsternowany i zdenerwowany, mimo że sam znalazł błąd, i tak mu się to nie podobało.

Uderza w stół, więc jakby sam siebie karze w jakiś sposób, że nie zrobił zadania bezbłędnie, karze się za to, że w ogóle się pomylił. Po-

przednio jak popełniał błąd, to reagował spokojniej. Zresztą cały czas był chwalony. Chwalenie, to w jakimś sensie jest też ćwiczenie go w perfekcjonizmie. Być może tą drogą buduje obraz siebie jako osoby bezbłędnie rozwiązującej zadania, a także osoby, która daje sobie radę sama. A następnym etapem jest stawianie sobie wymagań bezbłędnego wykonywania zadań.

To przestymulowanie dobrą opinią, a mogło doprowadzić do zmienienia przeżycie satysfakcji z wykonania zadania w konieczność bezbłędnego realizowania go. Prowadzi to do sytuacji, że chłopiec postrzega siebie jako osobę, która musi robić zadania bezbłędnie. Jest dumny, że swoje błędy poprawia, a teraz musi robić bezbłędnie. Czyli przyczyną tak silnej złości jest nacisk na to, aby robił to perfekcyjnie. A jego zaletą było to, że umie znaleźć błędy, a nie że robi bezbłędnie. W tej sytuacji pedagog przekazała chłopcu istotną informację, że wartość samodzielnego dostrzegania błędów jest większa od rozwiązywania zadań bezbłędnie. Jest to dobry przykład, jakich wartości można pozbawić dziecko, gdy uwaga skierowana zostanie jedynie na wynik, a nie na proces. Szczególnie dramatyczne są te skutki, gdy odnoszą się do procesu uczenia się.

Na przykładzie Bartka dobrze widać działania, które są udzielaniem pomocy (przy zadaniu z zakresu edukacji polonistycznej, spotkanie 1) i które są wsparciem (przy działaniach matematycznych). Taką pomocą, która może być mieszana ze wsparciem, może być dostarczenie potrzebnych elementów (czyli udział w czynnościach przygotowawczych, np. przyniesienie słownika). Czy to jest wsparcie czy pomoc? Tu granica jest cienka. Jeśli przyniesiemy i położymy przed dzieckiem – możemy raczej zaliczyć to do wsparcia (czyli zwiększymy zasoby w tym sensie, że nie musi wstać i odrywać uwagi, czyli zasoby związane z utrzymaniem uwagi nie zostaną zmarnotrawione na chodzenie i szukanie). Jeżeli podpowiemy, to słówko znajdziemy w słowniku – to już będzie ewidentnie pomoc i nasz wkład w efekt.

Wiele działań uważanych za wsparcie jest pomocą i wiele działań, które są uznane za pomoc – jest wsparciem. Warto w bardziej precyzyjny sposób to oddzielić. Możemy pomagać – to nie jest pedagogom zakazane. Trzeba tylko wiedzieć, co robimy. Jeżeli udzielamy pomocy, musimy pamiętać, że awersem tego jest nasz współudział w efekcie. Przy wsparciu staramy się nie partycypować w efekcie, robić tak, żeby efekt przynależał wyraźnie do osoby, która z daną trudnością się zмага. Wtedy to ona uzyskuje większą porcję zasobów wynikających z satysfakcji.

Współudział więcej niż jednej osoby w realizowaniu przez dziecko zadań edukacyjnych

Aleksandra Milner pisze w swojej pracy o tym, dlaczego podjęła się prowadzenia zajęć: „Zdecydowałam się na prowadzenie z nim zajęć z za-

kresu edukacji polonistycznej, ponieważ wychowawczynie uważa, że podczas dyktand i prac pisemnych nie wykorzystuje on całego swojego potencjału”.

Rozszerzanie możliwości Bartka w zakresie wyrażania się przy pomocy konstruktów zdaniowych było celem wspierania dziecka. Pani Aleksandra podjęła się indywidualnej pracy z dzieckiem właśnie w tym obszarze, bo nauczycielka stwierdziła, że Bartek w języku polskim nie wykorzystuje swojego potencjału. Tym samym wskazała, że chłopiec ma ten potencjał. Zbudowanie zdania złożonego podrzędnie wymagało umiejętności, które znajdowały się w strefie jego możliwości. Ale do ich użycia potrzebował obecności drugiej osoby (przykład z obserwacji 1).

Opisana w obserwacji wstępnej obecność i udział dwóch osób dorosłych w sytuacji edukacyjnej dla dziecka to ciekawy przykład, jak działania wspierające ze strony różnych osób mogą wzajemnie się dopełniać lub wchodzić ze sobą w konflikt. Przy matematyce osobą wiodącą była mama, pedagog przyjęła jedynie rolę obserwatora. Role były całkowicie rozłączne. Podczas realizacji przez dziecko zadań z języka polskiego sytuacja się zmieniała. Mama podjęła inną formę pomocy: przedstawianie wzorcowych propozycji rozwiązań. Na początku podpowiedziała zdanie proste, a w drugim przypadku podpowiedziała drugą część zdania, jego rozwinięcie. Pedagog przyjęła inną strategię: budowanie rusztowania poprzez zadawanie pytań konkretyzujących (jak może być, dlaczego). Pojawienie się różnic w sposobach pomocy przez dwóch dorosłych w roli wspierających jest prawie gwarantowane. Tak może powstać konflikt związany ze stosowaniem dwóch metod udzielania pomocy.

Jak radziły sobie obie panie z tą sytuacją? Po pierwsze, kiedy pomocy udzielała jedna, druga wstrzymywała się od aktywności pomocowej. Po drugie, każda adresowała swoją pomoc w związku z pojawieniem się **konkretnej trudności** dziecka, tak więc to dziecko swoim zachowaniem wskazywało, jaki rodzaj pomocy w danym momencie, przy danej trudności był dla niego najskuteczniejszy. W efekcie generalnie zadanie edukacyjne w którym uczestniczyły aż trzy osoby i w którym dziecko zetknęło się z różnorodnymi trudnościami: poznawczym, motywacyjnymi, sprawnościowymi, zostało realizowane efektywnie i **bez konfliktów**.

Ten przykład pokazuje szerszy problem i może stanowić punkt wyjścia na przykład do rozważań na temat współprowadzenia lekcji w klasie integracyjnej z udziałem dwóch nauczycieli. Jeśli proces wspierania edukacyjnego ma miejsce w triadzie, trudno uniknąć sytuacji „zderzeń”, wchodzenia sobie w drogę. Jeśli jedna ze stron przejmuje dominację, druga strona może „odpocząć” od interakcji, ale może też poczuć się wyeliminowana. Każda ze stron może układać swoje relacje „w linii prostej”, bez uwzględnienia, że struktura relacji powinna mieć kształt trójkąta. Ten trójkąt jest przy tym bardzo mobilny. Umożliwianie drugiej stronie budowania relacji oznacza chwilowe wycofanie się tej pierwszej.

Rzadko w sytuacji edukacyjnej dziecko ma równoważne relacje z obiema osobami, mimo że obie strony są zaangażowane w budowanie relacji z dzieckiem.

W analizowanej sytuacji powstał taki mini trójkąt, a matka była tą osobą, która nie zrezygnowała ze swojej roli osoby wiedzącej. Starła się nie zmniejszyć napięcia powiązania między sobą a dzieckiem. Nie dopuściła też do sytuacji, w której interakcja między dzieckiem a pedagogiem przebiegałaby tylko w linii prostej. Pedagog w tej sytuacji postępowała z dystansem, żeby nie zaburzać relacji między matką a dzieckiem (nie walczyła z matką), a jednocześnie starała się budować własny wkład w istniejącą sytuację edukacyjną.

Współprowadzenie zajęć może nieść pewne zagrożenia. Na przykład, gdy powstanie sytuacja, że dziecko nie wie, u kogo szukać potwierdzenia, że dobrze wykonało zadanie, czyli nie wie, kto w rzeczywistości zarządza daną sytuacją edukacyjną (w omawianej obserwacji osobą zarządzającą była tylko i wyłącznie mama). Trudnością może być też sytuacja, gdy dziecko nie wie, którą z propozycji (np. sposobu rozwiązania) ze strony osób wspierających zastosować. W obserwowanym przypadku, podczas układania zdania trzeciego, Bartek miał własną propozycję, która powstała w interakcji z panią pedagog, ale ostatecznie skorzystał z odpowiedzi matki. W tym wypadku warto jeszcze raz podkreślić znaczenie umiejętności stosowania dystansu przez panią pedagog.

Ponadto jeśli jakieś działanie wymaga interakcji społecznej, szczególnie w triadzie, to są niewielkie możliwości, by nie występowało zjawisko przeszkadzania. To, co widzimy w tej triadzie, może być postrzegane jako pewnego rodzaju przeszkadzanie sobie. Jeśli przy dziecku siedzą dwie dorosłe osoby, to musi dochodzić do zdarzeń ustępowania sobie. Może to przebiegać na kilka sposobów. Po pierwsze – obie osoby stosują to zachowanie (ustępowanie) w zależności od tego, jak korzysta dziecko z proponowanego mu wsparcia, wymaga to skoncentrowania uwagi na dziecku i jego zachowaniach. Drugi sposób to nieformalne lub formalne uzgodnienie, kto ma być tym ustępującym. W tym drugim wypadku funkcjonowanie dziecka ma mniejsze znaczenie, ważniejsze są relacje między osobami dorosłymi. Trzeci sposób to sterowanie dystansem, uwzględniające zarówno zachowania dziecka w danej sytuacji, jak i jego trwałe relacje z obiema osobami. Ten sposób stosowała pani Aleksandra, relacja chłopca z matką była ważniejsza niż jej pozycja specjalisty, stąd obserwowana interakcja miała, z punktu widzenia dziecka, przebieg bezkonfliktowy. Gdy dziecko musi sobie radzić z sytuacją przeszkadzania sobie przez osoby dorosłe, to ono staje się osobą zarządzającą sytuacją edukacyjną, mniejsze zatem ma możliwości na uzyskanie rzeczywistej pomocy w procesie uczenia się.

Można zadać pytanie, jak mama uczestniczy w działaniu edukacyjnym, które zainicjowała pani Aleksandra. Jaka wytworzyła się relacja

między dwiema osobami pomagającymi: czy wytworzyła się relacja porozumienia? Czy mamy tu koordynowanie działań? Zauważmy, że w omawianym przykładzie mama wyszła ze swoją propozycją rozwinięcia zdania, jednak nie zaprzeczając temu sposobowi pomocy, który zastosowała pani pedagog. Ponadto swoje działania pomocowe modyfikowała w ramach kolejnych zdarzeń, inaczej postępowała przy zadaniach matematycznych, inaczej przy tych z języka polskiego. Nie zapominajmy przy tym, że te drugie dziecko realizowało już zmęczone.

Warto także podkreślić, że opisana sytuacja unaocznia, że małe dzieci niezmiernie rzadko mogą samodzielnie odrabiać prace domowe. W cytowanym przykładzie widzimy, że nawet jeśli Bartek robi zadania samodzielnie, to nie może robić tego w samotności. On potrzebuje być w pobliżu dorosłych, z którymi może dzielić się tym, co robi.

Musimy rozróżnić w odrabianiu lekcji małego dziecka dwa odrębne elementy. Widzimy, że dziecko potrzebuje tego, żeby móc realizować prace domowe w otoczeniu społecznym nie dlatego, że nie potrafi samo odrobić lekcji. Ono dąży do tego, aby być z innymi, ponieważ jest zależne i jeszcze niepewne tego, czy prawidłowo realizuje zadania edukacyjne. Dziecko zadaje pytania dorosłemu także wtedy, gdy zna odpowiedź, nie tylko wtedy, gdy nie wie. Oczekuje odpowiedzi, gdyż ta odpowiedź pozwala mu na ugruntowanie jego wiedzy. Niechętnie będzie więc odrabiało lekcje w swoim pokoju, przy swoim biurku, jeśli nie będzie przy nim dorosłego. Często też wybiera miejsce w przestrzeni wspólnej, w pobliżu innych domowników (tak jak Bartek). Działanie w sytuacji dostępu do interakcji społecznych daje mu poczucie bezpieczeństwa. Bartek pewnie za kilka lat będzie uciekał do swojego pokoju i będzie mówił: „nie przeszkadzaj mi, bo odrabiam lekcje”. Teraz jednak potrzebuje współuczestnictwa dorosłego podczas odrabiania lekcji.

Małe dziecko dużo więcej wie, niż przekazuje, ale nie jest pewne swojej wiedzy. Dziecko hipotetyczną odpowiedź formułuje zanim zapyta, a poprzez pytanie sprawdza na dorosłym, czy jego odpowiedź jest adekwatna. Pisał o tym Stefan Szuman: *dziecko zadające pytanie zwykle nie tylko wie, że czegoś nie wie, ale również w ogólnym zarysie wie, czego nie wie i wie, o co się pyta, a przy tym posiada świadomość, jakiego rodzaju odpowiedzi spodziewa się od swego interlokutora i odpowiednio do tego formułuje swe pytania*³. *Pytając dorosłych o coś – czytamy dalej – dziecko powiadamia ich, czego nie wie, a pragnie się dowiedzieć i czego nie rozumie, a koniecznie chciałoby pojąć i zrozumieć*⁴. Pomoc dorosłego polega na inspirowaniu aktywności dziecka w sytuacjach zadaniowych – zwróciła na to uwagę Edyta Gruszczyk-Kolczyńska i wsp.⁵ Polega to na zwróceniu uwagi na jakieś słowo, zadaniu pytania o to, dlaczego tak właśnie wykonało zadanie – ingerencja taka pomaga dziecku w uściśleniu własnych myśli. Wszelkie formy potwierdzenia słuchania oraz pochwały, poza zachętą do dalszej pracy

i pobudzeniem do dalszego wysiłku, stanowią potwierdzenie słuszności działania i usuwają niepewność.

Dorośli, jak zaznacza Andrzej Twardowski⁶, nie tylko podąża za kierunkiem uwagi i zainteresowań dziecka i w ten sposób dyskretnie kontroluje oraz sprawdza stan orientacji w określonym zagadnieniu, lecz także poprzez umiejętne posługiwanie się prośbami o dodatkowe informacje (*clarification requests*) naprowadza na właściwe rozwiązanie, koryguje nieprawidłowe odpowiedzi, przekazuje informacje niezbędne do udzielenia poprawnych odpowiedzi, czy organizowania danych w taki sposób, by mogło wyjść poza nie, uzyskać wgląd w zagadnienie itd.

Ponadto dziecko może realizować czynność skupienia uwagi tylko w krótkich odcinkach czasowych. Te odcinki nie wystarczają na pełne zrealizowanie zadania edukacyjnego. Gdyby je zostawić samo z zadaniem, to mogłoby mieć ono trudność z jego ukończeniem, ponieważ nie byłoby zdolne do utrzymania uwagi na czas realizacji całego zadania. Gdy zadanie nie jest skończone, musi ono podjąć wysiłek świadomego „powrotu uwagi” skierowanej na zadanie. Obecność dorosłego może mu w tym pomóc, z jednej strony jako czynnik mobilizujący, z drugiej jako źródło zachowań wspierających.

Jeżeli będziemy patrzeć na to z punktu widzenia mechanizmów uczenia się, to epizody wspólnego zaangażowania są mechanizmem budowania uwagi. Fenomen interakcji między matką a dzieckiem polega właśnie na tym. Zauważmy, że mama Bartka nagle się zjawiała i wprowadzała kolejny epizod zaangażowania, po czym się wycofywała. Dawało to dziecku szansę na utrzymanie uwagi. Dzieci generalnie w tym okresie rozwoju mają trudność z utrzymywaniem uwagi. Wymaga się od nich, aby utrzymywały uwagę co najmniej przez pół godziny na zadaniach zewnętrznopochodnych. Bartek wytrwał przy realizacji takich zadań przez 45 minut, ale trzeba było mu pomagać utrzymać uwagę. W stosunku do małych uczniów jest to konieczne, jeśli nie chcemy dopuścić do „wypadnięcia” dziecka z ogólnego procesu np. odrabiania lekcji.

Możemy mówić o dwóch poziomach organizacji procesu uczenia się: makro i mikro. Makro – odnosi się do dysponowania dużą przestrzenią, klasą. Pomaganie dziecku w utrzymaniu uwagi może tu wiązać się z wprowadzaniem różnego typu przerywników śródlekcyjnych. Pociąga to za sobą jednak unifikację dotyczącą koncentracji uwagi. Dla jednych dzieci będzie korzystny przerywnik pomiędzy zadaniami, dla innych przerwanie procesu realizacji zadania, dla jeszcze innych przerywnik znacznie opóźniony.

Na przykładzie sytuacji edukacyjnej z Bartkiem widać, że zarządzanie „mikro” jest efektywne. Bartek nie jest dzieckiem, które ma kłopoty z uwagą. Bartek lubi się uczyć. Jego przykład wskazuje jednak, że małe dziecko tylko określoną ilość czasu może samo utrzymać uwagę na za-

daniach, które je angażują, ale też powodują zmęczenie. Potrzebuje też podtrzymywania uwagi niejako „dostarczonego” z zewnątrz, żeby móc do końca wyznaczone zadania realizować. Pamiętajmy przy tym, że odrabianie lekcji to wykonywanie zadań zewnętrżpochodnych. W przypadku Bartka mieliśmy ponadto do czynienia z sytuacją poszerzenia zakresu zadań przez mamę.

Warto z tej perspektywy też spojrzeć na to, dlaczego matka zastosowała podpowiedzi w ostatnim zadaniu. Oczywiście możemy stawiać różne hipotezy. Najprostsza odpowiedź, jaka się nasuwa, to taka, że to była już 45. minuta pracy chłopca. To częsta sytuacja, że osoba wspierająca, na koniec, po długim czasie pracy osoby wspieranej, stara się pomóc w taki sposób, aby zadanie zostało zakończone. Efekty uczenia stawia w tym momencie na drugim planie. Pisze o tym Elżbieta Dryll⁷ na podstawie obserwacji zachowania matek podczas odrabiania prac domowych z dzieckiem. Jednak w przypadku obserwacji dotyczącej Bartka było to zdarzenie wyraźnie kończące jego pracę.

Na podstawie licznych obserwacji można powiedzieć, że w szkole też tak bywa. Dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wielokrotnie korzystają z pomocy typu „podpowiadanie”, która wspiera raczej „prze-trwanie” w szkole (zeszyty ćwiczeń są wypełnione) niż proces edukacyjny.

Warto podkreślić, że całość działań edukacyjnych prowadzonych z Bartkiem podczas pierwszego spotkania nie miała charakteru zajęć wyrównawczych, korekcyjno-kompensacyjnych, ukierunkowanych na wspieranie jego rozwoju. Obserwowane interakcje ukazują jednak, jak przebiega odrabianie lekcji, czy wykonywanie działań, kiedy nie trzeba się z dzieckiem uczyć, tylko jest się z nim i pomaga w sytuacjach doświadczania trudności podczas realizacji zadań.

Dalsze obserwacje prowadzone przez panią Aleksandrę Milner dotyczyły już innych zdarzeń, w których była ona osobą zarządzającą sytuacją edukacyjną. Jak wspomniano na początku, i co ujawniło się w pierwszej obserwacji, Bartek miał pewne trudności z konstruowaniem własnych wypowiedzi pisemnych i oczekiwana przez nauczycielkę pomoc dotyczyła tego obszaru.

Podkreśliśmy, że pedagog miał wspierać Bartka w obszarze języka pisanego. Bartek umiał przekazać informacje w formie ustnej, natomiast było mu trudno przejść do konstruowania wypowiedzi pisemnej. I tego miały dotyczyć sytuacje edukacyjne konstruowane przez pedagoga.

Język pisany jest innym językiem niż język mówiony. Jak pisze Lew Wygotski⁸, posługiwanie się mową pisaną wymaga od dziecka świadomego działania, tym samym operowanie tą umiejętnością wymaga przejścia z poziomu działania nieświadomego i automatycznego na poziom działania świadomego i zamierzonego. Język pisany nie jest prostym zapisem mowy. Przekaz mówiony jest wyrazem toku myśli, natomiast przekaz pi-

sany jest kontrolą myśli, a to nie jest to samo. Bowiem język pisany, z racji swego oderwania od bezpośredniego kontekstu, charakterystycznego dla języka mówionego, umożliwia refleksję nad znaczeniami poszczególnych słów i wzmacnia krytyczną świadomość wobec własnych procesów myślowych. Tym samym pisanie tekstu wpływa w istotny sposób na osiągnięcie przez dziecko określonego poziomu abstrakcyjnego myślenia, gdyż uzyskuje ono nowy, wyższy poziom kontroli.

Małgorzata Mnich⁹ zaznacza, że opozycja między językiem mówionym i pisany odnosi się do różnic w zakresie treści i formy językowej, odmiennego kanału przepływu informacji, mechanizmów warunkujących percepcję i zrozumienie tekstów, a także różnic w strukturze wypowiedzi. Język mówiony cechuje spontaniczność, jednoczesność myślenia i mówienia, niemożność usunięcia raz już sformułowanej myśli, chaotyczność spowodowana wycofywaniem się z raz już sformułowanej myśli, język pisany natomiast charakteryzuje świadome układanie wypowiedzi, planowość, celowość, swoboda w dokonywaniu przeróbek i poprawek. Czynnikiem konstytutywnym języka pisanego jest też istotna rola kontekstu językowego, a znikoma kontekstu sytuacyjnego, który w języku mówionym daje możliwość opuszczenia wielu składników wypowiedzenia (domyślnych w danej sytuacji). Komunikatywność wypowiedzi ustnej zapewniają też składniki paralingwistyczne (intonacja, tempo, pauzy, modulacja głosu, akcent, mimika, gestykulacja), gdy w pisemnej właściwy odbiór znaczeń zapewnia ortografia i interpunkcja, a także układ graficzny tekstu (akapity, układ stroficzny itp.).

Język mówiony i pisany różni też struktura, organizacja i budowa tekstu. Dla tekstu mówionego charakterystyczna jest: niekształtność lub brak określonej budowy dłuższej wypowiedzi, częste zaburzenia spójności semantycznej i syntaktycznej uwarunkowane jednoczesnością myślenia i mówienia, mniejsza spoistość wypowiedzianych zdań, gdyż tok myślowy niejednokrotnie przerywają pauzy, wtręty, powtórzenia, zwroty retardacyjne. Wypowiedzi pisemne natomiast są realizowane w formie monologowej i cechuje je swoista kompozycja, większy stopień spójności wypowiedzi niż w języku mówionym, użycie wyrazów i zwrotów nawiązujących, możliwość korekty stylistycznej dzięki świadomej pracy nad tekstem. W płaszczyźnie semantycznej język pisany cechuje bogatszy zasób słownictwa i unikanie powtórzeń wyrazowych, bogactwo synonimów, zaś w płaszczyźnie syntaktycznej – większa zwięzłość, dokładność przekazu, ścisły związek logiczny między składnikami wypowiedzi, do tego zdania są dłuższe, rozbudowane, gramatycznie uporządkowane, przeważa użycie imiesłówów i strony biernej czasowników w porównaniu z językiem mówionym, który cechują ekspresywizmy, wulgaryzmy, wyrazy gwarowe, liczne powtórzenia wyrazowe, wtręty stylistyczne, ubóstwo synonimów wyrazowych, stosowanie zaimków nieokreślonych, większa eliptyczność, krótkie zdania, urwane, dominu-

ją tu równoważniki, oznajmienia, wykrzyknienia i strona czynna czasowników¹⁰.

Opanowywanie sprawności w zakresie pisania wymaga od dziecka wielu umiejętności, a także rozumienia istoty pośredniej formy przekazu. Opanowanie techniki tworzenia tekstów – to proces złożony i wieloetapowy, na który składa się opanowanie umiejętności, nad którymi właśnie Bartek pracuje. Są to m.in. sprawności dotyczące: rozwijania i budowania zdań; konstruowania zdań uporządkowanych gramatycznie; układania i przekształcania zdań pojedynczych i zdań złożonych; normalizacji formy wypowiedzi itd.

Budowanie wsparcia w tym obszarze musi mieć bardzo wielostronny charakter, dziecko musi nabyć doświadczeń nie tylko w uświadamianiu sobie swoich myśli o czymś, lecz także wyrażaniu ich w rozwiniętej formie (niekoniecznie w pełni poprawnej) i dopiero trzecim krokiem jest nadawanie danej informacji poprawnej formy językowej. Dlatego najpierw informacja powinna być wyrażona przez dziecko w formie mówionej, a dopiero po jej wyrażeniu może zostać poprawiana. Na początku ten proces dziecko musi przejść z dorosłym, który pomoże wyrazić mu jego własne myśli, a potem ubrać te myśli w poprawną formę językową. Temu miały służyć indywidualne spotkania chłopca z panią Aleksandrą Milner. Zadania zaproponowane przez panią pedagog podczas spotkań nie dotyczyły jednak umiejętności wyrażania własnych myśli najpierw ustnie, i przekształcania tego przekazu w formę mowy pisanej, a raczej umiejętności formalnych związanych z poprawnym posługiwaniem się językiem pisanim (znajomości części mowy, znajomości podstaw ortografii, sprawności słownikowej).

Ten fakt może sugerować, że zadanie dotyczące samodzielnego konstruowania przekazu w mowie pisanej jest postrzegane przez pedagogów jako trudne, szczególnie w odniesieniu do małych uczniów. Może to prowadzić do niewłaściwego przekonania, że opanowanie formalnych umiejętności pomoże dzieciom w przyszłości lepiej formułować myśli w języku pisanim.

Przypisy

¹ Opis przebiegu spotkań w całości zaprezentowany jest w pracy Aleksandry Milner, *Sposoby udzielania wsparcia edukacyjnego dziecku podczas zajęć indywidualnych – studium przypadku* – praca wykonana pod kierunkiem dr hab. prof. APS Agnieszki Koniecznej, APS, Warszawa 2014. Głównym celem badań było poznanie sposobów sygnalizowania przez dziecko trudności podczas rozwiązywania zadań oraz sposobów udzielenia pomocy stosowanych przez dorosłego.

² *Beyble* – mały plastikowy dysk, który wiruje rzucony na podłogę.

³ S. Szuman (1985): Rozwój pytań dziecka. Badania nad rozwojem umysłowości dziecka na tle jego pytań [w:] S. Szuman (red.), *Studia nad rozwojem psychicznym dziecka*, t. 1. Warszawa: WSiP, s. 322.

⁴ Tamże, s. 323; por. S. Szuman (1939): *Rozwój pytań dziecka*. Warszawa: Nasza Księgarnia.

⁵ E. Gruszczyk-Kolczyńska, H. Moroz, J. Łysek, M. Wojnowska (1987): *Metoda diagnozy działalności matematycznej dzieci z klas początkowych. Podręcznik, zestaw testów, instrukcje do badań*. Warszawa: COM PW-Z, s. 29.

⁶ A. Twardowski (2007): *Porozumiewanie się dorosłego z dzieckiem*. „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 6, s. 9–10.

⁷ E. Dryll (2001): *Interakcja wychowawcza*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.

⁸ L. Wygotski (1989): *Myślenie i mowa*. Warszawa: PWN, s. 242.

⁹ M. Mnich (2002): *Sprawność językowa dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 56.

¹⁰ Tamże, s. 46, 56–59.

ROZDZIAŁ 2

Wyzwalanie motywacji do pokonywania trudności związanych z realizacją zadań szkolnych (Kasia, klasa III)

Alina Poniatońska

2.1. Przebieg wsparcia indywidualnego

INFORMACJE O DZIECKU

Kasia, lat 8 i pół, uczennica ukończyła klasę III i otrzymała promocję do klasy IV.

Dziewczynka od 3. roku życia uczęszczała do przedszkola. Naukę w szkole rozpoczęła w wieku 6 lat. Dziewczynka nie korzystała z pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Bez większych trudności dostawała promocje do następnych klas.

Według opinii wychowawczynie Kasi, uczącej ją w klasach I–III, „Kasia czyta w poprawnym tempie, stosuje pauzy. Dbą o poprawność gramatyczną i interpunkcyjną. Uczennica stosuje poznane reguły ortograficzne i rzadko popełnia błędy w pisowni”.

Ponadto nauczycielka twierdzi, że Kasia jest wzorową uczennicą, która nie ma trudności edukacyjnych. Uczennica jest według niej bardzo samodzielna i potrafi się skupić, skoncentrować na zadaniu. Wykazuje dużą aktywność i zawsze jest przygotowana do zajęć. Uczennica zawsze ma odrobioną pracę domową, ze skupieniem słucha wypowiedzi innych osób, w poprawny sposób buduje własne wypowiedzi, które są rozbudowane, logiczne oraz posiadają bogatą fabułę. Bierze udział w konkursach matematycznych. Jest sympatyczną i ambitną uczennicą. Wierzy we własne siły. Wzorowo współpracuje w grupie. Na zajęciach jest zawsze zdyscyplinowana i potrafi zdyscyplinować innych. Jest osobą odpowiedzialną, systematyczną, udzielającą się w życiu klasy.

Z opinii członków rodziny wyłania się obraz osoby, która wykazuje dużą niechęć do nauki (zniechęca się po napotkaniu trudności i nie chce się uczyć). Rodzice oraz babcia dostrzegają u Kasi przede wszystkim trudności z czytaniem, choć różnie je rozumieją.

Mama Kasi twierdzi: „Zauważyłam braki w płynności czytania. Szczególnie z czytaniem długich wyrazów. Początek wyrazu czyta, później zgaduje i dopasowuje do treści”. Mówi, że nie pamięta, kiedy pojawiły się te trudności. Podkreśla jednak, że opór oraz niechęć córki do czytania ujawnia się pod postacią częstych protestów przed i w trakcie odrabiania lekcji. Wspomina, że Kasia od najmłodszych lat bardzo lubiła słuchać czytane bajki i choć ma już 9 lat „a jeszcze woli jak czyta jej mama”.

Zdaniem taty, córka nie lubi czytać, trzeba ją zachęcać. Sama niechętnie czyta: „tyle, ile musi”. Znacznie częściej czyta w czasie roku szkolnego, ze względu na zadane prace domowe, natomiast w czasie wakacji czyta bardzo rzadko, prawie w ogóle. Twierdzi on: „Mniej więcej w klasie trzeciej dostrzegłem brak płynności w czytaniu. Objawiało się to licznymi błędami w przekręcaniu wyrazów oraz zmienianiu końcówek. Kasia nie lubi czytać na głos, woli czytać po cichu”. Babcia natomiast mówi tak: „Jedynie trudności, które zauważyłam, to problem w czytaniu. Kasia czyta bardzo wolno, ale ona tak nie uważa...”.

Rodzice i babcia dostrzegają także szereg innych, pomniejszych trudności edukacyjnych. Mama podkreśla liczne błędy Kasi podczas pisania: błędy ortograficzne, niestaranne, mało estetyczne pismo, niechęć do nauki przedmiotów, w których należy coś przeczytać czy zapamiętać. Podkreślała, że Kasia niechętnie odrabia prace domowe (wielokrotnie musi powtarzać prośbę, by Kasia odrobiła lekcje), szybko zniechęca się, gdy widzi długi tekst do czytania lub wiele pustych linijek do wpisania odpowiedzi. Tata podobnie opisuje trudności córki: „Jest niesystematyczna, niechętnie się uczy oraz robi liczne błędy ortograficzne”.

Obydwoje rodzice zwracają uwagę na problemy wychowawcze, które określają jako „nieposłuszeństwo” w sytuacjach, gdy oczekują realizacji stawianych jej zadań i wymagań (protesty przed odrabianiem lekcji czy reakcje na polecenie, by posprzątała). Mama podkreśla, że Kasia „jest niecierpliwa, szybko się zniechęca, niesystematyczna, niedokładna”, do tego bardzo szybko wpada w złość i nie lubi, gdy ktoś wydaje jej polecenia. Czasami nie panuje nad emocjami, histeryzuje bez żadnego znaczącego powodu. Często wybuch płaczem i złością, gdy jest coś nie po jej myśli. Bardzo często takie sytuacje dzieją się podczas odrabiania zadanych prac domowych czy nakłaniania córki, by odrobiła pracę domową. Musi wielokrotnie powtarzać prośbę, by Kasia odrobiła zadania domowe.

Tata twierdzi: „Kasia nie słucha poleceń rodziców oraz innych osób. Wymyśla sobie różne preteksty, żeby czegoś nie robić. Często wyłącza się innymi”. Niechętnie wykonuje obowiązki domowe, bez ponagrania i przypominania: „nic nie robi”. Ciągłe przypominanie i proszenie o odrobienie prac domowych kończą się krzykiem i płaczem ze strony córki. „Jest niecierpliwa, nieobowiązkowa, wszystko robi szybko i byle jak” – twierdzi tata. Babcia zaś uważa, że gdy Kasia się skupi i skoncentruje, to nie ma trudności podczas wykonania zadań, ale gdy nie chce czegoś zrobić, wpada w histerię. Mówi: „Ja nie mam do niej cierpliwości. Gdy czegoś

nie umie, od razu płacze i nie można jej zwrócić uwagi, gdy ma coś źle". Zdaniem babci, trudności Kasi wiążą się z tym, że jest najmłodsza w rodzinie, a rodzice są zbyt pobłażliwi, to dlatego „słucha się wtedy, gdy czegoś chce” i „płacze, gdy jest coś nie po jej myśli”. Rodzice ustępują jej, gdy wpada w złość – szczególnie tata. Lubi, gdy jej plan zgodny jest z jej założeniami, za to nie radzi sobie z krytyką.

Kasia mieszka ze starszym bratem (lat 15) i rodzicami. Mama pomaga jej podczas odrabiania lekcji. Sprawdza poprawność prac domowych, poprawia źle zrobione zadania lub udziela wskazówek dotyczących sposobu poprawy błędów. Stara się wykonywać ćwiczenia matematyczne z dzieckiem oraz ćwiczyć jej technikę czytania. Jak mówi, by zachęcić córkę do nauki, bawi się z nią w szkołę oraz w gry edukacyjne.

INFORMACJE O UDZIELANYM WSPARCIU

Zajęcia prowadzone z dzieckiem miały charakter indywidualnych spotkań w domu uczennicy. Ich ogólnym celem było wspieranie rozwoju umiejętności dziecka w zakresie czytania ze zrozumieniem.

Zajęcia były prowadzone od 8 lipca do 16 sierpnia 2013 roku, czyli w czasie wakacji, gdy Kasia ukończyła klasę III. W sumie odbyło się 25 spotkań, w trakcie których dziewczynka wykonała 34 testy czytania ze zrozumieniem. Spotkania trwały od 30 do 60 minut. Zajęcia odbywały się kilka razy w tygodniu, niekiedy codziennie, jedynie w soboty i niedziele nie pracowałam z dziewczynką.

Nie było jednego ustalonego miejsca spotkań. W zależności od tego, w jakim miejscu Kasia chciała się spotkać, tam wykonywałyśmy zadania. Najczęściej spotkania odbywały się u mnie w domu, zdarzało się też, że ja odwiedzałam Kasię w jej domu. Miały też miejsca zajęcia przeprowadzone w domu babci Kasi.

Na zajęciach Kasia rozwiązywała testy (1 lub 2). Były to gotowe zestawy zadań edukacyjnych z zakresu czytania ze zrozumieniem (sprawdzające umiejętność odczytywania informacji z różnych tekstów użytkowych: przepis, rozkład jazdy, plan, prognoza pogody itp.)¹. Zestawy takie są ogólnodostępne, propagowane jako materiały edukacyjne do stosowania na lekcjach przez nauczycieli², a także jako zestawy zadań stosowane w pracy reedukacyjno-terapeutycznej w zakresie terapii pedagogicznej. Część zadań (jak np. odczytywanie informacji z kalendarza, rozkładu, czytanie tekstów informacyjnych z zakresu treści przyrodniczych) wymagała jedynie wyodrębnienia elementów istotnych lub wyszukania w tekście informacji szczegółowych będących odpowiedzią na bardzo konkretne pytania (czytanie adresu, godzin, dat i liczb itp.). Inne zadania wymagały dokonania analizy, porównywania i interpretowania danych, uchwycenia myśli przewodniej tekstu, wyciągania wniosków, uogólnień dokonywanych na podstawie tekstu itp.

Kontrakt zawarty z uczniem i jego rodzicami obejmował cykl spotkań. Impulsem do poszukiwania dziecka, które styka się z trudnościami szkol-

nymi, było podjęcie się przeze mnie takiego tematu pracy magisterskiej. W trakcie poszukiwań dziecka, dla którego byłyby takie zajęcia potrzebne, w rozmowie z jedną z mam dowiedziałam się, że jej córka, mimo że nie ma w szkole specjalnych trudności, bardzo niechętnie pracuje nad lekcjami zadanymi przez nauczycielkę do domu. W ramach przygotowywanej pracy zaprojektowałam cykl zajęć przeznaczonych dla tej dziewczynki, które miałam z nią prowadzić w okresie wakacyjnym.

Wyjaśniłam Kasi i jej rodzicom, na czym będzie polegała praca (wypełnianie testów, czytanie opowiadań oraz praca z tekstem). Mama dziewczynki zgodziła się też na udostępnienie mi potrzebnych dokumentów (zeszytów oraz sprawdzianów córki z poprzednich lat).

Poprosiłam Kasię o pomoc w przygotowywaniu mojej pracy. Obiecałam dziewczynce, że postaram się przygotować jak najciekawsze testy, byśmy przyjemnie spędzili czas. Obiecałam też po każdym wykonanym zadaniu nagrodę w formie wspólnej jazdy na rowerze, zabawie czy gry na xbox. Uzgodniłyśmy, że po każdym teście Kasia sama będzie mogła wybrać formę nagrody.

Pierwsze testy oraz zajęcia ciekawiły dziewczynkę, chętnie pracowała, nie grymasiła. Powiedziałabym nawet, że z chęcią podchodziła do zadań. Staralam się urozmaicać zajęcia, testy oraz teksty do czytania, by dziewczynka nie zniechęcała się podczas ich wykonywania. Przez pierwsze dwa tygodnie Kasia z zapałem uczestniczyła w zajęciach, natomiast im dłużej trwały nasze spotkania, tym z mniejszą ochotą podchodziła do wykonywania pracy. Miałam wrażenie, że pod koniec naszych spotkań z niechęcią wykonuje testy. W ostatnim dniu Kasia powiedziała, że to była bardzo ciężka i trudna praca, ale cieszy się, że ma to już za sobą.

W sumie przeprowadziłam 25 zajęć indywidualnych z dzieckiem ukierunkowanych na wspomaganie umiejętności czytania. Cały przebieg zajęć został opisany – zostały zgromadzone wytwory pracy dziecka oraz obserwacje, które stały się podstawą do przeprowadzenia własnych badań³. W tym opracowaniu zaprezentuję trzy obserwacje. Kolejność prezentowania obserwacji wynika z analizy problemów.

PRZEBIEG WYBRANYCH SPOTKAŃ – OBSERWACJA ZACHOWANIA DZIECKA PODCZAS ROZWIĄZYWANIA TESTÓW CZYTANIA

SPOTKANIE nr 8. Test czytania ze rozumieniem „Wiosna” (test nr 10)

DATA: 18.07.2013

Poprosiłam Kasię, żeby zajęła miejsce przy biurku, ponieważ już czas zacząć zajęcia. Dziewczynka niechętnie usiadła na krześle.

Na biurku przed dziewczynką leżał przygotowany test. Wyjaśniłam jej, na czym polega zadanie: „Kasiu, proszę byś przeczytała wiersz, a następnie postarała się opowiedzieć na zadane pytania”. Dziewczynka wzięła do ręki długopis i pyta (wskazując długopisem miej-

sce na górze strony): „Czy mam się tu podpisać?” Odpowiedziałam jej: „Tak, proszę. Jeśli chcesz, możesz się podpisać”.

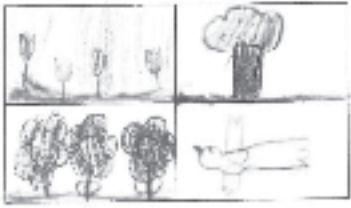
Kasia podpisała się na karcie, następnie bez dalszych próśb zaczęła czytać wiersz na głos. Czytając, nie zwracała uwagi na znaki interpunkcyjne. Nie potrafiła też znaleźć rymu w czytanych tekstach. Tylko proste wyrazy 2–3-literowe czytała całościowo (typu: od, już, na, tam, pod, czy, nie) oraz wyrazy jej znane i bliskie (takie jak: ruch, jaki, pierwszy, żegnaj, zakwitł, właśnie, motyla, smutku, witaj, wiosno). Pozostałe wyrazy czytała sylabami.

Test cichego czytania ze zrozumieniem
WIOSNA

Imię i nazwisko: Kasia Piersonowska Data: 22.07.2013

1. Przeczytaj uważnie tekst wiersza. W ramkach napisz ośmiorniczkę.

Zachęta:
Drożdżki śpią w kątach, jak do góry pływają.
Nie pływają, nie pływają, nie pływają!
- Tam, pod protegi, w kącie, w kącie.
A na przykład, w kącie, w kącie.
Żółte kłki – motyle!
- Swoje – swoje, jak do góry pływają.
Drożdżki śpią w kątach, nie pływają!
- Swoje – swoje, jak do góry pływają.
- W wiosnie, w wiosnie, w wiosnie!
Jaki ruch i głos, w wiosnie!
Witaj wiosno, żegnaj motyle!



2. Przeczytaj zagadki. Podkreśl właściwe odpowiedzi.

Głowy mają i nóżce Pokryte w skórę. Białe, paskate Na wierzchołkach roją.	W wiosnie widać na meśkach i w kwiatkach jak od rana. I kładą w posadziach i w domy, białe i czarne pająki.
Marmoty, jaskółki, białe jaskółki	białe, czarne, białe, białe

3. Przeczytaj zdania i uzupełnij je.

- W wiosnie ... kwitną kwiaty ... rozkwitają się wiosną
- Wiosną widać i w kwiatkach ... i w kwiatkach
- Wiosną widać i w kwiatkach ... i w kwiatkach

Ryc. II.

Po przeczytaniu wiersza Kasia zwróciła się do mnie z pytaniem: „Teraz muszę narysować w ramach zwiastuny wiosny?” Odpowiedziałam: „Tak, proszę byś wyjęła kredki i uzupełniła pierwsze zadanie”. Dziewczynka przykucnęła przy swoim biurku, otworzyła szufladę, długo i z wyrazem niechęci szukała kredek. Wydawało się, że chciała jak najdłużej przeciągnąć tę chwilę. Gdy z powrotem usiadła na krześle, powiedziała: „Najpierw nary-

suję tulipany, będą różowe”. Wzięła do ręki różową kredkę, narysowała główki tulipanów, następnie narysowała łodyżki oraz trawę, a na koniec namalowała niebo. Kolejnym rysunkiem były fioletowe fiołki.

Po wykonaniu dwóch rysunków Kasia zastanawiała się chwilę, co jeszcze może narysować. Po chwili powiedziała: „Może kwitnącą jabłoń?” Odpowiedziałam: „Świetny pomysł”. Dziewczynka zaczęła rysować jabłoń: duży brązowy pień, koronę drzewa z kilkoma różowymi jabłkami oraz trawę. Przyglądała się z zadowoleniem swoim rysunkom. Wtedy spytałam: „Co jeszcze narysujesz?”



Ryc. 12.

Kasia odpowiedziała: „Może spróbuję ptaka”. Wzięła do ręki żółtą kredkę i narysowała lecącego ptaka.

Kontynuowałam dialog i zapytałam: „Dlaczego żółty? Co to za ptak?” Odpowiedziała: „Nie wiem, tak po prostu, niech będzie żółty”.

Podtrzymałam rozmowę i pochwaliłam jej pracę: „Aha, rozumiem. Brawo, ja nie potrafiłabym narysować takiego pięknego ptaka”. Kasia na to odpowiedziała: „A mi czasem wychodzi”.

Po skończeniu rysowania schowała kredki do pudełka. Wzięła do ręki długopis, zaczęła czytać na głos polecenie w teście numer dwa: „Prze-czy-taj za-ga-dki. Pod-kreśl wła-ś-ci-wą od-po-wieź”.

Po przeczytaniu polecenia Kasia położyła oba łokcie na stole i w tej pozycji przeczytała pierwszą zagadkę. Znaczną większość wyrazów odczytała sylabami (np. ciepły, powróciły, wiosną, puchate, wierzbach, rosną). Nie sprawiło jej kłopotu rozwiązanie zagadki. Z pewnością w głosie udzieliła odpowiedzi, mówiąc: „bazie” i podkreślając wyraz „bazie” (spośród innych wypisanych w ramce).

Bez mojego namawiania i ingerencji Kasia przeczytała drugą zagadkę. Czytała metodą sylabową wyrazy takie jak: białym, mokradłach, spaceruje, rana, uciekają, żaby, boją, pana. Poprawiłam ją, gdy wyraz „żaby” przeczytała „żeby”. Dziewczynka spojrzała na tekst i odczytała go dzieląc na sylaby „za-by”, następnie powtórnie przeczytała już całościowo. Również bez kłopotu udzieliła odpowiedzi na zagadkę, podkreślając wyraz „bocian” (wśród wypisanych w ramce różnych odpowiedzi).

Pochwaliłam ją i zachęciłam do wykonania kolejnego zadania, mówiąc: „Bardzo dobrze. W kolejnym zadaniu musimy uzupełnić luki w zdaniach”. Kasia spojrzała na mnie, a następnie na tekst zadania (nr 3).

W pierwszym zdaniu należało wpisać nazwę miesiąca, w którym rozpoczyna się wiosna. Kasia wpisała wyraz „kwiecień”. Zapytałam Kasię, czy chciałaby sprawdzić, czy dobrze uzupełniła zadanie. Dziewczynka odpowiedziała, że tak jej się wydaje i dodała: „Jedynie będę miała źle”.

Kasia zabrała się do czytania kolejnego zdania i uzupełniła je prawidłowo. Odczytała następnie zdanie: „Wio-sną... bu-du-ją gnia-zda” (każdy wyraz czytała sylabizując). Szybko i pewnie wpisała w wykropkowane miejsce wyraz „bocan” (zjadając literkę „i” oraz zapominając o liczbie mnogiej).

Przełożyła kartkę, zabierając się do pracy nad zadaniem na drugiej stronie testu. Chwilę się przyglądała (zadanie nr 4). Wtedy powiedziałam: „Proszę byś przeczytała zdania oraz skreśliła w nich niepotrzebne słowa”. Dziewczynka spytała: „Czy mogę czytać po cichu?” Zgodziłam się na jej prośbę: „Dobrze, jeśli Ci wygodnie, możesz tak przeczytać”.

Kasia opuściła głowę, zaczęła czytać pierwsze zdanie w zadaniu nr 4, a po chwili powiedziała: „Należy skreślić «zbierają»”. Odpowiedziałam: „Dobrze, więc przekreśl ten wyraz”. Kasia skreśliła wyraz i czytała dalej po cichu. Po pewnym czasie powiedziała na głos: „lizaki” (przekreślając wyraz). Trzecie i czwarte zdanie (w zadaniu nr 4) przeczytała po cichu i wykonała samodzielnie polecenie, skreślając odpowiednie wyrazy, ale nie mówiąc prowadzącemu, jaki wyraz chce przekreślić. Nie ingerowałam, jednak cały czas śledziłam wzrokiem, czy dziewczynka poprawnie wykonuje zadanie.



Ryc. 13.

Po tym, jak zobaczyłam, że Kasia ukończyła całe zadanie nr 4, powiedziałam do niej: „W zadaniu piątym należy podkreślić to zdanie, które jest prawdziwe”. Wtedy rozpoczął się następujący dialog:

Dziewczynka zapytała: „Dobrze, ale czy mogę je sama przeczytać, po cichu?”

Odpowiedziałam: „Dobrze. Wolisz czytać po cichu?”

Kasia na to: „Wolę, jak ktoś mi czyta”.

Spytałam ją: „Dlaczego?”

Wtedy dziewczynka odparła: „Wtedy jest dużo szybciej. Tak, jak ostatnio, jak Ty mi czytałaś, było szybciej”.

Po tych słowach dziewczynka spuściła głowę i w ciszy czytała zdania (zadanie nr 5). Po jakimś czasie powiedziała: „Zdanie drugie”. Zapytałam: „Przeczytasz?” Wtedy Kasia zaczęła czytać na głos: „Wszystkie pta-ki mają pió-ra i dziób”. Spojrzała na mnie. Potwierdziłam kiwnięciem głowy, że dobrze wybrała zdanie drugie. Wtedy Kasia długopisem podkreśliła to zdanie i przystąpiła do realizacji kolejnego zadania (nr 6).

Zapytałam: „Co należy zrobić w zadaniu szóstym?” Dziewczynka zaczęła czytać polecenie na głos: „Po-łącz ze-sta-wy wy-ra-zów i u-twórz zda-nia”.

W ciszy czytała poszczególne zdania, pomagając sobie długopisem – po ruchu długopisu można było rozpoznać, który wyraz odczytuje. Wykonała sama całe zadanie. Po połączeniu wszystkich zdań w zadaniu nr 6 Kasia odłożyła długopis, wyciągnęła przed siebie ręce i wyprostowała plecy mówiąc: „Już mi się nie chce. Możemy zrobić to później?”

Odpowiedziałam: „Kasiu, zostało nam już ostatnie zadanie. Jak je teraz zrobimy, będziemy mogły jechać na rowerach do Twojej babci, tak jak się umawialiśmy?”

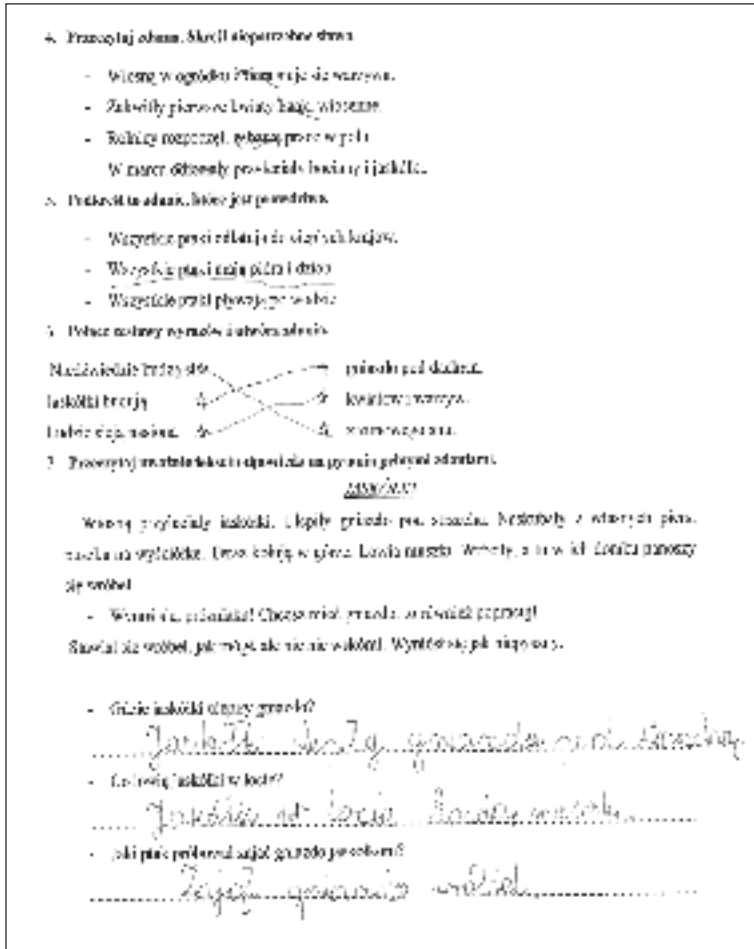
Kasia odparła: „Dobrze, ale ja będę czytała po cichu, a potem mi tylko sprawdzisz”. Była stanowcza i jednocześnie niezadowolona z konieczności wykonania zadania nr 7, które wymagało przeczytania kolejnego tekstu i zapisania odpowiedzi na pytania związane z przeczytanym tekstem.

W ciszy przeczytała cały tekst pt. „Jaskółki” (zadanie nr 7). Gdy kończyła czytać, nie pytając mnie o nic, zaczęła pisać odpowiedzi.

Jako odpowiedź na pierwsze pytanie napisała: „Jaskółki ulepiły gniazdo pod strzechą” (zjadając literę „o” w wyrazie „gniazdo” i literę „t” w wyrazie „strzechą”).

Zdanie drugie napisała też z małym błędem: „Jakółki w locie Łowią muszki” (zjadając literę „s” w wyrazie „jaskółki” i pisząc wielką literą „Ł” w wyrazie „łowią”. Pisała szybko, mało starannie.

Przechodząc do ostatniego zdania, westchnęła i zapisała odpowiedź: „Zajął gniazdo wróbel”. Po jego napisaniu Kasia z ulgą i radością w głosie powiedziała: „Wreszcie skończyłam”. Odpowiedziałam: „Dziękuję, świetnie Ci poszło”. Na to dziewczynka rzekła: „Teraz możemy jechać na przejażdżkę”. Odparłam: „Dobrze, tylko schowam test”.



Ryc. 14.

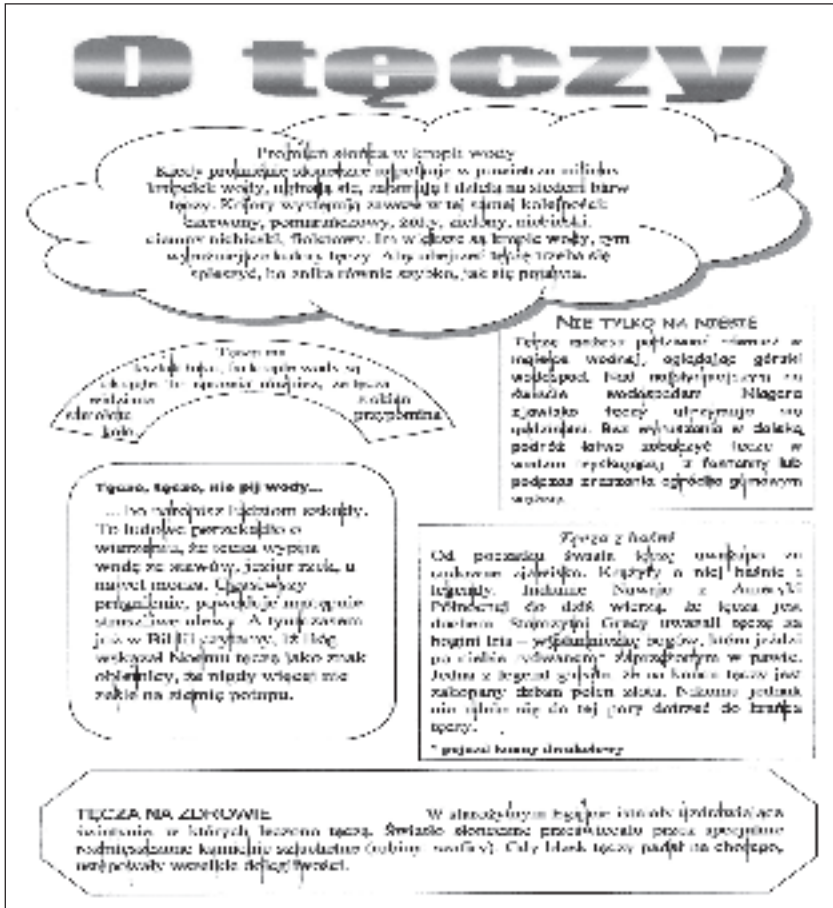
SPOTKANIE 5. Test czytania ze zrozumieniem „O tęczy” (test nr 7)

DATA: 12.07.2013

Dziewczynka siedzi w pokoju osoby prowadzącej zajęcia, gotowa do pracy. Rozpoczęłam dialog: „Doskonale. Widzę, że dziś jesteś już przygotowana do zajęć?” Kasia odpowiedziała: „Tak, czekałam na Ciebie. Dziś bardzo rano wstałam, więc już mi się nudziło”. Powiedziałam do Kasi: „Bardzo się cieszę, że z taką ochotą czekasz na zajęcia. Dziś przygo-

towałam coś specjalnego. Proszę, byś uważnie przeczytała każdą informację o tęczy, a następnie postawiła X przy zdaniu, które jest prawdziwe. Dziś mamy dwie karty odpowiedzi. Jedna jest trochę łatwiejsza, a druga troszkę trudniejsza. Zobaczmy, jak tym razem sobie poradzisz”. Podałam dziewczynce karty pracy.

Kasia (z entuzjazmem) powiedziała: „O! Jakie fajne, podoba mi się, że te teksty są w takich ramkach, od razu chce mi się je czytać”. Uśmiechnęłam się do dziewczynki i wskazałam palcem na test. Kasia zaczęła czytać.



Ryc. 15.

Źródło: czasopismo edukacyjne.

Dziewczynka większość tekstu przeczytała sylabami. Przy niektórych wyrazach zatrzymywała się chwilę dłużej, nim zaczęła je czytać na głos (były to wyrazy: Noemu, wysłanniczkę, ugasiwszy, zaprzężonym). Nie zwracała uwagi na znaki interpunkcyjne, szybko przechodziła do kolejnych ramek z tekstem. Po przeczytaniu wszystkich ramek poprosiła o coś do picia. Gdy wróciłam ze szklanką soku, dziewczynka siedziała przy stole, bawiąc się telefonem komórkowym. Gdy wypita kilka łyków soku, odstawiła szklankę. Odpięła kartki, które były spięte złotym spinaczem. Położyła spinacz obok szklanki z sokiem, wzięła długopis do ręki, spojrzała na kartkę, zaczęła czytać polecenia.

Przeczytała pierwsze zadanie: „Kolory tęczy występują zawsze w tej samej kolejności”. Zapytałam: „Kasiu, wiesz, co masz zrobić?” Kasia podniosła wzrok na mnie i twierdząco kiwnęła głową, stawiając X przy pierwszym zadaniu. „Jak zdanie jest prawdziwe, stawiam X” – powiedziała. „Dokładnie tak” – odpowiedziałam.

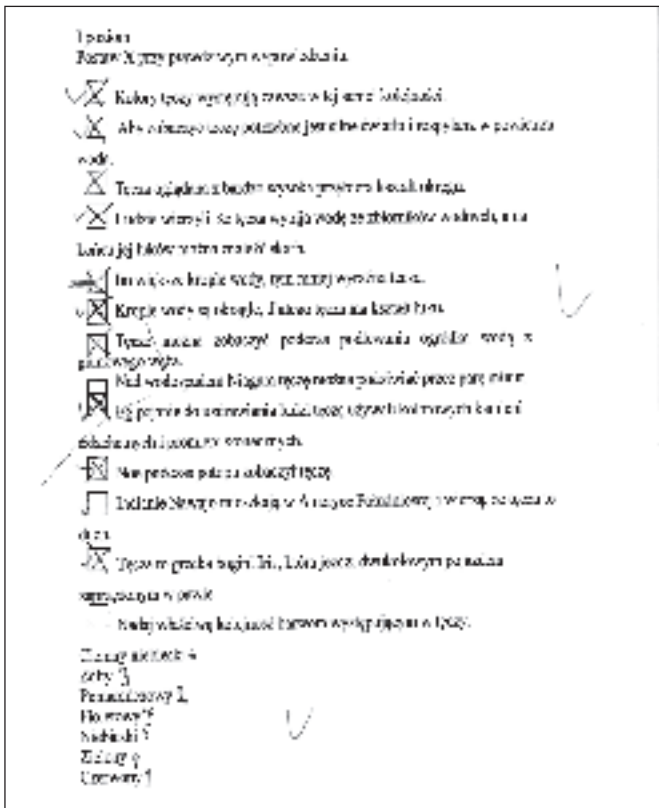
Kasia zaczęła czytać drugie zdanie: „Aby zobaczyć tęczę, po-trzeb-ne jest sil-ne świa-tło i roz-pyla-na w powietrzu woda”. Kończąc czytać zdania, zaznaczyła X.

Trzecie zdanie brzmiało: „Tęcza oglądana z bardzo wysoka przybiera kształt okręgu”. Kasia chwilę się zastanowiła, spojrzała na kartkę z tekstem, wzrokiem szukała odpowiedzi w tekście. Po chwili powiedziała: „chyba nie!”, nie doczytując, że w jednej z ramek jest informacja o tym, że tęcza widziana z okien samolotu przypomina koło.

Przeszła do kolejnych zadań. Postawiła X przy czwartym zdaniu: „Ludzie wierzyli, że tęcza wypija wodę ze zbiorników wodnych, a na końcu jej łuków można znaleźć skarb”.

Przy kolejnym zdaniu popełniła błąd stawiając znak X („Im większe krople wody, tym mniej wyraźna tęcza”). W tekście jest informacja odwrotna: „Im większe krople wody, tym wyraźniejsze kolory tęczy” – Kasia widocznie nie zwróciła uwagi na wyraz „mniej”.

W kolejnym zdaniu („Krople wody są okrągłe, dlatego tęcza ma kształt łuku”) dziewczynka prawidłowo postawiła znak X.

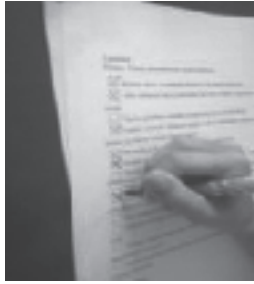


Ryc. 16.

Przeczytała kolejne zdanie, ale nie wstawiła X (nie zaznaczyła odpowiedzi „Tęczę można zobaczyć podczas podlewania ogródka wodą z gumowego węża”, choć była o tym mowa w tekście).

Dziewczynka postawiła X przy odpowiedzi: „Noe podczas potopu zobaczył tęczę”. Takiej informacji nie ma w tekście – jest tylko fragment mówiący: „A tymczasem już w Biblii czytamy, iż Bóg wskazał Noemu tęczę, jako znak obietnicy, że nigdy więcej nie ześle na ziemię potopu”.

Ostatnie trzy zdania Kasia zaznaczyła poprawnie. W ostatnim zadaniu miała ponumerować kolory tęczy. Nie pamiętała ich, lecz bez problemu odnalazła fragment mówiący o występujących po sobie kolorach i prawidłowo zaznaczyła ich kolejność.



Ryc. 17.

Po zakończeniu Kasia powiedziała: „Brawo, już jestem mistrzem w robieniu tych testów”. Odpowiedziałam jej: „Tak Kasiu, świetnie Ci wychodzi odpowiadanie na pytania do tekstu. Jestem z Ciebie dumna. Teraz jeszcze poziom drugi”.

Kasia wyciągnęła kolejną kartkę. Zaczęła czytać zdania. Dziewczynka z uśmiechem zaznaczała prawidłowe odpowiedzi. Błędnie zaznaczyła tylko jedno zdanie (podobnie jak na I poziomie): „Im większe krople wody, tym mniej wyraźna tęcza”. Tym razem poprawnie zaznaczyła zdanie: „Tęczę można zobaczyć podczas podlewania ogródka wodą z gumowego węża” (które na I poziomie zaznaczyła błędnie).

II poziom
Postaw X przy prawdziwym wypowiedzeniu.

Kolory tęczy występują zawsze w tej samej kolejności.

Im większe krople wody, tym mniej wyraźna tęcza.

Krople wody są okrągłe dlatego tęcza ma kształt łuku.

Tęczę można zobaczyć podczas podlewania ogródka wodą z gumowego węża. ✓

Nad wodospadem Niagara tęczę można podziwiać przez parę minut.

Na końcu tęczy jest zakopany skarb.

W starożytnym Egipcie tęczę uzdrowiono ludzi.

Nadaj właściwą kolejność barwom występującym w tęczy.

Ciemny niebieski 6

Żółty 3

Pomarańczowy 2

Fioletowy 7

Niebieski 5

Zielony 4

Czerwony 1

V

Ryc. 18.

Jej ostatnim zadaniem było nadać właściwą kolejność barwom występującym w tęczy. Dziewczynka z uśmiechem powiedziała: „Ciekawe czy teraz zapamiętałam?”. Z pamięci uzupełniła poprawną ich kolejność.

Po zakończonym zadaniu dziewczynka sama sprawdziła poprawność wykonania zadań z poziomu drugiego, który okazał się dla niej łatwiejszy niż pierwszy. Po czym powiedziała z uśmiechem na twarzy, patrząc na mnie: „Dobrze mi poszło!” Odpowiedziałam: „Tak, bardzo dobrze zapamiętałaś informacje o tęczy”. Kasia uśmiechnęła się do mnie, odkładając długopis na miejsce.

SPOTKANIE 9. Test czytania ze rozumieniem „Delfiny” (test nr II)

DATA: 19.07.2013

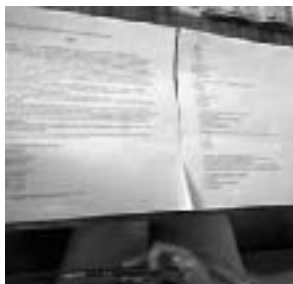
Przywitałam się z dziewczynką, która otworzyła mi drzwi: „Dzień dobry! Chcesz iść do mnie do domu zrobić testy, czy zostajemy u Ciebie?” Kasia: „Może być u mnie”. Powiedziałam do niej: „Dobrze, więc gdzie będziemy je robić?” Na to Kasia: „Może w salonie, bo nie poprzętałam w pokoju”. Uśmiechnęłam się do dziewczynki, która zaprowadziła mnie do salonu.

Usiadłam na białej sofie, wyjęłam test, Kasia usiadła obok. Powiedziałam: „Proszę, byś przeczytała test, a następnie zaznaczyła prawidłową odpowiedź”. Kasia wzięła tekst, przejrzała karki, spojrzała i powiedziała: „Dużo tego i tekst jest długi”. Odpowiedziałam: „Kasiu, dasz radę, mamy dużo czasu, tekst jest trochę dłuższy niż ostatnio, ale polecenia są krótkie, więc myślę, że dasz radę”.

Kasia z niezadowoloną miną zaczęła czytać test. Bez próśb prowadzącego czytała go na głos w wolnym tempie, nie stosując znaków przestankowych. Znaczną większość wyrazów czytała sylabami (patrz: ryc. 20). Tylko nieliczne czytała całościowo, np. „mimo, ryby, podobne, słonych, słodkich, wodach, około, zwierzętami, różnego, typu”. Przed trzecim akapitem w połowie czytania zatrzymała się na chwilę i głośno westchnęła. Po chwili czytała dalej. Prowadzący śledził poprawność czytanego przez dziewczynkę tekstu. Gdy dziewczynka skończyła, powiedziała: „Ojej, muszę się czegoś napić...” wstała i poszła do kuchni. Nalała sobie sok i wróciła do salonu.

Usiadła na sofie i powiedziała (z niezadowoloną miną): „Jeszcze te zdania...”. Odpowiedziałam: „Kochana, damy radę, w razie czego jestem obok i Ci pomogę”.

Kasia uśmiechnęła się do prowadzącego i w ciszy przeczytała pierwsze zadanie. Gdy zauważyłam, że udziela odpowiedzi, zapytałam: „Kasiu, czy chcesz czytać polecenia po cichu?” Kasia: „Tak, tak wolę. A potem mi sprawdzisz”. Odpowiedziałam: „Dobrze. Może tak być”. Kasia szeroko uśmiechnęła się do mnie. Po chwili zaznaczyła kolejną odpowiedź. Przeczytała polecenie trzecie i położyła kartkę z tekstem po lewej stronie, a kartkę z zadaniami po prawej.



Ryc. 19.

Wykonując polecenie trzecie, powiedziała: „To muszę sprawdzić”. Zapytałam: „Czego nie jesteś pewna?” Odpowiedziała: „Jakiej długości jest delfin”.

Po tych słowach dziewczynka wróciła wzrokiem do tekstu, poszukując odpowiedzi. „Mam! Około 2 m” – powiedziała z radością i zaznaczyła odpowiedź. Zadanie czwarte zaznaczyła szybko i pewnie. Przy zadaniu piątym chwilę się zastanowiła, zajrzała do tekstu, nim zaznaczyła odpowiedź. Kolejne zadania, tj. 6, 7, 8 również okazały się proste dla dziewczynki, bez problemu zaznaczała odpowiedzi.

Przy zadaniu dziewiątym chwilę się zastanawiała. Zapytałam: „Kasiu, czego nie wiesz?”

Kasia: „Bo mam zaznaczyć nieprawdziwe zdanie, a chyba wszystkie są prawdziwe”.

Zaproponowałam: „Może sprawdzimy każde zdanie po kolei? Przeczytaj odpowiedź „A”.

Kasia zaczęła czytać: „Delfiny słyną, ze swojej in-te-li-gen-cji i po-czu-cia hu-mo-ru”.

Powiedziałam do niej: „Dobrze, teraz odszukajmy to zdanie w opowiadaniu” (i razem z Kasią ze skupieniem w ciszy szukałyśmy odpowiedzi).

Powiedziałam: „Zobacz, jest takie zdanie (wskazując dziewczynce odpowiedni fragment), sprawdźmy kolejne”.

Kasia przeczytała drugie zdanie: „Są szyb-kimi i zrę-czny-mi pływa-kami”, po czym dodała: „To na pewno było!”

Razem ze mną szukała odpowiedniego fragmentu. Po chwili Kasia powiedziała: „Zobacz, jest!” (wskazując dokładnie takie samo zdanie jak w odpowiedzi).

Powiedziałam: „Proszę, przeczytaj kolejne zdanie”.

Kasia czyta: „Mają zna-cznie bardziej wy-os-trzo-ny zmysł słuchu niż lu-dzie. To też było”.

Ja na to: „Też mi się tak wydaje, ale lepiej sprawdźmy”.

Dziewczynka błyskawicznie wskazała poszukiwany fragment.

Pochwaliłam ją: „Doskonale, więc co nam zostało?”

Kasia przeczytała ostatnią odpowiedź: „Doskonale od-dy-chają pod wodą, bo-wiem, od-dy-chają sk-rze-la-mi”.

Zapytałam: „Jak myślisz, czy to zdanie jest fałszywe?”

Kasia: „Nic takiego tu nie ma” (mówiła spoglądając w tekst).

Powiedziałam: „Kasiu, to zdanie jest fałszywe, ponieważ jak zaznaczyłaś w jednej z odpowiedzi, delfiny są ssakami, a tak jak wszystkie ssaki mają płuca i nimi oddychają”.

Kasia: „A no tak, pomyliło mi się z rybami” (odpowiedziała z uśmiechem zaznaczając dobrą odpowiedź).

Dziewczynka w ciszy przeczytała kolejne zdanie. Szybko oraz pewnie zaznaczyła odpowiedź. Następnie przeczytała zadanie nr 11. Chwilę się zastanowiła, spojrzała do tekstu, gdy znalazła poszukiwaną odpowiedź, powiedziała: „a no tak!”. Zadanie dwunaste zaznaczyła bez problemu. Przy wykonywaniu zadania 13-stego również spojrzała do tekstu w poszukiwaniu odpowiedzi. Ostatnie zadanie – czternaste – zaznaczyła z radością i uśmiechem na twarzy.

Gdy wykonała ostatnie zdanie, odłożyła długopis, złożyła cały test w jedną całość i podała mi, mówiąc: „Proszę, zrobione. Chyba wszystko jest dobrze”. Odpowiedziałam jej: „Dziękuję! Jesteś niezastąpiona. Mnie też się wydaje, że nie popełniłaś ani jednego błędu”. Kasia na to: „No to super. W ogóle to podobał mi się ten sprawdzian”. Powiedziałam do niej: „Cieszę się. Idzie nam coraz lepiej”. Kasia uśmiechnęła się do mnie zadowolona z wykonania zadania.

Przeczytaj uważnie tekst i zaznacz jedną prawidłową odpowiedź.

Delfiny

Delfiny można, iż są podobne do ryby, to należą do ssaków. Żyją w wodach słodkich i słonych. Chcą się oświetlić dobrze w wodach przejrzystych, jak i na polnym nierzwi. Jest ich około 40 gatunków. Najbardziej znany gatunek jest delfin pospolity, którego długość ciała wynosi około 2 metrów, a waga 120 kilogramów. Nurkują do głębokości 250 metrów, ale tylko w pokrzepieniu powietrza. Często wylatują na powierzchnię, by zamoczyć powietrzem, bieżącym odychającym płucami. Niektóre delfiny mogą wytrzymał pod wodą nawet 10 minut. Są szlachetne i niebezpieczne dla człowieka, mogą atakować zwierzęta słabiej ponad wodę. Mają smacznie bardziej wydłużony żyłki smoczki niż ryby. Uważa się, iż delfiniki 25 metrów długości może osiągnąć ludzkiej siłki. Doży tych zwierząt są przynajmniej około 100 gatunków pod wodą.

Do kłótni i kłótni między sobą delfiny używają również typu dźwięków: klaskania, pisków, śmiechów, gwizdów i jęków. Niektóre delfiny imitują mowę ludzką, a nawet śmiech i głośnie. I trawki wydają oddech.

Są zwierzętami inteligentnymi żywią się rybami, małżowinami i skorupiakami. Na powierzchni wody żyją w grupach, używają słuchów i wzroku, następnie oddechem poruszają w wodzie.

Delfiny są zwierzętami społecznie. Przechodzą i wędrują w dużych grupach. Delfiny posiadają również wielkie smoki, które mogą być „człowiekami”, przybranie delfinów, zaś woda grupy rodzinne, które są najbardziej, tworzy do 20 spokrewnionych ze sobą zwierząt. Kiedy woda woda, zwierzęta pływają pod powierzchnią i są wyjątkowo, przy naturalnym przyrodzie.

Między delfinami może po powierzchni wazy około 10 kilogramów i są to kłótni oddechowe znajdujące pod wodą.

Są to zwierzęta, które są inteligentne i posiadają bardzo. Lubią się bawić i szybko się uczyć. Interesują je wszystkie, co spotykają w wodzie.

1. Poszczególne tekst odpowiada

- a) psakach
b) fokach
c) wielorybach
 d) delfinach

2. Delfiny są

- a) ssakami
b) rybami
 c) ssakami
d) gadami

3. Długość ciała dorosłego delfina wynosi:

- a) 2 m
b) 20 m
c) 20 cm
d) 2 mm

4. Delfiny oddychają:

- a) skrzelami
 b) płucami
c) całym ciałem

5. Jakim trybem życia delfinów najbardziej powiniemy?

- a) wazac
 b) wazac
c) wazac

6. Delfiny żywią się:
a) roślinami
 b) rybami
c) ptakami

7. Delfiny do komunikowania się używają:
a) mowy ludzkiej
 b) używają różnego typu dźwięków
c) samogłoski
d) wyłącznie spójników

8. Dźwięki, w celu porozumiewania się między sobą, delfiny wydają:
 a) nosem
b) oczami
c) uszami
d) ogonem

9. Które z tych zdań nie jest prawdziwe?
a) Delfiny są znane ze swej inteligencji i poczucia humoru.
b) Są zwierzęta i rybakami przywołanymi.
c) Są to zwierzęta bardziej wyszklone, angażujące słuch niż ludzie.
 d) Delfinami oddechują pod wodą, nosiem oddychają skrzekami.

10. Delfiny podrywają i wzdrucają:
a) głowę
 b) skronie lub odcinek
c) uszy

11. Młody delfin może przemieszczać wazę o ciężar:
a) 5kg
b) 10kg
 c) 50kg
d) 10kg

12. Dlaczego delfiny często wypływają na powierzchnię?
a) by porozumiewać się ptakami
 b) by oddechować powietrzem
c) aby zobaczyć, jakie jest pogoda

13. Cięższy delfin wazy około:
a) 120 kg
 b) 20 kg
c) 20 t
d) 55 kg

14. W jakim celu delfiny nurkują głębiej niż 250 m?
a) żeby sobie odpocząć
 b) szukają pożywienia
c) chcą pomóc rybakom
d) szukają sznurów

Ryc. 20.

Źródło: opracowała Dorota Dankowska, w: <http://szkolabeznudy.blog.pl/tag/czytanie-ze-zrozumieniem/> oraz na stronie: <http://edukacjauczestnoszkolna1.blogspot.com/2015/01/test-czytanie-ze-zrozumieniem-klasa-3.html>.

Wanda Hajnicz, Agnieszka Konieczna

2.2. Trudności w płynnym opanowaniu techniki czytania i pisania jako czynnik zmniejszający motywację do realizacji zadań szkolnych

Na zaprezentowany w pracy Aliny Poniatowskiej materiał obserwacyjny zgromadzony w czasie realizacji zajęć indywidualnych z Kasią można spojrzeć pod różnym kątem: konstrukcji programu wspierającego lub jego efektywności. Ale przede wszystkim warto zwrócić uwagę na jego dopasowanie do oczekiwań osób doświadczających trudności.

Warto rozważyć, co właściwie stanowiło w tym przypadku powód podjęcia działań w zakresie wsparcia edukacyjnego. Nauczycielka nie miała zastrzeżeń, oceniała kompetencje dziecka jako wysokie (była zadowolona z efektów kształcenia) – w jej opinii Kasia była „jedną z lepszych uczennic w klasie”. Natomiast rodzice widzieli i zgłaszali potrzebę udzielenia dziecku pomocy w formie dodatkowych ćwiczeń. Problem Kasi definiowali jako trudności z czytaniem i brak motywacji („niechęć do czytania” i odrabiania prac domowych). Oboje uważali, że Kasia nie lubi czytać (czyta tylko „tyle, ile musi” i tylko „zachęcana”), a przejawem jej niechęci do czytania są liczne protesty przed odrabianiem lekcji i szybkie zniechęcanie się podczas zadań zawierających długi tekst do przeczytania. Ich zdaniem źródłem błędów w czytaniu i pisaniu jest to, że Kasia jest niecierpliwa, niesystematyczna i szybko się zniechęca⁴. To wszystko było powodem wyrażenia przez nich zgody na udział dziecka w zajęciach prowadzonych przez panią Alinę.

Problemem głównym zgłaszanym przez rodziców była więc motywacja (niechęć do czytania oraz bardzo silne emocje towarzyszące sytuacjom, gdy dorosły zwracał uwagę na popełniane błędy w czytaniu i pisaniu). Biorąc pod uwagę posiadane informacje, można się zastanawiać, co może leżeć u źródeł zgłaszanych trudności. Nie ma żadnych informacji mówiących o dysleksji. Analizując ujawniające się trudności, warto zwrócić uwagę na to, że problemem głównym jest utrwalona u dziewczynki technika czytania, sylabizowanie (głoskowanie), niekiedy nawet błędne. Przy czytaniu bardziej rozbudowanych tekstów zawierających dłuższe słowa ta technika jest bardzo uciążliwa i nieefektywna.

Drugi problem dotyczy pisania, niezbyt starannego i zawierającego błędy ortograficzne. Pod koniec pierwszego etapu edukacji oczekuje się, że dziecko będzie czytało dłuższe i trudniejsze pod względem językowym teksty, ale też będzie je samo tworzyło. Pilnowanie równocześnie strony formalnej oraz konstruowanie treści stanowi duże wyzwanie, szczególnie wtedy, gdy technika czytania nie jest dobrze opanowana; to realizowanie

czynności odwrotnej, zapisania tego co się pomyślało (a lepiej wypowiedziało, niejako podyktowało samemu sobie) stanowi poważne wyzwanie⁵.

Dziewczynka w domu emocjonalnie nie radzi sobie z tym nagromadzeniem trudności. Biorąc pod uwagę opinię nauczycielki, lepiej z tym sobie radzi w szkole, na tle całej klasy, w związku z tym nauczycielka może nie dostrzegać jej trudności.

Przede wszystkim warto zwrócić uwagę, jak pedagog-terapeuta dochodził do skonstruowania indywidualnego programu wsparcia. Ze szkoły nie było żadnych informacji, że dziewczynka może mieć kłopoty. Opinia nauczycielki była bardzo pozytywna, wskazująca na duże możliwości dziecka (udział w kółku matematycznym), aktywność dziewczynki w trakcie realizacji zadań szkolnych, dobrą samoocenę oraz pozytywne funkcjonowanie w grupie. Nieco inaczej postrzegali funkcjonowanie Kasi rodzice, zwracali uwagę na jej wyraźne trudności w czytaniu oraz związaną z tym niechęć do podejmowania tej aktywności, podkreślali też niestaranność graficzną pisma i niechęć dziewczynki do pisania oraz pojawianie się licznych błędów ortograficznych. Zwracał też ich uwagę wyraźny opór dziecka przed odrabianiem lekcji, szczególnie tych związanych z czytaniem i pisaniem, i silne emocje negatywne towarzyszące pokonywaniu trudności. Te wszystkie informacje zostały przez autorkę programu zgromadzone przed jego skonstruowaniem.

Zebrane dane prawdopodobnie nasunęły jej hipotezę dotyczącą możliwości występowania u dziecka trudności o charakterze dyslektycznym, w związku z czym przygotowując program, odwołała się do ogólnych zasad postępowania z dziećmi z tego typu zaburzeniami. Dziewczynce jednak nikt formalnie nie postawił takiej diagnozy (nie była w ogóle zgłaszana do poradni), a główny problem był umiejscawiany w sferze motywacji, tak to formułowali rodzice. Alina Poniatowska przyjęła to więc jako podstawowy punkt wyjścia i tak skonstruowała sytuację pomagania, by w istotny sposób wzmocnić motywację dziewczynki do realizowania zadań edukacyjnych.

W świetle zgromadzonych informacji można było przypuszczać, że zasadniczą rolę w tym procesie nawarstwiania się trudności odgrywają błędy metodyczne. Kasia nie chce czytać nie dlatego, że ją nie interesuje czytanie jako zdobywanie informacji, wręcz przeciwnie (traktuje ona zdobywanie informacji jako **prezent**). Ona nie chce czytać, bo czytanie jest dla niej trudne. A gdy trudności zaczynają się kumulować, pojawia się u niej poczucie, że po prostu nie da się tego przeczytać i napisać bezbłędnie. Mówi o tym wprost: „jestem zmęczona”, albo przegląda karki, wzdycha, liczy ilość zadań, które pozostały do zrobienia. Na różne sposoby wyraża przy tym niezadowolenie, komentuje, np. „dużo tego”, „tekst jest długi”⁶.

Przyjrzyjmy się więc temu, jak autorka buduje całość swojego programu wspierającego. Po pierwsze, w zaprezentowanym przez Alinę Poniatowską programie dziecko zostało poproszone o **udzielenie do-**

roslému pomocy w badaniach, które są dla dorosłego bardzo ważne; pomoc dziewczynki miałyby polegać na wypełnianiu testów. W zamian złożona została obietnica, że osoba dorosła będzie się starała ułożyć jak najciekawsze testy, a po każdym teście dziewczynka będzie mogła wybrać nagrodę – formę wspólnego spędzenia czasu (np. przejażdżka na rowerze). Poszczególne sytuacje skonstruowane są na zasadzie wymiany – wypełnianie przez dziecko zadań zewnątrzpochodnych i jemu niepotrzebnych przetykane jest wspólnym spędzaniem czasu na zadaniach pochodzących od dziecka i dla niego przyjemnych. Spotkania miały charakter kontaktu międzyludzkiego. Nagrodą była przyjemność w postaci spędzania wspólnego czasu, czasem także zajęcia kończyły się zabawą. Akcentem końcowym, uwypuklającym ten aspekt wzajemności, było pamiętanie przez dorosłego o życzeniu dziecka złożonym na początku – realizacji tego życzenia po zakończeniu pomocy, spotkanie ostatnie nr 25.

Warto podkreślić także, że treści zawarte w tekstach do czytania miały interesować Kasię, takie zadanie postawił sobie pedagog. Natomiast barierą przed zdobywaniem informacji, które ją interesują, jest technika czytania. Dziewczynka miała wyraźne opory w realizacji zadań w aspekcie technicznym, czyli odczytywania tekstu. Natomiast wiele sytuacji świadczy o jej zainteresowaniu. Pani Ala wielokrotnie podkreślała, że Kasia reagowała entuzjazmem na niektóre testy. Kasia mówiła: „było ciekawe” (test 6), „podoba mi się ten test” (test 8). Wielokrotnie podkreślała, że „lubi czytać takie rzeczy” („matematyczne, takie lubię najbardziej” – test 17; przyrodnicze – test 20; popularno-naukowe – test 21 „Ziemia”)⁷. Tekst o życiu ludzi pierwotnych jej zdaniem „był bardzo fajny. Chyba historię też będę lubiła” (test 23). Była skupiona podczas tych testów, pytała, gdy zainteresowała się jakimś tematem (np. określeniem „przyrodnicze”).

Można wręcz powiedzieć, że działania wspierające pani Aliny Poniatowskiej niewątpliwie oddziaływały w sposób terapeutyczny na podstawowy problem Kasi, czyli na motywację. Dziewczynka w trakcie tych zajęć miała do czynienia z treściami, które ją interesują. A także przekonała się o swoich możliwościach i werbalizowała to wprost: że ona potrafi rozwiązywać testy, że jest mistrzem (po wykonaniu testu nr 7 powiedziała: „Brawo, już jestem mistrzem w robieniu tych testów”, a po drugiej, trudniejszej jego części: „Dobrze mi poszło”; w trakcie testu nr 13 – mówi: „Będę mistrzem w robieniu testów. Takie testy mogę robić codziennie”; a na koniec pracy (test 16): „Po prostu jestem dobra w robieniu testów”).

Podczas wykonywania testu nr 22 miał miejsce ciekawy dialog, który podsumowuje doświadczenia Kasi zdobywane podczas zajęć – mówi ona: „Umiem robić szybko testy, ale tylko wtedy jak mi się chce”. Na pytanie pani Aliny: „Co sprawia, że chce Ci się je robić?” odpowiedziała: „Nagrody i teraz lubię, jak już mi dobrze wychodzi robienie takich testów”.

Zwróćmy uwagę, że wszystkie zadania dziewczynka realizowała z przekonaniem, że da radę je rozwiązać. A przy tym rozwiązywała je szybko i z pewnym poczuciem pewności, że ona to wie („z czytania mapy jestem dobra” – mówiła przed przystąpieniem do testu nr 4). Mając wersję trudniejszą i łatwiejszą, podchodzi do zadań mówiąc, że obie wersje da radę rozwiązać. Powtarzała też, że testy „nie są trudne, to są moje ulubione zadania”; a po zakończeniu komentowała: „było bardzo proste” (test 2), czy „matematyczne, takie lubię najbardziej” (test 17).

Warto zaznaczyć przy tym, że umiała odnaleźć potrzebne informacje. Umiała operować tekstem. Bardzo szybko i efektywnie wyszukiwała informacje w tekście. Jednak samo czytanie męczyło ją i spowalniało wykonanie całości zadania. Czas zdobywania informacji przez czytanie był nieproporcjonalnie długi i trudny w stosunku do efektów w postaci dotarcia do treści, które były dla niej ciekawe. Widać np. przy teście nr 20 i 21, że bardzo interesuje ją tekst, ale technika nie pozwala podążać za tekstem, wydłużając czas.

Dziewczynka jakoś próbowała sobie radzić. Ciche czytanie pomagało jej skracać czas czytania, starała się więc wybierać tę formę. Na pierwszych już zajęciach prosiła o zgodę na to, by mogła czytać po cichu. Najbardziej lubiła oczywiście, gdy teksty ktoś jej czytał i podczas kilku zajęć Kasia skutecznie wpłynęła na to, aby nastąpił taki obrót sprawy (Kasia mówi: „Wolę, jak ktoś mi czyta”, a na pytanie: „Dlaczego?” odpowiada „Wtedy jest dużo szybciej” – test 20). Ekspozowanie zmęczenia pełni tu specyficzną funkcję. W kilku sytuacjach (m.in. test 8) Kasia podkreśla, że jest zmęczona i wyraża niezadowolenie z powodu długości i ilości tekstu do czytania, po czym chętnie przystaje na propozycję pani Aliny, że to ona przeczyta informacje o kretach, ale za to dziewczynka sama będzie czytała polecenia.

Zauważmy, że Kasia czytała w wolnym tempie, nie stosowała znaków interpunkcyjnych i znaczną część tekstu czytała metodą sylabową. Mimo ogromnej liczby niedokładnie odczytanych wyrazów na ogół radziła sobie z zadaniami. Mamy tu tylko kilka przykładów, gdy takie z pozoru drobne trudności uniemożliwiają realizację zadania lub znacznie wydłużają czas pracy: na przykład w teście 1 przeczytała jedno z poleceń następująco: „Na-rytuj kół-ko na-koło lalki” (pomijając samogłoskę „o” w wyrażeniu naokoło), co sprawiło, że nie zrozumiała polecenia, patrząc w kartę ze zmarszczonym czołem, powiedziała: „Co?” i dopiero kiedy jeszcze raz przeczytała zdanie, wykonała polecenie. Natomiast w teście nr 4 w zdaniu: „Której rzeki nie zaznaczono na mapie?” zamiast „której” Kasia przeczytała, „które”, co zmienia całkowicie kierunek poszukiwań odpowiedzi na pytanie (jedna rzeka lub wiele), a następnie na mapie szukała rzeki Sały (zamiast Soły).

Tak więc pierwszy problem wynikający z trudności w czytaniu, to niedokładne rozumienie polecenia (co jest do wykonania), co skutkuje niepotrzebnym wydłużeniem czasu i mnożeniem trudności.

Kłopoty w zakresie techniki czytania nie tylko wydłużają czas wykonania zadania, lecz także mogą być źródłem poważniejszych kłopotów, co uwidoczniło się już w powyższych przykładach, ponieważ wiążą się ze zniekształcaniem znaczeń przy czytaniu ze zrozumieniem. W trakcie zajęć z panią Aliną dwukrotnie pojawiła się sytuacja, że Kasia miała duży problem z odkodowaniem znaczeń. W teście nr 5 („Na balu”) fragment: „Wyobraźcie sobie czarodziejka Joasia tańczy z piratem...” dziewczynka przeczytała jako: „Wyobraźcie sobie czarodzieja Jasia tańczy z piratem...”. Odczytuje więc zupełnie inne znaczenie. Terapeutka, a w tym wypadku osoba towarzysząca, zauważyła to i skorygowała (poprawiła) dziewczynkę, mówiąc „czarodziejka”. Jeśli nie będzie takiej osoby przy Kasi, podobna sytuacja może mieć poważne konsekwencje. W zacytowanym przykładzie Kasia nie odczytała elementów fleksyjnych. Kiedy czyta nowe, nieznanne wyrazy, to nie ma tego problemu, bo głoskuje i potrafi też zapytać: „Nie wiem, co to znaczy”. Ponieważ są to słowa nowe, traci czas na odkodowanie, ale jest dokładniejsza. Przy znanych wyrazach pojawia się duże zagrożenie, że przeczyta je pobieżnie, „odpozna” część i posłuży się skojarzeniami. I do tego nie zauważy, nie będzie wiedziała, że popełniła błąd – na tym właśnie polega istota wspomnianego zagrożenia.

Ujawnił się więc kolejny problem: zmienianie znaczeń. Jeśli chodzi o wsparcie, to wskazuje ono na konieczność nabywania przez dziewczynkę umiejętności samokontroli, ale do tego musiałaby ona uświadomić sobie swoje trudności i opracować własny sposób na dawanie sobie z nimi rady.

Kolejne, trzecie zagrożenie – to trudności w interpretacji. W czasie zajęć z panią Aliną dwa razy trudność w odkodowywaniu znaczeń zaowocowała błędną interpretacją.

W teście nr 7 („O tęczę”) w tekście była informacja: „A tymczasem już w Biblii czytamy, iż Bóg wskazał Noemu tęczę, jako znak obietnicy, że nigdy więcej nie ześle na ziemię potopu”, zaś Kasia zaznaczyła odpowiedź mówiącą, że „Noe podczas potopu zobaczył tęczę”.

Kolejny błąd odnosi się do sytuacji, gdy Kasia zakreśliła odpowiedź „nie” przy zdaniu „Kret nawadnia i wietrzy ziemię”, ponieważ źle zinterpretowała zdanie mówiące: „Dzięki korytarzom ziemia jest nawodniona i dobrze wietrzona” (test 9 „Tajemnice kreta”).

W obu przykładach nieprawidłowe odczytanie wyrazów wraz z elementami fleksyjnymi było źródłem nie tylko zniekształcenia znaczenia, lecz także trudności, które pojawiły się później przy dokonywaniu uogólnienia i interpretacji i doprowadziły do błędów w rozwiązywaniu zadań.

W podsumowaniu trzeba zaznaczyć, że opisana tu niepoprawność, niedokładność czytania jest dużym zagrożeniem. To najpoważniejszy problem, bardziej istotny niż płynność i wolne tempo (długi czas) czytania. Szczególnie, że jest to dziecko, które poznawczo bardzo dobrze funkcjonuje, ma poczucie swojej sprawności w rozwiązywaniu zadań edukacyjnych.

Jeśli Kasia będzie tego typu błędy popełniać, nie będzie wiedziała, dlaczego udziela niepoprawnych odpowiedzi. Nie będzie wiedziała, że nie wynika to ze złego opanowania wiadomości, tylko z zakłóceń w procesie absorbowania informacji. Jej trudność w czytaniu przekłada się więc na to, że swoich możliwości nie będzie mogła dobrze wyeksponować. Przy tym dziewczynka nie jest spostrzegana jako uczennica z obszaru specjalnych potrzeb edukacyjnych, bo jej rodzaj dysfunkcji jest skutecznie kompensowany przez wsparcie osób dorosłych i duży potencjał poznawczy dziecka. Tak więc oczekiwania wobec niej będą formułowane jak do ucznia, który posiada umiejętność czytania ze zrozumieniem.

Należy obawiać się, że nauczyciele w ogóle nie zwrócą uwagi na to, że nabywanie umiejętności czytania u Kasi nie jest procesem ukończonym. Nauczyciele zakładają, że uczniowie po etapie edukacji wczesnoszkolnej sprawnie posługują się kompetencją w tym zakresie. Będą zwracali uwagę, że Kasia udziela błędnej odpowiedzi, ale będą wiązać to z tym, że nie nauczyła się wymaganych treści, a ona będzie znowu się buntowała.

Kolejny problem, który się z tym wiąże, dotyczy udzielania pomocy, efektów i celu zajęć. Wielu terapeutom wydaje się, że im więcej zastosują ćwiczeń, tym większy nastąpi przyrost umiejętności. U Kasi wystąpił przyrost wiedzy a nie umiejętności – ona pytała, podsumowywała poszczególne spotkania mówiąc, co było ciekawe, czego się dowiedziała. Wkładała dużo zaangażowania, ale w poznawanie treści zawartych w tekstach, a technika pozostała prawie na tym samym poziomie. Tym samym cały cykl zajęć pokazuje, że pani Alina swoim wsparciem szczególnie umocniła sferę motywacji. Zaprojektowała program odnoszący się do umiejętności czytania ze zrozumieniem i tu można mówić o pewnych efektach. Natomiast technika czytania wymaga jeszcze innego programu. Kasia wie w czym jest mocna, ale nadal nie czyta płynnie, nadal sylabizuje.

Pozostaje wciąż otwarte pytanie, jak można by było projektować program dla Kasi, co by można było dalej zrobić. Na pewno musimy znaleźć technikę, która wyeksponuje znaczenie, a nie budowę słowa. Osoby czytającej budowa słowa nie interesuje, ale podczas czytania nie może pominąć znaczenia, bo po to czyta.

Warto zwrócić uwagę, iż w technikach szybkiego czytania zwraca się uwagę na całościowe postrzeganie wyrazu, a zwłaszcza na to, jak czytać wyraz (żeby patrzeć na początek i koniec wyrazu – bo tam są te elementy, które wskazują na znaczenia). Ćwiczenia, które pomogłyby ją „przestawić” z głoskowania na patrzeć na najważniejsze części wyrazu, mogą polegać na odczytywaniu wyrazów o zróżnicowanym znaczeniu, ze względu na końcówki i prefiksy.

Metodyka szybkiego czytania pozwala na przejście od czytania linearnego do holistycznego⁸. Zakłada przy tym wykorzystanie wielu sposobów zwiększających szybkość i zrozumienie, przy uwzględnieniu indywidualnych predyspozycji danej osoby. Ponadto preferuje się czytanie

integralne (obejmujemy wzrokiem cały tekst). Oznacza to, że wszystkie strony znaczenia słów: leksykalna, syntaktyczna i kontekstowa zlewają się w świadomości czytelnika w jedną znaczeniową całość. Zakłada się, że rozumienie czytanego tekstu składa się z odrębnych komponentów: rozumienia poszczególnych słów, połączeń wyrazowych i zdań. Jednakże dzięki percepcji całego zdania dokładniej rozumie się nie tylko sens każdego słowa, lecz także właściwie stawia się logiczny akcent wewnątrz zdania, a zawartą w nim myśl przyswaja nie częściami, lecz w całości⁹.

Kolejna sprawa to ćwiczenie odczytywanie długich słów, żeby Kasia szybko mogła wyjść poza proste, znane wyrazy. Problemem jest przejście do całościowego postrzegania przekazu. Nie można zacząć czytać płynnie w momencie, kiedy nie będzie się postrzegało wyrazu w całości, nie ma takiej możliwości. Odczytywanie integralne ćwiczy się na krótkich wyrazach, natomiast metodycznie zagubiony jest długi wyraz. W metodyce nauczania czytania nie ma wskazówek, jak sobie radzić z długimi słowami. Dzieci intuicyjnie próbują to robić, zgadując znaczenie wyrazów, które starają się postrzec w całości, są niestety za to karcone, bo bardzo często przekręcają wyrazy, czyli starają się odczytać w postrzeganym zapisie znany sobie wyraz. Te próby zgadywania lepiej byłoby wykorzystać do uczenia skutecznego szybkiego, całościowego odczytywania wyrazów, wykorzystując pewne techniki z metod szybkiego czytania (zasłaniania części wyrazu i odkrywanie jego znaczenia z wykorzystaniem widocznych elementów oraz kontekstu).

Kolejny etap tego programu mógłby dotyczyć doskonalenia umiejętności w używaniu techniki czytania do zdobywania i przekazywania wiedzy. Ćwiczenia powinny polegać na tym, że dziewczynka miałaby szansę wymieniać się wiedzą, na początek z dorosłym, czyli przekazywać mu wiedzę, którą samodzielnie zdobyła. Wymagałoby to tworzenia takich zadań, w których to, co sama przeczytała, mogłaby zaprezentować komuś. Wtedy Kasia robiłaby to, co lubi, a nikt by jej też nie kontrolował w trakcie czytania. Poza tym zobaczyłaby, że może już osiągać to, co ją naprawdę interesuje, czyli dowiadywanie się różnych ciekawych rzeczy, dysponując tą techniką czytania, jaką ma. To by ją mogło zaangażować do samodzielnego czytania, nie pod kontrolą dorosłych, natomiast rozmowa ze słuchaczem prowadziłyby do weryfikacji odczytanych treści.

Na pytanie, jak w pełni pomóc Kasi w poprawieniu techniki czytania, trudno o jednoznaczną odpowiedź. Z tego powodu, że motywacja to jest jej najsłabszy punkt, zajęcia korekcyjne będą ją demotywować. Już sama nazwa zajęć terapeutycznych (korekcyjno-wyrównawczych) wskazuje, że jesteś w czymś słaby, musisz się rehabilitować (np. bo głośkujesz, a nie czytasz płynnie). Kasię zniechęcić jest bardzo łatwo, bo wystarczy pokazać, że jest w jakimś działaniu słaba. Jeżeli się jej motywacji nie podtrzyma, to będzie się awanturowała, tak jak to robi podczas odrabiania prac domowych i nauki w domu. A wszystkie metody terapii będą pokazywać

jej najsłabsze punkty. Ponadto ona jest już na takim etapie nauki, że może przeczytać to, co chce, ale ją to męczy. Już teraz trudno ją zmotywować do tego, żeby chciała czytać. Warto może wyposażyc ją w coś, co dorosłym się też przydaje – np. elementarne podstawy techniki szybkiego czytania, której uczą się i dorośli, i dzieci. W sytuacjach dawania sobie rady z trudnościami w odczytywaniu pojawiają się (jak i u wielu innych dzieci) próby polegające na odgadywaniu znaczenia niedokładnie odkodowanego słowa. W pewnych technikach szybkiego czytania pokazuje się, jak można uczynić bardziej skutecznymi takie próby odgadywania, tak aby móc nie zagubić rzeczywistego sensu odczytywanego fragmentu tekstu.

Spychanie Kasi do wcześniejszego etapu, czyli nabywania wprawy na niższym poziomie, może spowodować, że jej motywacja zmaleje. W takiej sytuacji będzie postrzegać zadania jako trudne i głupie, bo skierowane do obszarów, w których jest słaba, a nie jako takie, dzięki którym może być jeszcze lepsza. Sama nazwa „technika szybkiego czytania” nie pokazuje, że ktoś jest słaby, tylko że może być lepszy w szybszym czytaniu, a poza tym pokazuje, że może szybciej osiągnąć to, co jest istotą tego działania – zapoznanie się z zapisaną informacją.

Zauważmy przy tym, że Pani Alina cały czas ją podtrzymywała – mówiła: „super sobie radzisz”, „widzę, jak z chęcią się podejmujesz”, „świetnie Ci wychodzi odpowiadanie na pytania do tekstu. Jestem z Ciebie dumna”, „wydaje mi się, że z łatwością wykonujesz polecenia”, „świetnie Ci idzie, zostało już ostatnie zdanie! Myślę, że dasz radę”.

Jeżeli się pojawiał błąd, pani Alina po go prostu korygowała (mówiła: „czarodziejka Joasia”, poprawiając Kasi wypowiedź: „czarodziej Jaś”). W ogóle nie mówiła: „źle przeczytałaś”. Na początku na ogół pomijała prawidłowość odpowiedzi, skupiając się na zdobywaniu przez dziewczynkę informacji poprzez odczytywanie tekstów. Ale gdy było zagrożenie, że Kasia z powodu błędu nie rozwiąże dalszej części testu, pani Alina wprowadzała korekty. Na przykład w teście 4, gdzie Kasia miała zaznaczyć miasto, które nie znajduje się nad rzeką Wisłą, a zaznaczyła miasto Grudziądz, zamiast Szczecin, pani Ala powiedziała: „Kasiu, upewnij się, czy zaznaczyłaś poprawną odpowiedź”. Była to podpowiedź wystarczająca.

Podczas udzielania wsparcia w sytuacji, gdy dziewczynka miała trudności z wykonaniem zadania, pani Alina różnicowała sposoby interwencji. Często wręcz ignorowała błędy popełniane przez dziecko podczas pisania, a więc w fazie wykonania polecenia. Wglądało to tak, jakby uważała, że dla osiągnięcia celu edukacyjnego, jakim jest czytanie ze zrozumieniem, niepoprawność pisowni przy udzielaniu odpowiedzi pisemnej ma w danym momencie mniejsze znaczenie. Oto przykład takiej sytuacji, gdy w trakcie rozwiązywania testu nr 8 pani Alina nie powiedziała dziewczynce o zaobserwowanych błędach (Kasia miała napisać zdanie: „Tomek pomaga swojej młodszej siostrze Basi” – przy czym wyrazy „swojej młodszej” zapisała łącznie, bez odstępów, nie postawiła kropek nad li-

terami „j”, a wyraz młodszej zapisała jako „młotrzej”). Warto jeszcze raz podkreślić, że pedagog realizujący omawiany program nie starał się od razu pracować nad wszystkimi zauważonymi trudnościami dziewczynki, ale wyraźnie skupił się na tym problemie, który uznał za nadrzędny, w tym przypadku chodziło o motywację.

Prowadząca zajęcia często korygowała dziewczynkę poprzez instrukcję: „Sprawdź, czy na pewno dobrze”. Nie zawsze Kasia potem sprawdzała, czasem tak, czasem nie, to było przeważnie związane z emocjami. Kiedy była zniecierpliwiona czy rozdrażniona, nie sprawdzała, a jeżeli była usatysfakcjonowana z rozwiązania – sprawdzała. Kiedy Kasia na pytanie: „Gdzie schował się kotek?”, napisała: „pod łuszką Basi”, pani Alina poprosiła: „Kasiu, sprawdź, czy udzieliłaś poprawnej odpowiedzi?” Dziewczynka znalazła w tekście odpowiedni fragment. Poproszona o przeczytanie, głośno przeczytała i spojrzała zdziwiona na panią Alinę. Terapeutka jeszcze dwukrotnie mówiła: „Sprawdź, czy poprawnie napisałaś odpowiedź”, „Czy na pewno dobrze ją zapisałaś? Kasia odpowiedziała, że tak i błędu ortograficznego nie poprawiła, a pani Alina już dalej nie korygowała. Działania kontrolne dorosłego miały prowadzić do samokontroli. Brak skuteczności działań autokorygujących (Kasia poszukiwała błędu, ale go nie znalazła) doprowadził do reakcji złości (aż poczerwieniała).

Wielokrotnie pojawiły się takie sytuacje, podczas których dziecko nie mogło skorzystać z instrukcji dotyczącej autokontroli, nie było w stanie rozpoznać błędu. Dziewczynka np. zakreśliła odpowiedź „tak” przy zdaniu: „Kret ma oczy wielkości ziarenka maku, a mimo to bardzo dobrze widzi” (test 9). Pani Alina zareagowała pytaniem: „Czy jesteś pewna, że to poprawna odpowiedź?”. Na to dziewczynka: „Tak, była taka informacja, przecież sama to czytałaś!”. Prowadząca powiedziała: „Może się upewnimy?”, na co Kasia odpowiedziała: „Ja nie muszę się upewniać”. To pokazuje, że kolejnym, po obszarze motywacji, obszarem wymagającym wsparcia byłaby autokontrola. Dziewczynka doświadczyła prawdopodobnie nadmiaru kontroli zewnętrznej przy odrabianiu lekcji i potrzebowałaby programu wzmacniającego jej kontrolę wewnętrzną, co również ułatwiłoby jej podejmowanie zadań mających na celu zdobycie większej wprawy w czytaniu i pisaniu.

Pojawiają się też w trakcie spotkań podpowiedzi terapeutki, które są bardziej pomocne w momencie, gdy Kasia nie potrafi sama skorygować błędu. Podczas realizacji testu nr 15 Kasia do tabelki z „ó wymiennym” wpisała wyraz „sposub”, z „ó niewymiennym” – wyraz „niekture”. Prowadząca zajęcia próbowała nakierować uwagę dziewczynki na błąd słowami: „Przyjrzyj się temu zadaniu. Jesteś pewna, że dobrze je wykonałaś?”. Gdy dziewczynka bez skutku szuka popełnionego błędu, pani Alina wskazuje czerwonym długopisem niepoprawnie zapisane wyrazy, komentując sytuację następująco: „Musisz bardziej zwracać uwagę na ortografię, tym

bardziej, że przepisywałaś te wyrazy z tekstu. Poprawnie je posortowałaś, lecz podczas zapisu nie koncentrowałaś się na zadaniu”.

Analiza sposobów udzielania pomocy dziecku wskazuje, że Kasia korzystała z podpowiedzi udzielanych także w trakcie zadań, które znajdowały się w strefie najbliższego rozwoju. Kasia знаła szkolne definicje przymiotnika i rzeczownika, ale nie umiała ich zastosować w praktyce podczas rozwiązywania zadania (test nr 3). Po przeczytaniu polecenia: „Podkreśl 5 przymiotników i 5 rzeczowników” Kasia sama przypominała sobie zasadę i powiedziała szeptem: „przymiotniki, jaka, jaki, jakie”, ale zadania nie wykonuje. Po dłuższej chwili prowadzący zapytał: „Wiesz, na jakie pytania odpowiada przymiotnik?”, na co dziewczynka odpowiedziała poprawnie: „Jaki? Jaka? Jakie?”. Wtedy pani Alina zapytała, czy potrzebuje pomocy: „Masz trudności ze znalezieniem przymiotników?”. A ponieważ dziewczynka nie odpowiadała i długo wpatrywała się w tekst, zastosowała podpowiedź w formie przykładu (wzoru): „Kasiu, a jak myślisz, polne będą przymiotnikiem?”. Dziewczynka początkowo wymagała potwierdzenia, że jej wybór jest prawidłowy, ale skorzystała z tej formy pomocy. Także w dalszej części, gdy powtórzył się problem ze znalezieniem w teście rzeczownika – pomoc pani Aliny umożliwiła jej wykonanie zadania¹⁰.

Ogólnie rzecz biorąc, proces uczenia się przebiegał pomyślnie. Kasia analizowała teksty świetnie, zwłaszcza w zadaniach zamkniętych. Nie trzeba było jej do pracy mobilizować, z podpowiedzi wszelkich (sugestii i dodatkowych wyjaśnień) korzystała od razu i zapamiętywała je. Dziewczynka korzystała z markera wtedy, kiedy trzeba było wyszukać informacji. Widać było, że już umie operować tekstem. Wiedziała, że musi dokładnie i ze skupieniem przeczytać tekst, a w razie wątpliwości podczas wyboru odpowiedzi może wrócić do informacji zawartych w teście. Operowała też kartkami – w ten sposób, że albo je sobie rozkładała (i wtedy miała przed sobą tekst i część testową) albo przewijała. Miała tendencję do kontrolowania swojej pracy oraz do pytania i mówienia, kiedy nie wiedziała i dowiadywania się (w teście nr 14 mówi: „Nie wiem, co to znaczy: «ptaki to prawdziwi poligłoci?»”).

Robiła postępy, zapoznając się z coraz to nowymi technikami rozwiązywania zadań charakteryzujących testy edukacyjne. Coraz pewniej czuła się, wykonując zadania z pytaniami otwartymi (te z zamkniętymi nie sprawiały jej trudności, chętnie je realizowała). Dziewczynka wyszukiwała informacje z kartki pocztowej, mapy, programu telewizyjnego, diagramu, notatki, ogłoszenia, tekstów o charakterze literackim, informacyjnym, symbolicznym, matematycznym, przyrodniczym czy historycznym. Widzimy też, że z wieloma rodzajami testów nie spotkała się w szkole, w trakcie zajęć mogła więc zdobyć nowe doświadczenie w czytaniu tekstów o zróżnicowanej formie i treści, choć wszystkie teksty, nawet przyrodnicze, to były dla niej „czytanki”.

Analiza funkcjonowania dziecka w trakcie zajęć prowadzi do wniosku, że skorzystała wiele w trakcie realizacji programu przygotowanego przez panią Alinę Poniatowską, ale czytanie nie poprawiło się, dalej ma trudności techniczne. Zna tylko jedną technikę czytania i nią się posługuje.

Kasia niewątpliwie ma dobrą technikę zarządzania czasem. Nadgania czas nie tylko poprzez czytanie po cichu, ale ma też drugi sposób: zaczyna od przeczytania zadania, potem patrząc na zadanie, czyta tekst i szuka odpowiedzi – robi tak, żeby dwa razy nie musieć czytać tekstu podstawowego. Na razie ma skuteczne sposoby dawania sobie rady, nie wiemy jak długo się sprawdzą, ponieważ nie ma dość dobrze wypracowanych technik autokorekcyjnych. Prawdopodobnie stałe korygowanie jej działań przez dorosłych (rodziców) spowodowało skojarzenie czynności korekcyjnych z silnymi emocjami negatywnymi.

Na przykładzie Kasi widać błędy metodyczne naszej edukacji wczesnoszkolnej. To pokazuje, co się dzieje z dziećmi bez wyraziście uwidaczniających się specjalnych potrzeb edukacyjnych, jeśli w sposób sztywny realizujemy założenia i zasady metodyczne. Wśród głównych problemów warto wymienić wydłużony okres dzielenia na głoski i sylabizowania, stechnicyzowane głoskowanie, koncentrację na technice, która nuży i jednocześnie jest trudna. Są tu również błędy z dzieleniem wyrazów, np. w trakcie pierwszego spotkania Kasia przeczytała: „ja-jku”. Nieprawidłowości w podziale na sylaby odnosiły się do licznych wyrazów: „za-ga-dka”, „mi-ska”, „mio-tła”, „na-okło”, „zwie-rzą-tka”, „dzie-ćmi”, „pod-zie-mny”, „wie-lko-ści”, „zia-ren-ka”, „szko-dni-kiem”, „ro-zwi-nię-ty”, „za-ga-dki” itd. Pisze wiele na ten temat Anna Jurek¹¹, podkreślając, że stosowana powszechnie na etapie początkowym metoda czytania i pisania zawarta w podręczniku „Wesoła szkoła” (program ten realizowała właśnie Kasia) nie zapewnia uczniom solidnych podstaw, które przygotowują i zapewniają sukcesy w dalszych etapach edukacyjnych, jest nieefektywna, nieekonomiczna.

Skutkiem nadmiernego eksponowania znaczenia sylaby i złych nawyków błędnego podziału jest pisownia fonetyczna. I u Kasi objawia się to w postaci licznych błędów: „samochut”, „obcja”, „lubją”, „zupe”, „zwierzen-ta”, „łyszka” itd. Nauczanie oparte na stosowanej w sposób sztywny i długotrwały metodzie analityczno-syntetycznej o charakterze fonetycznym nie odpowiada rzeczywistemu posługiwaniu się językiem.

Do metodycznie nieuzasadnionych sposobów nauczania czytania należy też metoda głoskowania¹² z elementem wokalicznym (np.: stoły: sy-ty-o-ły, dom: dyo-my), czy metoda literowania, gdy poznaje się nazwy liter (litera *em*, litera *ce*) i odczytuje je, składając z nich wyrazy, np. „my-amy”. Nazywanie liter podczas czytania doprowadza do powstania wyrazu, którego w rzeczywistości nie słyszymy: „myamy” czy „dyomy” (bo przecież nie ma *y*)¹³.

Autorzy publikacji z zakresu metodyki szybkiego czytania także zwracają uwagę na nawyki utrudniające szybkie czytanie, wyniesione z okre-

su ćwiczenia się w tej umiejętności. Przyczyn wolnego czytania upatruje się w dotychczasowych szkolnych metodach nauczania czytania. Nasza szkolna technika czytania prowadzi do wykształcenia nawyku fonetyzacji (lub artykulacji), który polega na powtarzaniu spostrzeganych słów – wymawianiu ich na głos lub w myślach¹⁴.

Nauczyciel, aby rozpoznać, czy dziecko rozróżnia słowa i dobrze je wymawia, nakłania ucznia do czytania na głos. Może też zachęcać do praktykowania tego zwyczaju, gdyż ma to rzekomo pomagać w skupieniu uwagi. Jednak uwaga skupia się wówczas na dźwiękowej stronie tekstu, co utrudnia z kolei uchwycenie jego znaczenia¹⁵. Przełamanie tej „bariery fonicznej” polega na tym, aby przestać kojarzyć znaczenie słowa z jego brzmieniem, a oprzeć się na postrzeganiu wzrokowym – wypracowanie nawyku „wzrokowego” czytania, czyli nawyku czytania bez subwokalizacji¹⁶.

Pierwszy etap edukacji powinien się zakończyć płynnym, może być powolnym, ale płynnym czytaniem tekstu, bez sylabizowania. Problem polega na tym, że mamy priorytet ćwiczeń technicznych nad realizacją celu. Czyli po co czytać? – aby dotrzeć do treści, a nie żeby tylko wygłosić to, co zostało zapisane przy pomocy alfabetu.

Ponadto fleksja jest w edukacji początkowej zaprzepaszczona, a na fleksji opiera się znaczenie. Gramatyka potrzebna jest ze względu na znaczenia, gramatyczna poprawność nie jest dla poprawności, ale dla znaczenia. Brak świadomości, do czego służy gramatyka, że niesie znaczenie i że trzeba skontrolować dokładne odczytanie części fleksyjnych – skutkuje poważnymi trudnościami edukacyjnymi u dzieci. Do tego trzeba dodać ignorowanie problemu. Brak efektów w czytaniu jest często tłumaczone przez nauczycieli lenistwem uczniów, czy niedopilnowaniem dziecka przez rodziców. Nauczyciel i rodzice widzą to, co jest na wierzchu, także w przypadku Kasi, widzą to, że nie chce czytać, że trzeba ją przymuszać do odrabiania lekcji. Nie widzą tego jako skutku błędów metodycznych, związanych z nabywaniem nieskutecznej techniki czytania.

Na przykładzie Kasi widać też, że motywacja do czytania ma dwa aspekty – dotyczy zapoznania się z tekstem i czytania w sensie technicznym. Dziewczynka jest ciekawa treści tekstu, ale, w wyniku nawarstwionych trudności, zupełnie brakuje jej wytrwałości w samodzielnym docieraniu do tych treści. Niestety, jeżeli jest problem z szybkim a przede wszystkim **płynnym** czytaniem, to pojawia się tendencja do likwidowania ilości tekstu, który miałby być przeczytany i to już niestety można zaobserwować u Kasi.

Warto jednak zauważyć, że ugruntowując się w przekonaniu o swoich możliwościach w rozwiązywaniu testów, Kasia stosuje już pewną auto-korekcję w postaci techniki wielokrotnego czytania. Dziewczynka sama wracała do tekstu, kiedy wiedziała, że jest to jej potrzebne, że brakuje jej jakiejś informacji przy rozwiązywaniu zadań testowych. Ale wielokrotne

czytanie bardzo powoli zwiększa płynność czytania i nie musi się przekładać na poprawne odczytanie treści. Niestety Kasia nie wiedziała, że niedokładnie czytając, błędnie odczytuje treść i źle interpretuje, co się odzwierciedliło w odpowiedziach. Dziewczynka dysponuje umiejętnością analizy tekstów. Dla niej czytanie – w sensie odszukiwania informacji – nie stanowiło poważnej trudności. Natomiast błędy związane z techniką czytania mogą wciąż stanowić dla niej dużą przeszkodą. Na tym etapie są one bardziej zwiastunem trudności niż rzeczywistym zagrożeniem. Nie można jednak tego bagatelizować.

Na podstawie zgromadzonych przez panią Alinę materiałów można zastanowić się, jak wykorzystać taki program pomocy oparty na zadaniach testowych do konstruowania prac domowych. Przede wszystkim zwraca uwagę to, że zakreślanie w teście nie wymaga pisania odpowiedzi, jest to technicznie łatwiejsze. Większość zadań w szkole zawiera konieczność pisania różnego rodzaju odpowiedzi. Trudniej się zabrać do pisania niż do myślenia (myślenie dziecka biegnie przed techniką zapisu) i ten fakt może być jedną z przyczyn tworzenia się u Kasi problemu z motywacją. Możliwość zaprezentowania odpowiedzi w zróżnicowany sposób może zmniejszyć zniechęcenie dziewczynki. Poza tym dziecko musi mieć zadania, dla których ma dokonywać analizy tekstu. I wreszcie, mając konkretny tekst, może rozwiązać kilka zadań testowych, ale różnych (z zaznaczaniem, pisaniem odpowiedzi, rysowaniem). Łączenie kodu obrazkowego z pisaniem w przypadku Kasi sprawdzało się. Podczas rozwiązywania testu nr 7 „O tęczy” mówi: „O! Jakie fajne, podoba mi się, że te teksty są w takich ramkach, od razu chce mi się je czytać”.

Odrabianie lekcji to dla Kasi przysłowiowa „katorga”. Jednak w zajęciach z panią Aliną zaangażowała się, bo była między nimi pewna umowa. Mamy tu skonstruowaną sytuację o charakterze lekko niesymetrycznym – osoba dorosła prosi o pomoc dziecko. Kasia była więc mocniejszą stroną (pani Alina ją poprosiła). Odwrócenie ról było tu ważne, bo dziewczynka miała dwie całkiem odmienne grupy doświadczeń związanych z sytuacjami edukacyjnymi. W szkole miała poczucie mocy, była w tym obszarze skuteczna. W domu, przy wnikliwszej uwadze dorosłego, ujawniały się jej trudności i traciła poczucie mocy, poczucie, że jest w tym dobra. Odwrócenie relacji zależności – to od aktywności dziecka zależała realizacja zadania dorosłego – ułatwiło dziewczynce podjęcie zadania konfrontowania się z trudnościami, chociaż do dania sobie z nimi rady jest jeszcze bardzo daleko.

Dzieci uczą się dla siebie, bezpośrednio kiedy chcą nabyć nowych dla siebie kompetencji, a pośrednio, gdy chcą za ten wysiłek uzyskać jakąś gratyfikację. Natomiast często dostają ćwiczenia, które mają korygować różnego typu trudności, ale w poczuciu dziecka nie poszerzają one jego kompetencji, a uzyskiwana gratyfikacja, jeśli jest, to nie zawsze w ich odczuciu odpowiada włożonemu wysiłkowi.

Na koniec warto prześledzić konstrukcję pojedynczego spotkania. Mamy w nim następujące elementy:

- prezentacja zaplanowanych i przygotowanych przez dorosłego zadań w sytuacji zapewnionej dziecku **wygody** i wyrażonego **zadowolenia** ze spotkania z dzieckiem;
- wręczenie dziecku testu połączone z informują o tym, jakich kompetencji dotyczy;
- gdy dziecko rozpoczyna pracę – osoba dorosła cały czas towarzyszy dziecku a) swoją obecnością; b) udziałem w krótkich interakcjach opartych na wymianie prostych informacji; c) pozytywnie interpretuje działania dziecka, np. mówi: „wydaje mi się, że z łatwością wykonujesz polecenia”;
- w trakcie wykonywania zadań osoba dorosła prowadzi proste techniczne obserwacje (graficznie zaznacza sposób czytania przez dziecko) oraz zapytana odpowiada, co robi zgodnie z prawdą.

Analizując przebieg pracy dziecka, należy wyróżnić:

- przyjmowanie arkuszy;
- szacowanie wielkości czekającej je pracy;
- wyrażanie opinii na temat długości, ewentualnie trudności przydzielonego mu zadania;
- wykonanie czynności organizacyjnych (długopis, podpis, data);
- wolne czytanie poleceń (skupienie, technicznie czasochłonne sylabizowanie dłuższych słów, z błędami ale ze zrozumieniem);
- szybka realizacja zadań testowych, na ogół poprawna.

Podczas pracy z tekstem Kasia wyszukiwała informacji (poprzez zaznaczanie markerem), czasem odpowiadała z pamięci bez zaglądania do tekstu lub wracała do tekstu, aby się upewnić co do poprawności (np. w teście nr 5 część odpowiedzi napisała z pamięci, w innych korzystała z tekstu, np. pod rysunkiem wróżki napisała „Mary”, chwilę się zastanowiła, spojrzała do tekstu, przekreśliła wyraz i zapisała „Magda”; przy innym zadaniu, wróciła do tekstu i szukała zdania, aby się upewnić, czy dzieci jadły wafelki orzechowe czy pączki). Mamy też takie sytuacje, gdy dziecko udziela poprawnych odpowiedzi bez czytania dalszych wariantów umieszczonych w teście.

Należy podkreślić, że konieczność koncentracji na formalnej stronie procesu czytania jest tu źródłem obniżenia satysfakcji z realizacji testów, ma to istotne znaczenie przy realizacji zadań szkolnych, gdy nie są one dla dziecka interesujące.

Problem, który zapewne z wielką siłą się objawi na kolejnych etapach edukacji, to opór przed pisaniem i błędy ortograficzne. O doświadczeniu trudności w tym zakresie świadczy podkreślanie swoich preferencji („wolę matematykę niż polski”, „ja lubię takie matematyczne”).

Zarówno poprawienie techniki czytania, tak aby umożliwiała ono zdobywanie przez dziewczynkę informacji z tekstów pisanych (szyb-

kie, całościowe czytanie), jak i pomoc w sprawnym opanowaniu pisania, może przy użyciu środków technicznych (komputer), których niestety nasza szkoła jeszcze nie wykorzystuje na tym etapie kształcenia, mogłyby pomóc utrzymać jej zainteresowanie wiedzą oraz podwyższyć zaangażowanie w realizowanie zadań edukacyjnych.

Podsumowanie

Jeśli przeanalizujemy to, czym kierowała się pani Alina, projektując swój program zajęć, to widzimy, że miała dość trudną sytuację. Dziewczynka nie ma orzeczenia o dysleksji, a przecież symptomy dysleksji są tu dość wyraźne. Pani Ala nie wprowadza ćwiczeń z zakresu terapii dysleksji, bo nie ma do tego żadnej podstawy. Widzi trudności dziecka, ale nauczycielka problemów nie zgłaszała i rodzice też nie. Pani Alina zatem nie ma żadnej podstawy do tego, aby stawiać diagnozę i wprowadzać tego typu terapię. W związku z tym starała się bardzo silnie oddziaływać na motywację dziecka. Obiecała, że po każdym spotkaniu będzie nagroda. Podjęła pracę z silnym nastawieniem na to, żeby Kasia przekonała się o swoich możliwościach. Rodzicom nie mówi, że będzie pomagała dziecku, a prosi ich o pozwolenie poprowadzenia z dziewczynką serii zajęć o charakterze edukacyjnym. Rodzice nie widzą, że dziecko ma trudności, widzą głównie kłopoty wychowawcze. Zatem pani Alina budując program pracy z Kasią wzięła pod uwagę zarówno opinię nauczycieli, jak i oczekiwania rodziców, nie zaburzając wypracowanych w rodzinie i szkole przekonań.

Kasia na początku zajęć w konfrontacji z trudnościami mówi o sobie „jestem głupia”. Może to wskazywać na jej ambiwalentny obraz samej siebie. W szkole otrzymuje przekaz, że jest dobra. Od rodziców ma informację, że nie jest dobra, ale też nie jest słaba. W związku z tym ma silnie ambiwalentny, nieustabilizowany, labilny obraz swoich możliwości. Z jednej strony ma poczucie mocy. Z drugiej – widzi, że ma trudności na przykład z czytaniem. Co prawda próbuje sobie swoimi sposobami z nimi radzić, ale nie można zakładać, że o nich nie wie. Ma zatem bardzo zróżnicowane informacje pochodzące z kontaktów z innymi ludźmi i z zadaniami.

Kasia mówi „jestem głupia” w konfrontacji z zadaniem – to znaczy, że postrzega to zadanie jako obszar, w którym ujawnia się jej „głupota”. Trudne zadanie nie jest barierą. Bariera jest to zadanie, w konfrontacji z którym uzyskuje się informację, że „jestem głupia”. Oczywiście im jesteśmy starsi, tym łatwiej akceptujemy sytuację, którą można określić jako posiadanie jednocześnie „silnych i słabych stron”, ale jednocześnie potrzebny jest stabilny obraz własnych możliwości, a Kasia takiego nie ma.

Z tej perspektywy możemy dostrzec sens działań terapeutycznych podjętych przez panią Alinę. Kasia wyszła po 6 tygodniach tych zajęć z przekonaniem, że jest „mistrzem” w rozwiązywaniu testów. Wyszła z przekonaniem, że nie musi skupiać się na ćwiczeniu czytania, ale ma

znaleźć sposób, żeby rozwiązać test. Uzyskane w ten sposób poczucie mocy prawdopodobnie będzie dość stabilne i jest nie do przecenienia. Pedagog pokazała dziewczynce, że jej kłopot z czytaniem leży w płaszczyźnie instrumentalnej, ale nie musi on budować jej oceny jako osoby, która się czegoś dowiaduje, uczy. Zajęcia pokazały Kasi, że jest dobra w sytuacjach edukacyjnych, ale nie w czytaniu.

Te spotkania były charakterystyczne dla wszystkich zdarzeń edukacyjnych, jakie mają miejsce w szkole. A czytanie było w nich „schowane”. Różni się to od zajęć z zakresu terapii pedagogicznej, ale dzięki temu Kasia nabierała doświadczenia w funkcjonowaniu w sytuacjach edukacyjnych. W sytuacji, gdy postawiona jest diagnoza, dziecko może podjąć działania terapeutyczne, jest „włączone do dawania sobie rady” z tą diagnozą. Tutaj nikt żadnej diagnozy nie stawiał. Uważano, że Kasia jest uparta i nie chce jej się odrabiać lekcji. Pani Alina wspomina, że rodzice uznali, że „Kasi się przyda” udział w zajęciach, ale potrzeby terapii nikt nie zgłaszał i nie oczekiwał.

Musimy się też ustosunkować do tego, że pani Alina niekiedy zostawiała błędy nie poprawione (chodzi o błędy w pisaniu). Operowała dwoma instrumentami wspierania, jednym z nich było znane i zalecane, to udzielanie pochwały za dobrze wykonane zadanie. Drugim instrumentem, niezmiernie rzadko stosowanym, jest gradacja błędów i pomijanie tych, które nie są związane z celami priorytetowymi (odłożenie pracy nad nimi na później). Zmniejsza to obciążające dla uczącego się dziecka wymaganie dotyczące perfekcyjnego wykonania zadania. Kasia na ogół się spieszyła (miała zaplanowany czas po zajęciach), toteż poprawianie wszystkich błędów w odpowiedziach pisemnych wydłużyłoby czas pracy dziecka i wymagałoby dodatkowej pracy. Proporcje między wysiłkiem i skupianiem się na czytaniu ze zrozumieniem i pisaniu a dbaniem o poprawność byłyby wyraźnie zburzone. Ale przede wszystkim ciągle dostarczanie negatywnych informacji („to nie tak, to popraw”) bardzo demobilizowałoby Kasię.

Warto natomiast byłoby zaplanować dla niej proces wsparcia ukierunkowany na rozszerzenie jej umiejętności w zakresie autokorekty. Nie wiadomo, dlaczego dzieci nie są wdrażane do tego, by pisać na komputerze. Komputer to nie człowiek – komputer nie oceni. Kasia mogłaby pisać na komputerze, który zaznacza na czerwono błędy, ale nie „gdera”, że tu i tu masz źle. Podkreślmy, że Kasia pisze bardzo wolno, a estetyka i czytelność jej pisma jest na bardzo niskim poziomie. Precyzja przy dysleksji jest obniżona, jest to jednym z jej wskaźników, więc Kasia najpewniej nie będzie ładnie i szybko pisała – nawet jeśli będzie to wyćwiczone, będzie pisała bardzo wolno. Można tylko od niej wymagać, aby pisała czytelnie. Jednakże „gonienie myśli ręką” będzie skutkowało pisaniem nieczytelnym. Tym bardziej wskazane jest, chociaż w niektórych sytuacjach, pisanie na komputerze. Oczywiście niekorzystne jest rozpoczynanie nauki pisania od korzystania z komputera, gdyż mielibyśmy analfabetów,

w sensie ręcznego zapisu, ale priorytetem jednak jest możliwość przekazywania treści, a nie uporczywe ćwiczenie techniki.

Jak w tej sytuacji wytłumaczyć Kasi, żeby ćwiczyła pisanie? Jedną z sytuacji prowadzących do tego jest przepisywanie. Może się jednak pojawić pytanie: po co ma przepisywać? Odpowiadamy: „Po to, żebyś wyćwiczyła ładne pisanie” – czyli mówimy dziecku: „rób coś, co jest niepotrzebne, ale masz to robić po to, żeby ładniej pisać”. Z punktu widzenia Kasi można zapytać: „A po co mi lepiej pisać?” Coś, co jest niepotrzebne, stawia pod znakiem zapytania cel ćwiczenia pisania.

Na ćwiczenie pisania jest dla niej zbyt późno, nie jest w to już zaangażowana, gdyż nie jest na etapie doskonalenia umiejętności technicznych – ona chce już z nich korzystać. Teraz można się zastanowić, jak zachęcić ją do tego, żeby wtedy, gdy wypełnia zeszyt ćwiczeń (wykonuje zadanie edukacyjne), robiła to starannie i powoli. Zwalniając tempo, będzie traciła czas, ale po to, aby uzyskać lepsze efekty końcowe. Ale to będzie „kosztować” mnóstwo czasu. Można pomóc jej tymi technikami, które zastosowała pani Alina, czyli podwyższającymi jej motywację, żeby pisała powoli, starając się uzyskać jak najlepszy efekt końcowy. Czyli następnym krokiem jest wzmocnienie jej umiejętności autokontroli. Chodzi o to, żeby wiedziała: co chce osiągnąć (np. „chce ładnie wypełnić zeszyt, żeby dostać wysoką ocenę”) i co wtedy musi zrobić, co jej jest do tego potrzebne („to przeznacz na to więcej czasu albo będziesz miała niższe stopnie”). Na tej zasadzie można zaprojektować program na podwyższenie jej samokontroli tak, aby mimo tych trudności, jakie ma, uzyskiwała optymalny wynik.

Warto podkreślić, że mamy zupełnie inne podejście do problemów dziecka niż w terapii pedagogicznej. Pani Alina nie próbuje przekonać rodziców, żeby poszli do poradni i zdiagnozowali trudności dziecka nie tylko dlatego, że nie miała do tego żadnych uprawnień. Mogłaby się spotkać z oporem i pogorszeniem stosunków z rodzicami dziecka, i wtedy też Kasia nie miałaby nawet takiego programu, jaki tu został przedstawiony. Przykład ten pokazuje, że pomaganie nie ma standardowego charakteru. Pomaganie nie polega na wręczeniu rodzicom i dziecku kart pracy do wykonania, tylko na postrzeganiu tych trudności, które się ujawniają, w jak najpełniejszym kontekście funkcjonowania dziecka – a więc i oczekiwań rodziców, także wymagań szkoły, niezależnie od tego, na ile je postrzegamy jako racjonalne. To jest sytuacja, w której dane dziecko musi funkcjonować – nie ma dyskusji, czy to jest dobre, czy złe – po prostu w takim kontekście dziecko funkcjonuje. Edukacja jest podstawową sytuacją, do której się dziecko adaptuje. W okresie późnego dzieciństwa i później młoda osoba podlega edukacji – to jest jej kontekst społeczny, bycie poza nim grozi wykluczeniem. Dziecko nie ma wyjścia – musi mieć narzędzia do adaptowania się do tej sytuacji.

Brakuje czegoś takiego w myśleniu o terapii, że dysfunkcja jest rzeczywiście cechą indywidualną i dany człowiek będzie musiał z tym żyć

i dawać sobie radę. Podstawowe jest uświadomienie sobie, że nawet jeśli przejdzie przez proces rehabilitacji, to dysfunkcja rzadko w pełni zostanie opanowana. I Kasia też będzie musiała „żyć z tym”, że „pisze jak kura pazurem”. Przy czym, będzie jej „trudno żyć”, jeśli będzie pisała nieczytelnie. Natomiast sprawa błędów ortograficznych, jak sama nazwa mówi, jest „błędem”, jest wskaźnikiem niedokszałcenia. W związku z tym będzie musiała mieć odruch autokontroli, np. w postaci sięgania do słownika. Nie można przecież wyćwiczyć wszystkich słów – lepiej więc, żeby miała odruch zaglądanego do słownika. Trzeba jednak tu jeszcze raz podkreślić, że pedagog realizujący omawiany program nie starał się od razu pracować nad wszystkimi zauważonymi trudnościami dziewczynki, ale wyraźnie skupił się na tym problemie, który uznał za nadrzędny, w tym przypadku chodziło o motywację.

Na zakończenie warto prześledzić, jak przebiegały zajęcia 9 (test 11 „O delfinach”), bowiem na tym jednym przykładzie widać, na czym polegają wszystkie trudności Kasi. Pani Alina spełniła obietnicę, że będą zadania przyrodnicze. Mimo że Kasia już jest wdrożona do zajęć, to od początku pracy z tym testem prezentuje niechęć: „za długi”, „nie chcę”, „dużo tego”. Potem zaczyna czytać, przerywa, idzie po picie – pojawiają się wszystkie elementy odkładania zadania na później. Nie widać tu żadnej chęci do pracy i cały czas pedagog musi ją podtrzymywać w tym, aby wytrzymała w samym działaniu („dasz radę”). Kolejna sprawa to przejście do czytania cichego poleceń. Kasia mówi, że będzie jej tak wygodniej („wolę”). Warto jednak zauważyć, że przy wykonywaniu zadań testowych pojawia się prośba Kasi: „a potem mi sprawdzisz”, a więc ona wie, że popełnia błędy i szuka pomocy w ich korekcie. Warto zwrócić uwagę, że Kasi potrzebne jest uczenie się autokontroli. Będzie miała trudności, dlatego musi sobie wypracować różnego typu działania, które będą służyły kontroli. W omawianej tu sytuacji można postrzegać jej zachowanie jako przykład strategii: „jak koło mnie siedzisz, to sprawdzisz mi”.

W krótkim opisie tego spotkania mamy też przykłady, kiedy dziewczynka prezentuje zmęczenie. Tekst wcale nie jest krótki i jest trudny, mimo że jest popularno-naukowy, a więc taki, jaki Kasia lubi, i dziewczynka stara się podzielić zadanie na części między innymi chodzeniem po picie.

Kolejny, bardzo istotny element sytuacji, to jej satysfakcja. Pani Ala buduje tę sytuację tak, aby dziewczynka z poczuciem satysfakcji zakończyła pracę nad testem, który był dla niej trudny, nieprzyjemny.

Kiedy Kasia mówi (z niezadowoloną miną): „Jeszcze te zdania...” – odpowiada: „Kochana, damy radę, w razie czego jestem obok i Ci pomogę”. Potem zgadza się na czytanie „po cichu”, zauważa, gdy Kasia ma wątpliwości. Kiedy dziewczynka nie może sobie poradzić, pani Alina proponuje, że razem będą szukały zdań w tekście (i sprawdzały poprawność odpowiedzi). Świadczy o tym następująca sekwencja wypowiedzi:

Przy zadaniu dziewiątym chwilę się zastanawiała. Zapytałam: „Kasiu, czego nie wiesz?”

Kasia: „Bo mam zaznaczyć nieprawdziwe zdanie, a chyba wszystkie są prawdziwe”.

Zaproponowałam: „Może sprawdzimy każde zdanie po kolei? Przeczytaj odpowiedź „A”.

Kasia zaczęła czytać: „Delfiny słyną, ze swojej in-te-li-gen-cji i po-czu-cia hu-mo-ru”.

Powiedziałam do niej: „Dobrze, teraz odszukajmy to zdanie w opowiadaniu” (i razem z Kasią ze skupieniem w ciszy szukałyśmy odpowiedzi).

Powiedziałam: „Zobacz, jest takie zdanie (wskazując dziewczynce odpowiedni fragment), sprawdźmy kolejne”.

Kasia przeczytała drugie zdanie: „Są szyb-kimi i zrę-czny-mi pływa-kami”, po czym dodała: „To na pewno było!”

Razem ze mną szukała odpowiedniego fragmentu. Po chwili Kasia powiedziała: „Zobacz, jest!” (wskazując dokładnie takie samo zdanie jak w odpowiedzi).

Powiedziałam: „Proszę, przeczytaj kolejne zdanie”.

Kasia czyta: „Mają zna-cznie bardzie wy-os-trzo-ny zmysł słuchu niż lu-dzie. To też było”.

Ja na to: „Też mi się tak wydaje, ale lepiej sprawdźmy”. Dziewczynka błyskawicznie wskazała poszukiwany fragment. Pochwaliłam ją: „Doskonale, więc co nam zostało?”

Kasia przeczytała ostatnią odpowiedź: „Doskonale od-dy-chają pod wodą, bo-wiem, od-dy-chają sk-rze-la-mi.

Zapytałam: „Jak myślisz, czy to zdanie jest fałszywe?”

Kasia: „Nic takiego tu nie ma” (mówiła spoglądając w tekst).

Powiedziałam: „Kasiu, to zdanie jest fałszywe, ponieważ jak zaznaczyłaś w jednej z odpowiedzi, delfiny są ssakami, a tak jak wszystkie ssaki mają płuca i nimi oddychają”.

Kasia: „A, no tak, pomyliło mi się z rybami” (odpowiedziała z uśmiechem zaznaczając dobrą odpowiedź).

Kasia wykonała następne zadania samodzielnie i zakończyła pracę z poczuciem sukcesu. Kiedy oddawała test, wyraziła swoją wątpliwość: „Proszę, zrobione. Chyba wszystko jest dobrze”. Na co pani Alina odpowiedziała: „Dziękuję! Jesteś niezastąpiona. Mnie też się wydaje, że nie popełniłaś ani jednego błędu”.

Całość tej sytuacji pokazuje, jaki Kasia ma potencjał intelektualny; mimo tego, że trudno jej czytać tekst, daje sobie potem radę z zadaniami, ale też widać, jakich form wsparcia potrzebuje.

Przypisy

¹ W zakresie edukacji polonistycznej – zgodnie z podstawą programową – uczeń: „1) korzysta z informacji: [...] b) czyta i rozumie teksty przeznaczone dla dzieci i wyciąga z nich wnioski, c) wyszukuje w tekście potrzebne informacje” (Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, załącznik nr 2; w: Rozporządzenie Mi-

nistra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz.U. z 2014 r., poz. 803). Pod pojęciem „teksty przeznaczone dla dzieci” należy rozumieć teksty informacyjne (odczytywanie informacji zawartych w kalendarzu, wskazań termometru, wagi, zegara, linijki, informacji zapisanych w formie przepisu, regulaminu, kodeksu, czytanie druków pocztowych i bankowych, planów i mapek, rysunków schematycznych, krótkich ogłoszeń, tekstów literackich (poezja i proza), tekstów o tematyce matematycznej, przyrodniczej, społecznej i geograficznej, tekstów encyklopedycznych, spisów treści, wykresów, rozkładów jazdy, cenników; dat zapisanych w różny sposób, schematów itp.).

² M.in. zestaw testów Wiesławy Went (2010): *Wiem, co czytam*. Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne Zofii Dobkowskiej-Żak.

³ Opis przebiegu spotkań w całości zaprezentowany jest w pracy Aliny Poniatowskiej pt. *Funkcjonowanie dziecka w sytuacjach wykonywania zadań diagnostycznych i edukacyjnych z zakresu umiejętności czytania* – praca wykonana pod kierunkiem dr hab. prof. APS Agnieszki Koniecznej, APS, Warszawa 2014. Głównym celem badań było poznanie efektywności działań diagnostyczno-terapeutycznych prowadzonych indywidualnie z dzieckiem ukierunkowanych na wspomaganie umiejętności czytania oraz czynników warunkujących postępy dziecka.

⁴ Mama Kasi podczas rozmów wstępnych wskazywała także na inne trudności dziecka, które obserwowała w trakcie nauki w domu (niemożność zapamiętania słówek z języka angielskiego, liczne błędy ortograficzne podczas pisania, mało estetyczne pismo, niechęć do nauki przedmiotów, w których należy coś przeczytać, czy zapamiętać). Jednak największym dla niej problemem były impulsywne reakcje córki („szybkie zniechęcanie się”, „wpadanie w złość” i „histeryzowanie bez powodu”) pojawiające się podczas nakłaniania Kasi do odrabiania lekcji i w trakcie wykonywania prac domowych, zwłaszcza gdy zadania wymagały czytania lub zawierały wiele linijek do napisania odpowiedzi. Jak twierdzi mama, Kasię szybko demotywią wszelkie uwagi o popełnianych błędach, reaguje oporem, gdy wydaje się jej polecenia.

⁵ L.S. Wygotski (1971): *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa: PWN, s. 378.

⁶ Np. liczyła liczbę kartek, zadań, cieszyła się przy krótkich testach, podkreślała „bo już jestem zmęczona”, pytała: „Czy zawsze będzie tyle stron zadań?” lub mówiła: „Dobrze, że jest ich tak mało”, czy z ulgą podkreślała, że „już tylko trzy zadania”. Przy rozwiązywaniu testu nr 5 mówi: „Dobrze, że to już ostatnia strona, bo już mi się nie chce”, a przed rozpoczęciem testu nr 6: „Dziś jestem trochę zmęczona”.

⁷ O tym, jak treści były dla niej pociągające, świadczy fragment rozmowy (test nr 21):

– Kasia pyta: „a jak mówiłaś, że takie czytanki się nazywają?”

– Prowadzący: „To są teksty o charakterze popularno-naukowym”.

– Kasia: „To znaczy, że one są tylko o gwiazdach?”

– Prowadzący: „Nie tylko, mogą być pisane z dziedziny historii, geografii, chemii, fizyki i wielu innych dziedzin”.

– Kasia: „Tam mogą być bardzo ciekawe informacje”.

⁸ Paweł Sygnowski dzieli proces czytania na dwa podstawowe rodzaje, powołując się na klasyfikację Paula R. Scheele’a: 1) Czytanie linearne, inaczej zwane także elementarnym – charakteryzuje czytanie wszystkiego jeden raz, ale w całości, od pierwszej do ostatniej litery, mała szybkość czytania, koncentrowanie się na szczegółach, wąskie pole widzenia, opieranie się tylko na wykorzystywaniu lewej półkuli mózgowej, zdolność do przyswojenia sobie ograniczonej ilości informacji w jednostce czasu. Potrzebnymi umiejętnościami do czytania linearnego są: znajomość liter, głosek, sylab oraz słów, a także umiejętność składania poszczególnych części zdaniowych w pełne zdanie. Czytelnik linearny odczuwa dyskomfort, jeśli opuści (nie przeczyta) pewnych fragmentów czytanego tekstu. P. Sygnowski (2008). *Techniki szybkiego czytania*. Wydawnictwo Złote Myśli, s. 21–23.

⁹ Tamże, s. 19.

¹⁰ Dalsza rozmowa potoczyła się następująco:

– Kasia: „Jakie? Polne, tak!”

– Prowadzący: „Więc zaznacz w tekście polne. Spróbuj szukać dalej”.

– Kasia: „Drobne? Dobrze?”

– Prowadzący: „Tak. Drobne to przymiotnik”.

Kasia zaznaczyła z uśmiechem wyrazy: „młode, pełen i wysokich”.

– Prowadzący: „Doskonale, teraz rzeczowniki. Wiesz, na jakie odpowiadają pytanie?”

– Kasia: „Rzeczowniki... (chwila zastanowienia), kto? co?”

– Prowadzący: „Tak, spróbuj zaleźć 5 rzeczowników”.

Dziewczynka dłuższą chwilę patrzyła na kartkę.

– Prowadzący: „Jak myślisz, czy «bocian» jest rzeczownikiem?”

– Kasia: „Tak”.

Kasia zaznaczyła wyraz, po chwili powiedziała: „ryby”, „gryznie”. Szybko, nie pytając prowadzącego, zaznaczyła „ryby”, „patyki” i „gryznie” (test nr 3).

¹¹ A. Jurek (2012): *Rozwój dziecka a metody nauczania czytania i pisanie*. Gdańsk: GWP, s. 74.

¹² Głoskowanie to wymawianie kolejno po sobie następujących dźwięków, z których składa się dane słowo (r-a-k). Natomiast literowanie, to wymienianie kolejnych nazw liter, z których składa się dany wyraz, także podawanie pisowni jakiegoś słowa. Np. dyktujemy uczniom wyraz „zima” (z-i-m-a); „ciocia” (c-i-o-c-i-a), co może być przyczyną nie tylko trudności przy zapisie spółgłosek miękkich w tych wyrazach, ale też w odczytywaniu znaczeń. A. Jurek (2012): *Rozwój dziecka...*, s. 206–207.

¹³ J. Cieczyńska (2013): *Metoda krakowska wobec zaburzeń rozwoju mowy*. Kraków: Wydawnictwo Centrum Metody Krakowskiej, s. 364.

¹⁴ Rozróżnia się dwie formy fonetyzacji: zewnętrzną i wewnętrzną. Pierwsza polega na głośnym wypowiedaniu słów lub ich szeptaniu, druga na powtarzaniu widzianych słów „głośno” w myśli, niejako w sobie. P. Sygnowski (2004): *Szybkie czytanie dla wytrwałych*. Gliwice: Wydawnictwo Złote Myśli.

¹⁵ Schemat przekazu informacji odczytywanego tekstu do mózgu jest w tym przypadku następujący: czytany materiał – kanał wzrokowy – kanał słuchowy – mózg. Natomiast czytelnik władający rozwiniętą techniką czytania nie wymawia tego, co czyta. Informacja biegnie wówczas do mózgu tylko przez kanał wzrokowy z pominięciem słuchowego. P. Sygnowski (2004): *Szybkie czytanie...*

¹⁶ P. Sygnowski (2004): *Szybkie czytanie...*; P. Sygnowski (2008): *Techniki szybkiego...*; por. T. Buzan (2003): *Podręcznik szybkiego czytania*. Łódź: Wydawnictwo Ravi; A.G. Dudley (1994): *Jak podwoić skuteczność uczenia się*. Warszawa: Medium; Szkutnik Z. (1990): *Kurs szybkiego czytania*. „Wiedza i Życie”, nr 3–12.

CZĘŚĆ II

Wspomaganie dzieci mających trudności w realizacji zadań szkolnych

Rozdział 3. Wspomaganie dziecka funkcjonującego poniżej wymagań podstawy programowej w procesie nabywania umiejętności czytania i pisania (Natalka, klasa I)	101
3.1. Przebieg wsparcia indywidualnego – <i>Aneta Sprzęczka</i>	101
3.2. Wspieranie dziecka, które uczy się do klasy pierwszej bez osiągnięcia dostatecznego poziomu gotowości szkolnej – <i>Wanda Hajnicz</i>	141
Rozdział 4. Wspieranie dziecka z trudnościami w realizacji zewnętrznych zadań edukacyjnych (Kacper, klasa „0”–I)	157
4.1. Przebieg wsparcia indywidualnego – <i>Anna Wojnarowicz</i>	157
4.2. Wspieranie dziecka z diagnozą: zespół Aspergera – <i>Wanda Hajnicz</i> . . .	183

ROZDZIAŁ 3

Wspomaganie dziecka funkcjonującego poniżej wymagań podstawy programowej w procesie nabywania umiejętności czytania i pisania (Natalka, klasa I)

Aneta Sprzęczka

3.1. Przebieg wsparcia indywidualnego

INFORMACJE O DZIECKU

Natalka, uczennica klasy I w jednej z warszawskich szkół publicznych o charakterze ogólnodostępnym. Dziewczynka ma starszą siostrę (uczenicę klasy IV) i młodszego, trzyletniego brata. Rozpoczęła naukę w klasie pierwszej w wieku sześciu lat. Jako uczeń posiadający opinię poradni, objęta jest pomocą psychologiczno-pedagogiczną na terenie szkoły.

W wieku czterech lat została zapisana do przedszkola. Z powodu trudności adaptacyjnych po kilku tygodniach rodzice przenieśli ją do placówki wychowania pozaszkolnego (ogród jordanowski). W wieku pięciu lat rozpoczęła edukację w szkole, uczęszczając do klasy zerowej. Już na początku roku szkolnego nauczycielka dostrzegła trudności Natalii w nauce. Po upływie dwóch miesięcy od rozpoczęciu nauki w zerówce Natalia znalazła się w kilkusobowej grupie uczniów, którzy uczestniczyli w zajęciach wyrównawczych prowadzonych przez wychowawczynię (jeden raz w tygodniu, zajęcia grupowe). Wychowawczyni klasy zerowej była przeciwna temu, aby Natalia rozpoczęła naukę w klasie pierwszej w wieku 6 lat. Także diagnoza gotowości szkolnej przeprowadzona w poradni psychologiczno-pedagogicznej potwierdziła to, że Natalia nie osiągnęła pełnej dojrzałości do nauki szkolnej. Rodzice Natalii jednak bardzo chcieli, aby poszła do klasy I jako sześciolatek. Na ich decyzję wpłynęło kilka czynników, m.in. negatywny stosunek do wychowawczyni klasy zerowej, natomiast pozytywny do nauczycielki mającej objąć wychowawstwo w klasie pierwszej, którą rodzice już dobrze znali, gdyż przez 3 lata była wychowawczynią ich starszej córki.

Natalia w klasie pierwszej już od września korzystała z pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Uczęszczała na zajęcia reedukacyjne prowadzone przez specjalistę w szkole (jeden raz w tygodniu jedna godzina lekcyjna, zajęcia w kilkusobowym zespole) oraz na zajęcia wyrównawcze z wychowawcą (podobnie jak reedukacja odbywały się jeden raz w tygodniu, była to jedna godzina lekcyjna zajęć w kilkusobowej grupie). Pracowała z nią także mama. Wskazówki i zalecenia do pracy w domu dostawała od wychowawczynie.

Z rozmowy (w drugim semestrze klasy I, w marcu 2013 r.) z rodzicami dziewczynki wynikało, że nie żałują oni swojej decyzji odnośnie wcześniejszego pójścia do szkoły dziecka. Mama cieszyła się, że mimo iż nie jest jej łatwo, córka bardzo dużo się nauczyła. Twierdziła, że w klasie zerowej nie byłaby w stanie osiągnąć tej wiedzy, tych kompetencji, które ma teraz. Wiedziała, że dziewczynce potrzebne jest ciągle wsparcie. Mama wiedziała także, iż Natalia potrzebuje pomocy i musi włożyć dużo pracy, aby osiągnąć sukces. Bardzo pozytywnie reagowała na każdą możliwość uzyskania pomocy. Chętnie zgodziła się, abym pomagała jej córce.

Pod koniec klasy I (w maju 2013 r.) rodzice Natalii zgłosili się do poradni psychologiczno-pedagogicznej w celu przeprowadzenia badań diagnostycznych, podczas których stwierdzono:

- Rozwój intelektualny na poziomie wieku. Mocną stroną Natalii jest zdolność logicznego myślenia, wnioskowania i uogólniania.
- Percepcja wzrokowa i słuchowa na poziomie wieku, dziewczynka zrobiła postępy w porównaniu z badaniem z roku ubiegłego.
- Lateralizacja prawostronna.
- W pisaniu popełnia błędy, ma nieprawidłowy chwyt ołówka, poziom graficzny pisma jest obniżony.
- Czyta wolno, literując po cichu wyrazy, potem składa nie zawsze prawidłowo, słabo zapamiętuje przeczytany tekst.
- Natalka łatwo nawiązuje kontakt, zdarza się, że traci dystans do osoby dorosłej, jest spontaniczna, ma cechy nadruchliwości i szybko rozprasza się.

W opinii z poradni zawarte były wskazania do objęcia dziewczynki pomocą psychologiczno-pedagogiczną na terenie szkoły. Za konieczne uznano kontynuację zajęć wyrównawczych i korekcyjno-kompensacyjnych.

Wychowawczynie Natalii na początku klasy I uważała, że rodzice podjęli błędną decyzję i uczennica nie była gotowa do rozpoczęcia nauki w szkole. Chciała, aby Natalia powtarzała pierwszą klasę (została na drugi rok w klasie I). W drugim semestrze klasy pierwszej podczas rozmów z rodzicami i ze mną powtarzała, że jest lepiej, że dostrzega postęp. Natalia uzyskała promocję do klasy II wraz z oceną opisową, która zawierała następującą diagnozę kompetencji szkolnych (w czerwcu 2013):

„Obowiązkowe zajęcia edukacyjne: Natalka nie zawsze uważnie słucha wypowiedzi nauczyciela i innych. Zapytana odpowiada wyrazami. Posia-

Z rozmowy z wychowawczynią, która miała miejsce kilka dni później (również w kwietniu, pod koniec klasy II), wynika, że Natalia radzi sobie słabo. Nauczycielka zaznaczała, że musi bardzo dużo pracować i się starać, ale poziom, jaki osiąga, kwalifikuje ją do uzyskania promocji do następnej klasy. Wychowawczynie określiła pracę Natalii jako bardzo nierównomierną. Twierdzi, że dziewczynka funkcjonuje na bardzo zróżnicowanym poziomie, jej starania i motywacja do pracy zależne są od danego dnia, tygodnia.

Ostatecznie Natalia przeszła do następnej klasy i jest uczennicą klasy III.

INFORMACJE O UDZIELANYM WSPARCIU

W lutym 2013 roku udałam się do jednej z warszawskich szkół publicznych o charakterze ogólnodostępnym i zaoferowałam poprowadzenie cyklu zajęć o charakterze wyrównawczo-terapeutycznym w ramach pracy dyplomowej¹. Pani dyrektor bardzo pozytywnie zareagowała na moją propozycję i obiecała, że znajdzie dla mnie ucznia, z którym będę mogła na terenie szkoły prowadzić indywidualne zajęcia. Zostawiłam swój numer telefonu i mniej więcej po tygodniu zadzwoniła do mnie mama jednej z uczennic, zadowolona z takiej możliwości uzyskania przez córkę dodatkowej pomocy w nauce.

Zajęcia odbywały się od 1 marca do 14 czerwca 2013 roku, a więc w drugim semestrze roku szkolnego w czasie, gdy Natalia była w klasie I szkoły podstawowej.

W sumie miało miejsce 14 spotkań, które odbyły się zgodnie z ustalonym planem. Tylko pierwsze spotkanie odbyło się w domu dziewczynki, gdyż nawiązanie współpracy wymagało uzyskania zgody oraz ustalenia celów, zasad, miejsca i terminów kolejnych spotkań. Pozostałych 13 zajęć było przeprowadzonych na terenie szkoły w sali, w której odbywają się codzienne zajęcia lekcyjne Natalii.

Zajęcia odbywały się przed lekcjami raz w tygodniu (w każdy piątek w godzinach od 8.40 do 9.40). Natalka była zabierana ze świetlicy szkolnej i pod moją opieką udawała się do swojej sali, po zajęciach nie wracała do świetlicy, gdyż rozpoczynały się jej lekcje i oddawałam ją w ręce nauczycielki.

Podczas pierwszego spotkania rozmawiałam z mamą Natalii na temat sytuacji szkolnej dziecka i jego trudności w nauce (Natalka nie przysłuchiwała się rozmowie, bawiła się z młodszym bratem). Obejrzałam także jej zeszyty ćwiczeń i pożyczyłam je, aby móc dokładniej przyjrzeć się im w domu. Mama Natalki chętnie zgodziła się, abym pomagała jej córce i ustaliłyśmy szczegóły dotyczące prowadzenia zajęć. Podkreślała, iż wie, że Natalii potrzebne jest ciągle wsparcie, że musi włożyć dużo pracy, aby osiągnąć sukces. Zdaje sobie sprawę z jej funkcjonowania na tle klasy i z tego, że istnieje duże zagrożenie, że nie uzyska promocji do klasy drugiej.

Tydzień później spotkałam się z wychowawczynią dziewczynki, która udzieliła mi wskazówek do dalszej pracy. Stwierdziła, że uczennica ma

największe problemy z pismem. Prosiła, aby skupić się na ćwiczeniach usprawniających rękę i ćwiczeniu pisania. Dodała jednak, że czytanie także stanowi trudność, nad którą należy pracować. Wychowawczynie wyrażała też chęć do dalszej współpracy i zadowolenie z tego, iż jej uczennica otrzyma dodatkowe wsparcie.

Oczekiwania nauczycielki oraz rodziców, a także diagnoza wstępna, którą przeprowadziłam, były podstawą do określenia głównego celu zajęć: wspieranie dziecka w zakresie nabywania umiejętności czytania i pisania.

Byłam regularnie informowana o postępach Natalii i jej pracy na lekcjach. Z nauczycielką Natalii widziałam się co tydzień: przed zajęciami z Natalią odbierałam od niej klucz do sali, a po zajęciach odnosiłam jej klucz i chwilę rozmawiałam. Rozmowy były krótkie, trwały tylko część przerwy między lekcjami, z powodu innych obowiązków wychowawczynie.

Kontakt z mamą polegał przede wszystkim na korespondencji mailowej, w której wysyłałam rodzicom opis przebiegu zajęć z Natalią, zeskanowane prace dziewczynki, a także kilka słów na temat jej funkcjonowania na lekcji. Miało to miejsce raz w tygodniu, w każdy piątek lub sobotę, gdyż na pierwszym spotkaniu zobowiązałam się, że po piątkowych zajęciach będę wysyłać informacje na temat dziecka. Ponadto wielokrotnie rozmawialiśmy telefonicznie, zazwyczaj wtedy, gdy należało przełożyć spotkanie, a także mama Natalii dzwoniła, aby podziękować za wysłane opisy.

W trakcie współpracy ze mną (w maju) uczennica przeszła drugie badania w poradni psychologiczno-pedagogicznej, podczas których określono jej sposób czytania jako literowanie poszczególnych wyrazów, a poziom graficzny pisma jako „obniżony”. Moim zdaniem w maju Natalia czytała znacznie lepiej, dokonując już podziału na sylaby. Na koniec roku szkolnego (w czerwcu) wychowawczynie oceniła umiejętność czytania pozytywnie, stwierdzając, że uczennica czyta sylabami i wyrazami cały tekst. Wychowawczynie określa pismo Natalii jako „staranniejsze, lepiej mieści litery w liniach i je łączy”.

Po prawie roku od zakończenia zajęć, czyli w kwietniu 2014 roku, ponownie kontaktowałam się z nauczycielką i rodzicami dziecka. Chciałam uzyskać dodatkowe informacje, a także dokumenty i zeszyty przedmiotowe. Spotkałam się z mamą Natalii w jej mieszkaniu, po wcześniejszym umówieniu się telefonicznym, i z nauczycielką. Zarówno nauczycielka, jak i mama dziewczynki podkreślają trudności dziecka w realizacji programu nauczania.

PRZEBIEG SPOTKAŃ I OBSERWACJA ZACHOWANIA DZIECKA PODCZAS ROZWIĄZYWANIA ZADAŃ (fragmenty)

Ze względu na objętość pracy zaprezentowane zostaną obserwacje obejmujące tylko wybrane zajęcia. Dalej przedstawiono jednak szczegółowy spis pierwszych zajęć, aby ukazać, jakie były i czemu służyły zadania proponowane dziecku na poszczególnych spotkaniach².

SPOTKANIE I

DATA: 1 marca 2013; CZAS TRWANIA: 10.00–10.45; MIEJSCE: zajęcia odbyły się w domu dziewczynki.

SŁUCH I KOMUNIKACJA

Zadanie 1: Konstruowanie wypowiedzi ustnej na podstawie ilustracji.

Zadanie 2: Orientacyjna ocena słuchu fonematycznego (za pomocą narzędzia I. Styczek).

MATEMATYKA

Zadanie 3: Odróżnianie liczenia błędnego od poprawnego (wg E. Gruszczyk-Kolczyńskiej).

Zadanie 4: Dodawanie i odejmowanie na fasolkach (wg E. Gruszczyk-Kolczyńskiej).

GOTOWOŚĆ DO CZYTANIA I PISANIA

Zadanie 5: Badanie poziomu umiejętności grafomotorycznych – odwzorowanie rysunku według wzoru: szlaczka, rombu i spirali (wg B. Wilgockiej-Okoń).

Zadanie 6: Oglądanie obrazków, ustalanie co one przedstawiają i dobieranie podpisów (nazwy zwierząt wielkimi drukowanymi literami oraz napisane literami małymi drukowanymi).

SPOTKANIE 2

DATA: 8 marca 2013; CZAS TRWANIA: 8.40–9.40; MIEJSCE: zajęcia odbyły się w sali lekcyjnej, w której Natalka zawsze ma lekcje.

Zadanie 1: Ćwiczenie percepcji wzrokowej. Zapamiętywanie szczegółów na obrazku.

Zadanie 2: Sprawdzenie spostrzegawczości i ćwiczenie koncentracji (seria obrazków: zapamiętywanie sekwencji i wskazywanie, które zostały zabrane).

Zadanie 3: Ćwiczenie percepcji wzrokowej i koncentracji. Składanie obrazków z części (6 i 24 elementy).

Zadanie 4: Sprawdzenie znajomości liter (plansze wg J. Tomczak, R. Ziętary: wielkie i małe litery drukowane oraz wielkie i małe litery pisane, dwuznaki i zmiękczenia).

Zadanie 5: Sprawdzenie umiejętności czytania (wyrazy z planszy wg J. Tomczak, R. Ziętary).

Zadanie 6: Układanie wyrazów z podanych sylab – podpisywanie obrazków.

Zadanie 7: Tworzenie historyjki obrazkowo – zdaniowej z pytaniami (wg M. Barańskiej).

Zadanie 8: Próba stałości liczby elementów w zbiorze (wg E. Gruszczyk-Kolczyńskiej).

Zadanie 9: Próba stałości tworzywa (wg E. Gruszczyk-Kolczyńskiej).

SPOTKANIE 3

DATA: 15 marca 2013; CZAS TRWANIA: 8.40–9.40

Zadanie 1: Znalezienie różnic na obrazkach. Ćwiczenie percepcji wzrokowej.

Zadanie 2: Dopasowanie zdania pasującego do ilustracji (obrazki przedstawiające osoby wykonujące różne czynności).

Zadanie 3: Ćwiczenie motoryki dużej – przeskakiwanie obunóż.

Zadanie 4: Ćwiczenie motoryki małej – przewlekanie sznurówki przez otworki w tekturze.

Zadanie 5: Dyktando graficzne – badanie dojrzałości do pisania. Przeprowadzenie ćwiczeń z kierunków (wg E. Gruszczyk-Kolczyńskiej): „Krzesełko i klocek” – ułożenie przedmiotów względem siebie; „Ja i kartka papieru”.

Zadanie 6: Układanie wyrazów z podanych liter, łączenie liter w sylaby – podpisywanie obrazków. Przepisywanie wyrazów do zeszytu (zamiana wielkich liter drukowanych na małe litery pisane).

Zadanie 7: Ćwiczenie na odróżnienie spółgłosek i samogłosek (zabawa ruchowa z piłką).

Zadanie 8: Próba stałości długości (wg E. Gruszczyk-Kolczyńskiej).

SPOTKANIE 4

DATA: 22 marca 2013; CZAS TRWANIA: 8.40–9.40

Zajęcia prowadzone z wykorzystaniem liter O i A; w zajęciach uczestniczy maskotka – Gapcio, którą Natalka uczy pisać i czytać.

Zadanie 1: Odczytanie zdania – podpisu pod ilustracją (pomaganie Gapciowi przeczytać zdanie).

Zadanie 2: Pierwszy poziom analizy: podział zdania na wyrazy i wyodrębnienie słowa z obrazka: „osa”.

Zadanie 3: Drugi poziom analizy: wyodrębnianie głosek w wyrazie „osa”.

Zadanie 4: Przyporządkowanie głosce litery – znaku graficznego (wskazywanie liter na planszy). Pisanie liter palcem po planszy według śladu, później na kartce z zeszytu (jako wzór małej i wielkiej litery pisanej).

Zadanie 5: Pisanie podanych liter (A, a, O, o) w powietrzu, gumką na ławce, po wykropkowanym śladzie i w liniijkach zeszytu.

Zadanie 6: Kolorowanie w modelu głoskowym miejsca oznaczającego głoskę o, następnie a (obrazki wraz z modelami głoskowymi z podręcznika).

Zadanie 7: Tworzenie wyrazów z literą o oraz a na początku i na końcu wyrazu. Zapisanie tego wyrazu w zeszycie i utworzenie zdania.

Zadanie 8: Połączenie ze sobą obrazków, których nazwy rozpoczynają się tą samą głoską (wśród wyrazów są te rozpoczynające się od głoski O lub A oraz inne).

Zadanie 9: Odszukanie wśród wyrazów litery A, a i zaznaczenie jednym kolorem kredki, następnie odszukanie litery O, o i zaznaczenie innym kolorem kredki.

Zadanie 10: Zabawa słowno-ruchowa (zmiana miejsca w zależności od wyrazu – plansze z literkami A i O).

Zadanie 11: Analiza głoskowa i sylabowa wyrazu (układanie kwadratów pod obrazkami). Wyróżnienie liter o i a. Zapisanie wyrazów według wzoru w zeszycie.

Zadanie 12: Słuchowa identyfikacja głoski w wyrazie (zabawa w zagadki: losowanie karteczek).

Zadanie 13: Analiza wyrazowa zdań.

Zadanie 14: Sprawność manualna – rozcinięcie obrazka na części.

SPOTKANIE 5

DATA: 5 kwietnia; CZAS TRWANIA: 8.45–9.40

Zajęcia prowadzone w oparciu o litery D i B

Zadanie 1: Odczytanie zdania – podpisu pod ilustracją (pomaganie Gapciowi w przeczytaniu zdania).

Zadanie 2: Pierwszy poziom analizy: podział zdania na wyrazy i wyodrębnienie słowa „buda” ze zdania. Pokazanie budy na ilustracji.

Drugi poziom analizy: wyodrębnienie głosek w wyrazie „buda”.

Zadanie 3: Przyporządkowanie głosce litery – znaku graficznego. Pokazanie liter na planszy i napisanie palcem po śladzie.

Zadanie 4: Lepienie z plasteliny liter b, B, d, D.

Zadanie 5: Układanie modelu wyrazu „buda” z cegiełek – kwadraciki czerwone (samogłoski) i niebieskie (spółgłoski). Zastąpienie cegiełek literami (spośród rozsypanych różnych liter przed dzieckiem).

Zadanie 6: Układanie z sylab wyrazów z literą d i naklejanie na obrazek domu (dom, domek, domownicy, domeczek, domator).

Zadanie 7: Znalezienie i zaznaczenie w tekście liter b, następnie d.

Zadanie 8: Uzupelnianie luk w wylosowanych wyrazach (wpisywanie litery d lub b).

Zadanie 9: Pisanie z pamięci (dwa zdania w formie pisanej, dwa w drukowanej).

Zadanie 10: Zabawa w sklep (napisy różnych produktów spożywczych zaczynających się od litery b lub d – można kupić tylko te, które rozpoczynają się od litery b, jak klient chce inny – należy odpowiedzieć „nie ma”).

SPOTKANIE 6

DATA: 12 kwietnia 2013; CZAS TRWANIA: 8.40–9.40

Zajęcia prowadzone w oparciu o litery L i T

Zadanie 1: Rozwiązanie krzyżówki. Utworzenie hasła.

Zadanie 2: Obejrzenie ilustracji i znajdującego się pod nią podpisu. Pierwszy poziom analizy: podział zdania na wyrazy. Drugi poziom analizy: wyodrębnienie głosek w wyrazie: list.

Zadanie 3: Przyporządkowanie głosce litery – znaku graficznego. Poszukanie wśród rozłożonych liter l i t. Rysowanie po śladzie liter l, L, t, T, po zaparowanym lusterku, w liniijkach zeszytu.

Zadanie 3: Wymyślanie wyrazów, w których występuje głoska l lub t (w formie zabawy na zmianę dorosły – dziecko trzeba wymyślić wyraz, a druga osoba ma powiedzieć, na którym miejscu dana głoska występuje).

Zadanie 4: Koncentracja na graficznym obrazie wyrazu (układanie małych kartoników z napisami na większej planszy, tak aby przykryć dany wyraz takim samym).

Zadanie 5: Dobieranie odpowiedniej sylaby i dokończenie rozpoczętego wyrazu. Napisanie powstałych słów w zeszytcie.

Zadanie 6. Gra planszowa (zadania typu: *Napisz zdanie z pamięci; Ułóż zdanie z rozsypanki wyrazowej; Napisz litery, którymi rozpoczynają się i kończą nazwy narysowanych przedmiotów itp.*).

SPOTKANIE 2

DATA: 8 marca 2013; CZAS TRWANIA: 8.40–9.40

Zajęcia odbyły się w sali lekcyjnej, w której Natalka zawsze ma lekcje. Poszłam po nią do świetlicy. Kiedy mnie zobaczyła, ucieszyła się i podbiegła do Pani opiekującej się uczniami, oznajmiając, że ja przyszedłam do niej. Myślę, że chętnie i pełna energii udała się na zajęcia.

Zadanie 1: Ćwiczenie percepcji wzrokowej. Zapamiętywanie szczegółów na obrazku.

Natalka spokojnie siedziała, czekając na zadanie. Położyłam przed uczennicą obrazek i prosiłam o dokładne przyjrzenie się ilustracji. Obejrzała zdjęcie, była lekko pochylona nad

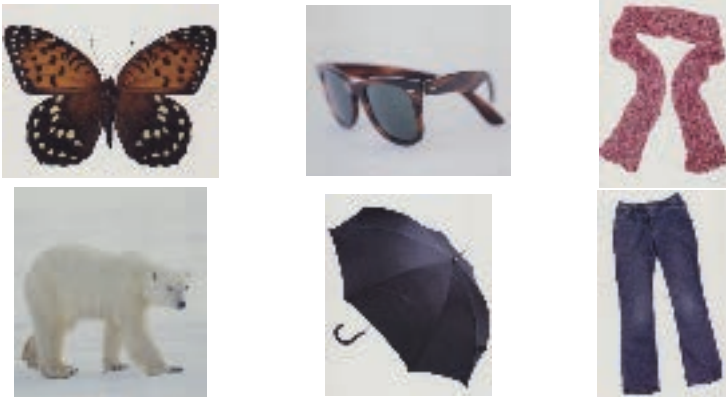
**Ryc. 22.**

Źródło: E. Jarmońkiewicz (1996). *Pani Zima*. Zielona Góra: Wydawnictwo E. Jarmońkiewicz.

stolikiem, wyglądała na bardzo skupioną. Poprosiłam: „Powiedz, jak będziesz gotowa do odpowiadania i wtedy odwrócę kartkę na drugą stronę, a Ty opowiesz mi, co zapamiętałaś z tego obrazka”. Po kilku sekundach rozpoczęliśmy zadanie. Zapytałam: „Natalko, co przedstawiał obrazek, który Ci pokazałam?” Dziewczynka po chwili, trzymając rękę podpartą o brodę, odpowiedziała: „Widziałam muchomory, dziewczynkę, ptaszki, drzewa i trawę”. Dopytałam: „Czy pamiętasz, co robiła dziewczynka na zdjęciu?” Natalka wskazała prawidłowo: „Siedziała”, jednak była to odpowiedź jednym wyrazem, nie budowała pełnych zdań. Myślę, że zapamiętała niewiele szczegółów, jedynie główne treści. Jej wypowiedź nie zawierała opisów, tylko wyliczenie. Gdy zapytałam: „Jakie było tło tej ilustracji? Jakie kolory głównie pojawiły się na tym zdjęciu?” – milczała, patrząc raz na mnie, raz na ławkę, pochylając głowę. Dlatego zaraz potem odwróciłam ilustrację i powiedziałam: „Chyba najwięcej zieleni jest na tym obrazku, w tle mamy łąkę, góry. Bardzo podoba mi się ten krajobraz”. Natalka dodała: „Mi też, jest tak kolorowo”. Odłożyłam ilustrację i powiedziałam, że teraz przejdziemy do kolejnego zadania, w którym także pokażę jej różne zdjęcia. Przytaknęła głową i spokojnie siedziała w ławce.

Zadanie 2: Sprawdzenie spostrzegawczości i ćwiczenie koncentracji

Ułożenie przed dzieckiem serii obrazków. Zadaniem ucznia jest zapamiętać sekwencję i wskazać, które zostały zabrane.

**Ryc. 23.**

Ułożyłam przed Natalką obrazki przedstawiające motyla, okulary, szalik, niedźwiedzia, spodnie. Natalka, jak tylko zobaczyła rysunki, bardzo ucieszyła się na taką formę ćwiczenia. Powiedziała, że najbardziej lubi takie zadania. Poprosiłam, wykładając po kolei po jednej ilustracji i kładąc na ławce: „Wskaż, co przedstawiają obrazki”. Uczennica podała nazwy rysunków. Kolejnym zadaniem było zapamiętanie ich kolejności i zwrócenie uwagi, który został zabrany, podczas gdy Natalka miała zasłonięte rękami oczy. W czasie zakrywania oczu starała się patrzeć przez palce, co zabieram, jednak po poproszeniu, aby dokładniej zasłoniła, posłuchała się i mogłyśmy wykonać zadanie. Przy pierwszej próbie popełniła błąd. Gdy zabrałam ilustrację przedstawiającą szalik, wskazała na okulary. Następnie zamieniłam kolejność ułożenia rysunków. Natalka ponownie przyglądała się ilustracjom. Kolejny raz popełniła błąd odpowiadając, że wzięłam okulary, zamiast motyla. Dopiero jak wskazałam, że zdjęcie okularów jest, poprawiła swoją odpowiedź na prawidłową, łapiąc się za głowę i mówiąc: „co ja zrobiłam”. Przy trzeciej próbie znowu zamieniłam kolejność ilustracji. Tym razem Natalka odpowiedziała właściwie. Podczas następnej próby dołożyłam jeden rysunek – parasol. Dziewczynka poradziła sobie z zadaniem. Dalszy etap polegał na zabraniu spośród zdjęć dwóch z nich. Natalka przyjrzała się uważnie i wskazała prawidłowo usunięte ilustracje. Na koniec znowu odłożyłam dwie ilustracje i udzieliła właściwej odpowiedzi. Jeszcze raz podsumowała, że bardzo lubi, jak są ilustracje. Przy kolejnych poleceniach wspominała to ćwiczenie, jako jedno z najciekawszych. W początkowych próbach Natalka radziła sobie słabiej, po kilku ćwiczeniach znacznie lepiej odpowiadała. Po wykonaniu całości prób była z siebie dumna.

Zadanie 3: Składanie obrazka z części

Ćwiczenie percepcji wzrokowej i koncentracji. Dziecko otrzymuje dwa jednakowe obrazki. Jeden jest pocięty, drugi cały – służy jako model. Uczeń układa obrazek z części, patrząc na model.

Wzory do ułożenia:



Ryc. 24.

Źródło: „Rodzina Kowalskich” oraz „Uroczystość rodzinna” J. Tomczak, R. Ziętara, 2009.

Zapytałam, wskazując ręką na rozsypankę, czy lubi takie układanki. Odparła, że bardzo i była zadowolona z zadania. Dałam dziewczynce najpierw łatwiejsze puzzle do ułożenia,

składające się z sześciu części. Natalka poradziła sobie szybko i bardzo dobrze. Była z siebie bardzo zadowolona, powiedziała: „To było bardzo proste”. Kolejna układanka była znacznie trudniejsza, składająca się z 24 elementów. Powiedziałam: „Natalka, ta jest trudniejsza, nie musisz się spieszyć”. Dziewczynka stwierdziła, że i z tym sobie poradzi. Zaczęła kręcić się na krześle, poprawiać włosy, podparła brodę ręką i zaczęła w skupieniu układać. Zajęło jej to dużo czasu, jednak udało się wykonać poprawnie polecenie. W trakcie tego zadania była przerwa międzylekcyjna, a na korytarzu hałas. Myślę, że bardzo ją to rozpraszało. Wiele razy powtórzyła: „Niech ta przerwa wreszcie się skończy”, „Zawsze jest tak głośno na przerwie, że nie można się skupić”. Gdy ułożyła drugi rysunek, pochwaliłam ją, co odwzajemniła uśmiechem. Wyglądała na dumną z siebie, że udało się wykonać właściwie zadanie.

Zadanie 4: Sprawdzenie znajomości liter

Wykorzystując plansze z napisanymi znakami graficznymi głosek, prosimy dziecko, aby przeczytało pokazaną przez nas literę.

Natalka widząc takie zadanie, nie była zachwycona. Od początku stwierdziła: „Chyba to nie będzie fajne”. Na jej twarzy widoczne było zniechęcenie. Czytając wielkie litery drukowane z pierwszej planszy, popełniła jedynie jeden błąd, wypowiadając „B” zamiast „D”, czytając małe litery drukowane z drugiej planszy dłużej zastanawiała się nad literą „d”, ale powiedziała dobrze. Nie wszystkie znaki były jednak przerabiane na zajęciach, dlatego nie potrafiła przeczytać trzeciej planszy. Dwuznaki powiedziała poprawnie – „sz” i „cz”, a także litery „ą”, „ę”, „ó” wielkie i małe. Następnie odczytywane były wielkie litery pisane. Dziewczynka miała problemy z pisaną literą „F” oraz „H” mówiąc: „a tego to chyba nie wiem”. Plansza przedstawiająca małe litery pisane nie sprawiła jej problemu, natomiast z kolejnej, na której są małe litery pisane i dwuznaki nieznanne dziewczynce z zajęć, wskazała poprawnie tylko te, które były poznawane na lekcjach z wychowawcą. Uczennica wyglądała na znudzoną tym zadaniem. Gdy pokazywałam jej kolejne litery, widać było zniecierpliwienie i chęć zmiany ćwiczenia. Ciężko było jej się skoncentrować. Przy każdej kolejnej planszy demonstrowała zniecierpliwienie, patrzyła w sufit, poruszała nogami pod ławką.

Zadanie 5: Sprawdzenie umiejętności czytania

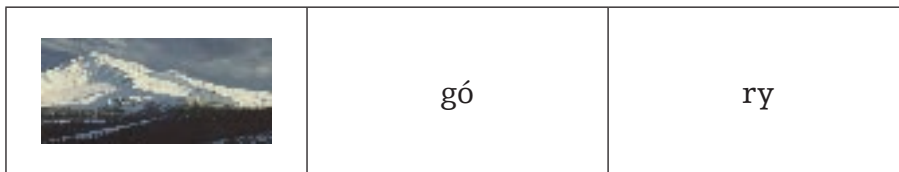
Zadaniem ucznia jest przeczytanie wskazanych wyrazów. Zwrócenie uwagi na technikę czytania ucznia.

Poprosiłam o przeczytanie kilku pojedynczych wyrazów z planszy. „Natalka, teraz przeczytasz te wyrazy, które będę Ci wskazywać”. Dziewczynka przytaknęła głową. Część wyrazów odczytała w sposób całościowy: „kot”, „sok”, „but”, „oko”, „kos”, „sos”. Jednak wyrazy „los”, „lek”, „ząb”, „chór”, „czek”, „wzrok” były wypowiedziane poprzez głoskowanie po cichu. Tutaj Natalka również pokazywała brak chęci do wykonywania zadania, spytała, kiedy będą rysunki, ale gdy powiedziałam, że przeczytamy tylko kilka wyrazów z planszy, ucieszyła się i bardziej skupiła na zadaniu.

Zadanie 6: Układanie wyrazów z podanych sylab

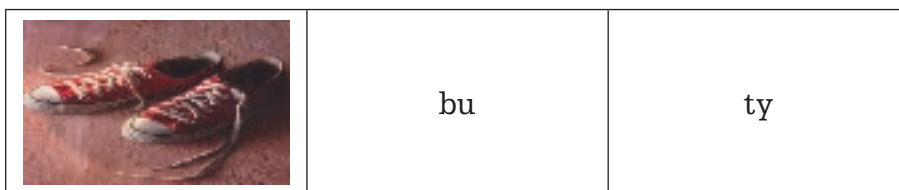
Zadaniem dziecka jest ułożenie wyrazów z podanych sylab pasujących do obrazków.

Natalka widząc, że wyjmując obrazki, z uśmiechem zaczęła słuchać, na czym polega zadanie. Położyłam zdjęcia na stole. Uczennica wskazała, co one przedstawiają. Następnie pod jednym z nich położyłam sylaby. Zadaniem Natalki było ułożyć właściwą kolejność sylab, aby powstał wyraz będący odzwierciedleniem obrazka. W pierwszym przypadku, w wyrazie „góry” Natalka położyła sylaby w sposób odwrotny „ry – gó”. Dlatego poprosiłam: „Podziel słowo «góry» na sylaby, klaszcząc w ręce”. Wspólnie wykonaliśmy analizę sylabową tego słowa. Natalka zaraz poprawiła kolejność sylab pod obrazkiem.



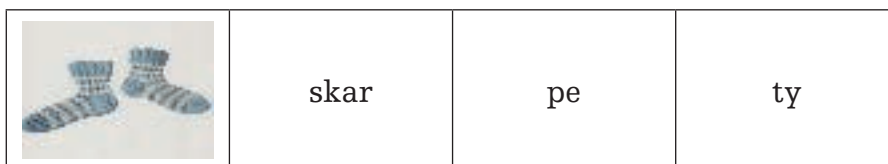
Ryc. 25.

Przy kolejnym przykładzie wskazała właściwie „buty”. Jednak zastanawiała się. Niepewnie układała sylaby.



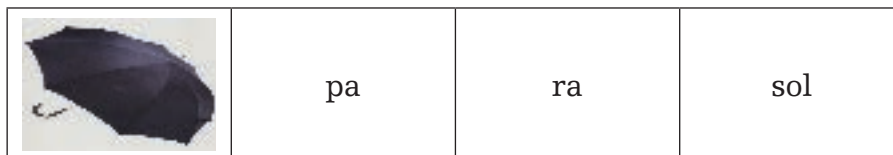
Ryc. 26.

Przy wyrazie „skarpety” ułożyła sylaby we właściwej kolejności. Jednak dopiero po udzielonej wskazówce, po tym jak długo nie układała sylab. Poprosiłam, aby również wypowiedziała wyraz głośno, dzieląc na sylaby. Dopiero wtedy zaczęła właściwie wykonywać polecenie.



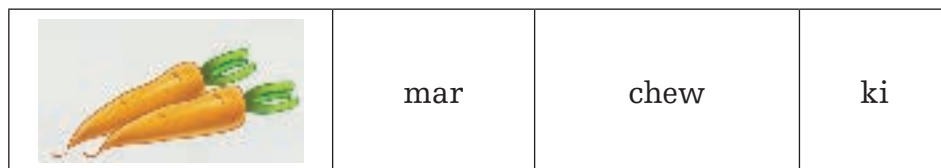
Ryc. 27.

Następnie słowo „parasol”, z którym miała problem, dłużej się zastanawiała, podzieliła na sylaby głośno, potem źle ułożyła kolejność sylab, lecz gdy po raz kolejny głośno wspólnie wypowiedzieliśmy wyraz sylabami, poprawiła ćwiczenie. Była uśmiechnięta. Pomimo trudności z tym zadaniem, z chęcią wykonywała kolejne przykłady.



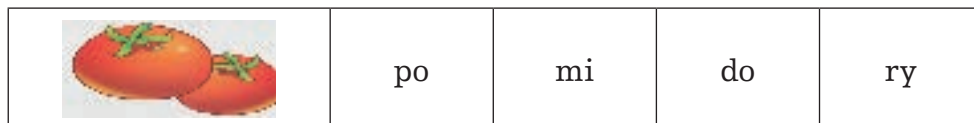
Ryc. 28.

Przykład „marchewki” zrobiła szybko i bezbłędnie.



Ryc. 29.

Ostatni: „pomidory” także ułożyła sylaby w dobrej kolejności i przeczytała wyraz całościowo.



Ryc. 30.

Na koniec pomogła mi schować pomoce do koperty. Spytałam, czy takie ćwiczenie jej się podobało, powiedziała że: „najbardziej to ćwiczenie, w którym zabierała Pani obrazki, ale to też”.

Zadanie 7: Tworzenie historyjki obrazkowo-zdaniowej

Zadanie polega na przyjrzeniu się obrazkom i ułożeniu ich w odpowiedniej kolejności. Po tej czynności, dziecko czyta pytanie pod pierwszym z nich, następnie czyta wszystkie odpowiedzi zamieszczone na trzech osobnych paskach i decyduje, która odpowiedź jest właściwa. Podobnie postępuje z kolejnymi pytaniami. Po dobraniu odpowiedzi do wszystkich pytań, dziecko odczytuje jeszcze raz całą historyjkę. Następnie uczeń nadaje jej tytuł. Po zakończeniu pracy dziecko odwraca planszę z kieszonkami, do których włożyło obrazki i napisy i jako formę nagrody ogląda ilustrację na odwrocie.

Pierwsza historyjka obrazkowa:



Ryc. 31.

Źródło: M. Barańska (2012). *Historyjki obrazkowo-zdaniowe z pytaniami.*

Poprosiłam Natalkę: „Powiedz mi, co przedstawiają te obrazki i ułóż je we właściwej kolejności, aby pokazywały, co mogło wydarzyć się po kolei w tej historyjce”. Na to polecenie Natalka zaczęła czytać pierwszy z brzegu napis pod obrazkiem: „Co maluje Tola?” i odpowiedziała, nie patrząc na wskazane kartoniki: „Obrazek”. Dopytałam, wskazując palcem na trzy ilustracje: „Ale jak myślisz co wydarzyło się na początku?” Dziewczynka wskazała na obrazek, gdzie Tola maluje. Udzieliłam Natalce wskazówki: „A może zanim zaczniesz malować, musi najpierw dostać farby?” Wtedy wzięła do ręki właściwy kartonik z ilustracją. Powiedziała, aby przeczytała wszystkie odpowiedzi. Następnie wybrała tę, która pasuje. Zaraz potem pewnym ruchem sięgnęła po drugi obrazek i włożyła do planszy z kieszonkami. Poprosiłam: „Przeczytaj odpowiedzi, które nam zostały”. Natalka wykonała polecenie, po czym było widać, jak zastanawia się nad odpowiedzią. Wskazując palcem na pytanie pod drugą ilustracją, powiedziałam: „Przeczytaj jeszcze raz pytanie”. Natalka odczytała i dopasowała dobrą odpowiedź. Ostatni przykład wykonała bardzo szybko, gdyż nie miała wyboru; przeczytała napis pod obrazkiem na końcu i dopasowaną odpowiedź. Następnie odtworzyła całą historyjkę. Czytała bardzo dobrze – całościowo lub sylabami, ze względu na to, że powtarzałyśmy te zwroty kilka razy. Dalszy etap to wymyślenie tytułu: „Masz pomysł, jaki tytuł może mieć ta historyjka?” Dziewczynka nie zastanawiając się, podała: „Tola lubi malować farbami”. Pochwaliłam ją i powiedziałam: „W nagrodę możesz odwrócić obrazek”. Zobaczyła zabawne zdjęcie przedstawiające „stworka” i bardzo ją to rozbawiło, głośno zaczęła się śmiać.

Wykonałyśmy jeszcze jeden przykład historyjki obrazkowej:



Ryc. 32.

„Ułóż historyjkę w kolejności, zaczynając od tego, co mogło się wydarzyć jako pierwsze”. Natalka szybko wzięła do ręki pierwszy obrazek i odczytała pytanie. Udzieliła jednocześnie odpowiedzi: „Drabinę”. Poprosiłam: „Przeczytaj jeszcze raz pytanie, a potem wszystkie odpowiedzi na kartonikach”. Wskazałam jednocześnie ręką na ułożone kartoniki z odpowiedziami. Natalka długo się zastanawiała, przekręcała się z jednego boku na drugi i niepewnie podniosła napis, czytając: „Paweł buduje dom”. Poprosiłam, aby się zastanowiła

jeszcze chwilkę. „A nie, to do tego”. I położyła tę odpowiedź przy właściwym rysunku. Następnie szukała rozwiązania na pierwsze pytanie. Znowu długo myślała, dlatego wskazałam jej ręką na kartonik. Przeczytała go: „Paweł ma kolorowe klocki”. Powiedziałam: „Natalka, jeszcze raz będę Ci wskazywać na każdy wyraz, który masz czytać po kolei”. Wtedy dziewczynka udzieliła dobrej odpowiedzi, nie dodając „kolorowe”. Następnie dołożyła drugi obrazek do planszy, który wstawiła już wcześniej i ostatni etap wykonała, nie zastanawiając się. Dalej uczennica odczytała całą historyjkę. Nie musiałam nawet nic mówić; nadała tytuł: „Paweł lubi budować klocki”. Odwróciła planszę i nastąpił wybuch śmiechu. „Ale ma głowę!” Gdy powiedziałam, że przejdziemy do kolejnego zadania, bo to był ostatni przykład, chwilę się zasmuciła: „Ostatni? Jeszcze bym chciała”. Odpowiedziałam, że na innych zajęciach będziemy jeszcze odczytywać inne plansze. „Na pewno jeszcze przyniosę”. Uśmiechnęła się i powiedziała: „Dobrze”.

Zadanie 8: Próba stałości liczby elementów w zbiorze

Pokazałam Natalii 6 dużych kółek żółtych i 6 małych kółek różowych. Powiedziałam, że „to są kóleciska, duże i małe. Podaj mi duże żółte i małe różowe”. Natalia podała mi po jednym kólecisku. Następnie rozpoczęliśmy ćwiczenie składające się z trzech elementów.

Pierwszy przykład:



Ryc. 33.

Zapytałam: „Jak chcesz, możesz policzyć. Dużych i małych kólecisk jest tyle samo, a może dużych więcej, a może małych?” Natalka policzyła kóleciska, po czym z pewnością odpowiedziała, że jest tyle samo.

Drugi przykład:



Ryc. 34.

Zmieniłam ułożenie kółek i zapytałam: „Czy dużych i małych kólecisk jest tyle samo? A może dużych jest trochę więcej, a może małych?” Natalka zmarszczyła lekko czoło i ponownie policzyła kóleciska, odpowiadając właściwie.

Trzeci przykład:



Ryc. 35.

Zapytałam: „Czy dużych i małych kółeczek jest tyle samo? A może dużych jest trochę więcej, a może małych?” Natalka także policzyła kółka i udzieliła dobrej odpowiedzi. Przy każdym przekształceniu dokładnie patrzyła co robię, przyglądała się ułożeniu kółeczek. Mimo wszystko za każdym razem liczyła od początku, ile jest kółek dużych, a ile małych.

Dziecko potrafiło podać wskazane kółka. Natalka jest na poziomie przejściowym. Na początku przeliczyła, ile jest kółek małych i ile dużych. Następnie stwierdza, że jest ich tyle samo. Po każdym kolejnym przekształceniu zastanawia się, liczy głośno. Następnie udziela właściwej odpowiedzi, że kółek żółtych i różowych jest tyle samo.

Zadanie 9: Próba stałości tworzywa

Położyłam przed Natalką plastelinę, wybrała kolor niebieski: „To mój ulubiony”, po czym rozdzieliłam jeden pasek na dwie części i zrobiłam kuleczki. Poprosiłam: „Sprawdź, czy w obu kulkach jest tyle samo plasteliny, jeśli gdzieś jest za dużo, to możemy zabrać”. Natalka z pewnością stwierdziła, że: „W obu kulkach jest tyle samo plasteliny”, dotykając jednej z nich. Potem z jednej kulki zrobiłam placek. „Czy w kulce i placku jest tyle samo plasteliny, a może gdzieś jest więcej, a może gdzieś jest mniej?” Natalka odpowiedziała, że w placku jest więcej plasteliny, sugerując się zajmowaną powierzchnią. Zapytałam: „A gdybym z powrotem zrobiła kulkę?” (Zaczęłam wykonywać czynność.) Natalka stwierdziła, że wtedy byłoby tyle samo plasteliny. Mówiła to pewnie, nie zastanawiając się długo. Kolejna próba to zrobienie z jednej kulki wałeczka. Tutaj także zasugerowała się zajmowaną powierzchnią i odpowiedziała, że: „W wałeczku jest więcej”. Robiąc z powrotem kółeczko, udzieliła odpowiedzi, że teraz jest już tyle samo. Kiedy na koniec jedną z kulek podzieliłam na kilka małych kawałeczków, dziewczynka zaczęła liczyć niewielkie elementy, odpowiadając: „Tu jest więcej” i wskazała na drobno rozdzielone kawałki plasteliny. Dopiero po przekształceniu w dwie kulki powiedziała, że znowu jest tyle samo.

Podsumowując, Natalka poproszona o sprawdzenie, czy w obu kulkach jest tyle samo plasteliny, stwierdziła z pewnością, że tyle samo. Jednakże przekształcając kulkę za każdym razem odpowiadała, że gdzieś jest więcej. Gdy powróciłam do pozycji wyjściowej mówiła, że jest tyle samo. Natalka jest na poziomie przedoperacyjnym w zakresie określania stałości tworzywa. Dziecko sugeruje się zajmowaną powierzchnią. Przy każdym przekształceniu zmieniającym wygląd stwierdzała z pewnością, że gdzieś jest więcej, a gdzieś mniej.

SPOTKANIE 14

DATA: 14 czerwca 2013; CZAS TRWANIA: 8.45–9.45

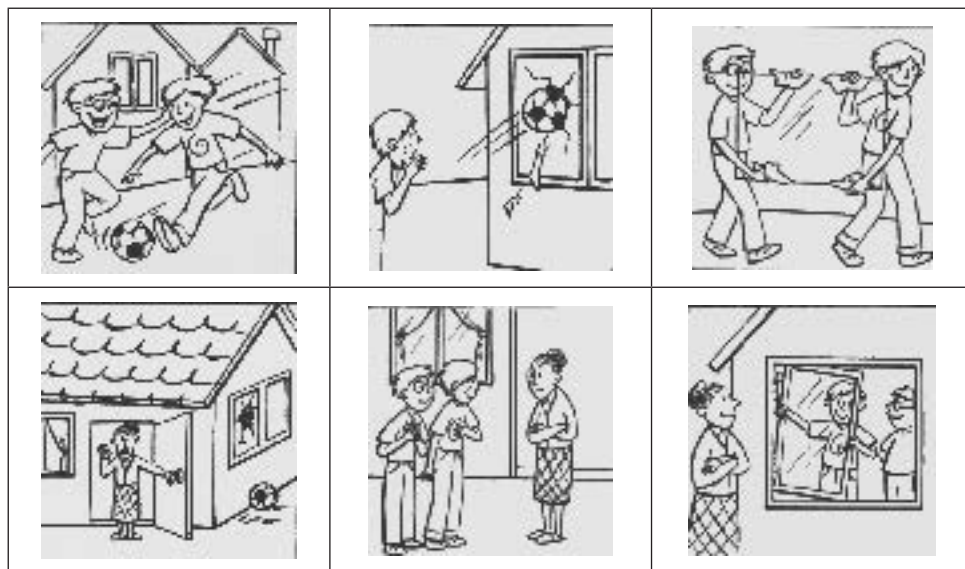
Na początku zajęć Natalka pokazała mi swoje podręczniki. Z dumą mówiła, jak dużo już przerobili, że kończą ostatnią książkę i niedługo będą wakacje.

Zadanie 1: Układanie i opowiadanie historyjki obrazkowej

Natalka czekała na zadanie, rozglądając się po sali, wyjmowała z piórnika różne przybory, pokazywała mi nowe kredki. Kiedy położyłam na ławce historyjkę, zaciękała się, opierając o stolik ręce, skierowała wzrok na obrazki. „Natalko, mamy tutaj pewną historyjkę. Chciałabym, abys ułożyła ją w odpowiedniej kolejności, od zdarzenia, które stało się na początku, do tego, które wydarzyło się później, i opowiedziała mi ją”. Wysłuchiła z uwagą polecenia, po czym zaczęła w skupieniu układać ilustracje w poprawnej kolejności. „Teraz opowiedz mi to, co ułożyłaś, co robią osoby na obrazkach, jak się zachowują”. Po moich słowach od razu zaczęła mówić: „Chłopcy bawili się w piłkę przed domem. Jeden z nich zbił piłką szybko. Przyszła pani, która bardzo się zdenerwowała i nakrzyczyła na nich. Potem przeprosili panią i poszli przynieśli nową szybę i ją włożyli”. Gdy skończyła mówić, spoj-

rzała na mnie, jednocześnie kręcąc się na krześle. „Dobrze, bardzo ładnie opowiedziałas. W takim razie teraz chowam naszą historyjkę i będziemy robić coś, co chyba Ci się spodoba”. Z zacięciem czekała, aż wyjmę z teczki dla niej zadanie.

Historyjka obrazkowa:



Ryc. 36.

Źródło: J. Tomczak, R. Ziętała (2009). *Kwestionariusz diagnozy i narzędzia badawcze w terapii pedagogicznej.*

Zadanie 2: Wycinanie wg wzoru.

Kiedy wyłożyłam na ławkę obrazki, które należało wyciąć, oraz nożyczki, z radością zareagowała na ćwiczenie. „Mamy tutaj rybkę i serduszko. Wytnij te obrazki po śladzie”. Natalka chętnie przystąpiła do zadania, pytając na wstępie, czy po tym jak wytnie, może pokolorować. Zgodziłam się i dziewczynka od razu przystąpiła do działania. To ćwiczenie sprawiło jej dużo przyjemności. Była zrelaksowana, swobodnie siedziała na krześle. Rysunki nie zostały wycięte idealnie po śladzie, ale Natalka bardzo się starała, wykonywała to najlepiej, jak potrafi.

Prace Natalki:



Ryc. 37.

Źródło: J. Tomczak, R. Ziętała (2009). *Kwestionariusz diagnozy i narzędzia badawcze w terapii pedagogicznej.*

Zadanie 3: Pisanie z pamięci.

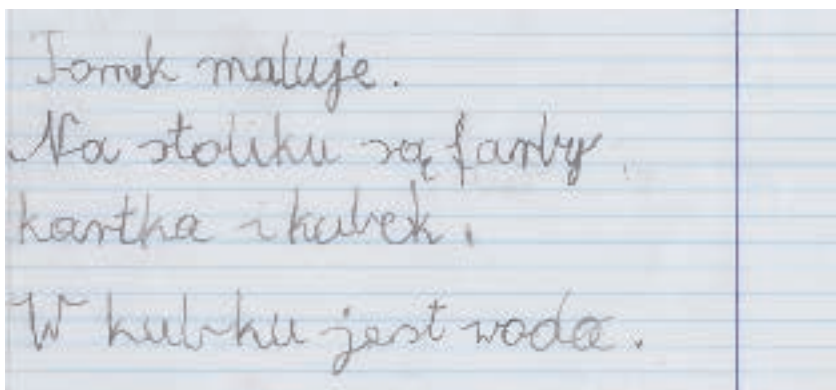
Zdania wykorzystane z książki: I. Rokicińska (2007). *Kwestionariusz diagnozy dziecka rozpoczynającego naukę w szkole*.

„Teraz napiszesz kilka zdań”. Położyłam przed nią kartkę, a Natalka wyciągnęła z piórnika ołówek i gumkę. Dzisiaj także nie protestowała, jak dawniej, kiedy miała coś zapisać. W skupieniu przygotowała się do zadania. Poprawiła pozycję na krześle i patrzyła w moim kierunku. „Natalko, pokażę Ci po jednym zdaniu, ty je zapamiętasz, przyjrzyj się, jak należy zapisać i wtedy ja je zabiorę, a Ty z pamięci odtworzysz na kartce”. Przytaknęła głową, po czym położyłam pierwszy kartonik ze zdaniem: „Tomek maluje”. Żywo zareagowała, przypominając mi, że jej mały braciszek ma na imię Tomek. Kolejne zdanie: „Na stoliku są farby, kartka i kubek”. Przyglądała się uważnie, głośno odczytała, jednak w trakcie pisania zapomniała dalszej części, dlatego musiałam podyktować drugą część zdania. Ostatnie zdanie – „W kubku jest woda” – zapamiętała i odtworzyła na kartce. Pochwaliłam ją na koniec, doceniłam, że tak chętnie napisała to, o co prosiłam. Była z siebie zadowolona.

Natalka miała prawidłową pozycję podczas pisania, właściwie ułożoną kartkę względem osi ciała i krawędzi ławki, właściwy układ ręki wiodącej, ręce współpracowały ze sobą, ręka pomocnicza pomagała ręce piszącej. Natalka stabilnie siedziała na krześle. Sposób trzymania narzędzia graficznego wciąż jest nieprawidłowy – mała odległość palców od końcówki piszącej.

Pismo Natalki jest na wyższym poziomie niż kiedyś. Litery w większości zachowują prawidłową formę, litery w wyrazie są coraz dokładniej łączone. Jednak niewłaściwie dobrała linijki, zapisując ostatnie zdanie za nisko, oraz pisząc słowo „farby” początkowo zaczęła końcówkę: „arby” pisać linijkę niżej. Nie popełniła błędów polegających na zamianie liter. Zachowała marginesy.

Praca Natalki:



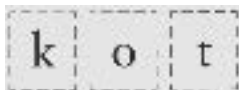
Ryc. 38.

Zadanie 4: Ćwiczenie analizy i syntezy wzrokowej

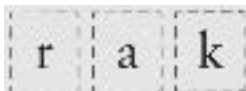
J. Tomczak, J. Ziętara, R. (2009). *Kwestionariusz diagnozy i narzędzia badawcze w terapii pedagogicznej*.

- układanie wyrazów z liter
- układanie wyrazów z sylab
- układanie zdań z wyrazów

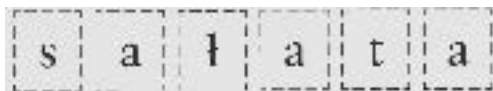
„Twoim zadaniem będzie ułożyć wyrazy spośród położonych w różnej kolejności liter”. Jednocześnie rozłożyłam litery tworzące słowo *kot*. Natalka od razu przystąpiła do działania. Zaczęła mówić głośno każdą z liter: „t k o” i po chwili ułożyła „kot”.



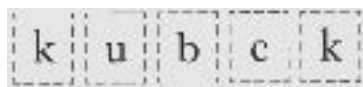
Następnie położyłam przed nią kolejne litery. Była bardzo zaangażowana, przyglądała się literom, czytała ich nazwy na głos. Momentami wstawiała z krzesła i ponownie siadała. Szybko ułożyła kolejne słowo.



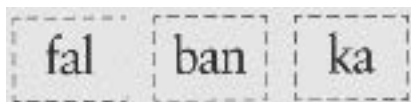
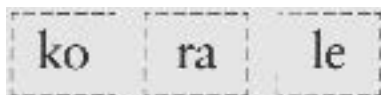
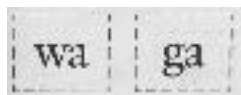
Gdy udało jej się utworzyć następny wyraz, odłożyłyśmy go na bok i wyłożyłam trzeci zestaw liter. Pomimo że wyraz był dłuższy, także bardzo dobrze sobie poradziła. Początkowo głośno odczytywała litery w różnej kolejności, wreszcie powiedziała: „sałata”.



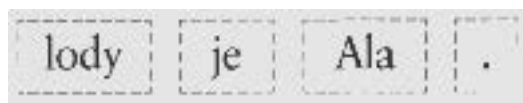
„Natalko, super sobie poradziłaś, już przed Tobą ostatnie słowo do ułożenia z liter”. Położyłam przed nią kartoniki i w skupieniu zaczęła się im przyglądać. Po chwili powiedziała: „Ale łatwe, tu będzie kubek!”



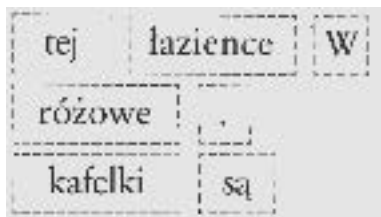
Zabrałyśmy z ławki wszystkie litery. Natalka pomogła mi włożyć do koperty. „Teraz będziesz układać wyrazy, ale z sylab”. Rozłożyłam różne zestawy jeden pod drugim. Bez błędnie sobie poradziła, odczytując każde ze słów. Także wykonując ćwiczenie, kręciła się na krześle, momentami bujając się na nim.



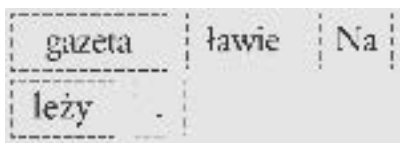
„Teraz będziemy układać zdania z wyrazów. Pamiętaj, że zdanie zaczynamy wielką literą i kończymy kropką”. Przytaknęła głową i czekała z niecierpliwością na wyłożenie zestawów wyrazów. Położyłam przed Natalką pierwszą rozsypankę:



Bardzo szybko ułożyła wyrazy we właściwej kolejności, odczytując całościowo zdanie: „Ala je lody”. Po właściwym wykonaniu dałam jej kolejne zdanie do ułożenia:



Początkowo ułożyła zdanie: „W tej łazience są kafelki różowe”. Kiedy poprosiłam ją, aby odczytała całość jeszcze raz, samodzielnie znalazła błąd, zamieniając kolejność wyrazów i odczytując poprawnie zdanie: „W tej łazience są różowe kafelki”. Kiedy skończyła, wyłożyłam wyrazy:



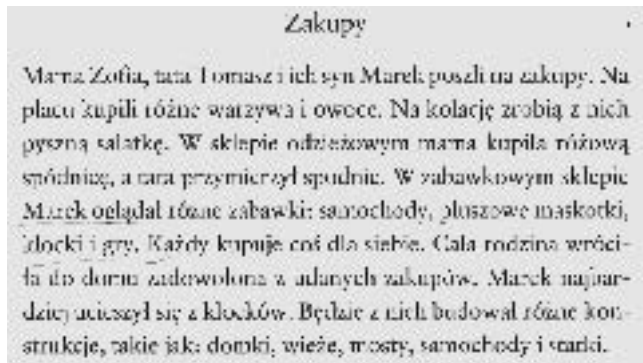
Natalka zaczęła odczytywać każde ze słów. Początkowo zmieniała formę wyrazów, np. „gazecie” zamiast „gazeta”. Poprosiłam ją, aby dokładnie odczytywała każde ze słów, w jaki sposób jest zapisane. Zaczęła przyglądać się wyrazom, marszczyć czoło, szeptać wyrazy. Miała z tym zdaniem trudności. Ułożyła wyraz „Na” wiedząc, że na pewno tak będzie się zaczynało zdanie. Zaczęła odczytywać to zdanie na różne sposoby. Pomimo trudności, koncentrowała się jeszcze bardziej. W rezultacie samodzielnie wypowiedziała zdanie: „Na ławie leży gazeta”. Pochwaliłam ją za dużą wytrwałość. Była zadowolona z siebie, jednak wyglądała na zmęczoną. „Natalko, już ostatnie zdanie do ułożenia”. Gdy tylko zobaczyła wyrazy, zaczęła je czytać pojedynczo. Znacznie szybciej sobie poradziła. Właściwie ułożyła zdanie: „Lisy mają rude kity”.



Zadanie 5: Czytanie ze zrozumieniem tekstu i odpowiadanie na zadane pytanie

„Natalko, teraz przeczytasz tekst, a potem ja będę zadawać Ci do niego pytania”. Kiedy zobaczyła opowiadanie, zaczęła liczyć linijki. „To ja dam radę przeczytać dziewięć linijek?” Zapytała niedowierzając, że jest w stanie wykonać to zadanie. Zmotywowałam ją, mówiąc: „Na pewno dasz radę, zaraz sama się przekonasz, że w kilka minut cały tekst będzie odczytany. I nasz Gapcio chętnie posłucha, o czym będziesz czytać”. Spojrzała na mnie, potem na misia i skupiła się na odczytywaniu. Machała nogami pod stołem do przodu i do tyłu. Podpierała brodę ręką. Natalka przeczytała całościowo wyrazy, tylko przy trudniejszych słowach głoskowała lub dzieliła na sylaby. Jednym ciągiem odczytała całe opowiadanie. „Widzisz, wszystko przeczytałaś!” Uśmiechnęła się, dumna z siebie. „Zadam Ci teraz pytania do tego tekstu, możesz patrzeć na treść opowiadania, jeśli nie będziesz wiedziała”. Siedziała spokojnie i przytaknęła na znak, że możemy zacząć. „Powiedz mi, jak ma na imię chłopiec z tego opowiadania?” Utrzymując kontakt wzrokowy, udzieliła mi dobrej odpowiedzi. Dalej zapytałam: „Jakie są imiona rodziców Marka?” Wtedy Natalka szybko wypowiedziała Zofia i spojrzała do tekstu, po czym wskazała: „Tata miał na imię Tomasz”. „A teraz powiedz mi, dokąd poszli rodzice z synem?” Patrząc cały czas na mnie,

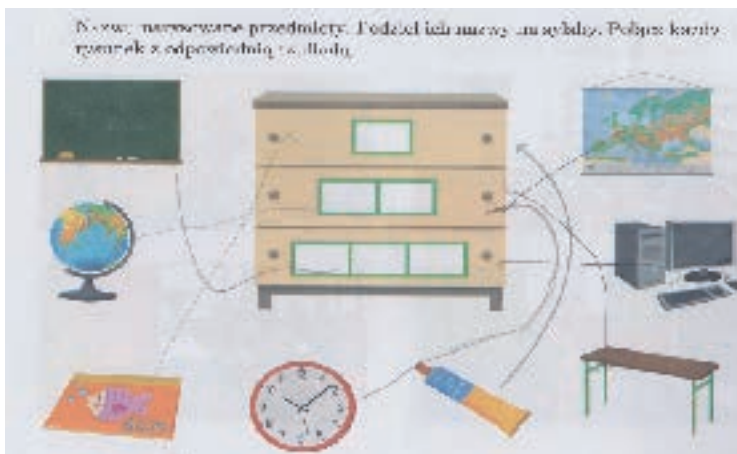
udzieliła odpowiedzi: „Do sklepu, na zakupy”. „Pięknie. A co kupiła mama?” Dziewczynka także z tym pytaniem nie miała problemu, nie patrząc do tekstu powiedziała: „Różową spódniczkę”. „Tak, a co przymierzał tata?” – pewnym tonem odrzekła: „Spodnie”. „Co oglądał Marek?” Natalka powiedziała: „Zabawki”. Wtedy poprosiłam, aby dokładnie znalazła w tekście jakie zabawki. Spojrzała do opowiadania, znalazła właściwy fragment i udzieliła odpowiedzi. Zapytałam: „W jakich nastrojach cała rodzina wróciła do domu?” Natalka patrząc w moją stronę, dała dobrą odpowiedź: „Byli zadowoleni”. „Tak, a co kupił Marek?” Tutaj również mówiła, nie patrząc na kartkę: „Marek kupił klocki”. „A co Marek będzie budował z klocków?” Wtedy odszukując właściwy fragment, dała odpowiedź. Cieszyła się, że potrafiła wykonać polecenie, podobała całemu zadaniu. Myślę, że dało jej to energię do wykonywania kolejnych zadań.



Ryc. 39.

Źródło: J. Tomczak, R. Ziętara (2009). *Kwestionariusz diagnozy i narzędzia badawcze w terapii pedagogicznej.*

Zadanie 6: Podział słów na sylaby i połączenie rysunku z odpowiednią szufladą



Ryc. 40.

Źródło: E. Hryszkiewicz, B. Stępień, J. Winiecka-Nowak (2012). *Elementarz XXI wieku. Ćwiczenia część I.*

Powiedziałam: „Natalko, przeczytaj treść polecenia i wykonaj zadanie zgodnie z instrukcją”. Wysłuchała ze spokojem, po czym odczytała zadanie. Wiedziała, co należy wykonać. Wzięła ołówek do ręki, po czym zaczęła głośno wypowiadać, klaszcząc w ręce: „TA – BLI – CA” i połączyła linią do szuflady na dole. Dalej nie wiedziała, jak nazwać kolejny obrazek: „globus”. Udzieliłam jej podpowiedzi, po czym podzieliła słowo: „GLO – BUS” i połączyła z szufladą drugą. Kolejne przykłady wykonała w taki sam sposób. Każde ze słów właściwie podzieliła na sylaby i połączyła z odpowiednią szufladą. „Bardzo dobrze wykonałaś. Bezbłędnie”. Natalka odpowiedziała z uśmiechem, że już umie takie zadania, i ona i Gapcio.

Zadanie 7: Pokazanie obrazka, uczeń mówi, jaka głoska z napisanych dwóch na dole głosek występuje w tym słowie (dziecko losuje obrazek spośród odwróconych na stoliku) – odróżnianie słuchowe – głoski dźwięczne i bezdźwięczne.

Wyłożyłam na stoliku różne ilustracje. Poprosiłam Natalkę, abyśmy razem odwrócili je na drugą stronę pustą stroną od zewnątrz. Zaciekała się, co będziemy robić dalej. Kiedy obrazki były już przygotowane, wytłumaczyłam instrukcję: „Będziemy na zmianę losować po jednym kartoniku. Na dole każdej ilustracji są zapisane dwie litery, naszym zadaniem będzie wskazać, która z tych liter występuje w wylosowanym słowie”. Utrzymując cały czas kontakt wzrokowy, uważnie wysłuchała polecenia. „Losuj pierwsza”. Natalka wybrała pierwsze zdjęcie, mówiąc szybko: „Foka f”.



Ryc. 41a.

„Dobrze, a teraz moja kolej”. Wylosowałam ilustrację przedstawiającą wałek.



Ryc. 41b.

Źródło: B. Sawicka (2010). *Dźwięczna czy bezdźwięczna. Część I – wyrazy*.

„Natalko, a podpowiesz mi, która głoska w czy f występuje w tym słowie?” Z chęcią sama wskazała, że w. Dalej także losowałyśmy na zmianę, a Natalka podpowiadała mi, kiedy pokazywałam jej zdjęcie. Nie miała problemów z tym zadaniem, na wszystkie pytania udzieliła prawidłowych odpowiedzi. Siedziała spokojnie na krześle, bardzo swobodnie, nie była spięta. Z uśmiechem losowała kolejne kartoniki.



Ryc. 42.

Zadanie 8: Układanie wyrazów z rozsypanki literowej dopasowane do obrazków.

Wyłożyłam na stolik kartkę z rozsypanką. Natalka żywo zareagowała, mówiąc: „Jaka piękna dama!” Powiedziałam Natalce, żeby poprawiła napis *dama* po śladzie. Z chęcią to wykonała. Dalej nie musiałam nawet tłumaczyć jej polecenia, ponieważ od razu zabrała się do pracy i zaczęła łączyć litery w słowa i je zapisywać. Głośno czytała każdą z liter, po czym łączyła w słowo i zapisywała. Kiedy skończyła, uniosła kartkę do góry, dając mi do sprawdzenia. „Wszystko jest dobrze, tylko przyjrzyj się dokładnie, jak zapisałaś słowo delfin”. Wtedy złapała się za głowę, szybkim ruchem wzięła do ręki gumkę i poprawiła, zamazując *m* i pisząc *n*. „Dobrze, zauważyłaś błąd. Teraz już wszystko jest bardzo dobrze napisane”.



Ryc. 43.

Źródło: J. Kuryjak (2012), *Piszę literki i czytam*.

Zadanie 9: Gra – dziecko losuje literę i wymyśla słowo, w którym ta litera występuje i mówi, na którym miejscu (na zmianę z nauczycielem)

Zapowiedziałam kolejne zadanie: „Teraz będzie gra”. Kiedy to powiedziałam, wywołałam zadowolenie u Natalki. Wytłumaczyłam instrukcję: „Po kolei będziemy losować z koperty po jednej literze i należy wymyśleć słowo, w którym ta litera występuje i w którym miejscu jest położona”. Ze zniecierpliwieniem czekała, kiedy wylosuje. Pierwszą literą była „t”. Natalka od razu powiedziała „tata”. Dopytałam, na którym miejscu w tym słowie znajduje się głoska t? Na co odpowiedziała, że na pierwszym. Kiedy udzieliłam jej wskazówki, że głoska t nie występuje tylko jeden raz, po chwili dodała, że też na trzecim miejscu. Przeliczyła na palcach, głoskując wyraz. Dalej ja wylosowałam „d” i powiedziałam: „dom, głoska d na pierwszym miejscu”. Potem Natalka głoskę „m” mówiąc: „mama, na pierwszym miejscu”. Dopytałam: „Ale tylko na pierwszym miejscu?” Wtedy podzieliła na głoski wyraz i dodała, że też na trzecim. Potem ja losowałam: „o” wypowiedziałam wyraz: „los – o na drugim miejscu”. Natalka wybrała literę „j” mówiąc: „jabłko – j na pierwszym”. Losowałyśmy tak jeszcze kilka razy, czasami na drugim miejscu występowała wymagana głoska, czasami też na ostatnim. Natalka samodzielnie wymyślała słowa. Bardzo ładnie odpowiadała.

SPOTKANIE 3

DATA: 15 marca 2013; CZAS TRWANIA: 8.40–9.40

Zadanie 1: Znalezienie różnic na obrazkach. Ćwiczenie percepcji wzrokowej.



Ryc. 44.

Źródło: J. Kuryjak (2012). *Piszę literki i czytam*.

Natalka siedziała spokojnie, grzecznie oczekiwała na zadanie. Kiedy wyjęłam ilustracje, uśmiechnęła się i od razu pochyliła nad nimi głowę. Zadaniem było znalezienie 6 z możliwych 7 różnic na obrazkach. „Natalko, pokazuję Ci taką ilustrację (wskazuję palcem), przyjrzyj się dokładnie i powiedz, czym różnią się te dwa obrazki?” Uważnie wysłuchała, nie spuszczając wzroku z ilustracji. Zaraz po usłyszeniu polecenia uśmiechnęła się i powiedziała: „Takie zadania z panią też robimy”. Dziewczynka w skupieniu patrzyła na obrazki i wskazywała to, co mówiła: „Tu jest ucho, a tu nie ma. Tu jest ogon, a tu nie ma. Tu jest koniec płotka, a tu nie ma”. Dalej Natalka zamilkła na pewien czas, zastanawiała się, pa-

trzyła na mnie i na ilustrację. Siedziała swobodnie, a jej wyraz twarzy wyrażał oczekiwanie na moją pomoc. Wtedy powiedziałam, żeby się dokładnie przyjrzała, na pewno znajdzie więcej różnic na tych obrazkach. Nagle wskazała na ptaki: „Ten ptak jest w inną stronę odwrócony, a ten w inną, o tu jest trawa, a tu nie ma”. Była z siebie bardzo zadowolona, uśmiechnęta, że w końcu się udało. Po wskazaniu dwóch kolejnych różnic długo myślała, podparła ręką twarz, lekko bujała się na krześle. Zaczęła rozmawiać na inny temat, wtrąciła: „A ten rysunek jest przyklejony na inną kartkę, trochę prześwituje jakieś inne zadanie”. Próbowała odkleić obrazek. W sytuacji trudności zaczęła skupiać się na innych rzeczach, chciała rozmawiać na inne tematy, stała się rozkojarzona, patrzyła za okno, chwilaми przenosiła wzrok na wiszącą na ścianie tablicę. Poprosiłam, aby poszukała już tylko jednej różnicy i przejdziemy do innego ćwiczenia. Udzieliłam Natalce wskazówki: „Spójrz na skrzynkę z marchewkami”. Dziewczynka przyglądała się długo, znowu patrzyła chwilaми na mnie i zaraz zauważyła: „O! Tu nie ma marchewki”. Uśmiechnęła się: „Znalaziona ostatnia”. Znowu Natalka była z siebie bardzo zadowolona, dumna. Pochwaliłam ją: „Znalazłaś wszystkie różnice. Bardzo ładnie sobie poradziłaś z zadaniem”. Nadal się uśmiechała i zmieniła pozycję na krześle na bardziej wyprostowaną.

Zadanie 2: Dopasowanie zdania pasującego do ilustracji.

 <p>Adaś układa swoje ubrania.</p>	 <p>Chłopcy budują wieżę z klocków.</p>	 <p>Natalka spaceruje ze swoim psem.</p>
 <p>Chłopiec smaruje chleb masłem.</p>	 <p>Marysia odkurza swój pokój.</p>	 <p>Dziewczynka pakuje książki do plecaka.</p>

Ryc. 45.

Źródło: E. Hryszkiewicz, B. Stępień, J. Winiecka-Nowak (2012). *Elementarz XXI wieku. Ćwiczenia część I.*

Położyłam przed Natalką na stoliku obrazki przedstawiające osoby wykonujące różne czynności. Wtedy dziewczynka bardziej się poderwała, z zaciekawieniem skierowała wzrok ku ilustracjom. „Natalko, przyjrzyj się, co robią osoby na ilustracjach”. Nie dokończyłam mówić polecenia, a uczennica przystąpiła do działania. Sama zaczęła opowiadać o każdym rysunku, biorąc dany obrazek do ręki: „Chłopczyk odkurza pokój. Brat z bratem układają klocki. Dziewczynka pakuje się do szkoły. Chłopiec robi sobie śniadanie. Dziel-

czynka jest na spacerze z psem. Chłopiec składa ubranie”. Powiedziałam: „Ale szybko opowiedziałaś, nawet nie zdążyłam Ci dokładnie powiedzieć, co masz zrobić. Bardzo ładnie opowiedziałaś, co robią te osoby”. Natałka była bardzo ożywiona, wesoła, odwzajemniła pochwałę uśmiechem. Następnie wzięła do ręki kartoniki z podpisami obrazków i zaczęła dopasowywać do właściwych ilustracji. Wszystkie napisy umieściła pod odpowiednim rysunkiem. Była zadowolona, zadanie sprawiło jej przyjemność. Czytała w myślach, dość powoli, poruszała tylko ustami. Na koniec czytała każde zdanie w całości. Popelniła kilka pomyłek. Nie patrzyła dokładnie, jakby zgadywała końcówkę zdania lub słowa. Na przykład w zdaniu: „Marysia odkurza swój pokój” odczytała: „Maria odkurza swój pokój”, zdanie: „Chłopcy budują wieżę z klocków”, odczytała jako: „Chłopcy układają wieżę z klocków”. Nie była w pełni skoncentrowana na zadaniu, chwilami za szybko chciała odpowiadać, jakby się spieszyła. Wykonała jednak zadanie właściwie. Każdy rysunek miał dopasowany odpowiedni podpis. Cały czas była uśmiechnięta, jednak im dłużej trwało zadanie, tym bardziej była rozkojarzona, mniej skoncentrowana.

Zadanie 3: Ćwiczenie motoryki dużej – przeskakiwanie obunóż

Rozłożyłam z tyłu sali na dywanie kilka kartek technicznych. „Wyobraź sobie, że to są korzenie drzew, nad którymi musisz przeskoczyć”. Miała zdziwioną minę, jakby nie spodziewała się takiego zadania. Jednocześnie wykazywała ciekawość i zastanawiała się, co będziemy robić. Pokazałam, w jaki sposób Natałka ma przeskakiwać. To ćwiczenie wywołało dużo radości. Kiedy ja przeskakiwałam, bardzo się śmiała. Następnie dziewczynka sama przeskakiwała nad kartkami obunóż. Nie mogła utrzymać równowagi, po każdym zeskoku chwiała się. Ćwiczenie sprawiło jej trudności, mówiła: „Takich ćwiczeń nie lubię”, jednak cały czas się uśmiechała. Na koniec dodała: „Takie ćwiczenia to mi zawsze nie wychodzą”. Nie zrezygnowała jednak z dokończenia zadania, wykonała tyle podskoków, ile ją poprosiłam.

Zadanie 4: Ćwiczenie motoryki małej – przewlekanie sznurówki przez otworki w tekturze

Położyłam na stoliku kartkę techniczną z przewleczoną jeden raz sznurówką. Powiedziałam: „Teraz przewlecz dalej sznurówkę w taki sposób, jak pokazuję”. Natałka poprawiła się na krześle i patrzyła z zaciekawieniem, co robię. Zaczęłam przewlekać powoli sznurówkę i dalej przekazałam tekturę Natalii. Uczennica nie miała problemu z tym zadaniem. Przewlekając, mówiła do mnie, opowiadała, gdzie pracuje jej mama, że pomagała mamie szyć już nie raz i takie przewlekanie jest dla niej łatwe. Opowiedziała o swoim małym braciszku. Wydawało się, że to ćwiczenie manualne sprawia jej przyjemność i potraktowała jak odpoczynek między zadaniami.

Zadanie 5: Dyktando graficzne – badanie dojrzałości do pisania

Przeprowadzenie ćwiczeń z kierunków. Według E. Gruszczyk-Kolczyńskiej. *Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze dla dzieci, które rozpoczną naukę w szkole.*

„Krzesełko i klocek” – ułożenie przedmiotów względem siebie.

Założyłam Natalce na lewą rękę frotkę. Bardzo ją to zdziwiło, początkowo nie wiedziała, dlaczego to robię, pytała po co. Wytłumaczyłam Natalce, że będzie to pomocne dla określenia, która to ręka prawa, a która lewa, i przekona się w późniejszych ćwiczeniach, że łatwiej będzie wykonać zadanie, mając tę frotkę na rączce. Wskazała mi właściwie, która to jej lewa, a która prawa ręka. Poprosiłam, aby zapamiętała, że lewa ręka oznaczona jest frotką. Usiadła na krześle i wykonywała polecenia zgodnie z moją instrukcją. Z lekką niepewnością siadała, z ciekawością, jakie ćwiczenie będziemy wykonywać. „Spójrz w lewo.

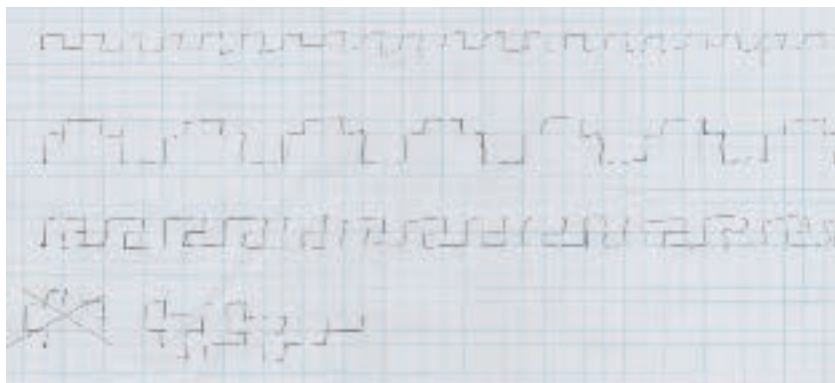
Spójrz w prawo. Spójrz w górę. Spójrz w dół. Spójrz za siebie". Natalka bardzo dobrze wykonywała polecenia. Nie zastanawiając się, wiedziała, gdzie odwrócić wzrok. Jej ruchy były szybkie, uśmiechała się. Następnie poprosiłam: „Stań za krzeselkiem i połóż klocek zgodnie z moim poleceniem”. Dziewczynka przytaknęła głową, na znak, że zrozumiała ćwiczenie. „Połóż klocek z lewej strony krzesła, z prawej, przed krzeselkiem, za krzeselkiem, pod krzeselkiem”. Dziewczynka wykonała polecenie bardzo dobrze, nie pomyliła się. Jej ruchy także były pewne. Pracowała szybko, koncentrowała się na wykonywanych czynnościach.

„Ja i kartka papieru” – dałam Natalii czystą białą kartkę papieru. Ponownie bardzo ją to zdziwiło, z zaciekawieniem patrzyła na mnie, jakby zastanawiając się, co będziemy teraz robić. Z niecierpliwością czekała na instrukcję. Ucieszyła się, że będziemy wykonywać następne polecenie. Poprosiłam, aby trzymała kartkę przed sobą i pokazałam, w jaki sposób, czyli na wysokości swojego wzroku. Następnie powiedziałam, aby pokazywała to, co będę jej mówić. Natalka z uśmiechem i lekką niepewnością przytaknęła głową. Była bardzo ciekawa, co będzie musiała zrobić. „Pokaż górny brzeg kartki, dolny brzeg kartki. Wskaż lewy brzeg kartki. Wskaż prawy brzeg kartki”. Uczennica poradziła sobie z poleceniem, nie wystąpiły błędy w tej części ćwiczenia. Następnie podeszła do stolika i położyła na nim kartkę. Stojąc, patrzyła na kartkę i pokazywała według zaleceń: „Pokaż górny brzeg kartki. Pokaż dolny brzeg kartki. Pokaż lewy brzeg kartki. Pokaż prawy brzeg kartki. Połóż dłoń na lewym górnym rogu kartki. Połóż dłoń na prawym górnym rogu kartki. Połóż dłoń na dolnym lewym rogu kartki. Połóż dłoń na dolnym prawym rogu kartki”. Natalka wykonała polecenie według instrukcji. Czasem się zastanawiała, przy poleceniach, gdzie miała wskazać dany róg kartki, ale pokazywała właściwie. Potem poprosiłam: „Narysuj na kartce palcem kreski zgodnie z moimi poleceniami”. Uśmiechnęła się i przytaknęła głową. „Narysuj palcem kreskę z góry na dół. Narysuj kreskę z dołu do góry. Narysuj kreskę od lewego brzegu do prawego. Narysuj kreskę od prawego brzegu do lewego. Teraz ukośnie – od górnego prawego rogu do dolnego lewego rogu, ukośnie – od górnego lewego rogu do dolnego prawego rogu”. Dziewczynka z tą serią instrukcji miała trudności. Zastanawiała się długo, rysując od prawego do lewego brzegu – zaczęła rysować z góry na dół. Później także popełniała błędy, gdy miała rysować palcem między rogami. Błąd polegał na rysowaniu z góry na dół lub od jednego brzegu do drugiego zamiast ukośnie. Nie wydawała się przejęta tym, że popełniła liczne błędy, była cały czas wesoła. Kiedy mówiłam, że się pomyliła i aby spróbowała jeszcze raz, patrzyła na mnie, oczekując pomocy, podpowiedzi. W momencie, kiedy zadanie się skończyło, wyprostowała się na krześle i zaraz zainteresowała się, co będziemy wykonywać później.

Zmieniłam miejsce i usiadłam obok Natalii. Przed dzieckiem położyłam kartkę w kratkę i ołówek. Powiedziałam, że będziemy rysować szlaczki. Zrobiła zniechęconą minę, niechętnie zabrała się do pracy. Narysowałam kropkę w miejscu krzyżowania się krutek i powiedziałam, że kreska ma mieć długość kratki. Potem podyktowałam sposób rysowania: „Zaczynamy od kropki. Jedna kratka w górę, jedna w prawo, jedna w dół, jedna w prawo, jedna w górę... (3 sekwencje). Dalej potrafisz sama rysować”. W trakcie, gdy mówiłam sekwencję, Natalka się zastanawiała, nie mogła nadążyć. Musiałam pomóc jej rysować trzy początkowe kreski. Już kiedy mówiłam sekwencję po raz trzeci, dziewczynka sama w pośpiechu zaczęła kończyć pierwszy szlaczek. Kolejny był trudniejszy. Również podyktowałam Natalii trzy sekwencje: „Dwie kratki w górę, jedna kratka w prawo, jedna kratka w górę, dwie kratki w prawo, jedna kratka w dół, jedna kratka w prawo, dwie kratki w dół, dwie kratki w prawo... (3 sekwencje)”. Miała trudności z narysowaniem. Gdy powiedziałam jedna kratka w górę, ona zaczęła rysować w dół i odwrotnie. Myślę, że chciała za szybko to wykonać, śpieszyła się, pomimo że mówiłam, iż może pracować powoli, bo ja dyktuję w takim tempie, aby zdążyła. Szybko zrozumiała, na czym polega regularność w kolejnym szlaczku i zaczęła sama kończyć dalszą część. Ostatni wzór sprawił jej ogromne trudności. Już na początku, gdy dyktowałam „jedna kratka w lewo”, zaczęła rysować w prawo, musiała ścierać gumką. Po chwili powiedziała: „Zacznę od początku” i wykreśliła zaczęty szlaczek.

Jednak nie został przez Natalkę skończony. Zaczęła ziewać. Potem powiedziała: „Ja nie chcę już pisać, jestem zmęczona”. Spostrzeżenie trudności wywołało u niej zniechęcenie. Odrywała rękę od kartki. Pozwoliłam Natalii, żebyśmy innym razem dokończyły to zadanie. Ucieszyła się i poczuła ulgę, że nie musi kończyć tego zadania.

Praca Natalii:



Ryc. 46.

Podsumowując, Natalia nie zawsze wykonywała polecenia zgodnie z instrukcją. Często za szybko, nie zastanawiając się, myliła: góra – dół, prawo – lewo w trakcie dyktanda graficznego. Jednak pojęcia te są przez nią znane i rozumiane, co udowodniła w poprzednich ćwiczeniach. Natalia potrafi odtworzyć prawidłowość. W początkowych trzech szlaczkach sama dokończyła rysować. Jednak wykonanie szlaczka jest na niskim poziomie pod względem graficznym. Natalka szybko zmęczyła się zadaniem.

Zadanie 6: Układanie wyrazów z podanych liter, łączenie liter w sylaby

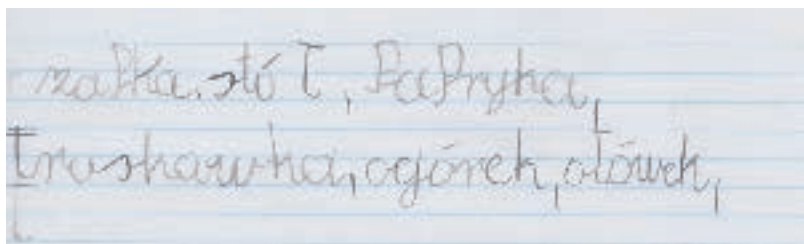
 <p>GOEKRÓ</p>	 <p>OWKÓŁE</p>	 <p>PRKAPYA</p>
 <p>UKWATRAK</p>	 <p>ACZKAP</p>	 <p>ÓŚLT</p>

Ryc. 47.

Natalia bardzo pozytywnie zareagowała na taką formę ćwiczenia. Kiedy wyjęłam ilustrację, a nie powiedziałam jeszcze co będziemy z nimi robić, niecierpliwiła się. Była zadowolona, uśmiechała się. Jednocześnie widać było rozkojarzenie, poruszanie nogą pod stolikiem. Pokazałam pierwszą ilustrację, przedstawiającą słowo OGÓREK, a wokół litery, z których się składa. „Natalko, ułóż z tych liter wyraz, który będzie nazwą tego obrazka”. Dziewczynka z uśmiechem na twarzy ułożyła właściwie. Następnie poprosiłam: „Teraz podziel ten wyraz na sylaby, klaszcząc w ręce”. Właściwie podzieliła to słowo na sylaby. Miała jednak problemy z ułożeniem liter w sylaby. Łączyła: „OG-ÓR-EK”. Poprosiłam Natalkę, aby podzieliła razem ze mną to słowo na sylaby, klaszcząc. Po wspólnym wyklaskaniu sylab, poprawiła właściwie litery. Gdy początkowo nie wychodziło jej dobrze, patrzyła na mnie z niepewnością, zdziwieniem, dlaczego jest nieprawidłowo. Kiedy w rezultacie udało się wykonać zadanie poprawnie, uśmiechnęła się i widać było, że rozumiała, dlaczego wcześniej popełniła błąd. Potem wyjęłam kolejne zdjęcie – OŁÓWEK. Natalka od razu powiedziała, co to jest i szybko ułożyła wyraz z liter. Następnie podzieliła głośno wyraz na sylaby i poprawnie rozdzieliła litery według sylab. Następne słowo to PAPRYKA. Kiedy wyłożyłam tę ilustrację, dziewczynka zaraz potem powiedziała nazwę: „Papryka. To umiem”. I zaczęła mi opowiadać o tym, że bardzo lubi paprykę i jak była u rodziny, to jej tata próbował paprykę, która była bardzo ostra. Ułożyła w tym czasie właściwie litery. Wypowiedziała podział na sylaby, jednak znowu popełniła błąd, dzieląc ten wyraz poprzez łączenie właściwych kartoników. Kolejna rzecz to – TRUSKAWKA. Kiedy Natalia zobaczyła ten rysunek, jakby wykrzyknęła i się uśmiechnęła: „Truskawka!” Początkowe etapy zrobiła dobrze. Znowu błąd polegał na niewłaściwym łączeniu liter w sylaby na kartonikach. Kiedy zauważyłam błąd, poprosiłam Natalkę, aby bardzo dobrze się przyjrzała, lecz nadal nie widziała nieprawidłowości. Dopiero po wyklaskaniu sylab wspólnie poprawiliśmy przykład. Nie zniechęcała się mimo wszystko do dalszej pracy. Każdy wyciągany przeze mnie kartonik wzbudzał w niej wiele emocji, uśmiechu. Następnie – CZAPKA. Tutaj nie miała trudności. W ostatnim etapie – łączenie liter w sylaby na kartonikach, dłużej się zastanawiała, jednak ułożyła dobrze. Ostatnie słowo STÓŁ. Natalka zastanawiała się, z ilu sylab się składa. Podzieliła głośno – czyli jedna sylaba. Kiedy zapytałam: „Natalko, z ilu sylab składa się słowo stół?” Odpowiedziała, że z dwóch. Widoczne było zakłopotanie, zastanawianie się nad tym wyrazem. Jeszcze raz podzieliłyśmy wyraz na sylaby, klaszcząc w ręce i wytłumaczyłam, że wyraz ten składa się tylko z jednej sylaby.

Potem poprosiłam Natalię, aby przepisała na kartkę wyrazy, które powstały z liter. Wyprostowała się na krześle i szybko wyjęła ołówek z piórnika. Była bardzo uważna. Miała przed sobą ilustrację i pod nią podpis. Skupiła się na pisaniu, nie wzbudziło to u niej negatywnych emocji.

Napisanie przez Natalkę wyrazy:



Ryc. 48.

Natalka popełniła liczne błędy graficzne. Nierównomierny nacisk na narzędzie pisarskie spowodował, że pismo jest zmienne pod względem wyrazistości. Niektóre litery są

znacznie pogrubione, niektóre niewyraźne. Zauważa się błędy w zakresie proporcji w ob-
rębie litery np. „y” w wyrazie papryka. Występują błędy w połączeniach liter w wyrazach,
są niedokładne, niepełne. Ponadto Natalka w środku wyrazu napisała wielką literę, np.
w wyrazie papryka, czapka. Pisała dość powoli, dyktując sobie cicho.

Zadanie 7: Ćwiczenie na odróżnienie spółgłosek i samogłosek

Posłaliśmy z Natalką na koniec klasy, gdzie nie ma ławek. Dziewczynka z zaciekawie-
niem szła, niecierpliwiąc się, co będziemy wykonywać z piłką. Ucieszyła się na taką formę
zadania. Lubi, kiedy może wstać z krzesła i wykonać inne zadanie, niż typowo na zajęciach
w szkole.

Przed zabawą przypomnialiśmy, jakie wyróżniamy samogłoski, a jakie spółgłoski. „Sa-
mogłoski to czerwone a spółgłoski to niebieskie” – szybko powiedziała Natalka. W klasie
wiszą plansze z każdą poznaną literą i narysowanym przedmiotem symbolizującym tę literę,
wokół planszy jest ramka o kolorze czerwonym lub niebieskim. Pokazałam dziewczynce na
tych planszach, które litery są samogłoskami, a które spółgłoskami, a ona głośno je wypo-
wiała. Skupiła uwagę na tym, co należy zrobić, wysłuchała polecenia. „Natalko, teraz
będziesz wyrzucać do mnie piłkę tylko wtedy, gdy wypowiem wyraz rozpoczynający się od
samogłoski”. Dziewczynka uśmiechnęła się i w skupieniu, czasem chwilę się zastanawiając,
odrzucała piłkę lub trzymała w rękach w momentach, kiedy mówiłam wyraz zaczynający
się od spółgłoski. Kiedy wypowiadałam wyrazy, Natalka musiała najpierw spojrzeć, czy ta
litera jest na planszy oznaczona jako niebieska, czy jako czerwona, dopiero była w stanie
ocenić, czy wyraz rozpoczyna się od samogłoski czy od spółgłoski. Pierwszą próbę wyko-
nałyśmy razem. Wyraz TABLICA – Natalka się zastanawiała, nie wiedziała czy odrzucić do
mnie piłkę. Lekko kiwała się na nogach i uśmiechała do mnie, patrzyła wyczekując na po-
moc. Dokonałyśmy analizy głoskowej wyrazu i dopiero wtedy wiedziała, jak się zachować.
Dalej właściwie wykonywała polecenia zgodnie z instrukcją. Widziałam, że znacznie łatwiej
i krócej się zastanawiała, gdy mówiłam słowo, które było również narysowane na planszy.
Kolejny etap, kiedy Natalka ma wyrzucać do mnie piłkę tylko wtedy, gdy na początku słyszy
spółgłoskę, wyszedł bardzo dobrze. Patrzyła także na plansze z literami, zanim oceniła, czy
dana litera jest spółgłoską czy samogłoską, nie popełniła żadnego błędu. Taka forma ćwi-
czenia wywołała u niej zadowolenie. Pomimo że w trakcie ćwiczeń nie siedziała w ławce,
potrafiła się skoncentrować.

Zadanie 8: Próba stałości długości

Zadanie sprawdza poziom myślenia dziecka w zakresie stałości długości. Położyłam na
ławce dwa druciki różnych kolorów. Uczennica dotknęła drucików, od razu zapytała, co to
jest, druciki wzbudziły w niej zaciekawienie. „Sprawdź, czy oba druciki są tej samej dłu-
gości. Jeśli nie, możemy któryś skrócić”. Natalka położyła dłonie tak, aby końce drucików
dotykały wewnętrznej części dłoni, chwilę się zastanowiła i pewnie stwierdziła, że są tej
samej długości.



Następnie z jednego drucika zrobiłam koło. „Natalko, mój drucik zakręcił, a Twój nadal
jest prosty, czy teraz są tej samej długości, a może któryś jest dłuższy, któryś krótszy?”
Natalka szybko i bez zawahania wskazała na wyprostowany drucik palcem i powiedziała:
„Ten dłuższy”.



„A gdybym z powrotem wyprostowała swój drucik? To czy byłyby tej samej długości, a może jeden byłby dłuższy, jeden krótszy?” Wyprostowałam oba druciki. Natalia stwierdziła, że „wtedy są tej samej długości”. „A gdyby Twój drucik teraz zakręcał, to czy mój i Twój drucik byłyby tej samej długości, a może któryś byłby dłuższy, któryś krótszy?” W tym czasie zmieniałam ułożenie jednego z drucików. Udzieliła ponownie błędnej odpowiedzi, mówiąc, że wtedy jej drucik byłby krótszy.



„A jeśli teraz z powrotem wyprostuję Twój drucik?”, zaczęłam prostować drugi drucik. Natalia odpowiedziała: „To wtedy będą tej samej długości”. Gdy ponownie zakręciłam swój drucik, Natalka pewnie odpowiedziała: „Mój drucik dłuższy”.



Ryc. 49.

Natalka wykazuje poziom myślenia przedoperacyjnego, w zakresie określania stałości długości. Sugeruje się ułożeniem drucików, udzielając odpowiedzi. Z pewnością stwierdza, że druciki ułożone obok siebie wzdłuż są równej długości, natomiast podczas każdej z prób, kiedy jeden z drucików zostaje przekształcany, uczennica stwierdza, że kolorowe druciki są różne pod względem długości. Jest to jednak umiejętność, którą muszą posiadać dzieci w wieku 8 lat. Dlatego nie można jeszcze stwierdzić u Natalki nieprawidłowości w tym zakresie.

SPOTKANIE 8. Zajęcia prowadzone z wykorzystaniem liter „M” i „N”

DATA: 26 kwietnia 2013; CZAS TRWANIA: 8.45–9.45

Zadanie I: Tworzenie pociągu. Z szeregu liter należy zabrać te, które nie tworzą słowa (wyrazy z literami m/n)

Natalka jak zawsze przyglądała się, jakie materiały wyciągam z torby. Gdy tylko zobaczyła coś ciekawego, mówiła: „Teraz chcę to zrobić!” Uśmiechnęłam się, mówiąc, że na tych zajęciach zrobimy wszystko co zaplanowałam, jeśli będzie ładnie pracować. Kiedy pokazałam karton i ułożyłam na nim litery, była zadowolona, z zaciekawieniem czekała, co będzie musiała zrobić, cicho wymawiała każdą z liter, którą kładłam na planszy. „Two-



Ryc. 50.

je zadanie polega na tym, aby z każdego wagonu literek zabrać te, które nie pasują, aby utworzyć wyraz”. Spojrzała na mnie z niepewnością, dlatego wskazałam ręką pierwszy wagonik liter „małpka”. „Natalko, jakie tu może być ukryte słowo? Podpowiem Ci, że jest to zwierzątko”. Wtedy zaczęła czytać litery, była lekko zakłopotana, patrzyła na mnie, oczekując pomocy. „Ten wyraz będzie się zaczynać od litery *m*”. Wtedy chwilę się zastanowiła i z uśmiechem powiedziała: „małpka”. Pochwaliłam ją, że bardzo ładnie odpowiedziała i poprosiłam, aby podała mi te literki, które nie pasują w słowie „małpka”. Bez problemu odrzuciła właściwe. Dalej wybrała sobie, że zajmie się wagonikiem: „dfom”. Zapewne dlatego chciała zacząć od tego, ponieważ szybko zabrała literę *f* i odczytała: „dom”. Była zaangażowana, jednak wydawało mi się, że jest trochę spięta. Zadanie okazało się dla niej trudne. Powiedziałam: „Natalko, to teraz z tego pociągu zabierz wagoniki”. I wskazałam na zbitkę liter: „basngapn”. Znowu zaczęła myśleć, wypowiadać głośno wyrazy „bez sensu”. Udzieliłam wskazówki, że jest to owoc i zaczyna się od litery *b*. Przyglądała się cały czas uważnie, widać że miała trudności. Zaczynała się niecierpliwic, więc postanowiłam powiedzieć, że jest to wyraz: „banan”. Ucieszyła się i już samodzielnie zaczęła odkładać litery, które nie pasują. „To teraz został ostatni pociąg. Jak myślisz, jakie tu powstanie słowo?” Natalka patrzyła raz na mnie, raz na planszę, nie wiedziała, jakiej udzielić odpowiedzi. Kiedy odpowiedziałam jej, że zimą można jeździć na takim sprężcie, szybko powiedziała: „sanki”. Lecz zorientowała się, że to nie będzie to słowo. Dopiero gdy wskazałam palcem na literę *n*, mówiąc że ta będzie pierwsza, na chwilę zamilkła, cicho szepotała. Gdy nie mogła wymyślić, pokazałam jej narty na ilustracji. Dopiero wtedy domyśliła się, jakie to słowo i zabrała odpowiednie litery. „Świetnie Natalko, to teraz w każdym z tych słów wskaż mi gdzie jest litera *m*”. Dziewczynka poprawnie pokazała palcem, na koniec patrząc na mnie, szukając potwierdzenia, że udało jej się wyszukać wszystkie litery. Następnie potwierdziłam, że mamy znalezione wszystkie *m*. „To teraz odszukaj w wyrazach literki *n*”. Bardzo szybko podała mi właściwe kartoniki. „Bardzo dobrze sobie radzisz, więc już zrobisz ostatnie zadanie z tej serii i przejdziemy do kolejnych. Proszę Cię, abys spośród wszystkich tych liter, także tych, które wcześniej odrzuciliśmy, ułożyła słowo *namiot*”. Zaczęła szukać każdej z liter, głośno ją wymawiając. Kręciła się na krześle, przechylała głowę. Ale udało jej się ułożyć właściwie słowo. „Bardzo ładnie, mamy tu napis *namiot*”. Uśmiechnęła się i wspólnie zaczęliśmy chować kartoniki do koperty.

Zadanie 2: Obejrzenie ilustracji i znajdującego się pod nią zdania

Pierwszy poziom analizy: podział zdania na wyrazy.

Drugi poziom analizy: wyodrębnienie głosek w wyrazie: namiot.

Zwróciłam się do Natalki: „Teraz pokażę Ci ilustrację tego słowa, które właśnie ułożyłaś”. Pokazałam zdjęcie, na co Natalka od razu wypowiedziała: „namiot!” „Tak Natalka, to jest namiot. Przeczytaj teraz to zdanie”. Położyłam pod ilustracją kartonik z napisem: „Na podwórku stoi nowy namiot”.



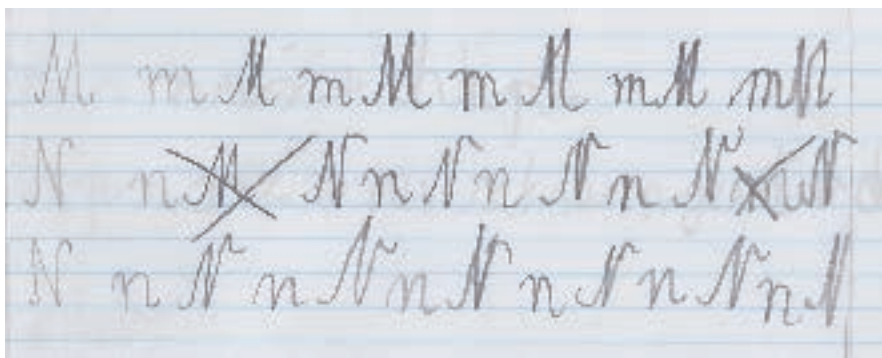
Ryc. 51.

Odczytała wyrazami całe zdanie. Po zakończeniu spojrzała na mnie. Wtedy powtórzyłam jeszcze raz całe zdanie i powiedziałam: „Teraz podziel to zdanie na wyrazy i policz, ile ich jest”. Jednocześnie zabrałam kartonik z napisem, tak aby Natalka z pamięci policzyła słowa w zdaniu. Bardzo dobrze sobie poradziła. Klaszcząc, wypowiadała każde słowo. Następnie zapytana, ile jest tych wyrazów, pewnie wskazała, że „pięć”. Pochwaliłam ją za bardzo ładną odpowiedź i razem z Gapiem biliśmy brawo. Bardzo się wtedy śmiała. Następnie przeszliśmy do kolejnego etapu. „Natalko, teraz podziel na głoski słowo namiot”. Dziewczynka bez zastanowienia zaczęła wyklaskiwać kolejne głoski. „Bardzo ładnie, to teraz powiedz mi, co słyszysz na początku słowa namiot..., co słyszysz na drugim miejscu... na trzecim... na ostatnim miejscu w słowie namiot?” Odpowiadała pewnie, utrzymując cały czas kontakt wzrokowy. Podziękowałam jej, że tak dobrze współpracuje. Zadowolona czekała na kolejne zadania.

Zadanie 3: Przyporządkowanie głosce litery – znaku graficznego. Dziecko pisze litery w powietrzu, palcem po ławce, w liniijkach zeszytu

Powiedziałam: „Natalko, w wyrazie namiot mamy głoskę *m* i głoskę *n*. Dzisiaj będziemy przypominać sobie dokładnie te literki. Przyniosę teraz plansze z tymi literami”. Natalka uważnie słuchała. Podczas gdy wstałam, aby z końca klasy wziąć szablony, zaczęła mi pokazywać, gdzie są te litery, których szukam. Była zaangażowana, pełna energii. Kiedy przyniosłam i położyłam na ławce szablony, właściwie wskazała, która to litera *m*, a która *n*. Dalej narysowała litery w powietrzu. Wykonała to właściwie, podobne ćwiczenie już kiedyś robiliśmy, dlatego od razu wiedziała, co ma zrobić. Następnie powiedziałam: „Napisz teraz te litery wielkie i małe palcem po ławce”. Spojrzała w dół i szybko zabrała się do pracy, jednocześnie wypowiadając, którą z liter rysuje. Dalej podałam jej kartkę, aby dokończyła na niej pisać: *M, m, N, n*. Bardzo negatywnie zareagowała. Prosiła, aby nie musiała tego robić, mówiła że bardzo nie lubi pisanie. Jednak nie pozwoliłam jej na nie wykonanie tego zadania. „Natalko, tak mało masz do napisania. Postaraj się zrobić to jak najlepiej”. Wtedy powoli zaczęła wyjmować ołówek z piórnika. Podczas pisania litery *N, n* musiała dwa razy skreślić napisane przez pomyłkę *M, m*. Dlatego poprosiłam, aby napisała jeszcze jedną liniijkę tych liter. Spotkało się to z początkowym niezadowolaniem, jednak szybko zabrała się do pracy. Pisząc wciąż powtarzała, że nie lubi tego robić. Zapytałam się jej na koniec, czy starała się, czy wolała to zrobić jak najszybciej. Wtedy spuściła lekko głowę i przyznała, że przy *M m* się starała, ale przy *N n* nie.

Praca Natalii:



Ryc. 52.

Natalka bardzo silnie naciska na narzędzie graficzne, dlatego ślad jest bardzo mocny, wyrazisty. Zauważa się liczne drżenia, nierówności. Błędy graficzne dotyczą także formy liter, szczególnie patrząc na N, gdzie zauważyć można niewłaściwe zakończenie w postaci ozdobnika. Przy zapisie niektórych liter pismo jest pochylone w prawą stronę.

Zadanie 4: Gra w klasy. Na podłodze rozłożone są plansze z sylabami. Uczeń ma skoczyć na właściwą planszę, dzieląc wyraz na sylaby

„Teraz przed nami zabawa”. Natalka na to zdanie zaczęła się cieszyć, mówić: „Hurrra!” Zapytała, co będziemy robić. Na początku wzięłam do ręki plansze z sylabami i poprosiłam, abyśmy przeszły na koniec sali. Szybko wstała i z zaciekawieniem pobiegła na drugą część klasy. Zaczęłam rozkładać kartki w taki sposób, jak odbywa się gra w klasy. W tym czasie Natalka dopytywała, co będziemy robić, na co odpowiadałam, że już za chwilę jej wszystko wytłumaczę. Czytała te sylaby, które już zostały położone w dowolnej kolejności, tak że nie powstawały żadne słowa, jedynie wyrazy bez sensu. Kiedy zaczęłam mówić, z uwagą słuchała. „Natalko, już rozłożyłam naszą planszę do gry w klasy. Zabawa polega na tym, że ja będę mówić jakieś słowo, a Ty musisz podzielić je na sylaby i skoczyć na właściwe kartoniki, na których są sylaby składające się na to słowo”. Zrobiła lekko zmieszana minę, dlatego zapytałam, czy wszystko rozumie. Wtedy wytłumaczyłam jej na przykładzie. „Natalko, mamy słowo namiot. Jak podzielimy je na sylaby, to otrzymamy: na – miot. Więc musisz skoczyć na te dwa kartoniki”. Wskazałam jednocześnie ręką na które. Wydawało się, że wszystko jest zrozumiałe. „Natalko, teraz mówię słowo: miotła”. Lekko się zawahała. Stała na sylabie „miot”, po tym jak skoczyła na na-miot”. Dlatego poprosiłam, aby najpierw słownie podzieliła na sylaby. Wykonała to bardzo dobrze. Potem wskazałam, aby zobaczyła na jakim kartoniku stoi i już rozumiała, dlaczego nie może znaleźć sylaby „miot”. Naskoczyła na „ła”. Dalej powiedziałam: „łamigłówka”. Natalka wtedy od razu zaczęła skakać na sylaby. Jednak popełniła błąd, stawiając stopy na sylabie ni zamiast mi. „Natalko, ale co słyszymy mi czy ni w słowie lamigłówka”. Chwilkę się zastanowiła i zobaczyła, że naskoczyła na niewłaściwą kartkę. Dalej „ministrant”. Bardzo ładnie sobie poradziła. Następnie „nisko”. Zaczęła się zastanawiać, szepcem wymawiając sylaby. Trochę niepewnie, ale wybrała właściwe kartoniki. „Teraz słowo nici”. Także dobrze naskoczyła. Na koniec powiedziałam: „Natalko, to jeszcze raz od początku spróbujmy. Uśmiechnęła się i stanęła w miejscu startu. Tym razem przy każdym wypowiedzianym słowie właściwie podzieliła na sylaby i skoczyła na dobre kartoniki. Pochwaliłam ją, na co bardzo się ucieszyła i wspólnie zebrałyśmy plansze z pod-

łogi. Następnie siadłyśmy w ławce. Natalka opowiedziała mi, że na boisku też już kiedyś grała w klasy z koleżankami, rysując planszę kredą.

Plansza do gry:



Ryc. 53.

Zadanie 5: Podniesienie szablonu z literą **n** lub **m** w zależności od tego, która z tych liter znajduje się w słowie pokazanym na obrazku

Po wcześniejszej zabawie ruchowej Natalka była lekko rozkojarzona, patrzyła w różne strony. Gdy wyjęłam przyklejone do patyczka szablony z literami **m** i **n**, zaintrygowała się. „Natalko, usiądź już ładnie i posłuchaj, co będziemy robić. Nasz Gapcio niech się dalej uczy od Ciebie”. Wtedy patrząc na mnie, zaczęła słuchać polecenia: „Zadanie polega na tym, że ja będę podnosić do góry różne obrazki, a Ty pokażesz odpowiedni szablon do góry w zależności od tego, czy w tym słowie słyszysz głoskę **m** czy **n**. Na przykład balon. Wtedy pokażesz mi szablon **n**, ponieważ słyszymy w tym wyrazie **n** na końcu”. Powiedziałam to, akcentując bardziej ostatnią głoskę. Przymknęła głowę na znak, że jest gotowa rozpocząć zadanie. Podczas ćwiczenia była bardzo rozluźniona, lekko stukwała nogą pod stołem. Podniosłam do góry pierwszą ilustrację:



Ryc. 54

Natalka nie podnosiła żadnej z liter. „Co jest na tym zdjęciu?” Pewnie odpowiedziała, że mapa. „To którą literkę podniesiesz?” Wskazała na właściwy szablon. „Bardzo ładnie Natalka, teraz kolejny obrazek”.



Ryc. 55.

W tym przykładzie miała trudność z nazwaniem, co przedstawia zdjęcie. Gdy podniosłam je do góry, była zmieszana, nie wiedziała, jaką literę wskazać. Dlatego zapytałam: „A co przedstawia obrazek?” Nie udzieliła odpowiedzi, dlatego wskazałam, że bocian. „To którą z liter podniesiesz?” Poprawnie dała odpowiedź *n*. Posmutniała, kiedy nie wiedziała, jak nazwać obrazek. Dalej:



Ryc. 56.

Natalka w tych słowach pewnie podniosła właściwe litery, wypowiadając jednocześnie na głos całe słowo. Następnie:



Ryc. 57.

Tutaj błąd polegał na tym, że nie potrafiła nazwać, jaki kwiat jest przedstawiony. Zapytała, mówiąc, że nie wie, co to jest. Kiedy udzieliłam odpowiedzi, że to jest kwiat „mak”, właściwie podniosła literę *m*. „Tak bardzo ładnie. Teraz kolejne przykłady”.



Ryc. 58.

Dziewczynka spojrzała na ilustrację bardzo niepewnie. Dlatego powiedziałam: „Tutaj mamy brzoskwinie”. Wtedy uśmiechnęła się i zaczęła głośno głaskować wyraz. Kiedy wypowiedziała *n*, podniosła od razu szablon, utrzymując cały czas kontakt wzrokowy.

Następnie:



Ryc. 59.

Natalka wypowiadała głośno dane słowo i bardzo ładnie podnosiła szablony do góry. Kolejny przykład: „samochód”. Gdy pokazałam ilustrację, Natalka ze zdziwieniem zapytała:

„auto?” Wtedy musiałam powiedzieć, że w tym przypadku to nazwiemy samochód, tak aby słowo zawierało jedną z naszych liter. Po tym potrafiła wskazać właściwą z liter.



Ryc. 60.

Później bardzo ładnie odpowiadała. Cały czas uśmiechnięta. Myślę, że uznała to za bardzo dobrą zabawę.



Ryc. 61.

Ostatni przykład podałam: „maliny”. Słowo, w którym występuje *m* oraz *n*.



Ryc. 62.

Gdy podniosłam ilustrację do góry, Natalka wskazała szablon *m*. Dałam wskazówkę, że ten przykład jest najtrudniejszy i aby się zastanowiła. Była bardzo zdziwiona. Nie wiedziała, dlaczego nie powiedziałam, że dobrze wskazała. „To teraz podziel na głoski ten wyraz”. Dopiero wtedy zrozumiała, że należało podnieść *m* oraz *n*. Na koniec uśmiechnęła się i zadowolaniem zaczęła czekać na kolejne zadanie.

Zadanie 6: Znalezienie na obrazku przedmiotów, w których nazwie słychać głoskę *m*, a następnie *n*. Ułożenie kilku zdań na temat obrazka

Natalka niecierpliwie czekała na następne zadanie. Kiedy położyłam ilustrację na ławce, zacięła się i przyglądała, co jest na niej przedstawione. „Teraz obejrzyj dokładnie obrazek i opowiedz mi o tym obrazku, ale mówiąc tylko wyrazy, które zawierają głoskę *n*”. Na początku powiedziała: „balon” i wskazała palcem. Następnie chwilę się zastanowiła i także pokazała na „balon” tym razem drugi i ze zdziwieniem stwierdziła: „Na obrazku są dwa balony”. Później długo się zastanawiała, dlatego wskazałam palcem na biedronkę. Wypowiedziała wyraz podkreślając, gdzie słyszy *n*. „Co jeszcze może być z głoską *n*?” Zaczęła przenosić wzrok na przedmioty obok. Niechętnie udzielała odpowiedzi na pytania. W końcu powiedziała: „okno albo okna”. Później także się zastanawiała. Pokazałam na rynnę i potrafiła wtedy powiedzieć rynna. Na koniec sama wskazała: „baletnica” i „niebo”. „Bardzo ładnie, to teraz poszukaj takich rzeczy, w których nazwie słychać głoskę *m*”. Od razu wypowie-

działa: „mama”, wskazując palcem na panią stojącą przy oknie. Podniosła wzrok patrząc, co powiem. Wtedy stwierdziłam, że tą panią można nazwać mamą. Natalka niecierpliwiła się, często rozglądała na boki. „A co to jest i czy słychać tam głoskę *m*?” Pokazałam palcem na dom. Natalka szybko powiedziała, podkreślając głoskę *m*. Następnie samodzielnie wskazała na komin, mówiąc po chwili: „Ale komin to też słychać *n*”. Pochwaliłam ją, że bardzo dobrze zauważyła. Z zadowoleniem patrzyła dalej na ilustrację. „Natalko, to teraz opowiedz mi w kilku zdaniach, co jest przedstawione na obrazku”. Dziewczynka wzięła głęboki oddech, popatrzyła na mnie, następnie kierując wzrok na zdjęcie. „Pan sobie idzie chodnikiem. Babcia wygląda z okna. Z tyłu widać drzewka i trawy i niebo. Wysoko leci balon”. Po kilku zdaniach spojrzała na mnie mówiąc: „Już koniec”. „Dobrze, a może jeszcze coś na temat obrazka?” Wtedy Natalka spuściła głowę i zaczęła mówić: „Może już nie, wszystko...” Zgodziłam się, na co się ucieszyła i przeszliśmy do kolejnego zadania.



Ryc. 63.

Źródło: J. Kuryjak (2012). *Piszę literki i czytam*.

Zadanie 7: Wpisanie brakującej litery *m* lub *n*



Ryc. 64.

Źródło: A. Plec, M. Skoczylas (2013). *W literolandii – ćwiczenia*.

Położyłam na ławce kartkę, na której należy wpisać brakującą literę *m* lub *n*. Bardzo żywo zareagowała, od razu wiedziała, co należy robić, nawet nie tłumaczyłam jej polecenia. Zaczęła samodzielnie uzupełniać luki. Przy niektórych wyrazach szeptem głoskowała

wyraz, dopiero wtedy wpisała brakującą literę. Na koniec podniosła kartkę do góry, podając mi do sprawdzenia. Odczytałam każde ze słów. „Super, nie ma ani jednego błędu”. Ucieszyła się, była z siebie dumna.

Zadanie 8: Czytanie historyjek obrazkowo-zdaniowych



Ryc. 65.

Źródło: M. Barańska (2012). *Historyjki obrazkowo-zdaniowe z pytaniami*.

Wyciągnęłam plansze z historyjkami obrazkowymi i koszulkę, do której należy włożyć poszczególne elementy. „Natalko, pamiętasz, jak kiedyś czytałyśmy podobne historyjki?” Z ogromnym entuzjazmem zareagowała na taką formę ćwiczenia. „Taaak pamiętam, fajne to było!” „Dobrze, to ułożymy dzisiaj dwie takie historyjki. To jest pierwsza. Jak myślisz, jaka będzie kolejność tych ilustracji, aby utworzyła nam się historyjka?” Zaczęła się zastanawiać, czytać w myślach podpisy. Bardzo dobrze samodzielnie ułożyła obrazki. Potem poprosiłam: „Przeczytaj teraz pierwsze pytanie, a następnie wszystkie możliwe odpowiedzi i dopasuj tę, która pasuje”. Z uwagą wykonała polecenie. Odczytała po wyrazie, zastanawiając się i w myślach dzieląc na sylaby tylko kilka pojedynczych słów. Po poprawnym dopasowaniu pierwszej odpowiedzi szybko położyła pozostałe we właściwe miejsca. „To teraz przeczytaj całą historyjkę od początku do końca i sprawdzimy, czy dobrze ułożyłyśmy”. Natalka w skupieniu zaczęła odczytywać całość. Przeczytała bardzo ładnie wyrazami całe zdania. Wcześniej odczytywała już w myślach pytania i głośno odpowiedzi, co pozwoliło jej na jeszcze ładniejsze odczytanie. „Bardzo ładnie Natalko, to teraz jako nagrodę możesz odwrócić na drugą stronę i zobaczymy, co jest przedstawione”. Z zadowoleniem przekręciła koszulkę. Na obrazku widać było „stworka”. Wywołało to u niej dużo śmiechu. Na koniec zapytałam, jaki tytuł nadałaby tej historyjce. Bez wahania udzieliła odpowiedzi: „Marek

miął urodziny”. Pochwaliłam ją, co jak zawsze zmotywowało ją do dalszej pracy. Wspólnie złożyłyśmy obrazki i położyłam kolejną historyjkę na ławce.

Od razu zaczęła się uważnie przyglądać. „Teraz ułóż tę historyjkę w kolejności od tego, co wydarzyło się od początku”. Z uwagą przystąpiła do zadania. Także odczytywała pytania pod ilustracjami. Miała trudności, jednak nie rezygnowała. Początkowo włożyła do koszulki zdjęcie z pytaniem: „Co robi Agata?” Udzieliłam jej wskazówki, że najpierw musi być pusta miseczka, aby można było do niej wlać mleko. Poprawiła się samodzielnie. Gdy ułożyła wszystkie obrazki, poprosiłam, aby odczytywała pytania i po kolei odpowiadała, aby dopasować właściwe. Wykonała polecenie, bardzo ładnie wyrazami czytając zdania. Na koniec poprosiłam o odczytanie całości. Natalka także płynnie zdaniami powiedziała całe opowiadanie. „Natalko, teraz sprawdźmy, czy dobrze zrobiliśmy i wyszedł nam z tyłu jakiś stworek?” Dziewczynka odwróciła całą planszę. Znowu zobaczenie „stworka” wywołało u niej dużo śmiechu. „Świetnie, teraz powiedz mi, jaki byś tej historyjce nadała tytuł?” Ponownie, długo się nie zastanawiając, udzieliła odpowiedzi: „Agata dba o swojego kotka”. „Bardzo dobry tytuł, jestem bardzo zadowolona, że tak ładnie pracujesz”. Lekko opuściła głowę, mówiąc mi, że bardzo lubi czytać. Zakończyłyśmy zajęcia, chociaż Natalka była cały czas chętna, aby jeszcze dłużej pracować.

Wanda Hajnicz

3.2. Wspieranie dziecka, które uczęszcza do klasy pierwszej bez osiągnięcia dostatecznego poziomu gotowości szkolnej

Istotnym problemem w edukacji ogólnodostępnej jest fakt, że nie wszystkie dzieci podejmujące naukę w klasie pierwszej osiągnęły wystarczający poziom gotowości szkolnej. Wspólna nauka może tym dzieciom sprawiać różne trudności, aż do poziomu w którym nie mogą już korzystać z tworzonych przez nauczyciela sytuacji edukacyjnych. Dalsza nauka w takiej sytuacji powoli zaczyna tracić sens, ponieważ dziecko przestaje się uczyć. Nie oznacza to, że przestaje wykonywać czynności związane z sytuacjami edukacyjnymi, nie zawsze też od razu traci chęć do wykonywania takich czynności.

Problem jest głębszy, dziecko traci w stosunku do tych sytuacji zdolność do uczenia się w sensie psychologicznym. Znaczy to, że nie uzyskuje w danym obszarze (tym, których dotyczą sytuacje edukacyjne w szkole) **względnie stałej zmiany potencjału reakcji**³, czyli trwałej zmiany w zachowaniu i myślach, ponieważ w oparciu o niezrozumiałe dla niego, zbyt trudne sytuacje edukacyjne, nie gromadzi **nowego doświadczenia**, z którego mogłoby tworzyć schematy poznawcze i wykonawcze⁴.

Zatem nawet jeżeli nie traci gotowości do aktywności, to jego działania są bezowocne, nie prowadzą do tworzenia nowych schematów poznawczych i wykonawczych, do tworzenia przez dziecko nowej dla niego wiedzy i umiejętności. Strata jest podwójna: brak nowej wiedzy i umiejętności oraz zdobywanie doświadczenia, że jego aktywność i nakład pracy są bezowocne. Oczekiwanie zwiększenia nakładów przez domaganie się, by w takiej sytuacji dziecko jeszcze bardziej się starało, jest bezzasadne, ponieważ efekty muszą równoważyć nakład wysiłku. Sytuacja gdy ta relacja jest zakłócona, skutkuje wycofaniem się z bezcelowej aktywności. Takie dzieci koniecznie wymagają wsparcia, zarówno z powodu braku odnoszenia korzyści z udziału w sytuacjach edukacyjnych, jak i z powodu gromadzenia doświadczenia mogącego być podstawą wyuczonej bezradności poznawczej, utraty zdolności uczenia się w obszarze związanym z wiedzą i umiejętnościami poznawczymi.

Przykładem udzielenia wsparcia na początkowym etapie nauki w szkole jest program zrealizowany przez Anetę Sprzęczkę. Został on przygotowany i przeprowadzony w ramach indywidualnych zajęć z dziewczynką z klasy I, która nie mogła opanować umiejętności czytania i pisanie na poziomie wymaganym w podstawie programowej. Materiały zgromadzone przez panią Anetę są bardzo interesujące, gdyż można na ich przy-

kładzie przeanalizować proces ujawniania się trudności u dziecka, które już w klasie pierwszej jest zagrożone drugorocznością. Mamy tu też przykład długofalowego procesu wspierania dziecka, który jest oparty na etapowym diagnozowaniu, ale cały czas jest to diagnoza objawowa. Do tego opis objawów jest ogólnikowy, właściwie o niewystarczającej wartości informacyjnej. Opinia z poradni zawiera standardowe stwierdzenia dotyczące gotowości szkolnej oraz ogólnikowe zalecenia dotyczące dalszej pracy z dzieckiem. Z diagnozy z poradni dowiadujemy się, że poziom Natalii odpowiada jej wiekowi i uzyskujemy niewiele informacji o źródłach trudności dziecka. Badanie potwierdziło raczej to, co obserwował nauczyciel. Kolejne badanie, po roku, nie przyniosło nowych informacji, stanowiło potwierdzenie poprzednio sformułowanej opinii.

W opinii z poradni psychologiczno-pedagogicznej stwierdzono potrzebę otoczenia dziewczynki pomocą psychologiczno-pedagogiczną na terenie szkoły. Za konieczne uznano kontynuację zajęć wyrównawczych i korekcyjno-kompensacyjnych. To były informacje wstępne, zgromadzone przez Anetę Sprzęczkę na temat dziecka, z którym miał być realizowany wspomniany wcześniej program. Na podstawie rozmowy z mamą uzyskała ona kolejne dane: Natalia w wieku czterech lat poszła do przedszkola i po kilku tygodniach z powodu trudności w przystosowaniu się została przeniesiona na zajęcia opiekuńczo-wychowawcze do Ogrodu Jordanowskiego.

Mając pięć lat, została przeniesiona do klasy zerowej w szkole, do której chodzi aktualnie. Trudności Natalii w nauce zostały zauważone przez wychowawczynię oddziału zerowego na początku roku szkolnego. Po około dwóch miesiącach od rozpoczęcia nauki w zerówce zaczęła przychodzić co tydzień na dodatkowe zajęcia wyrównawcze prowadzone przez tą samą nauczycielkę dla kilkorga uczniów z grupy, u których wystąpiły nieprawidłowości.

Rodzice Natalii bardzo chcieli, aby poszła do klasy I jako sześciolatek. Sprzeciw wobec tego wyraziła wychowawczyni klasy zerowej. Została przeprowadzona także diagnoza gotowości szkolnej 6-latką w poradni psychologiczno-pedagogicznej. Na podstawie badań stwierdzono, że **Natalia nie osiągnęła pełnej dojrzałości do nauki szkolnej**. Z informacji o dziecku wynikało, że ujawniały się u niego trudności w dwóch obszarach, jeden dotyczył umiejętności poznawczych, takich jak umiejętność skupiania uwagi oraz świadome zapamiętywanie, umiejętności niezbędnych do uczenia się na sposób szkolny⁵, oraz sprawność grafomotoryczna. Drugi obszar związany był z umiejętnościami społecznymi; w tym obszarze trudności objawiały się już wcześniej między innymi niepowodzeniami w procesie adaptacji do przedszkola. W okresie, gdy miały być podjęte indywidualne zajęcia wspierające dziewczynka, uczennica klasy pierwszej, nadal prezentowała zachowania wskazujące na pewną niedojrzałość w tym obszarze wyrażającą się nieumiejętnością dysponowania dystan-

sem w różnych sytuacjach społecznych. Może to wskazywać na słabe różnicowanie sytuacji społecznych oraz małą umiejętność w dostosowywaniu własnych zachowań do zróżnicowanych sytuacji, a także trudności z powściągliwością w interakcjach społecznych związaną z dojrzałymi procesami hamowania.

Jednakże rodzice zdecydowali, o tym, żeby dziewczynka rozpoczęła naukę w klasie I jako sześciolatek mimo tego, że nie osiągnęła jeszcze gotowości szkolnej. Przyczyną takiej decyzji była chęć, aby przez trzy lata nauki dziecko było prowadzone przez nauczycielkę, którą obdarzyli dużym zaufaniem, gdyż była wychowawczynią ich starszej córki.

Uczennica już w klasie I od września zaczęła uczęszczać na zajęcia reedukacyjne prowadzone przez terapeutę na terenie szkoły. Spotkania odbywały się raz w tygodniu w czasie jednej godziny lekcyjnej w kilk osobowym zespole. Dodatkowo dziewczynka uczęszczała na zajęcia wyrównawcze z nauczycielem wychowawcą, również jeden raz w tygodniu po 45 minut, także w zespole kilku osób. W aktualnym roku szkolnym, kiedy jest w klasie II, także bierze udział w zajęciach reedukacyjnych i wyrównawczych z wychowawcą, z taką samą częstotliwością.

W świetle tych informacji można następująco sformułować ogólny problem, z jakim mierzyli się pedagodzy w tej konkretnej sytuacji; chodziło o wspieranie dziecka, które rozpoczęło edukację **bez osiągnięcia gotowości szkolnej**. W związku z tym zostało ono objęte od razu działaniami wspierającymi. Problem w tym, że te działania okazały się niewystarczające. W efekcie konieczne stało się objęcie dziewczynki dodatkowymi, indywidualnymi działaniami wspierającymi mającymi umożliwić jej osiągnięcie wymaganych umiejętności w zakresie nauki czytania i pisanie. Pani Aneta Sprzęczka, która podjęła się tego zadania, rozpoczęła swoją pracę od spotkania, które miało charakter diagnozy edukacyjnej.

Mimo że osoba przygotowująca i prowadząca program dysponowała diagnozą zewnętrzną, działanie to było zasadne. W swojej diagnozie skupiła się na obszarach, które nie były omówione w diagnozie zewnętrznej. Pierwszym był słuch i komunikacja – konstruowanie wypowiedzi na podstawie obrazka (zadanie otwierające, ale też i diagnostyczne) oraz badanie słuchu fonematycznego (metodą I. Styczek). To drugie badanie dostarczyło bardzo ważnych informacji dotyczących istotnych trudności dziecka w tym obszarze. Na tej pierwszej sesji dziecko rozwiązywało też zadania dotyczące myślenia matematycznego. Oba zadania przygotowane według zasad przedstawionych w opracowaniach Gruszczyk-Kolczyńskiej⁶ – odróżnienie liczenia błędnego od poprawnego, operacji dodawania, które wykonała poprawnie i odejmowania na liczmanach z zakrywaniem liczmanów po dokonaniu operacji dołączenia (dodawania) lub odsunięcia (odejmowania); to zadanie było dla dziecka trudne, wynik potrafiła określić tylko wtedy, gdy miała dostęp do liczmanów, przeliczając je. Kolejne zadania dotyczyły gotowości do czytania i pisanie, było to odtwarzanie

wzoru graficznego, jego kształt został odtworzony, ale wyraźnie widać było silne napięcie mięśniowe, nieprecyzyjny chwyt narzędzia i związane z tym trudności w swobodnym nim operowaniu, elementy rysunku były ściśnięte i zmniejszone. Ostatnie zadanie dotyczyło dopasowywania jednowyrazowych podpisów do serii obrazków przedstawiających zwierzęta (dwie wersje, jedna z dużymi a druga z małymi literami drukowanymi). Dziewczynka wykonała to zadanie, literując po cichu odczytywane słowa.

Ogólnie diagnoza pokazała, że dziecko jest już w pewnym stopniu gotowe do podjęcia nauki szkolnej (między innymi przez całe 45 minut była skoncentrowana na zadaniach), ale jej osiągnięcia odpowiadają etapowi rozpoczynania nauki, a nie etapowi kończenia klasy pierwszej. Warto tu podkreślić niektóre szczególnie ważne informacje pochodzące z tego pierwszego spotkania. Zadania diagnostyczne, które przygotowała pani Aneta, pokazują między innymi możliwości Natalki, jeśli chodzi o postrzeganie szczegółów. Jest to istotna umiejętność pozwalająca na efektywne uczenie się kodów, literowego i cyfrowego. Na ten składnik gotowości szkolnej duży naciska kładzie Gruszczyk-Kolczyńska⁷, zarówno w swojej pracy na temat starszych przedszkolaków, jak i w opracowaniu specjalnie poświęconym wspomaganiamu rozwoju do skupienia uwagi i zapamiętywania.

W komentarzu do tej sesji pedagog zwraca uwagę na mało wnikliwą obserwację u Natalki. Natalka, kiedy patrzy, widzi pojedyncze elementy, nie widzi relacji, nie widzi także mniej wyrazistych elementów, np. tła. Nie wynika to z tego, że obserwacja dotyczy pierwszego spotkania, gdyż podczas drugiego spotkania sytuacja się powtarza (zadanie 1). A nawet jeszcze bardziej ten problem staje się widoczny, ponieważ wyrazistość obrazka jest większa. Natalka zupełnie nie dostrzega, że jest to kolorowy obrazek przedstawiający czynność, postrzega tylko poszczególne elementy. Zadanie „wzory greckie” też pokazuje, że dziecko nie wyróżnia szczegółów. Widać, że jest to diagnoza nie objawowa, a zmierzająca do poszukiwania głębszych przyczyn trudności dziecka w sprostaniu wymaganiom programowym. Dodatkowo pani Aneta dotarła do faktu, że u dziewczynki występują trudności ze słuchem.

W komentarzu do sesji pierwszej warto też zauważyć, iż podczas jednej z prób pojawia się wypowiedź mamy. Mama Natalki wskazała dziewczynce na góry przedstawione na opisywanym obrazku, mówiąc: „No, zobacz Natalka, co tu jeszcze jest?”, a potem zwróciła się do pedagoga: „Ona radzi sobie z takimi opisami. Ładnie opowiadała”. Ponieważ spotkanie miało miejsce w domu, chwilami jest przy nim obecna mama, która podpowiada Natalce. Jest to wyraźny sygnał pojawienia się napięcia związanego z ocenianiem dziecka. Mama potem więcej się nie włącza. Ten przykład pokazuje, że trzeba się liczyć z rodzicami – jak oni przeżywają sytuację diagnozy pedagogicznej. I nic się nie dzieje, jeśli się włącza, musimy jedynie odnotować ten fakt. Takie incydentalne zachowania nie

zawsze zresztą przeszkadzają dziecku, niekiedy czynią tę sytuację bardziej naturalną. Nie można jedynie pozwolić na stały udział i włączenie się rodzica.

Pani Aneta Sprzęczka rozwiązała problem współudziału mamy w realizacji programu wsparcia w sposób bardzo korzystny dla wszystkich uczestników programu, dziecka, matki i pedagoga. Zajęcia realizowała indywidualnie na terenie szkoły w czasie, w którym dziewczynka przebywała w świetlicy. Po każdym zajęciu drogą e-mailową przysyłała mamie informacje o zadaniach realizowanych z dzieckiem na zajęciach. Ten fakt dziewczynka przyjmowała z dużym zadowoleniem, a mama miała możliwość wykorzystania tych informacji w sposób uznany przez siebie. Nie było żadnych zadań dla mamy, ale otrzymywała ona informacje o tym, co robi pedagog na zajęciach prowadzonych z dzieckiem.

Po pierwszym zajęciu diagnostycznym rozpoczęło się intensywne, czteromiesięczne (marzec–czerwiec) wspieranie nauki dziecka przez pedagoga. Poszczególne sesje odbywały się w odstępie tygodniowym, jak już wspomniano trwały 45–60 minut i zawierały wiele zadań, zróżnicowanych zarówno ze względu na treść, jak i na formę. Program przygotowany przez Anetę Sprzęczkę zawierał zadania o charakterze szkolnym, które dotyczyły fundamentalnych umiejętności objętych programem, a przy tym po części były realizowane na sposób przedszkolny, z wyraźnymi cechami gry i aktywności ruchowej, co ułatwiało dziewczynce kierowanie własnymi procesami aktywacji i hamowania. Można więc powiedzieć, że obejmował oba obszary, w których ujawniały się trudności dziewczynki. Drugą cechą, wartą podkreślenia, którą charakteryzował się ten program, była jego intensywność. Gruszczyk-Kolczyńska⁸ kładzie duży nacisk na poziom intensywności programów wspomagających rozwój, szczególnie wtedy kiedy mają służyć wyrównywaniu szans edukacyjnych.

Na istotę programu wspierającego realizowanego przez panią Anetę Sprzęczkę składały się trzy elementy. Pierwszy z nich to rodzaj i układ dobranych zadań, co było oczywiście podstawą tego programu. Drugim ważkim elementem było zróżnicowanie form projektowanych zadań, odwołujące się do różnorodnych aktywności i wyzwajające u dziecka zaangażowanie w realizowane zadania. Trzecim elementem wymagającym podkreślenia było budowanie relacji podtrzymującej zaangażowanie dziecka w realizowane zadanie nawet w sytuacji pojawiania się różnego rodzaju trudności, a szczególnie trudności związanych z przeciążeniem.

Dziecko z mniejszą podatnością na uczenie się⁹ oraz dziecko nie w pełni gotowe do realizacji danego procesu edukacyjnego zmuszone jest do wkładania zwiększonego wysiłku w celu uzyskiwania pożądaných efektów edukacyjnych. Z tego powodu program wsparcia takich dzieci musi zawierać też element dotyczący relacji podtrzymujących zaangażowanie dziecka. Warto zatem przyjrzeć się, jak w materiale zgromadzonym przez

autorkę i realizatorkę programu ujawniają się te wszystkie trzy istotne jego elementy.

Każda z sesji przeprowadzonych przez Anetę Sprzęczkę trwała 45–60 minut (czas trwania przynajmniej jednej jednostki lekcyjnej) i składało się na nią wiele zadań (5–10), co wskazuje na intensywność pracy zarówno pedagoga, jak i dziecka. Zestaw zadań nie miał charakteru przypadkowego. Każde opatrzone jest tytułem informującym, jakich umiejętności dotyczy, tak aby wspomaganie służyło rozwojowi dziecka w obszarach sprawiających mu trudności.

Jako przykład może posłużyć układ treści, których dotyczyła sesja trzecia (czyli druga po diagnozie). Sesja ta zawierała następujące zadania: 1. ćwiczenie percepcji wzrokowej – znajdowanie różnic na obrazkach; 2. czytanie – dopasowywanie zdania pasującego do ilustracji (ujawnił się problem z utrzymaniem koncentracji na zadaniu); 3. zadanie ruchowe – przeskakiwanie obunóż, ćwiczenie związane z koordynacją ruchu; 4. zadanie odnoszące się do motoryki małej – przewlekanie sznurówki przez otwory w tekturze, precyzja ruchu, dążenie do zmniejszenia napięcia mięśniowego podczas wykonywania precyzyjniejszych ruchów palcami; 5. ćwiczenia dotyczące dojrzałości do pisania – dyktando graficzne (cykl zadań według Gruszczyk-Kolczyńskiej); 6. łączenie liter w sylaby – układanie wyrazów z pojedynczych liter (litery z danego wyrazu – nazwy, zostały przemieszczone i z takiego zestawu należało utworzyć odpowiedni wyraz); 7. odróżnianie samogłosek i spółgłosek – gra z piłką (w trakcie gry dziewczynka miała możliwość korzystania ze znajdującej się obok niej tablicy zawierającej słowa z zaznaczonymi kolorami, niebieskim i czerwonym, spółgłoskami i samogłoskami); 8. zadanie dotyczące rozumienia stałości długości – porównywanie długości sznurków w zależności od działań wykonywanych na jednym z nich, w trakcie tego zadania w myśleniu dziewczynki nie ujawnia się jeszcze pojęcie stałości (ponieważ diagnoza ujawniła, że myślenie dziewczynki jest na etapie przedoperacyjnym, więc ten rodzaj zadania miał uwrażliwić ją na sytuację zmiany i stałości przedmiotu). Podkreślić jednak trzeba, że wsparcie pedagogiczne koncentrowało się jedynie w obszarze podstawowych umiejętności związanych z czytaniem i pisaniem, inne obszary edukacji początkowej, szczególnie te związane z opanowaniem podstaw myślenia matematycznego, nie były nim objęte.

Opis tej sesji pokazuje zasady, na jakich budowane były poszczególne spotkania w ramach tego programu. Można dostrzec tu pewną hierarchizację zadań, jedne dotyczą funkcji, których odpowiedni poziom warunkuje efektywne wykonywanie określonych zadań szkolnych (zadanie 1, 3, 4, 5, 7), inne dotyczą umiejętności szkolnych, przede wszystkim związanych z obszarem sprawiającym dziecku trudności – czytanie (zadanie 2, 6) oraz na koniec zadanie 8 związane z ogólnym poziomem myślenia dziecka (myślenie przedoperacyjne), mające przyczynić się do uzyskiwania przez

dziecko doświadczeń związanych ze stałością, w tym przypadku długości. Warto zwrócić uwagę na dominację zadań dotyczących różnorodnych funkcji, których dojrzałość związana jest z możliwością skutecznego wykonywania zadań związanych z nauką czytania i pisania. Samych zadań dotyczących tych umiejętności jest wyraźnie mniej, tylko dwa. Jedno z nich (2) bezpośrednio związane jest ze sprawnością, jaką jest odczytywanie tekstu, drugie (6) ma znacznie bardziej podstawowe znaczenie zarówno dla umiejętności czytania, jak i pisania; chodziło o złożenie z elementów kodu (liter) przekazu zawierającego znaczenie (wyrazu). Ponadto jest jeszcze jedno zadanie (8), w którym dziecko ma prawo ujawnić swój sposób myślenia i każdy wynik jego działania (w tym wypadku każda wypowiedź) jest akceptowany bez poprawek. Pedagog przedstawia sytuacje mogące podważać sądy dziecka, ale ich nie neguje, ani nie wykazuje ich błędności.

Fragment zajęć:

„A jeśli teraz z powrotem wyprostuję Twój drucik?“, zaczęłam prostować drugi drucik – Natalia odpowiedziała: „To wtedy będą tej samej długości“. Ostatni przykład, gdy zakreśliłam swój drucik, Natalka pewnie odpowiedziała: „Mój drucik dłuższy“ (por. ryc. 49).



Pani Aneta Spręcicka kompetentnie i starannie opracowała program poszczególnych sesji. Po przeprowadzeniu 14 bardzo intensywnych zajęć indywidualnych może nie osiągnęła spektakularnych efektów, ale są one wyraziste i znaczące. Po pierwsze zmienił się stosunek nauczycielki do postępów ucznia, zmieniła się sytuacja szkolna Natalki, nauczycielka dostrzegła postępy dziecka i uznała, że dziewczynka może uzyskać promocję do następnej klasy. To było bardzo ważne dla dziewczynki, a przede wszystkim dla jej rodziców, ponieważ umożliwiło pozostanie dziecka w klasie prowadzonej przez tę samą nauczycielkę. Po drugie – zmieniło się nastawienie dziecka do nauki. Mimo że wymaga ona dużej ilości pracy, dziewczynka odczuła jej skuteczność i jest gotowa ten wysiłek ponieść. Zaznaczyć też należy, że sytuacja szkolna uległa diametralnie poprawie (przypomnijmy, że Natalka była zagrożona powtarzaniem klasy). Uzyskanie promocji zapewniało jej informację zwrotną, że ta praca (jaką jest uczestniczenie w zajęciach wspierających po lekcjach) przynosi korzyści.

Wart podkreślenia jest także przykład realizacji zadania nr 2 (spotkanie 2). Mamy tu przykład uczenia się zachowań związanych z percepcją

i zapamiętywaniem. Otóż pani Aneta percepcję wiąże z dwoma procesami: wyróżniając percepcję i zapamiętanie oraz percepcję i koncentrację. Pierwszym etapem zadanie było nazwanie przedmiotów przedstawionych na układanych kolejno 6 obrazkach. Drugim etapem było odgadnięcie, który obrazek z zestawu został usunięty. Na początku dziewczynka chciała oszukiwać, starała się podglądać przez rozsunięte palce. To znaczy, że postrzegła zadanie jako trudne i chciała zmniejszyć wymagania. Pani Aneta jednak stanowczo domagała się starannego zasłonięcia oczu. Tak więc dziecko już bez omijania trudności starało się wykonać zadanie, ale popełniło kilka błędów. Wtedy pani Aneta pokazała jej palcem ważny element (pojawia się wyraziście epizod wspólnego zaangażowania). W efekcie Natałka uczy się, jak ma zorganizować sobie postrzeganie i potem robi kolejne zadania bezbłędnie. Czyli Natałka podczas ćwiczenia poznała technikę, jak postrzegać i zapamiętywać – nauczyła się sposobu, jak ma to robić. Natałka jest dumna z siebie, bo czegoś się nauczyła. Widać też, że nauczyła się tego w trakcie realizacji omawianego ćwiczenia.

Kolejne zadanie (3, spotkanie 2) odwołuje się do tego, co dziewczynka zna: składanie obrazka z części. Zadanie jest trudne – zestaw zawiera 24 elementy, o różnych kształtach. Zauważmy, że do pracy nad zadaniem Natałka bierze się z poczuciem, że ona to robi. Ale ma też tę świadomość, że hałas, bodźce zewnętrzne jej przeszkadzają (złości się na hałas podczas przerwy). Później, po wykonaniu zadania jest dumna z siebie, ale już wcześniej wiedziała, że to zadanie uda jej się wykonać.

Natomiast przy zadaniach dotyczących znajomości liter (zadanie 4) – już nie chce pracować. Jest to czwarte zadanie i do tego zadanie dla niej bardzo wyczerpujące. To są małe znaki z małymi różnicami – a z tym ma trudności. Jednakże mimo oznak zniechęcenia i zmęczenia wykonuje zadanie w obszarze swoich możliwości (nie wszystkie litery były jej znane). Przy kolejnym zadaniu (6) można zaobserwować proces uczenia się Natalki: od wyodrębniania sylab do czytania wyrazów całościowo. Przy pierwszym wyrazie Natałka napotkała trudność, jednak pani Aneta jej pokazuje, jak ma sprawdzić, czy zrobiła dobrze. Mówi: „Podziel słowo «góry» na sylaby, klaszcząc w ręce”. Nie podpowiada, nie wytyka błędów, ale mówi, co trzeba zrobić, odwołuje się do obrazka i prosi Natalkę, aby wyklaskała razem z nią sylaby, czyli wspólnie wykonują analizę sylabową tego słowa. A więc pani Aneta cofnęła się do samego początku procesu uczenia się, jeśli chodzi o naukę czytania. Na tym przykładzie możemy zaobserwować, jak Natałka się uczy: przy wyrazie „buty” już sama się zastanawia. Ułożyła wyraz, ale nie była niepewna (wiem, ale nie do końca). Nie umie też wykonać działań sprawdzających. Przy wyrazie „skarpe-ty” pojawia się meta-instrukcja. Pani Aneta nakłania dziewczynkę, aby powiedziała wyraz głośno, dzieląc go na sylaby, a więc aby zrobiła tak, jak wcześniej, jak przy wyrazie „góry”. Przy kolejnym wyrazie („parasol”) Natałka popełniła ten sam błąd, ułożone sylaby nie tworzą wyrazu. I zno-

wu wspólnie wykonały zadanie (wypowiadanie wyrazu z podziałem na sylaby). To miało ułatwiać dziewczynce rozpoznanie kolejności układania sylab. Należy pamiętać, że kolejność ułożenia decyduje o znaczeniu. Tylko jeden układ jest znaczący, ale przy wyrazach dwusylabowych mamy jedynie dwie możliwości, możemy dość łatwo ułożyć wyraz metodą prób i błędów, są bowiem tylko dwie możliwości, a jedna z nich jest poprawna. Przy wyrazach złożonych z większej liczby sylab jest więcej wariantów np. ra-pa-sol; sol-ra-pa, sol-pa-ra, więc koniecznie trzeba stosować technikę umożliwiającą poprawne dobranie kolejności sylab i tego uczyła Natalkę pani Aneta. Całość zadanie kończy się tym, że Natalka przeczytała ostatnie wyrazy całościowo („marchewki”, „pomidory”), a przy tym robi to szybko i bezbłędnie.

Podczas pracy nad drugą historyjką obrazkową w zadaniu nr 7 Natalka szukała obrazka zawierającego odpowiedź na pytanie: „Co ma Paweł?”. Ponieważ długo myślała, pani Aneta wskazała jej ręką na odpowiedni obrazek, a Natalka przeczytała napis: „Paweł ma kolorowe klocki”. Jest to dobry przykład próby „zgadywania” przez dziecko treści napisu dzięki analizie obrazka, w tym przypadku Natalka dodała informację, której w tekście nie było (kolorowe). Co w tej sytuacji zrobił dorosły? Pani Aneta pokazywała Natalce olówkiem poszczególne wyrazy w zdaniu, prosząc o ich ponowne przeczytanie: „Natalka, jeszcze raz będę Ci wskazywać na każdy wyraz, który masz czytać po kolei” – w ten sposób skłoniła dziecko do rzeczywistego przeczytania tekstu. Przy tym nie poprawiała, nie mówiła: „nie zgaduj”, „zrobiłaś błąd” i nie mówiła też: „patrz tu”. Pani Aneta buduje epizod wspólnego zaangażowania, ściąga uwagę dziecka na konkret, mówiąc, że będzie pokazywać po kolei każde słowo.

Zauważmy, że pani Aneta nie poprawiała Natalki także przy ostatnim zadaniu w tym ćwiczeniu, kiedy trzeba było nadać tytuł historyjce. Natalka zatytułowała historyjkę: „Paweł lubi budować klocki”. Od strony gramatycznej – jest tu błąd, natomiast jeśli chodzi o treść – jest to dobry tytuł. Pani Aneta nie poprawiała błędu gramatycznego. Podkreślmy, że dziecko wykonywało już siódme zadanie, więc czy jest sens poprawiać błąd w tym momencie? Z punktu widzenia zadania – trzeba było nadać tytuł – to, co zaprezentowała Natalka, propozycją tytułu, chociaż sformułowany niepoprawnie pod względem gramatycznym, jest jednak próbą rozwiązania zadania. Pani Aneta ominęła błąd, potraktowała go jako fakt drugorzędny.

Podobne zdarzenie miało miejsce podczas spotkania nr 8 (przy zadaniu 6), kiedy dziewczynka miała wymienić te przedmioty przedstawione na obrazku, w których nazwie będzie słycać głoskę „n”. Natalka wymieniła wśród nich też dwa wyrazy, które zawierają głoskę „ni” (baletnica i niebo). Ta wypowiedź została przez pedagoga zaakceptowana, ponieważ pedagog wziął pod uwagę niewielką różnicę w brzmieniu głoski „ni” i „ń” w obu tych słowach.

Często w dyskusjach nad procesem edukacji pojawia się problem stonku do błędu. Bardzo długo uważano, że nauczyciel nie może nie reagować na błąd, musi go korygować. Trzeba jednak pamiętać, że działania kontrolne są źródłem nowych zadań częściowych (sprawdzenia rezultatu, sprawdzenia przebiegu procesu, wprowadzenia korekt). W początkowym etapie nauki szkolnej część tych dodatkowych zadań realizuje nauczyciel, sprawdza i wskazuje błąd. Wtedy dziecko staje przed dodatkowym zadaniem – korektą. Kategoryczne stanowisko wobec błędów pojawiających się w trakcie realizacji zadania może być niekorzystne w procesie edukacyjnym, gdy hamuje proces całościowego rozwiązywania zadania poznawczego, wymagającego dużej koncentracji. Tylko błąd uniemożliwiający osiągnięcie celu koniecznie wymaga korekty, inne błędy mogą być korygowane stopniowo. Mocno zaakcentowano ten fakt na przykład w dydaktyce języków obcych, zwracając przede wszystkim uwagę na komunikatywność i płynność przekazu uzyskiwaną nawet kosztem poprawności. Być może nie zawsze każdy błąd należy wyeksponować i poprawiać, a często nie od razu. Natalka jeszcze nie osiągnęła etapu samokontroli, który jest źródłem dodatkowych podzadań, a jednocześnie wykonywanie zadań edukacyjnych wiązało się dla niej z dużym wysiłkiem i o tym wszystkim pani Aneta pamiętała.

Przedstawiona sytuacja wskazuje wyraziście na znaczenie trzeciego elementu programu, budowanie relacji podtrzymującej zaangażowanie dziecka w realizację zadań i dawanie sobie rady z przeciążeniem. Pedagog bardzo uważnie stara się o to, by zadania były przez dziecko finalizowane, mimo doświadczanego przez nie przeciążenia. Ma to znaczenie, po pierwsze ze względu na proces uczenia się; finalizacja pozwala na uzyskanie nowego doświadczenia, a to jest istotą procesu uczenia się. Po drugie finalizacja ma istotne znaczenie przy odbudowywaniu zasobów, szczególnie gdy zadania wymagały dużych nakładów; doświadczenie satysfakcji jest źródłem pozytywnych emocji i nowych zasobów. Tak więc ta dbałość o finalizację ma bardzo istotne znaczenie w całym procesie, ale też pani Aneta dba o to, by poziom przeciążenia nie przekroczył poziomu granicznego i potrafi zrezygnować z pewnych cech elementu finalnego, jest gotowa przyjąć produkt niedoskonały jako końcowy efekt pracy. Proces uczenia się uznaje jako wartość nadrzędną a wyniki zadań częściowych jako wartości podrzędne.

Poza ogólnym stwierdzeniem, że wsparcie udzielane dziecku pozwoliło na to, że może ono uczestniczyć dalej w procesie edukacyjnym w tej samej grupie rówieśniczej i pod opieką tego samego nauczyciela, warto przyrzeć się, jakie rzeczywiste zmiany wystąpiły u dziewczynki w zakresie szeroko rozumianej umiejętności czytania i pisania. Podczas ostatnich zajęć (nr 14) Natalka ułożyła historyjkę 6-częściową i opowiedziała jej treść. Fantastycznie sobie poradziła. Podkreślić należy, że Natalka na początku zajęć miała trudności z ułożeniem historyjki obrazkowej. Pierwsza próba

w tym zakresie miała miejsce na drugim spotkaniu. Okazało się, że nie poradziła sobie z 3-elementową, bardzo prostą historyjką – nie potrafiła zrozumieć jako całości nawet 3-elementowej struktury zdarzenia. W tym obszarze można odnotować duże osiągnięcia dziecka.

Kolejna umiejętność, to pisanie z pamięci (zadanie 3, spotkanie 14), tu Natalka wykorzystuje techniki zapamiętywania, powtarza sobie tekst, który ma zapisać. Sposób wykonania zadania wskazuje na to, iż męczliwość przy pisaniu wyraźnie została na tym samym poziomie. Wystarczy porównać napisane przez Natalkę pierwsze zdanie i ostatnie. Jednocześnie trzeba odnotować osiągnięcia dziecka, umie zatrzymać w pamięci tekst, który ma zostać zapisany, a jeśli chodzi o stronę formalną jest znacznie bardziej poprawna niż w okresie początkowym. Wyrazy są wyodrębnione, a litery w dużym stopniu mieszczą się w liniaturze, zachowany jest też kształt liter umożliwiający jednoznaczne ich odpoznanie. Jednocześnie ostatnie zajęcia uwiadcniają, że Natalka ma nadal jeszcze problemy z motoryką małą. Widać to szczególnie w przypadku wycinania (zadanie 2), które sprawiło jej dużo kłopotu. Było to zadanie, w którym Natalka miała wyciąć kształty oraz je pokolorować.

Pod koniec zajęć wspierających nadal jest jednak problem z czytaniem. Natalka posługuje się jeszcze bardzo prostą techniką, układała litery w różne konfiguracje – jakby stosowała metodę prób i błędów, bez możliwości przewidzenia, czy jest to poprawnie, bez dokonania analizy w umyśle. W zadaniu polegającym na układaniu wyrazów z rozsypanki literowej (zadanie 4) rozsypane zostały jedynie te litery, które składały się na określony wyraz, pierwszy z nich to „kot”, ostatni to „kubek”; druga część zadania była trudniejsza, trzeba było ułożyć wyrazy z rozsypanych sylab, np. „telefony”, a trzecia część zadania polegała na układaniu krótkiego zdania z rozsypanych słów, np.: „W tej łazience są różowe kafelki”.

W zanotowanym przez pedagoga przebiegu realizacji zadania widać proces przechodzenia od układania krótkiego słowa do dłuższego. Tym samym możemy prześledzić jej proces uczenia się – widać, jak startuje od braku umiejętności a dochodzi do tego, że ma już metodę działania (głośne odczytywanie liter), co pozwala jej na dokonanie syntezy i odkrycia, o jakie słowo chodzi. Mimo to nadal posługuje się metodą prób i błędów podczas układania liter, tak by tworzyły dane słowo. Zaobserwowany proces uczenia miał wyraźne punkty zwrotne, Natalka próbuje ułożyć litery w różnej kolejności, tworzy różne warianty. Szuka takiego układu znaków, który ma znaczenie. Dziewczynka przeskoczyła już od etapu technicznego (rozpoznawania liter i głosek) do etapu układania zestawu głosek w wyraz, który ma znaczenie; tak długo odczytuje litery w różnej kolejności, aż pojawi się sens. Zaczyna więc rozumieć, że czytanie to odczytywanie sensu oraz to, że czytanie przy takim zadaniu pełni funkcje kontrolne.

W kolejnej części zadania nr 4 trzeba było przeczytać słowa i zbudować zdanie (zadanie polegało na układaniu zdań z wyrazów). Przy-

pomniana została zasada (kropka na końcu zdania, wielka litera na początku). Jest to przykład, w którym wyraźnie widać, jak rozumienie ułatwia konstruowanie zdania. Słowa takie jak „ława” utrudniają budowanie zdania (wyraz „stół” może byłby łatwiejszy, bo jest częściej używany). Trzeba dokładnie przeczytać słowo („ława” – „ławka”) i dobrze je rozumieć, aby go użyć. Natalka popełnia liczne błędy. Czytanie jest w tym zadaniu kompetencją złożoną, dziecko ma tu składać zdanie, a nie tylko pojedyncze słowo z nic nie znaczących głosek. Tu każde słowo ma swoje znaczenie, układanie zdania to ukazanie relacji między znaczeniami słów, a nie poszukiwanie takiego układu elementów (głosek, liter), który zawiera znaczenie.

W kolejnym zadaniu (5) Natalka pyta, czy da radę przeczytać tekst składający się aż z 9 linijek. Nie jest to czytanie pojedynczych zdań, jak w ćwiczeniach wcześniejszych albo podczas analizowanych tu pierwszych i drugich zajęć. Tu znowuż możemy odnotować wyraźnie osiągnięcia dziecka. Natalka już czyta całościowo, tylko przy trudniejszych słowach głoskuje i dzieli słowa na sylaby. Jak na pierwszą klasę prezentuje wystarczające umiejętności. Kolejna część tego zadania polega na tym, aby odpowiedzieć na pytania dotyczące znajomości treści. Zwraca uwagę to, że Natalka tekst przeczytała ze zrozumieniem, zagląda do niego tylko wtedy, gdy potrzebne jest kilka informacji, w których było dużo do zapamiętania (cztery zabawki). Co jednak ważne, łatwo odnajduje informacje potrzebne do udzielenia odpowiedzi.

Mamy też kolejne zadanie (7), tu Natalka ma rozróżnić głoski dźwięczne i bezdźwięczne rozpoczynające dany wyraz i wybrać odpowiadający im znak graficzny, literę. Dziewczynka to zadanie rozwiązuje dobrze. Przypomnijmy przy tym, że diagnoza pani Anety, oparta na podobnym zadaniu, ujawniła u Natalki trudności ze słuchem. Podczas zajęcia końcowego (spotkanie 14) dziewczynka rozpoznaje słowa, niekoniecznie słuchowo, zna słowa i zna ich formę zapisu. Widać też, jak się uczy: wskazanie prawidłowej litery odpowiadającej głosce występującej w wymawianym wyrazie w nagłosie i wygłosie jest dla niej łatwe.

W podsumowaniu trzeba więc podkreślić, że efektywność tych działań, które miały służyć temu, aby Natalka ukończyła pierwszą klasę z sukcesem, jest wyraźna. Pani Aneta wspierała nabywanie umiejętności czytania i pisanie. Podczas pierwszych spotkań w ramach diagnozy okazało się, że gotowość dziewczynki do uczenia się podstaw matematyki jest również niewystarczająca, trzeba też zaznaczyć, że Natalka jeszcze nie jest na etapie operacji konkretnych. Na szczęście Natalka zna liczby do 20 i szereguje je. Natomiast nie zna działań, co widać podczas realizacji zadania matematycznego w czasie pierwszego i drugiego spotkania, po prostu odkrywa wynik poprzez przeliczanie. Ten obszar wymagałby więc równie intensywnego wsparcia, jak przedstawione tu działania odnoszące się do nauki czytania i pisanie.

Analiza procesu wsparcia, jakiego udzieliła dziewczynce pani Aneta, ukazuje zasadność pracy indywidualnej, a także konieczność cofnięcia się metodycznego. Warto bowiem zaznaczyć, że od strony metodycznej pani Aneta pracowała tak, aby dziecko nauczyło się czytać: od literek do głosek. Treści zajęć nawiązywały do umiejętności wymaganych w klasie pierwszej, jednak sposób postępowania, tworzenie sytuacji zadaniowych charakterystyczny był dla etapu przygotowawczego. Widzimy bowiem, że Natalka funkcjonuje w trakcie tych spotkań jak dziecko przed rozpoczęciem nauki w szkole i pani Aneta tak ją traktuje, ale wymagania stawia zgodne z wymaganiami szkolnymi, odnoszącymi się do nauki czytania i pisanie.

Analiza zajęć wskazuje, jak bardzo przemyślane muszą być zadania, które składają się na proces wsparcia edukacyjnego na etapie początkowym. Muszą one angażować większość funkcji, włącznie z motoryką dużą. Natalka coraz bardziej, w miarę trwania programu, angażuje się w realizację zadań, zdobywa możliwość doświadczania satysfakcji zarówno związanej z rodzajem zadania (zainteresowanie), jak i wynikającej z uzyskiwanych efektów. Pojawia się też formułowanie pozytywnej oceny dotyczącej własnych działań. Pani Aneta podczas pierwszych spotkań próbuje metod szkolnych, typu papier-ołówek. Natalka reaguje bólem brzucha, ma odruch fizjologiczny w sytuacji pojawienia się zadań w formule szkolnej, konfrontacje z nimi postrzega jako trudność. Pani Aneta podczas kolejnych spotkań wprowadza coraz więcej sytuacji edukacyjnych, w których pojawia się zabawka (przedmiot, który Natalkę interesuje: kostka, wagonik). Przy czym to nie są zabawy, to są normalne ćwiczenia o ściśle określonej funkcji edukacyjnej, zaczynające się jednak od pojawienia się zabawki i określenia jej funkcji w działaniach dziecka (przykład – opis spotkania 8, zadanie 1). Dziewczynka pracuje na przedmiotach trójwymiarowych, a nie na obrazkach, kartach pracy. W trakcie spotkania nr 7 pedagog wprowadza kostkę, na ściankach której znajdują się wyrazy oznaczające różne kategorie rzeczowników (bajka, zwierzę, ubranie). Natalka np. ogląda kostkę, chce się bawić, ale pani Aneta wprowadza ściśle reguły – rzucanie kostką służy określeniu kategorii słowa, które będzie musiało zawierać określoną głoskę-literę (dźwięczną/bezdźwięczną, np. b, p).

Drugą istotną sprawą, która ma służyć budowaniu zaangażowania dziewczynki, jest wzajemność działań w ramach zadań, czyli nadawanie im formy gry (spotkanie 8). Nie ma wygrania – przegrania, ale jest forma gry: bo raz robię ja, a raz ty. Pani Aneta się dopasowuje, np. podczas gry kostką jest taki moment, gdy Natalka długo szuka słowa – wtedy pani Aneta też udaje, że ma z tym kłopot. Czyli tworzy sytuację podobieństwa. Natalka czasami odwołuje się do Gapcia, mówiąc: „On się też nauczył nowych słówek” (obserwacja nr 2). Zajęcia z Natalką pokazują sposób postępowania pani Anety, który ma ułatwić dziecku utrzymanie zaangażowania w realizację trudnych dla niego zadań. Kiedy Natalka za-

czyną się niecierpliwić, pani Aneta zauważa nawet drobne tego objawy i stara się podtrzymać dziecko w jego wysiłkach. Wspomaganie rozwoju psychoruchowego dziecka, zdaniem Gruszczyk-Kolczyńskiej¹⁰, powinno mieć przymiotnik „intensywne”, jej zdaniem proces uczenia się musi być intensywny i jednocześnie przyjemny dla dziecka. W przypadku Natalki poszczególne spotkania trwały długo, a przede wszystkim w ich trakcie było dużo zróżnicowanych zadań, ale było to tak zrobione, żeby dziecko doznawało przyjemności i dawało sobie z nimi radę (przykład może stanowić spotkanie 11).

Jeśli chcemy dopomóc dziecku, aby mogło w obszarze oczekiwań funkcjonować, a ma z tym trudności, to wsparcie musi być intensywne i starannie przemyślane. Spotkania przygotowane przez panią Anetę zawierały sytuacje zróżnicowane: był i ruch, i zabawa. Terapeutka na początku tworzyła sytuacje takie, jak dla młodszego dziecka, ale w trakcie wspierania doszła do sytuacji o wybitnie szkolnym charakterze, w których wyeksponowane jest świadome uczenie się, a nie okazjonalne, występujące w trakcie zabawy. Zauważmy, że na początku Natalka to dziecko wycofane, któremu brak inicjatywy – na koniec zajęć bez ponaglenia rozwiązuje zestaw zadań, jakie są w zeszytach ćwiczeń, jest rozmowna. Natalka zrobiła postępy. Ma szansę ukończenia szkoły, raczej przy wsparciu, ale może funkcjonować w szkole. Po semestrze zajęć indywidualnych doszła do czytania prostych tekstów. Na początku spotkań była na poziomie dziecka, które dopiero będzie rozpoczynało naukę w szkole, które startuje do nauki czytania i pisanie. Nie wszystkie litery były dla niej rozpoznawalne. Kończy rok szkolny z umiejętnością czytania ze zrozumieniem krótkich tekstów o charakterze opowiadania.

Warto też na tym przykładzie wskazać, jakie są (lub mogą być) założenia realizowanych programów zajęć. Ten zaprezentowany tutaj był budowany według kilku ogólnych zasad. Pani Aneta wiedziała, że podejmuje się wspierania na czas określony – przez semestr. Dziecko było wytypowane przez nauczycielkę do indywidualnego wsparcia. Mamy tu także przykład działania wspierającego wobec dziecka, które de facto jest realizowane bez szczegółowej diagnozy. Podczas ustalania trudności jakie ma dziecko, liczyły się oczekiwania społeczne: rodziców i nauczycieli, a także podstawy programowej. W odniesieniu do tych oczekiwań postrzegane były działania dziecka, np. że napisane literki powinny być w miarę kształtne. Pani Aneta rozpoznanie, z czym sobie Natalka nie radzi, w czym jest słabsza, rozpoczęła od rozmowy z mamą i nauczycielką, aby poznać, jak widzą to najbliższe dziecku osoby. Nauczycielka mogła pokierować osobą udzielającą wsparcia i wyznaczyć obszar, nad czym ma ona pracować z dzieckiem. Pani Aneta takich wskazówek jednak nie otrzymała. Kontakty z nauczycielką są sporadyczne, przelotne. Mimo że nauczycielka również udziela dziewczynce wsparcia w ramach zajęć wyrównawczych, to każde wsparcie udzielane jest dziecku niezależnie.

„Zamknięta” dla innych osób pracujących z dzieckiem jest lekcja, a także zajęcia wyrównawcze i specjalistyczne z reedukatorem.

Celem realizowanych przez panią Anetę zajęć było umożliwienie dziecku funkcjonowania na lekcji w klasie z wyrównanymi kompetencjami. W całej konstrukcji procesu wspomagania bardzo wyraźnie uwidacznia się ten cel. Uzyskanie przez dziecko promocji do następnej klasy oraz wyrażane przez nauczycielkę pozytywne opinie o niej, a także pochwały od mamy wskazują, że dziewczynka mogła w końcu doświadczyć sukcesu. Opis procesu wspomagania pani Aneta kończy następującym podsumowaniem:

„Natalia ukończyła klasę I, czyniąc duże postępy. Jej kompetencje znacznie wzrosły. Wpływ na sposób funkcjonowania dziewczynki miały liczne wzmocnienia. Natalia miała możliwość spojrzeć na siebie z perspektywy mocnych stron. Zaczęto doceniać jej pracę i chęci. Była chwalebna przede mną, wychowawczynią, przez mamę. Mogło stanowić to silny bodziec do dalszej pracy. Dziewczynka poczuła, że jeśli się postara, to potrafi spełnić oczekiwane wymagania. Zaczęła wierzyć w siebie i w swoje możliwości. Te spotkania mogły wpłynąć na jej myślenie na temat własnej osoby, mogła czuć się dowartościowana. Mama również zaczęła kierować w jej stronę liczne aprobujące wypowiedzi.

Dowiadylałam się tego od samej dziewczynki, kiedy mówiła, że mama bardzo ją chwaliła po tym jak odczytała moją widomość i zobaczyła jej prace. Wychowawczyni także mówiła jej, że musi dalej tak ładnie pracować, że cieszy się, iż robi postępy. Natalka mogła poczuć się dumna z siebie w takiej sytuacji. Zmiana w spostrzeganiu dziecka przez nauczycielkę była bardzo widoczna. Również komentarze w zeszytach ćwiczeń zaczynały różnić się od tych dostawanych w początkowym semestrze szkoły. Wzmocnienia pozytywne budziły u uczennicy chęć do dalszej pracy i budowały motywację. Mogła zacząć spostrzegać naukę jako coś przyjemnego, chciała pracować, aby usłyszeć miłe słowa od innych. Myślę, że było to dla niej bardzo ważne. Dziewczynka poprzez wzmocnienia umocniła wiarę we własne siły, we własne możliwości.

Znaczenie dla wyniku pracy jaki osiągnęła Natalia, miała praca z kilkoma specjalistami równolegle. Natalia ze strony szkoły otrzymała bardzo dużą pomoc. Regularnie uczęszczała na zajęcia wyrównawcze z wychowawczynią, reedukację prowadzoną przez specjalistę i indywidualne spotkania ze mną. Sumiennie wypełniała wskazane obowiązki. Ponadto znaczenie ma pomoc mamy, która z nią pracowała i stosowała się do zaleceń wychowawcy. Natalia potrzebuje ciągle wsparcia i pracy w domu. Nie jest w stanie poradzić sobie samodzielnie, wymaga nakierowania i wskazówek do wykonania zadań. Zajęcia trzy razy w tygodniu dały oczekiwane efekty. Zostało pokazane, jak wiele może osiągnąć dziecko poprzez własny wysiłek i pomoc osób dorosłych.

Czynnikiem, który pozytywnie wpływał na Natalię, był na pewno nasz kontakt. Praca z dziewczynką od początku przynosiła mi ogromną satys-

fakcję i radość. Natalia także wielokrotnie powtarzała, że bardzo chce przychodzić na lekcje ze mną. Podczas przerw opowiadała mi o różnych sytuacjach klasowych, a także o tym, co wydarzyło się w domu. Mówiła o swoich rodzicach, rodzeństwie. Zaistniała pewnego rodzaju więź między mną, jako jej nauczycielem, i Natalią – uczniem. Ważny element powodzenia terapii stanowi wpłynięcie na dziecko, aby chciało się uczyć, pokaza-
nie, że nauka jest ważna i pożyteczna, ale też może być przyjemna”.

Przypisy

¹ Była to szkoła, w której odbywałam wcześniej praktykę.

² A. Sprzęczka, *Wspomaganie procesu nabywania umiejętności czytania i pisania – studium przypadku*, praca wykonana pod kierunkiem dr hab. prof. APS Agnieszki Konicznej, APS, Warszawa 2014.

³ A. Reber (2000): *Słownik psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, s. 784.

⁴ E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska (2009): *Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze dla dzieci, które rozpoczną naukę w szkole*. Warszawa: Wydawnictwo Edukacja Polska, s. 27–34.

⁵ E. Gruszczyk-Kolczyńska (2005): *Wspomaganie dzieci w rozwoju do skupiania uwagi i zapamiętywania*. Warszawa: WSiP.

⁶ E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska (2009): *Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze...*

⁷ E. Gruszczyk-Kolczyńska (red.). (2014): *Starsze przedszkolaki. Jak skutecznie je wychowywać i kształcić w przedszkolu i w domu*. Warszawa: Wydawnictwo Bliżej Przedszkola; E. Gruszczyk-Kolczyńska (2005): *Wspomaganie dzieci w rozwoju do skupiania uwagi i zapamiętywania*. Warszawa: WSiP.

⁸ E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska (2009): *Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze...*

⁹ E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska (2011): *Nauczycielska diagnoza gotowości do podjęcia nauki w szkole*. Kraków: Centrum Edukacyjne Bliżej Przedszkola, s. 93–942.

¹⁰ E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska (2009): *Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze...*, s. 27–29.

ROZDZIAŁ 4

Wspieranie dziecka z trudnościami w realizacji zewnątrzpochodnych zadań edukacyjnych (Kacper, klasa „0”–I)

Anna Wojnarowicz

4.1. Przebieg wsparcia indywidualnego

INFORMACJE O DZIECKU

Kacper w momencie rozpoczęcia zajęć miał lat 7 i 6 miesięcy, uczeń klasy „0” w szkole publicznej ogólnodostępnej (w podwarszawskiej miejscowości wiejskiej).

Chłopiec rozpoczął naukę w klasie pierwszej jako dziecko ośmioletnie. Jest uczniem objętym pomocą psychologiczno-pedagogiczną w szkole (posiada orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego i diagnozę stwierdzającą zespół Aspergera).

Podczas pierwszego roku nauki w klasie „0” logopeda zalecił rodzicom diagnozę chłopca pod kątem występowania u niego cech zespołu Aspergera. Diagnoza dokonana w poradni psychologiczno-pedagogicznej wykazała, iż u Kacpra występują raczej objawy ZA, bądź jest to małe spectrum zaburzeń, ale diagnosta stwierdził, że wydanie orzeczenia pomoże mu w przyszej edukacji.

Kacper miał odroczony obowiązek nauki szkolnej, w wyniku czego realizował drugi rok z rzędu program zerówki. Tego typu rozwiązanie zostało zaoferowane jako alternatywa dla przeniesienia ucznia do klasy pierwszej w szkole specjalnej (i ukończenia zerówki). Rodzice zdecydowali się na pozostawienie syna w szkole ogólnodostępnej, co wiązało się z powtórzeniem klasy zerowej. Ze strony szkoły zagwarantowana została dodatkowa forma opieki nad dzieckiem w postaci zatrudnionego na pół etatu pedagoga wspierającego.

Zgodnie z zaleceniami zawartymi w orzeczeniu uczeń uczęszczał regularnie na dodatkowe zajęcia: logopedyczne, z zakresu terapii pedagogicznej oraz zajęcia z psychologiem szkolnym.

Logopeda szkolny zachęcił rodziców chłopca do przebadania go pod kątem zaburzeń integracji sensorycznej, w wyniku czego Kacper regularnie uczęszczał również na terapię SI.

Jeśli chodzi o podejście rodziców do zaburzeń dziecka, należy wspomnieć, że są one rozbieżne. Mama chłopca wydaje się być bardziej pobłażliwa i stara się jak najbardziej ułatwić dziecku funkcjonowanie w szkole oraz tłumaczyć jego „dziwne” zachowania zmęczeniem i bólami głowy. Natomiast ojciec jest bardzo skoncentrowany na ćwiczeniu u syna tych umiejętności, których nie opanował na tym samym poziomie co jego rówieśnicy.

Opinie nauczycielki oraz innych specjalistów o postępach edukacyjnych Kacpra **przed rozpoczęciem nauki w klasie I** (na koniec „dwuletniego” uczęszczania na zajęcia w zakresie rocznego przygotowania przedszkolnego):

Opinia wychowawcy edukacji przedszkolnej	
Mocne strony	Słabe strony
<ul style="list-style-type: none"> – umiejętność przedstawienia się, podania swojego wieku, nazwy zamieszkiwanego kraju oraz adresu zamieszkania – samodzielność z zakresu czynności samoobsługowych – z chęcią nawiązuje kontakty z dorosłymi – chętnie opowiada o swoich zainteresowaniach – dokonuje analizy i syntezy słów 2–3 sylabowych oraz analizy i syntezy głoskowej słów 3–4 głoskowych – wyróżnianie głosek w nagłosie – umiejętność i wykazywanie chęci do prób czytania krótkich tekstów – umiejętność wyszukiwania podobieństw i różnic na obrazkach oraz uzupełniania brakujących elementów na obrazku – umiejętność opisu obrazka (który zaciekawi dziecko) – bogaty słownik w obrębie zainteresowań chłopca – umiejętność klasyfikacji przedmiotów według określonej cechy – rozróżnianie podstawowych figur geometrycznych (kwadratu, koła, prostokąta, trójkąta) 	<ul style="list-style-type: none"> – trudności w relacjach z innymi dziećmi – problemy z oceną intencji oraz zachowań innych osób – brak umiejętności zabawy w grupie, współdziałania – przyjmowania różnych ról – brak wykazywania inicjatywy do zabaw z innymi (wybiera zabawy w samotności, bawiąc się wybraną zabawką przez parę dni lub dłużej) – nieadekwatne zachowania do sytuacji – słaba kontrola emocji, frustracja, złość w momencie, gdy sytuacja nie jest zrozumiała, gdy dziecko nie jest zrozumiane przez otoczenie lub gdy nie może uporać się z wykonaniem zadania – brak kontaktu wzrokowego – schematyczność działania – bierność i brak zainteresowania otoczeniem – problem z koncentracją uwagi w sytuacji zadaniowej – szybkie zniechęcanie się i niedoprowadzanie pracy do końca – wolne tempo pracy (potrzeba indywidualnego tłumaczenia i wspierania w działaniu)

<ul style="list-style-type: none"> - umiejętność rozróżniania lewej i prawej strony oraz ustalania położenia obiektów w przestrzeni - umiejętność porządkowania przedmiotów według określonego kryterium - liczenie obiektów na materiale konkretnym - stosuje liczebniki porządkowe 	<ul style="list-style-type: none"> - aktywność w działaniu wykazywana, gdy tematyka zajęć dotyczy zainteresowań ucznia, np. zwierząt - wyróżnianie głosek w wygłosie - problem w wykonywaniu zadań wymagających układania rytmów i kontynuowania podanego wzoru - problem w zadaniach z wykorzystaniem myślenia przyczynowo- skutkowego
--	---

Opinia psychologa szkolnego

Mocne strony ucznia	Słabe strony ucznia
<ul style="list-style-type: none"> - pogodny - chętnie zawiera kontakty z dorosłymi w pracy indywidualnej - chętnie opowiada o sobie, swojej rodzinie i zainteresowaniach - wypowiada się całym zdaniem, ma bogaty zasób słownictwa - brak kłopotów komunikacyjnych - częściej reaguje na polecenia kierowane do grupy - chętniej uczestniczy w zajęciach dydaktycznych, zabawach zorganizowanych i swobodnych, gimnastyce korekcyjnej i rytmice - zauważalny postęp w sprawności manualnej i grafomotorycznej - inicjowanie kontaktów z innymi dziećmi (zwłaszcza dziewczynkami) - samodzielność w sytuacjach samoobsługowych 	<ul style="list-style-type: none"> - uczeń wymaga indywidualnego kontaktu, motywacji i wsparcia z prowadzącym zajęcia - wolne tempo pracy - problem z koncentracją uwagi - występujące chwilowe braki motywacji - występująca bierność w działaniu i brak zainteresowania tym, co dzieje się dookoła - brak znajomości imion dzieci z najbliższego otoczenia klasowego - występująca jedna sfera zainteresowań – zabawa swobodna i samodzielna - występujące zachowania impulsywne; złość, krzyk, frustracja w sytuacji braku zgodności z danym schematem czy planem działania - zmienność/obniżenie nastrojów

Opinia terapeuty (prowadzącego zajęcia korekcyjno-kompensacyjne)

Mocne strony ucznia	Słabe strony ucznia
<ul style="list-style-type: none"> - aktywność na zajęciach - chętnie opowiadanie o interesujących ucznia tematach - dociekliwy, zadaje wiele pytań - poprawne posługiwanie się przybórami do pisania - poprawna znajomość alfabetu - umiejętność podpisu drukowanymi literami - umiejętność dzielenia wyrazów na sylaby - dobry poziom pamięci wzrokowej i słuchowej - poprawne wysłuchiwanie rytmów 	<ul style="list-style-type: none"> - obniżony poziom graficzny prac - trudności z samodzielnym dokończeniem szlaczeków, starannym wypełnieniem konturów kolorami oraz wycinaniem po śladzie - trudności z analizą i syntezą głoskową - problem z koncentracją uwagi na zadaniu - szybkie rozpraszenie się, męczliwość - trudności z koordynacją wzrokowo-ruchową

Z ostatnich rozmów z mamą chłopca (luty/marzec 2015) wynika, że jest bardzo zadowolona z postępów dziecka w nauce. Zaznaczyła, że Kacper nie czułby się tak dobrze w swojej klasie, gdyby nie praca i wsparcie ze strony wychowawczyni i wicedyrektor, która prowadzi z Kacprem terapię logopedyczną. Mówiła również, że syn zadaje im już takie trudne pytania, na które nie potrafią samodzielnie odpowiedzieć i posiłkują się wiedzą z Internetu bądź encyklopedii. Mama Kacpra podkreślała również, że syn nie może znaleźć wspólnego języka z rówieśnikami, gdyż różni się od nich zakresem i tematyką posiadanych zainteresowań (posiada bardziej rozległe i specjalistyczne zainteresowania, wiążące się również z odmiennym, wyspecjalizowanym słownictwem). Z informacji i obserwacji uzyskanych od mamy wynika, że chłopiec bardzo dobrze odnajduje się w kontakcie (terapii) indywidualnej z dorosłymi (lubi wszystkie swoje panie od zajęć dodatkowych) i aktualnie poszukuje mu miejsca na zajęciach treningu umiejętności społecznych, gdzie mógłby w małej grupie rówieśniczej rozwijać swoje kompetencje społeczne i komunikacyjne. Mama wyraziła również swoje obawy co do edukacji syna na wyższych szczeblach edukacji (klasy IV–VI). Jest świadoma, że będzie musiała wnioskować do szkoły z prośbą o przydzielenie chłopcu nauczyciela wspomagającego, by mógł jak najlepiej realizować program tych klas (radząc sobie z ciągłymi zmianami klas, nauczycielami przedmiotowymi i nowymi obowiązkami). Wyraziła również swoje marzenie, brzmiące: „Najlepiej jakby pani M. uczyła go do końca szkoły podstawowej. On tak ją lubi”.

INFORMACJE O UDZIELANYM WSPARCIU

Zgłosiłam chęć prowadzenia zajęć i akurat chętni do skorzystania z takiej oferty byli rodzice Kacpra¹. Tata Kacpra skontaktował się ze mną telefonicznie. Przedstawiłam z mojej strony propozycję wolontarystycznej, regularnej pracy z chłopcem, w zamian za możliwość wykorzystania jego wytworów, wypowiedzi i dokumentacji na potrzeby przeprowadzenia badań w ramach pracy dyplomowej. Propozycja prowadzenia zajęć z chłopcem została pozytywnie przyjęta, gdyż rodzice Kacpra poszukiwali studentki, która zechce popracować z ich dzieckiem.

Pierwsze spotkanie z rodzicami chłopca odbyło się w grudniu 2012 roku w ich domu. Było to spotkanie informacyjne i odbyło się w obecności obojga rodziców chłopca.

Rodzice powiedzieli, że szukają osoby, która pomoże ich dziecku w nabyciu umiejętności czytania, pisania i liczenia oraz przy odrabianiu lekcji szkolnych. Przedstawili główny problem dziecka, jakim jest – ich zdaniem – niska motywacja i niska umiejętność utrzymania uwagi i skupienia na czynnościach mało dla niego atrakcyjnych. Zaznaczyli też, że chłopiec nie przepada za tworzeniem prac plastycznych, kolorowaniem i wykonywaniem regularnych ćwiczeń grafomotorycznych.

Wydaje mi się, że mama Kacpra nie do końca była przekonana do pomysłu obciążenia Kacpra kolejnymi zajęciami edukacyjnymi. Natomiast ojciec w sposób zdecydowany wymienił czynności, jakie jego zdaniem Kacper

powinien ćwiczyć. Uważał, że należy skoncentrować się na ćwiczeniu u syna tych umiejętności, których nie opanował na tym samym poziomie co jego rówieśnicy. Twierdził, że chodzi mu głównie o ćwiczenie koordynacji, tak by syn był w stanie kopnąć piłkę czy jeździć na rowerze dwukołowym. Zależy mu także na trenowaniu umiejętności pisania, rysowania i czytania oraz na samodzielnej pracy chłopca.

Podjęłam się pracy z chłopcem z głównym nastawieniem na pracę nad umiejętnością czytania, pisania, liczenia oraz rozwijania motoryki małej w oparciu o zainteresowania dziecka. Celem moich zajęć był również trening skupienia uwagi i wytrwałości w finalizowaniu rozpoczynanych zadań.

Rodzice chłopca wyrazili pisemną zgodę na utrwalanie prowadzonych zajęć za pomocą dyktafonu bądź kamery. Zgodzili się na zeskanowanie wytworów działań dziecka oraz sukcesywnie dostarczali mi do wglądu i ewentualnych kopii wszystkie opinie, orzeczenia i wypełnione ćwiczenia i zeszyty chłopca².

Prowadziłam z Kacprem zajęcia korekcyjno-kompensacyjne oraz ogólnorozwojowe przez okres dwóch lat, raz lub dwa razy w miesiącu. Zajęcia trwały od stycznia 2013 do marca 2015 roku. W tym czasie odbyły się 22 spotkania indywidualne. W roku szkolnym (2012/2013), gdy Kacper był uczniem klasy zerowej, odbyło się 7 zajęć. W kolejnym roku (2013/2014), gdy Kacper powtarzał klasę „0”, odbyło się 12 zajęć. W następnym roku szkolnym (2014/2015) odbyły się jeszcze trzy spotkania, gdy Kacper był już uczniem klasy pierwszej.

Spotkania miały miejsce w godzinach rannych (9.00 lub 10.00) i trwały na ogół pełną godzinę zegarową.

Zajęcia odbywały się zwykle w moim domu, w oddzielnym pomieszczeniu. Trzy spotkania odbyły się w pobliskiej sali zabaw, w której pracuję, i trwały półtorej godziny. Sala była mi udostępniana na wyłączność – Kacper miał do swojej dyspozycji basen z kulkami, konstrukcję do wspinaczki, rury-zjeżdżalnie oraz dmuchany zamek.

Pierwsze spotkanie z dzieckiem odbyło się w styczniu 2013 roku, gdy chłopiec miał 7 lat i 6 miesięcy, w obecności taty chłopca (taka była jego prośba) i przebiegało w atmosferze zabawy (gra planszowa „Fauna Junior”). Kolejne zajęcia odbyły się już bez obecności taty chłopca. Tata przywoził Kacpra na zajęcia, ale czekał na niego w kuchni bądź salonie, rozmawiając z moimi domownikami³.

Każdą wizytę ustalałam telefonicznie bądź mailowo z tatą chłopca. Inicjatywa kolejnych spotkań musiała wychodzić ode mnie. Rodzice czekali na moje zaproszenie – nigdy nie otrzymałam prośby o spotkanie z Kacprem.

Zajęcia odbywały się w różnych odstępach czasu, na ogół co dwa tygodnie, jednak zawsze w soboty. Był to jedyny dzień, który odpowiadał tacie i chłopcu, z uwagi na brak czasu oraz zmęczenie Kacpra, który uczęszczał na liczne zajęcia po lekcjach. Byłam piątą osobą, z którą Kacper pracuje w trybie indywidualnym (po lekcjach regularnie uczęszczał na zajęcia

indywidualne prowadzone w szkole: korekcyjno-kompensacyjne, logopedyczne, z psychologiem oraz poza szkołą: na terapię zaburzeń integracji sensorycznej).

Utrzymywałam stały kontakt z tatą Kacpra (który przywoził i odwoził syna po moich zajęciach). Rozmawiałam z nim często także telefonicznie, m.in. podczas umawiania się na kolejne spotkanie. Rodzice byli otwarci, pomocni i udzielali mi wszelkich informacji o postępach bądź problemach dziecka.

Jeśli chodzi o podejście rodziców do zaburzeń dziecka, należy wspomnieć, że są one rozbieżne. Warto również wspomnieć, że zauważalna była zmiana zachowania chłopca, w momencie, gdy na dane zajęcia przyprowadzany był przez mamę lub tatę. Mama starała się tłumaczyć i usprawiedliwiać każde zachowanie dziecka mające miejsce przy nowych osobach w otoczeniu. W początkowych fazach spotkań próbowała wpływać na przebieg zajęć: wręcz nalegała, by zmniejszyć ilość materiału realizowanego na spotkaniach lub pozwalać dziecku na odpoczynek („bo często boli go głowa”). Wręcz nasłuchiwała i wyczekiwała pod drzwiami, od razu starając się nawiązać ze mną kontakt po zakończonych zajęciach z dzieckiem. Natomiast tata Kacpra czekał na niego w pokoju obok i dopiero po zajęciach pytał o realizowane treści. Wydawał dziecku krótkie i treściwe polecenia i nie tłumaczył innym jego specyficznych zachowań.

Zajęcia miały miejsce w pomieszczeniu o powierzchni 13 m² (był to mój pokój). Na potrzeby zajęć usuwane były wszelkie rzeczy, które mogły wpływać rozpraszająco na dziecko, typu laptop, drukarka, ozdoby z półek znajdujących się nad biurkiem i na samym biurku. Tak wygląda pokój przygotowany do zajęć z pozycji kamery, która zawsze z tej samej pozycji rejestrowała zajęcia:



Ryc. 66.

Na biurku położone były tylko niezbędne narzędzia pisarskie, materiały plastyczne i karty pracy. Na parapecie za zasłonką ustawione były gry

planszowe, w które Kacper grał często na rozpoczęcie zajęć i w nagrodę na koniec. Chłopiec zajmował miejsce na krześle z oparciem. Siedział tyłem do kanapy, na której leżały różne poduszki. Na kanapie siadał w momentach zmęczenia lub w trakcie przeglądania interesujących go książek czy albumów. Tuż przed biurkiem leżał dywan, po którym chłopiec często chodził, kręcąc się w kółko.

PRZEBIEG WYBRANYCH SPOTKAŃ I OBSERWACJA ZACHOWANIA DZIECKA PODCZAS ROZWIĄZYWANIA ZADAŃ (fragmenty) ⁴

Zaprezentuję tu obserwację zajęć nr 1 i 6, gdy Kacper rozwiązywał zadania zadane przez wychowawczynię jako praca domowa oraz zadania zaproponowane przez terapeutę.

OBSERWACJA I

Data: 12.10.2013; CZAS TRWANIA: 1h (8:30–9:30); MIEJSCE: pokój, w prywatnym domu terapeuty

I. Przywitanie i czytanie przewodnika po ZOO (8.30–8.40 –10 minut)

Kacper przybył na zajęcia bardzo zadowolony. Z uśmiechem na twarzy podchodził do drzwi wyjściowych domu, wyraźnie witając się słowami: „Dzień dobry, pani Aniu”. Zdejmując kurtkę i buty, z zainteresowaniem zapytał: „A czy nadal pracuje Pani w tym samym miejscu?”. Odpowiedziałam mu twierdząco, mówiąc: „Tak, nadal pracuje w tej samej sali zabaw i będziesz mógł mnie kiedyś ponownie odwiedzić”. Jak tylko wszedł do pokoju, w którym prowadzone są zajęcia, spytał: „A czy będziemy mogli pograć w grę planszową Fauna Junior?”. Nie czekając na moją odpowiedź, zapytał ponownie: „A czy nadal ma Pani na półce książkę o ZOO?”.

Powiedziałam chłopcu: „Sięgnij sobie po przewodnik, jest na dolnej półce regału”. Kacper za moim pozwoleniem podszedł do regału, wziął książkę-przewodnik po warszawskim ZOO, rozsiadł się wygodnie na kanapie (nogi zgięte w kolanach, prawa noga położona na lewej nodze, macha nią od czasu do czasu; widać, że czuje się komfortowo) i przeglądając strony, odczytywał napisy pod zdjęciami zwierząt. Zaczął od odczytania nazw: „koń Przewalskiego, osioł somalijski i mandarynka” (zał. 2). Zainteresowana powtórzyłam: „mandarynka?”, na co Kacper odpowiedział: „Tak, to jest taka kaczka” i wskazał na jej zdjęcie palcem. Wpatrując się cały czas w przewodnik dodał, że konia Przewalskiego nie było. Spytałam ponownie Kacpra: „Czy byłeś może w tym ZOO?”. Odpowiedział jedynie „yhy”, nie odrywając wzroku od książki. Ponownie zaczął odczytywać na jednym wydechu nazwy zwierząt z następnej strony, mówiąc wcześniej: „byłem i widziałem: lwa, tygrysa syberyjskiego, panterę czarną oraz geparda” (zał. 1). Spytałam Kacpra: „Czy zwiedzałeś ZOO, patrząc na jakąś mapę?”, gdyż w tym momencie oglądał z zaciekawieniem mapę-plan Warszawskiego Ogrodu Zoologicznego. Kacper na każde moje pytanie przytakiwał, mrużąc jedynie „yhy”. Następnie zadałam chłopcu pytanie, które brzmiało: „A które z widzianych przez ciebie zwierząt z ZOO podobało ci się najbardziej?” Odpowiedział momentalnie i szybko ze zdziwieniem w głosie, że wszystkie! Kontynuowałam dialog, dodając: „No tak, przecież ty lubisz wszystkie zwierzęta”. Nadal nie utrzymywał ze mną kontaktu wzrokowego. Kacper kontynuował rozmowę: „No tak, widziałem też niedźwiedzia wargacza i niedźwiedzia himalajskiego”. Po zadanym przez mnie pytaniu: „A czy żaden z tych niedźwiedzi się nie schował? Każdego z nich było widać?”, chłopiec nadal przytakiwał i od-

powiadał jedynie „yhy”. Uczeń nadal z niezwykłym zainteresowaniem przewracał strony przewodnika i odczytywał wyraźnie kolejne nazwy zwierząt, tj.: „pawian płaszczony, sala-mandra plamista, pyton tygrysi”.

Następnie chłopiec skupił się na stronach dotyczących długości życia niektórych gatunków zwierząt (zał. 3). Bez pytania opisywał następujące po sobie obrazki oraz odczytywał napisy z podanymi wartościami: „Te owadziki żyją kilka dni-kilka godzin, a te myszki od jeden do pięć lat (poprawiłam go mówiąc pięciu); a te dwanaście do trzydzieści lat (podałam mu poprawną formę liczebnika i powtórzył już poprawnie); te od trzydzieści do pięćdziesiąt lat (podałam mu ponownie formę poprawną, ale już nie powtórzył, tylko kontynuował czytanie). Te to pięćdziesiąt, sto lat” (podałam poprawną formę, ale Kacper nie zareagował). Dodałam również pytanie: „A wiesz może, ile żyje człowiek, w porównaniu z tymi wszystkimi zwierzętami?” Kacper momentalnie odpowiedział stanowczym tonem: „nie wiem”, nie patrząc w moją stronę. Następnie Kacper skupił swoją uwagę na stronie poświęconej słoniom (zał. 4). Wskazywał palcem, mówiąc: „Ta trąba należy do słonia indyjskiego, a ta do afrykańskiego”. Po chwili ciszy dodał bez żadnego powiązania zdanie: „Jedyną samicę w warszawskim ZOO słonia indyjskiego” (nie było to odczytanie zdania z książki). Zapytałam go: „Czy teraz w ZOO żyje tylko jedna samica słonia indyjskiego?”, gdyż nie byłam pewna znaczenia jego wypowiedzi. Kacper odpowiedział jedynie „yhy”. Dodałam również, że „chyba pracownicy ZOO muszą strasznie dbać o tę samicę”. Jediną reakcją jaką otrzymałam, było kolejne mruknięcie „yhy”. Kacper po chwili wybuchł radośnym śmiechem, gdyż otworzył stronę przedstawiającą szybkość chodu różnych zwierząt. Zaczął ponownie odczytywać wyniki z diagramu (zał. 5). „O, żółw trzy kilometry na godzinę, wąż osiem kilometrów na godzinę, wiel.. baktrian to dwadzieścia siedem km/h, małpa to 35 kilometrów na godzinę, słoń to 40 kilometrów na godzinę, żyrafa to pięćdziesiąt kilometrów na godzinę”, (tu padło pytanie ze strony Kacpra, czy następnym zwierzęciem z kolei jest królik, czy zając)...Odpowiedziałam mu, że zając. Chłopiec zareagował jednak zdziwionym grymasem twarzy; nie patrząc w moją stronę odrzekł „tak?” i kontynuował odczytywanie kolejnych danych: „Zając to pięćdziesiąt osiem kilometrów na godzinę; orka na sześćdziesiątym trzecim kilometrze na godzinę; zebra na sześćdziesiąt pięć kilometrów na godzinę; ten chart na osiemdziesiąt kilometrów na godzinę; kangur też 80 km/h, gazela to dziewięć... (tutaj pomogłam mu kończąc dziewięćdziesiąt km/h, powtórzył za mną); i gepard to sto dziesięć kilometrów”. Kończąc odczytywanie tych danych, Kacper uśmiechnął się szeroko, dumny ze swojego działania.

2. Gra w grę planszową Fauna Junior (8.40–8.56 – 16 minut)

Zapytałam Kacpra, czy chciałby zagrać teraz w grę planszową Fauna Junior, nie odpowiedział pełnym zdaniem, usłyszałam tylko pozytywne potwierdzenie „yhy”; nie podniósł nawet wzroku w moją stronę, gdyż nadal oglądał z zaciekawieniem strony przewodnika po ZOO. Podczas gdy rozkładałam grę na stole, Kacper nadal przerzucał strony przewodnika, odczytując pojedyncze nazwy zwierząt: „antylopa szablорога, kakaku białoczuba, tukan, pelikan baba”. Nagle Kacper stwierdził: „Będę kolekcjonował książki z ZOO, żeby wiedzieć, jakie tu są zwierzęta”. Odparłam: „Masz całkowitą rację”. Zapytałam przy okazji: „Jaki kolor pionków wybierasz?”, prezentując mu cztery kolory do wyboru. Kacper spojrział na nie i wybrał mówiąc nazwę koloru „czerwony”. Poprosiłam go również, aby wybrał kolor dla mnie; zdecydował się, mówiąc „niebieski”. W trakcie układania planszy na stole Kacper zagajał rozmowę na tematy najbardziej go interesujące, mówiąc: „Wie Pani, że mają tam teraz likaona w ZOO warszawskim!”. Nie wiedząc co to za gatunek zwierzęcia, zapytałam Kacpra: „A czy to jakaś jaszczurka?”. Momentalnie zaprzeczył i wpatrzony w okładkę przewodnika po ZOO zaczął opowiadać: „Likaon to psowaty ssak”. Zapytałam ponownie, czy ten zwierzątko jest mały, czy duży, na co chłopiec również pewnie odpowiedział: „Jest mniejszy od lwa, ale on nie atakuje, żeby ochronić swoje małe”. Kontynuując

temat, spytałam Kacpra: „Czy likaon został sprowadzony do ZOO, czy w ZOO się już urodził?”. Uzyskałam odpowiedź: „Likaon został sprowadzony z Afryki”. Kończąc przygotowanie do gry w grę planszową, spytałam Kacpra: „A z kim byłeś na wycieczce w ZOO?”. Kacper ze zdumioną miną i zdziwionym (wyższym) tonem głosu odparł: „Jak to z kim?”. Na co ja: „Z rodzicami?”. Kacper odmrucał radośnie „yhy”. Zapytałam go również: „A czy (jego siostra) Jagoda była tam z wami?”, ponownie uzyskałam przytakujące odmruknięcie „yhy”. Powiedziałam chłopcu, że „gra jest już gotowa” (zał. 6) i że zapraszam go do stołu. Chłopiec lekko ociągając się (jeszcze po raz kolejny oglądał przewodnik i ze zdumieniem komentował obrazki zwierząt, mówiąc: „Jak ja byłem w ZOO, to tego gatunku nie spotkałem”). Usiadł do stołu, zapytałam go: „Czy pamiętasz zasady gry?” – odparł „tak”.

[Zasady gry edukacyjnej – Fauna Junior wyd. Egmont polegają na tym, by patrząc jedynie na obrazek dorosłego zwierzęcia (obrazek schowany do pudełka, tak by informacje zawarte o nim w dolnej części karty były niewidoczne), starać się określić cztery podstawowe informacje:

- 1) ile to zwierzę waży (na planszy podane są obrazki przedmiotów – rodzaj przedziałów wagowych – od patynki do uszu do szklanki soku, od szklanki soku do worka ziemniaków, od worka ziemniaków do rowerka dziecięcego, od rowerka do dorosłego mężczyzny, od dorosłego mężczyzny do motocykla, od motocykla do ciężarówka)
- 2) w jaki sposób to zwierzę się rodzi: czy wykluwa się z jajka, czy rodzi się w inny sposób?
- 3) czym to zwierzę się żywi: czy jest roślinożercą, czy może je też mięso i padlinę?
- 4) gdzie to zwierzę żyje na wolności: czy na wsi/ farmie, na pustyni, w terenach sawanny/trawiastych, w dżungli, w terenach wyżynnych i górzystych, czy nad wodą (rzeki, jeziora, tereny podmokłe).

Zadaniem każdego gracza jest udzielenie odpowiedzi na wszystkie te pytania i zaznaczenie ich na planszy, za pomocą okrągłych znaczników. Gdy wszyscy gracze ocenią już jedno zwierzę, jego karta zostaje wyjęta i podlicza się punkty za dobrze udzielone odpowiedzi.

Kacper usiadł przy stole, położył prawą nogę na lewą i machał nią regularnie, można było zauważyć, że pozycja ta jest dla niego wygodna i czuje się swobodnie w tego typu sytuacji.

Pierwszym zwierzęciem, które oceniał Kacper, był kangur. Chłopiec zaczął opowiadać i jednocześnie zaznaczać na planszy, że kangur waży tyle „co ten motor i ta ciężarówka; nie wykluwa się z jaj, je rośliny i mieszka w terenach, gdzie rośnie trawa”. Po zaznaczeniu odpowiedzi przeze mnie (Kacper cierpliwie czekał, aż ja skończę) wyciągnęliśmy kartę i Kacper z uśmiechem na ustach chwycił kartę i wydał głośny okrzyk zadowolenia „ooo”. Chłopiec pomylił się jedynie, oceniając wagę kangura. Podliczyłam punkty i kazałam chłopcu ustawić swój znacznik punktów na cyfrze 6. Przy następnym zwierzęciu ja zaczynałam odpowiadać jako pierwsza, kolejnym okazem była sarna kozioł. Kacper parokrotnie powtarzał tę nazwę zdziwionym (wysokim tonem głosu) i spoglądał na mnie z niedowierzaniem. Począł cierpliwie na swoją kolej i zaczął sam mówić odnośnie zwierzęcia, powtarzając moją wypowiedź, gdyż zaczął: „Moim zdaniem sarna kozioł waży tyle co ciężarówka, nie wykluwa się z jaj, żywi się roślinami i mieszka w lasach”. Sprawdziliśmy odpowiedzi, oboje pomyliliśmy się co do wagi sarny. Reszta odpowiedzi była poprawna. Spytałam Kacpra: „Czy teraz jest twoja kolej w ocenianiu?”; odpowiedział jedynie mruknięciem „yhy”. Oznajmił: „O! teraz będzie żółw błotny”. Kontynuował opowiadając: „Żółw waży tyle co ten worek ziemniaków a szklanka soku; wykluwa się z jaj; nie je samych roślin, bo żywi się robakami, ślimakami, rybami i małżami i mieszka w rzekach”. Po moich odpowiedziach Kacper szybko wyciągnął kartę i głośno powiedział „he”, był z siebie bardzo dumny, udzielił dobrych informacji co do wszystkich wymagań. Kacper tym razem chciał grać wbrew zasadom, gdyż oglądał podniesioną kartę z aktualnie ocenianym zwierzęciem i patrzył oraz zapamiętywał dane o zwierzęciu znajdującym

się na jej odwrócić. Nalegał, by teraz to zwierzę było oceniane, mówiąc i umieszczając je po chwili z powrotem do pudełka: „O, teraz to zimorodka”. Nie uległam, tłumacząc mu: „Nie, bo w ten sposób widzisz odpowiedzi. To jest wbrew zasadom. Wtedy ta gra nie ma sensu”. Chłopiec posłuchał i kontynuował grę według zasad. Ja wyjęłam kartę z zimorodkiem i powiedziałam: „O, teraz ukazało nam się nowe zwierzę” i następnie ja oceniałam jako pierwsza. Wylosowanym zwierzęciem był wielbłąd jednogarbny. Spytałam Kacpra przy okazji: „A jaka jest inna nazwa tego zwierzęcia?”, po chwili namysłu chłopiec spojrzał na mnie i odpowiedział „dromader”. Podałam swoje propozycje odpowiedzi, mówiąc: „Waga – cięższy niż motocykl, nie wykluwa się z jaj, jest roślinożercą, a na wolności żyje na pustyni. Teraz ty, Kacper”. Gdy nadeszła jego kolej, Kacper udzielał odpowiedzi w sposób następujący: patrzył na moje wybory i kładł w te same miejsca znaczniki, mówiąc z uśmiechem na ustach i z wyższym tonem głosu: „Masz rację, tu też masz rację, tu też i tu też masz rację”. Sprawdziliśmy odpowiedzi i wszystkie były poprawne. Następnie pierwszeństwo w ocenianiu przeszło na Kacpra i to on teraz omawiał samodzielnie postać borsuka. Zaczął od zaznaczenia przewidywanej wagi zwierzęcia: „Myślę, że borsuk waży tyle, co ten człowiek, a ten motocykl”. Widząc to zaznaczenie, spytałam się Kacpra: „Czy wiesz, jak wygląda dorosły borsuk?” Odpowiedział szybkim mruknięciem „yhy” i słowem „tak”. Ale nie zastanawiał się już nad tym. Powiedziałam mu również, że „borsuk może być tak duży jak dorosły kot”, ale Kacper nie zwracał uwagi na to co mówię, tylko komentował już swoje kolejne wybory, co do sposobu narodzin i odżywiania okazy, mówiąc: „Nie wykluwa się z jaj i nie je samych roślin i mieszka w lasach”. Następnie ja oznaczałam odpowiedzi co do postaci dorosłego borsuka: „Moim zdaniem borsuk waży więcej niż worek ziemniaków, ale mniej niż rowerek dziecięcy, nie wykluwa się z jaj, nie je samych roślin, a na wolności mieszka być może na wsi”. Oceniając nasze odpowiedzi, skomentowałam: „O, ty miałeś rację. Borsuk mieszka w lasach. Waga – o, jest cięższy niż oceniałam. Nie wykluwa się z jaj i nie je samych roślin. Kacper, dolicz sobie 6 punktów, a ja ruszam o 2 pola”. Kolejnym zwierzęciem był dziobak. Opisywałam go, mówiąc: „Waży więcej niż rowerek dziecięcy, ale mniej niż dorosły mężczyzna. Wykluwa się z jaj, nie je samych roślin i żyje nad wodą”. Dodałam: „Teraz twoja kolej”. Chłopiec zareagował na polecenie i zaczął układać swoje znaczniki na planszy. Zaznaczał swoje wybory, bez słownych komentarzy i opisu, co robi, w końcu dodał: „Trzeba uważać z ich samcami, bo mają z tyłu nogi taki pazur, co ma w sobie jad”. Podliczyliśmy punkty i Kacper jako pierwszy dotarł do mety, gdy to oznajmiłam zapytał mnie: „Czyli ja wygrałem?”. Potwierdziłam jego wygraną: „Tak, wygrałeś. Gratulacje”, chociaż nie zauważyłam na jego twarzy żadnego uśmiechu. Zaproponowałam: „Czy chcesz się napić soku jabłkowego?”. Zaaprobował pomysł mruknięciem „yhy”. Gdy zaczęłam zbierać plansze ze stołu, by móc kontynuować zajęcia, Kacper chwycił pudełko z obrazkami zwierząt i spytał patrząc na mnie: „Czy mogę obejrzeć sobie te karty?”. „Tak” – odpowiedziałam. Ten zaczął je oglądać i odczytywać nazwy zwierząt mówiąc „dziobak, zębiełek białawy, irbis, salamandra plamista, rybołów, orzesznica, rybik, popielnica, osioł domowy, dzik, szpak, stuś afrykański, kaczka krzyżówka, zając szarak, nimfa, dzieciół duży, okapi, muflon kanadyjski, goryl, dingo, ocelot”. Oglądanie to trwało zbyt długo, więc powiedziałam Kacprowi: „Zobacz sobie jeszcze trzy karty i odkładamy pudełko z biurka”. Nie podniósł głowy w moją stronę, lecz wykonał polecenie, odczytując: „puma, kangur rudy, żółw błotny”.

3. Praca właściwa – łowienie łódek z zadaniami – 8.56–9.25 (34 minuty)

Kiedy Kacper odłożył karty ze zwierzętami, położyłam przed nim na stole kolorowanąkę (zał. 7) oraz zapytałam, co ona przedstawia: „Co oni tam robią?” Kacper z chęcią i zaciekawieniem w oczach (otworzył szeroko oczy) i uśmiechem na ustach odpowiedział szybko: „Bolek i Lolek, płyną pod wodą”. Zapytałam chłopca: „Czy bohaterowie obrazka próbują coś wyłowić z wody, czy tylko się tam bawią?” Uzyskałam odpowiedź: „Tylko się z nimi bawią”.

Na to ja przedstawiłam Kacprowi kolejną zabawę na zajęciach.

ŁOWIENIE ŁÓDEK Z ZADANIAMI

Zademonstrowałam mu wędkę i łódki ustawione na dywanie, na podłodze, mówiąc: „Zobacz, ja dzisiaj przygotowałam wędkę i będziemy łowić. A zobacz, co. Takie łódki”. Kacper spojrział na nie z zaciekawieniem, usiadł obok mnie na podłodze i powtórzył: „Takie łódki”. Tłumaczyłam dalej, mówić: „Zobacz, każda łódka ma wyciętą dziurkę, musisz ją złowić, a tam w środku będziesz miał zadanie do wykonania”. Kacper czekał z niecierpliwością i zaciekawieniem, przytakując na każde moje zdanie tłumaczenia krótkim „yhym” (zał. 8). Na każde moje zdanie tłumaczenia (zacytowane wyżej), Kacper akcentował mruknięciem „yhy”.

1) Wymień wszystkie dni tygodnia

Kacper „wyłowił” sprawnie i z zaciekawieniem pierwszą łódkę, na której było zadanie, które chłopiec samodzielnie odczytał: „Wymień wszystkie dni tygodnia”. Kacper wymienił je w prawidłowej kolejności, ze specyficzną dla niego prozodią i akcentowaniem (wymawia poszczególne dni tygodnia, ale dzieli te wyrazy na sylaby i mówi je, robiąc przerwę na oddech, po każdej sylabie) (8.56–8.58 – 2 minuty).

2) Krzyżówka

Kacper łowiąc niebieską łódkę, powiedział mi: „Mój ulubiony kolor”. Szybko ją złowił i odczytał samodzielnie polecenie „**rozwiąż krzyżówkę**”. Dałam chłopcu wybór, mówiąc: „Chcesz zrobić ją teraz, to usiądziemy sobie do biurka i ją rozwiążemy. Czy jeszcze wyłowisz sobie parę zadań i dopiero rozwiążemy?”. Kacper zdecydował, że chce rozwiązać najpierw krzyżówkę; patrząc mi w oczy, powiedział: „Teraz”. Szybko wstał i zajął swoje miejsce przy biurku. Musieliśmy więc wrócić z powrotem do stołu, gdzie rozłożyłam przed Kacprem arkusz papieru A3, z narysowanymi kratkami na poszczególne litery (zał. 9). Każdy wers został ponumerowany, do każdego numeru przyporządkowany został obrazek-hasło. Kacper wybierał sobie dowolny numer, odkrywał obrazek (zostały one ułożone obrazkami do dołu), podawał nazwę przedmiotu i odszukiwał poszczególne litery składające się na jego budowę (litery zostały rozsypane dookoła planszy krzyżówki). Krzyżówka ta ma rozwiązanie pod postacią powstałego hasła w rzędzie poziomym – zaznaczone na czerwono na planszy. Chłopiec usiadł szybko i z zaciekawieniem spoglądał na moje przygotowywanie do gry. Tłumaczyłam mu, mówiąc: „Wybieraj sobie, które obrazki będziesz chciał układać. Możesz sobie przejrzeć te wszystkie obrazki. Ułożę te kafelki z literakami. Proszę zaczynać. Zobaczmy jeszcze, jakie hasło wyjdzie, bo to jest krzyżówka z hasłem”. Pierwszym układanym hasłem był rysunek nr 4. Zapytałam go: „Co to jest?” Kacper bez problemu go nazwał (mówiąc „SMOK”) i szybko odszukał litery, które się na niego składają (nie głoskował po cichu, wszystko robił w pamięci). Kacper bardzo dokładnie układał litery w kratkach, tak by żadna nie wychodziła poza wyznaczone miejsce. Następnie chłopiec odsłonił rysunek nr 2, był to rower (chłopiec wymawia wyraz wadliwie, nie wymawiając głoski r – lowel). Nim chłopiec zaczął odszukiwać litery, spojrział mi w oczy i z uśmiechem zaczął mówić (gdy mówił treść zagadki, jego wzrok skierowany był ku górze, oglądał okładki książek na półce, robił dłuższe przerwy ok. 3–4-sekundowe wymawiając kolejne cechy): „mam dla pani zagadkę, na temat zwierzęcia i niech mi pani nie przerywa [...] Co to jest? Jest całe białe, w czarne paski, ale skorupę żółwia ma i trzy garby; kolce jak wszystkie ży [...] rafa; torbę kangura [...]; uszy króli [...] ka i język węża oraz trąbę słonia i róg nosorożca. [...] To jest takie zwierzę”. Spytałam Kacpra pytająco: „Jeżozwierzę?!” Kacper odpowiedział: „No to ja ci podpowiem, to jest cejkapi, takie zwierzę sobie wymyśliłem”. Skończył opowiadać i samodzielnie skupił się na szukaniu liter składowych wyrazu rower. Tutaj również skupił się na równym ułożeniu liter w kratkach, oraz nie głoskował na głos. Podsumowałam to słowami: „Drugie hasło ułożone”. Następnym hasłem odsłoniętym przez chłopca był obrazek nr 1, ser. Szybko sobie poradził

również z tym zadaniem. Następnie odstąpił obrazek numer 3, obejrzał go i zapytał się: „Czy to filiżanka?”. Odpowiedziałam, że „To bardziej kubek”. Kacper rozpoczął kolekcjonowanie liter z tego wyrazu, oraz spojrzął na mnie i zadał pytanie: „Jakie u, w wyrazie kubek? U kreskowane?” Odpowiedziałam mu: „A jak myślisz”? Kacper odpowiedział: „U zwykłe?”. Przyznałam mu rację, mówiąc: „yhym, bardzo dobrze”. Następnym hasłem do ułożenia był wyraz gitara. Chłopiec szybko odnalazł litery, był skupiony na cichym ich odszukiwaniu i układaniu na blacie stołu, spokojny i uśmiechnięty. Ostatnim wyrazem do ułożenia był balon. Tu również szybko, w ciszy i skupieniu skompletował litery składowe wyrazu. Po ukończeniu zadania poprosiłam Kacpra: „Odczytaj mi powstałe hasło krzyżówki”. Kacper z uśmiechem na ustach, wyższym tonem głosu, patrząc na mnie odpowiedział: „Sobota”. Podsumowałam, mówiąc: „Czyli dzisiejszy dzień tygodnia”. Dodałam zapraszając go gestem na dywan: „To co łowimy dalej?” (8.58–9.05 – 7 minut).

3) Policz szybko do 10

Później skierowałam uwagę Kacpra na dalsze łowienie łódek, z losami do wykonania. Kacper sprawnie złowił kolejną łódkę, skomentowałam ten wyczyn słowami: „Brawo! prawdziwy z Ciebie rybak”. Na co on nie podniósł wcale na mnie wzroku, tylko z zainteresowaniem wyciągał los i mruknął „yhy”. Tym wylosowanym zadaniem, odczytanym samodzielnie przez chłopca było: „Policz głośno do dziesięciu”. Kacper z zadowoleniem na twarzy wykonał to zadanie, jego wzrok był skierowany w moją stronę, lecz nie skupiał się na mojej twarzy, ani oczach. Podsumowałam tym razem: „Brawo! Kolejne zadanie wykonane”. Uśmiechał się, jednak nie patrzył na mnie, tylko od razu chwycił wędkę i łowił kolejny los (9.05–9.06 – 1 minuta).

4) Wymień 5 nazw warzyw

Chłopiec łowiąc kolejny los, skupił się na tłumaczeniu mi: „W ZOO warszawskim słoń indyjski sąsiaduje ze słoniem afrykańskim”. Jednak skończył szybko swoją wypowiedź i zaczął rozwijać kolejną kartkę z zadaniem pt.: Wymień 5 nazw warzyw. Kacper bez chwili zastanowienia zaczął wymieniać: „rzodkiewka, burak, kalafior, sałata, kapusta”. Ja w tym czasie pokazywałam na swoich palcach u dłoni liczbę podanych przez chłopca warzyw i widziałam skupiony na nich wzrok Kacpra, który mówiąc kolejną nazwę, starał się czym prędzej podać nazwę kolejnego. Chłopiec nadal utrzymywał zainteresowanie zabawą i kontynuował łowienie. Tym razem powiedziałam: „Teraz zostały cztery łódeczki do złowienia” (9.06–9.07 – 1 minuta).

5) Wymień 5 nazw owoców

Następnym zadaniem wyłowionym i odczytanym przez dziecko było: „Wymień pięć nazw owoców”. Kacper zaczął wymieniać: „kiwi, mandarynka, pomarańcza, banan, jabłko”, jednak już tym razem po wymienieniu dwóch pierwszych nazw robił 5-sekundowe przerwy, by powiedzieć następne. Powiedziałam Kacprowi: „A nazwy kiwi i mandarynka oznaczają też nazwy zwierząt, które doskonale znasz, prawda?”. Chłopiec spojrzął wtedy na mnie, ale jego spojrzenie i zdziwiona mina oznaczały, że nie do końca rozumie sens mojej wypowiedzi, potwierdził tylko swoim mruknięciem „yhy”. Powiedziałam: „Mamy jeszcze trzy do złowienia” (9.08–9.09 – 1 minuta).

6) Podskocz 5 razy na prawej nodze

Chłopiec sam chwycił ponownie wędkę i złowił następne polecenie, które sam odczytał: „Podskocz pięć razy na prawej nodze”. Kacper szybko wstał i zaczął skakać na lewej

nodze, zrobił 2 podskoki, zatrzymał się i zapytał się mnie: „Ile razy?” „Pięć” – odpowiedziałam. Zaczął skakać jeszcze raz, głośno odliczając. Zauważyłam uśmiech na jego twarzy. Pochwalałam go mówiąc „doskonale” (9.10–9.11 – 1 minuta).

7) Wymień nazwy miesięcy

Chłopiec wrócił do łowienia, ale słychać było towarzyszące temu radosne nucenie jakiejś melodii. Teraz odczytanym zadaniem przez chłopca było: „Wymień wszystkie pory roku. Jaką porę roku mamy teraz?”. Od razu zaczął wymieniać: „wiosna, lato, jesień, zima; a teraz jest jesień”. Przyznałam mu rację, mówiąc: „Dokładnie”.

W kolejnej łódce, która została złowiona, Kacper przeczytał: „Wymień nazwy miesięcy”. Gdy Kacper przeczytał zadanie, powiedziałam mu: „Będzie ich dwanaście”. On odrzekł: „Chcę powiedzieć wszystkie, tylko który jest pierwszy?”. Odpowiedziałam, że „jego nazwa zaczyna się na literę S i jest to czas zimowy”. Kacper skorzystał z podpowiedzi i ze skupioną miną, oraz wzrokiem skupionych na moich palcach odliczających wymieniane nazwy, zaczął: „styczeń, luty, marzec, kwiecień, lipiec...”. Zaczęłam powoli podpowiadać Kacprowi, że po kwietniu jest maj i czerwiec; on wysłuchał i starał się dokładnie powtórzyć. Kontynuował po mojej ustnej podpowiedzi, patrząc na mnie: „maj, czerwiec, sierpień, październik”. Na co ja wtrąciłam pytanie: „A w jakim miesiącu idzie się do szkoły?” Kacper odpowiedział tonem pytającym „w październiku?”. Ja na to, że nie, do szkoły idziemy we wrześniu. Kacper zaczął wymieniać: „wrzesień, październik, listopad, grudzień” (9.11–9.13 – 2 minuty).

8) Dostawa nowych łódek

Powiedziałam: „Zobacz, i kolejne cztery łódeczki przyplłynęły z zadaniami” – mówiąc to przeniosłam stojące na parapecie okna łódki i ustawiłam je na podłodze. Kacper chwycił za wędkę, ale zaczął: „a wie pani, że w ZOO urodziły się młode, jak byłem, to widziałem”. Chcąc kontynuować rozmowę, spytałam: „A czy młode te miały już nadane imiona?”. Odpowiedział, że „tylko dla małych lwów”. Zaczęłam opowiadać Kacprowi: „Jak ja kiedyś byłam w ZOO we Wrocławiu, to był konkurs na imię dla małego nosorożca miniaturki. Jego imię miało zaczynać się na literę K i ludzie wrzucali swoje propozycje zapisane na kartkach do specjalnego pojemnika” (9.13–9.15 – 2 minuty).

9) Podążanie za śladem

Chłopiec początkowo mnie słuchoł, ale później mnie zlekceważył, odwrócił głowę, złowił kolejną łódkę i przeczytał głośno: „wypełnij kartę numer 4”. Odpowiedziałam mu: „Zadanie numer cztery. To tutaj na kartce. Podejdz do biurka. Odłoz tę krzyżówkę”. Położyłam przed chłopcem kartę z zadaniem i tłumaczę: „Zobacz, trzeba będzie po śladzie dojsz i zobaczysz czy to jest ślad, którego zwierzęcia” (zał. 10). Odpowiedział jedynie „yhym”. Kacper miał do wyboru uzupełnienie karty ołówkiem lub kredkami. Powiedziałam: „Wolisz uzupełniać ołówkiem czy jakąś kredką?”. „Ołówkiem” – odpowiedział. Zapytałam go również: „A czym teraz piszesz w szkole?”. Odpowiedział krótko „ołówkiem”. Zaczął kreślić połączenia, jednak nie przytrzymał drugą ręką kartki i w efekcie co chwila mu się wykręcała, zginała. Kacper poprawił jej ułożenie. Pierwszym łączonym śladem było odbicie łapy jeża. Patrząc na Kacpra, powiedziałam: „Dobrze, czyli zobaczymy zaraz, jaki ślad pozostawia jeż”. Chłopiec podniósł głowę i błędnął wzrokiem po półce z książkami, które mam nad biurkiem. Powiedziałam: „Im szybciej skończysz, tym szybciej skończymy zajęcia i czeka cię jeszcze niespodzianka”. Kacper szybko zareagował i zapytał się mnie: „Jaka niespodzianka?”. Odrzekłam: „Przekonasz się dopiero wtedy, kiedy skończymy zadanie”. Kacper nic nie powiedział i wrócił do łączenia śladów. Po ukończeniu pierwszego

połączenia, podpowiedziałam: „Wiesz, lepiej będzie, jak teraz będziesz łączył przy użyciu kredki, bo wtedy będziesz dokładnie widział, czyj ślad do kogo należy”. Posłuchał mojej rady i sięgnął po kredki i zaczął kreślić łączenie od wiewiórki. Kacper znowu oderwał się od pracy i zaczął wymieniać z pamięci zwierzęta z przewodnika po ZOO: „mandarynka, osioł somalijski, koń Przewalskiego”. Kacper zaczął szeptać: „Chcę Ci coś powiedzieć”. Na co ja odpowiedziałam, by na razie skończył pracę. Jednak mimo mojej słownej uwagi, Kacper zaczął opowiadać o lwach w ZOO i ich imionach, mówiąc: „W ZOO warszawskim jest taka para lwów, co samiec nazywa się Dukat a samica Sofia”. Gdy skończył swój monolog, wrócił dość rozkojarzony do pracy. Skończył odrysowywanie śladu wiewiórki, wzięł inny kolor kredki i zaczął mnie dopytywać: „A czy pani słyszała o Herkulesie?” Odpowiedziałam twierdząco „tak”. Chłopiec kontynuował: „A wie pani, czym było dla niego 12 prac?” Kacper ponownie zadał pytanie: „W... właściwie, czym były te mity, które pokonał Herkules?”

Zaczęłam mu tłumaczyć, że „opowieść o Herkulesie jest mitem. I on wykonał te 12 prac”. Kacper zadał mi pytanie: „A która praca była pierwsza?”. Odpowiedziałam: „Nie pamiętam”. Kacper od razu wymienił ją: „pokonanie nemejskiego lwa”. Kontynuowałam rozmowę, mówiąc: „Ja pamiętam jedną z prac i było nią sprzątnięcie stajni Augiasza”. Kacper wymieniał dalej: „potem miał pokonać Minotaura, który był bykiem i był postrachem Krety. Minotaur miał ciało człowieka i głowę byka”. Spytałam się Kacpra: „Skąd tak dużo wiesz o Herkulesie, czy może z mitologii greckiej?” Kacper zignorował moje pytanie i zaczął mówić: „Właśnie, pokonał także Hydrę; to był wąż o wielu głowach, co nie mogło się jej pokonać. Ale ogniem się udało.” Kacper znowu skierował swój wzrok na kartę pracy i kreślił kolejne połączenie, tym razem zającą. Gdy już skończył, ze zdziwieniem dodał: „Co? Zając ma takie ślady?!”. Zaczęłam mu tłumaczyć: „No, chyba jak biegnie, to swoją łapą zostawia właśnie taki ślad. Śmieszny, wygląda jak wykrzyknik, prawda?”. Odpowiedział „tak”. Zajął się łączeniem śladu dzika. Dodając: „dzik, to ma takie ślady kopyt”, „dziki to przysmak tygrysa” (9.15–9.23 – 8 minut).

10) Łączenie odbić

Kacper z widoczną ulgą na twarzy odłożył wypełnioną kartę pracy, bardzo szybko wstał od biurka i zauważył leżącą pod nim grę planszową „Re Re kum kum”. „Chciałbym w to zagrać” – powiedział do mnie. Odpowiedziałam: „Dobra, to zrobimy tylko tę jedną kartę, dobrze? Zobacz, jakie to śmieszne zadanie. Trzeba połączyć zwierze z jego odbiciem od dołu” (zał. 11). Odpowiedział jedynie mruknięciem „yhm”, dodając z uśmiechem na ustach: „To łatwizna” i od razu zaczął łączyć elementy. Można było zauważyć, że zadanie wydaje się łatwe dla Kacpra (zauważalny uśmiech i nieodrywanie wzroku od karty pracy). Usiadł szybko i połączył poprawnie wszystkie odbicia.

Następnie odłożył uzupełnioną kartkę, usiadł na kanapie i ponownie otworzył przewodnik po ZOO. Przygotowując grę, zapytałam Kacpra: „Jaki kolor żaby wybierasz?” Od-rzekł, że niebieską. I ponownie wrócił do lektury przewodnika, po raz kolejny oglądając te same obrazki i czytając te same podpisy. Stwierdził również, że chciałby mieć własne ZOO. Zapytałam więc: „Jakie chciałbyś mieć tam zwierzęta?”. Kacper odpowiedział: „Nie wiem, legwan żółwi, szympanse, różne gatunki antylop, żyraf, zebra, lwy i wiele innych, nawet wy-dry i słonie” (9.23–9.25 – 2 minuty).

4. Zakończenie. Gra w grę planszową „Re re kum kum”

Zaprosiłam Kacpra do stołu, gdyż gra była już przygotowana i kończył się czas zajęć. Powiedziałam: „Odlóż książkę, siadaj do stołu”. Kacper nie zwracał uwagi na moje prośby o odłożenie książki. Podniósł natomiast głos, mówiąc w zachwycie: „Ooo, jaka wielka paszcza hipopotama”. Powtórzyłam mu moją prośbę, mówiąc: „Kończy nam się czas. Twój tata ma jechać do dentysty z Jagodą. Dlatego nawet dzisiaj wcześniej przyjechaliście”. Kacper wysłuchał mojej prośby i usiadł do stołu.

Przypomniałam mu szybko zasady gry (zał. nr 12). Gra polega na rzucaniu dwiema kostkami wyznaczającymi dwa różne kolory. Kolory, które wypadną, należy wykorzystać w celu odnalezienia dużej żaby o tych samych barwach. Następnie należy podnieść jedno z jej oczu (zawsze jedno oko na spodzie zawiera obrazek żaby – oznacza to, że żaba gracza nie może skoczyć, bo jest obserwowana; a drugie oko jest białe – co oznacza, że żaba ta nie podgląda i mała żabka gracza może przybliżyć się o jedno pole do mety). Gra ta ćwiczy głównie umiejętność rozpoznawania kolorów, nazywania ich, oraz pamięć wzrokową.

Kacper na początku rozgrywki nie do końca respektował zasady gry, gdyż lekko unosił jedno oko żaby, zaglądał i jeśli zauważał obrazek, szybko je odkładał i zdecydowanym ruchem podnosił drugie oko, które było białe i pozwalało mu na skok. Nie pozwalałam mu na coś takiego i prosiłam go o ponowny rzut kostką. Kacper stosował się do zasad i potrafił czekać na swoją kolej. Nawet oznajmiał: „Aj, przegrałem w tej kolejce”. Kacper wygrał tę rozgrywkę, dotarł pierwszy do mety. Podniósł ręce do góry i z uśmiechem na ustach wykrzyczał „wygrałem”. Powiedziałam: „Moje gratulacje. Mam dla Ciebie niespodziankę”. Wręczyłam mu małą figurkę à la lego, przedstawiającą ratownika medycznego (taki zawód ma tata Kacpra). Kacper nie był zadowolony z nagrody, powiedział tylko „lego?!” i miał bardzo zdziwioną i wyrażającą małe zainteresowanie minę. Oznajmiłam chłopcu, że to koniec zajęć i poszliśmy razem do jego taty, po czym Kacper od razu wręczył mi figurkę i zaczął opowiadać o zwierzętach i o tym, że wygrał w Faunie Junior (9.25–9.30 – 5 minut).

ZAŁĄCZNIKI zawierające materiały wykorzystane podczas zajęć z Kacprem. Zostały załączone po to, aby pokazać ślady pracy dziecka.

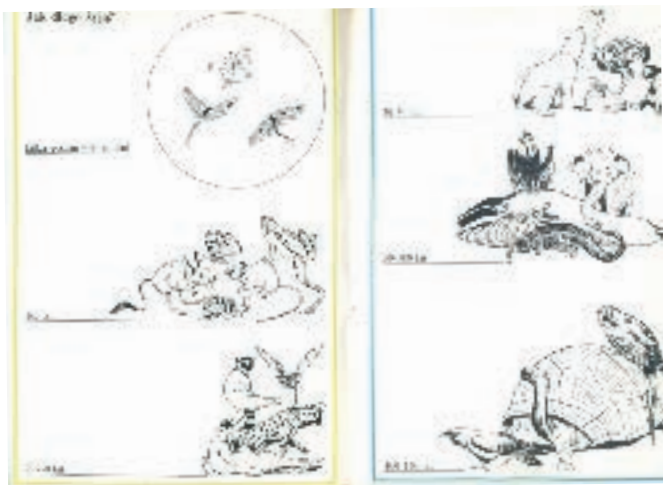
Zał. nr 1–5 (brozura – przewodnik pt. *Warszawa ZOO*; teksty: E. Zbonikowska, W. Różycki; zdjęcia: E. Ziółkowska, K. Rainka; rysunki E. Jakowlew, W. Orlikowski)



Zał. 1.



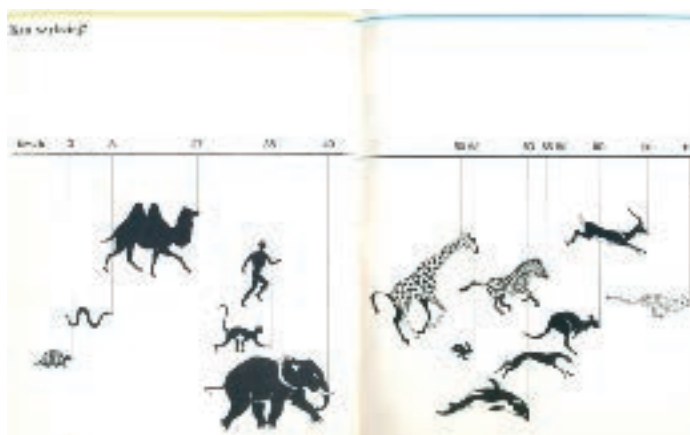
Zał. 2.



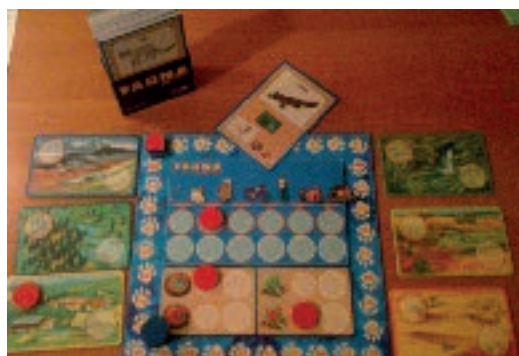
Zał. 3.



Zał. 4.



Zał. 5.



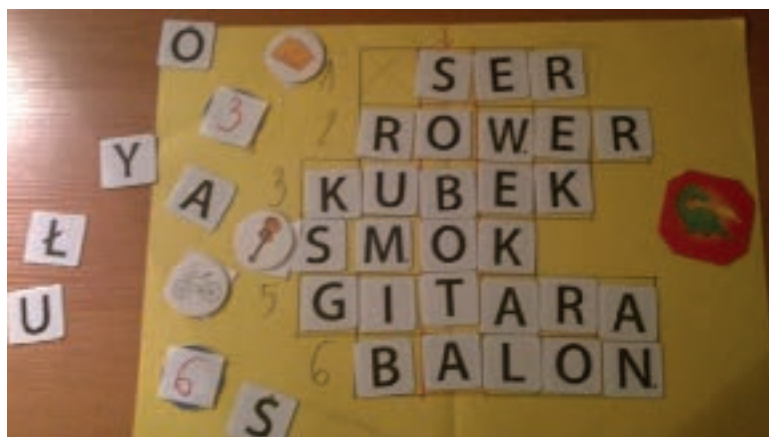
Zał. 6. (gra edukacyjna – Fauna Junior wyd. Egmont).



Załącznik 7. (kolorowanka Bolek i Lolek: <http://www.kolorowanki.ugu.pl/wp-content/uploads/kolorowanki-bolek-i-lolek-2.gif>).



Załącznik 8.



Załącznik 9.

OBSERWACJA 6

DATA: 20 grudnia 2014; CZAS TRWANIA: 9.00–10.00; MIEJSCE: dom prowadzącej

I. Przywitanie. Rozmowa na temat mapy wiszącej na ścianie. Czytanie przewodnika po ZOO (9.00–9.09 –9 minut)

Chłopiec z radością przybył na zajęcia. Szybko wszedł do pokoju zajęć i od razu zauważył nowy element wiszący na mojej ścianie. Była to rysunkowa mapa Polski (darmowo wysyłana z inicjatywy premiera w ramach 25 lat wolności kraju). Zaczął oglądać rysunki na niej zawarte. Spytałam się Kacpra: „A wiesz, gdzie jest Warszawa?” Chłopiec z uwagą wyszukiwał jej na mapie. Jednak jej nie odnalazł. Powiedział tylko: „Ciekawe, co jest po drugiej stronie mapy?” Podeszłam do chłopca i wskazałam palcem na mapie miejsce stolicy, mówiąc: „Mogę Ci pokazać, a zobacz, tu jest Warszawa, widzisz?” Chłopiec podążając za moim wskazaniem, powiedział: „Aaa, tutaj”. Pokazując chłopcu drugą stronę mapy, omówiłam ją: „A po drugiej stronie jest opis, co się działo w danych latach w historii”. Chłopiec obejrzał ją razem ze mną i dodał tylko z uśmiechem na ustach: „No, tak”. Po czym spokojnie odszedł w kierunku biurka i powiedział, patrząc na mnie: „Może mnie pani kiedyś odwiedzić”. Na co usiadłam przy biurku i zapytałam chłopca: „W domu?” Chłopiec patrząc na mnie, przytaknął mrużąc „yhm”. Skomentowałam: „Tak, zapraszasz mnie?” i dodałam: „Kiedyś przyjadę”. Chłopiec ponownie odmruknął, odszedł od biurka w stronę regału z książkami i zapytał: „Mam teraz jeszcze jedno pytanie: gdzie jest ta książeczka o ZOO warszawskim?” Podeszłam do regału i wyjęłam ją z jednej z wyższych półek, mówiąc: „Przygotowałam ją”. Chłopiec szybko wyjął mi ją z ręki i dodał: „Zobaczę”. Po czym spokojnie usiadł na kanapie i zamierzał już odczytywać nazwy i przeglądać strony przewodnika, jednak ja wtrąciłam, siadając przy biurku: „A wiesz, że byłam w tym roku w ZOO? W wakacje”. Chłopiec spojrzał na mnie, uśmiechnął się i nic nie mówiąc, zwrócił wzrok w stronę przewodnika i zaczął odczytywać schematycznie i szybko nazwy zwierząt: „lew, tygrys, lampart, gepard, hiena, wilk grzywiasty, irbis”. Chłopiec przekładał strony przewodnika, na co ja wtrąciłam: „Widziałam lwy, a tygrysy się gdzieś schowały, jak byłam ostatnio. Lwy sobie leżały na skale. Wygrzewały się na słońcu”. Gdy mówiłam, chłopiec skupiał swój wzrok na mojej osobie oraz mechanicznie przekręcał bezwiednie strony przewodnika i dodał „W sierpniu też byłam w ZOO.” Na co ja kontynuowałam, mówiąc: „A wiesz, ja też byłam w sierpniu. Pod koniec wakacji. Najbardziej podobały mi się surykatki. Podchodziły tak blisko, takie zainteresowane”. Chłopiec słuchał mnie z uwagą, patrząc na moją twarz. Powiedział: „Nawet podczas wakacji w lipcu, pojechałam z rodzicami do Juraparku w Bałtowie”. Dodałam z zaciekawieniem: „Byłeś nad morzem w Bałtowie?” Chłopiec z uśmiechem na ustach i wzrokiem wpatrzonym we mnie odpowiedział: „Tak. Jurapark był bardzo ciekawy”. Zainteresowana opowieścią Kacpra, zaczęłam dopytywać: „I rozpoznałeś każdego dinozaura?” Nie czekając na odpowiedź chłopca, dodałam: „A to są te dinozaury, które się ruszają. Czy to są takie pomniki, duże figury?” Chłopiec patrzył na mnie w momencie wygłaszania moich pytań i dodał z uśmiechem na ustach, gdy skończyłam: „I jest jeszcze sabałówka”. Zapytałam: „A co to jest?” Chłopiec od razu odpowiedział: „To takie małe miasto czarownic”. Nadal był uśmiechnięty i radosny. Skupił uwagę na przeglądaniu stron przewodnika, jednak nie odczytywał na głos nazw zwierząt. Dodałam ponownie odnośnie do mojej wizyty w ZOO: „A, i jeszcze dużo było tych niedźwiedzi polarnych. Sobie pływały w wodzie”. Chłopiec ponownie skupił uwagę i wzrok na mojej osobie i odparł: „A ja ich nie widziałem. Chyba jeszcze wtedy był jakiś remont wybiegu”. Chłopiec ponownie zaczął odczytywać na głos treść strony przewodnika pt. „Co jedzą”. W trakcie odczytywania skomentowałam: „Już szybko czytasz”. Chłopiec zaczął przeglądać dalej i stwierdził: „O!! Wyścig zwierząt. Kto szybciej”. I ponownie zaczął odczytywać podane w zestawieniu liczebni-ki. Poprawił również swój sposób siedzenia na kanapie. Siedząc z założonymi nogami, oparł

się plecami o poduszkę, a stopy oparł o siedzisko kanapy. Następnie zaczął odczytywać na głos opis żołądka przeżuwaczy, mówiąc: „jeden – przełyk, dwa – komora pierwsza: żwacz; trzy – komora druga – czepiec; cztery – komora trzecia, księgi; pięć – komora czwarta: trawieniec”. Ja natomiast zaczęłam szeleścić torbą i wyjęłam z niej układankę „Dzień i noc”. Chłopiec oderwał wzrok z zainteresowaniem i spojrzął na to, co robię. Jednak nie skomentował. Odczytywał dalej po kolei nazwy zwierząt i oglądał dalsze strony przewodnika w ciszy. Widząc, że chłopiec odwraca już jedną z ostatnich stron przewodnika, zadałam mu pytanie, wskazując na układankę: „Znasz taką układankę Dzień i Noc? Widziałeś ją już kiedyś?” Chłopiec mocno skupił się na obserwowaniu elementów gry, jednak nadal automatycznie przekładał strony książki i odpowiedział: „Nie, jeszcze nie”. Zaczęłam mu tłumaczyć, wskazując na książeczkę z zadaniami: „Masz pokazane, jak ułożyć wszystkie elementy w dzień, a później w nocy, czyli ich cień. Na podstawie tego, co widzisz, żeby tak samo wyglądały”. Chłopiec nadal patrzył na układankę, nadal siedząc na kanapie i nic nie mówiąc. Zapytałam go ponownie: „A miałeś wczoraj wigilię klasową w szkole?” Ten, wpatrzonego w przewodnik, odpowiedział od razu: „Miałem”. Pytałam ponownie: „A mikołajki też były w szkole?” Chłopiec znów krótko odpowiedział: „Tak”. Kontynuowałam rozmowę: „I co dostałeś na mikołajki w klasie?” Nadal unikając kontaktu wzrokowego, chłopiec odpowiedział szybko: „Klocki lego”. Pytałam dalej: „A to każdy dostawał to samo, czy to co chciał? Każdy wpisywał to, co chciał dostać?”. Chłopiec odrzekł: „Wszyscy dostali to, co inni, jakieś takie klocki”. „Takie do złożenia?” Chłopiec powiedział: „Tak, do złożenia. Lego city”. Po czym sam odłożył przewodnik, wstał z kanapy i usiadł przy biurku. Wtedy szybko zademonstrowałam mu karty zadań z układanki.

2. Układanie wzorów z szablonu. Układanka „Dzień i noc” (Wyd. Granna, zał. 1) (9.09–9.22 – 13 minut)

Chłopiec z ogromnym zainteresowaniem i skupieniem realizował poszczególne karty zadań. Niezależnie od poziomu trudności, układał je bezbłędnie. Bardzo dokładnie oglądał kartę z zadaniem i po ułożeniu i sprawdzeniu (mówił prosząc o wręczenie książeczki z odpowiedziami, zapytał: „Mogę zobaczyć?” Patrząc na mnie z uśmiechem, dorzucił: „I gotowe!”). Spytałam, nawiązując kontakt wzrokowy: „Czy chcesz zrobić jeszcze jedno?” „Tak” – odpowiedział szybko i z uśmiechem. Wybrałam chłopcu kolejną kartę, mówiąc: „O, teraz takie miasto nocą”. Chłopiec zdjął elementy układanki ze stelaża i zwrócił się w moim kierunku: „Uuu. Miasto, które nigdy nie śpi. Czy to prawda, że Nowy Jork to miasto, które nigdy nie śpi?”. „Yhym” – odpowiedziałam, po czym dodałam: „Ale wiesz, co to oznacza, że ludzie tam też funkcjonują w nocy, tak? Na przykład ludzie wracają z pracy i gdzieś jeszcze wychodzą. A to coś zjeść w nocy, a to spotkać się z przyjaciółmi”. Kacper słuchał moich tłumaczeń z uwagą, wachając przy tym swoje dłonie i myśląc o wykonaniu kolejnego zadania układanki. Dodałam pytanie: „To skąd masz takie zdanie na temat Nowego Jorku?” Chłopiec zastanowił się przez chwilę, spojrzął się do góry, nie patrząc na mnie i powiedział: „Słyszałem”. Po czym dodał: „Ale nie powiem, bo to moja tajemnica”. Potem zaczął rozwiązywać trzecią układankę. Następnie chłopiec zadał mi pytanie, patrząc na mnie: „Zna pani taką serię klocków Lego Chima?” Podpytałam z niepewnością: „A to są jakieś o zwierzętach?” Kacper odpowiedział z zainteresowaniem, patrząc w moją stronę: „Tak, takie o zwierzętach”. I dodał: „Właśnie wspominałem o nich w liście do Mikołaja”. W trakcie tego dialogu chłopiec ułożył trzecią układankę, na co zareagowałam, mówiąc: „Gratuluję, wszystko dobrze”. Uśmiechnął się z zadowoleniem, patrząc na mnie. Powiedziałam, utrzymując z nim nadal kontakt wzrokowy: „Wybierz sobie następny wzór do ułożenia”. Kacper sam wybrał kolejną układankę do ułożenia i szybko i w skupieniu ją ułożył. Po czym dodał: „Musi pani kiedyś zobaczyć coś więcej na temat tego Lego Chima. Najlepiej wpisać w Internecie Legends of Chima. Wystuchałam chłopca i dodałam: „Dobrze, zapiszę tu sobie” i zanotowałam przytoczoną przez chłopca nazwę na kartce. On dodał, patrząc mi

w oczy: „Musi ją pani kiedyś zobaczyć. Może pani kiedyś się dowie”. I kontynuował układanie. Gdy skończył, chwycił za książeczkę z rozwiązaniami i powiedział: „Teraz sprawdzimy, czy wszystko się zgadza”. Szybko spojrział i powiedział: „O, źle”. Na co ja wskazałam jeden klocek i stwierdziłam: „Tylko ten klocek jest do góry nogami. Reszta klocków jest na swoich miejscach. Každy na dobrym pałaku”. Chłopiec poprawił układ klocków, na to ja go spytałam: „To jeszcze jedno, czy robimy coś innego?” Odpowiedział od razu, skupiając wzrok na klockach: „Jeszcze jedno możemy zrobić”. Po czym dodał, spoglądając na mnie: „Potem lekcja. Mam swoje lekcje do odrobienia.” Spytałam go: „A z czego te lekcje do odrobienia?” Chłopiec dłubiąc w nosie, spojrział na mnie i odpowiedział: „Z różnych rzeczy”. Od razu dodał: „Jak pani już coś zobaczy na temat tego Lego Chima, to niech pani pomyśli nad swoją nową serią Lego Chima”. Odpowiedziałam krótko: „Dobrze”. Chłopiec wykonał ostatnie zadanie w bardzo szybkim tempie, co skomentowałam, mówiąc: „A to jak błyskawiczne ułożyteś”. Razem sprawdziliśmy odpowiedzi, mówiłam chłopcu: „Wszystkie klocki są na swoich miejscach, na odpowiednich pałakach”. Dodałam: „Wszystko się zgadza”. Od razu spytałam: „To co, teraz przynieść twoje lekcje, tak?” Chłopiec dłubiąc w nosie, mruknął przytakująco. Wstałam od stołu i wyszłam do przedpokoju, by przynieść chłopcu reklamówkę z kartami pracy. Chłopiec poszedł za mną i głośno powiedział: „O nie! Zapomniałem piórnika”. Uspokoiliam go, mówiąc: „Ale ja mam ołówki”. Chłopiec nie kontynuował już tego tematu, tylko zaczął wypakowywać zawartość reklamówki, spokojnie mówiąc: „Zacznijmy od lekcji od pani pedagoga.”

3. Odrabianie pracy domowej Kacpra (7 kart pracy o tematyce świątecznej) (9.22–9.38 – 16 minut)

Chłopiec usiadł przy biurku i zaczął odczytywać na głos treść pierwszej karty pracy: „Powiedz, co widzisz na obrazku. Powiedz, co widzisz na choince. Pokaż. Przygotuj kredki. Dokończ rysować łańcuch”. Spytałam więc chłopca: „To co widzisz na obrazku?” Odpowiedział od razu: „Bombki i gwiazdę”. Po czym powiedział, patrząc na mnie: „Potrzebny jest ołówek”. Wręczyłam mu ołówek i dodałam: „Kredki chyba też”. Chłopiec zaczął ołówkiem kończyć wskazany w treści zadania łańcuch i dodał: „A ja myślę, że nawet nie trzeba kolorować”. Po chwili pracy w ciszy chłopiec dodał, patrząc na mnie: „A może, jak już pani dowie się czegoś więcej na temat Legends of Chima, to zrobi pani dla mnie jakąś inną wizytę?” Kontynuowałam rozmowę, pytając go: „A jaką być chciał?” On odpowiedział po krótkim zastanowieniu: „Na temat klocków Legends of Chima”. Chłopiec odłożył w tym czasie kartę pracy wypełnioną ołówkiem. Zapytałam więc: „A nie musisz tego kolorować?” Ten odpowiedział, skupiając wzrok na leżącej przed nim karcie pracy: „Myślę, że nie trzeba” i zaczął odczytywać treść drugiej karty do uzupełnienia: „Co widzisz na obrazkach? Co zawieszamy na choince? Połącz właściwy obrazek z choinką”. Kacper sam zaczął opowiadać, patrząc cały czas na kartę pracy: „Widzę choinkę, okulary i światełka”. Szybko połączył obrazek światełek i choinki, po czym zwrócił się w moją stronę, mówiąc: „Jak pani znów zaplanuje wizytę, to tym razem pokażę pani moje płyty z kolekcji klocków lego. Mam już film Lego Przygoda, film Lego Batman, całą pierwszą serię Lego Chima i cztery odcinki z drugiej serii i dwie płyty z Lego Friends i teraz muszę odebrać Lego Ninjago”. Po czym od razu skupił wzrok na aktualnie wykonywanej karcie pracy i dokończył odczytywać treść zadania: „Dokończ rysować lampki. Możesz pokolorować lampki”. Spojrział na mnie i powiedział: „Więc pokoloruję”. Na co ja dodałam: „Jeszcze musisz połączyć sznur tych lampek”. Szybko je połączył. Zadałam chłopcu pytanie: „Kiedy miałeś zajęcia z panią pedagog? Wczoraj?” Kacper nie odrywając wzroku od kartki, powiedział: „Wczoraj”. Skomentowałam dalej: „I dostałeś na święta tyle do zrobienia! W sumie masz teraz dużo czasu wolnego”. Kacper odpowiedział: „I sobie tak zaplanowałem, że w każdy dzień będę odrabiał inną lekcję. Spojrział na mnie i powiedział: „Teraz to zrobię. A później pani będzie mi podpowiadać, na jaki kolor pokolorować lampki. Może pani sama zdecydować”. Skomen-

towałam to, mówiąc: „A ty będziesz szukał kolorów, które ja wybiorę i będziesz kolorował, tak?” Chłopiec patrzył na mnie przez cały czas naszego dialogu i odpowiadał: „tak”. Zaczęłam więc wymawiać po kolei nazwy kolorów kredek, a chłopiec zgodnie z moim zdaniem ich używał i kolorował w skupieniu (żółty, pomarańczowy, błękitny, różowy, zielony). W trakcie gdy Kacper kolorował, zadałam mu pytanie: „Czy masz już choinkę w domu?” Nie odrywając wzroku od karty, odpowiedział krótko: „Jeszcze nie”. Po paru sekundach dodał: „Wymyśliłem jeszcze jedną serię klocków lego. Lego Carton Network”. Spytałam chłopca: „Czy lubisz oglądać Cartoon Network?” Przerwał kolorowanie, spojrzął na mnie i odpowiedział: „tak”. Kontynuowałam temat, pytając: „A jakie seriale najbardziej lubisz oglądać?” Odpowiedział momentalnie: „Na przykład Niesamowity Świat Gumballa lub Wujcio Dobra Rada”. Stwierdziłam wtedy: „Nie słyszałam o tych serialach. Bo ten pierwszy jest z takim psem, prawda?”. Chłopiec spojrzął na mnie od razu, dłońmi zasłonił uszy i skomentował stanowczym i poważnym tonem głosu: „Już o tym nie mówmy, bo pani robi błędy”. Odpowiedziałam, mówiąc: „Dobrze, wiesz, ja nie znam tych seriali. Nie oglądam telewizji i nie wiem nawet, czy mam Cartoon Network w swojej satelicie”. Kacper dodał z uśmiechem na ustach, patrząc na mnie: „W Pęcicach mieszka babcia Krysia, a ona ma ten kanał. Możesz kiedyś u niej zaplanować wizytę”. Podsumowałam pytaniem: „Czyli oglądasz tylko u babci, tak?” „Tak” – odpowiedział, po czym dodał: „Jest jeszcze kanał Bumerang” i wrócił do kolorowania. Na co ja spytałam: „A babcia Krysia to czyja mama? Mamy czy taty?” Odpowiedział bez zastanowienia, odrywając wzrok od kartki: „Taty”. Po czym dodał: „Moja babcia mieszka na górze domu”. Dodałam: „U ciebie w domu, tak? Mama mamy mieszka z tobą w jednym domu, tak?” Chłopiec odpowiedział, utrzymując kontakt wzrokowy: „Tak, dziadek też. A na dole jest sama piwnica”. Zaraz po tym chłopiec skończył kolorować lampki z karty pracy, wyciągnął szybko kolejną i odczytał na głos polecenie: „Co widzisz na obrazku? Weź kredki w swoich ulubionych kolorach. Dokończ rysować bombkę”. Chłopiec patrząc na mnie, dodał: „Widzę bombkę. Tutaj też może pani zdecydować jakie kolory”. Ponownie podawałam chłopcu nazwy kolorów, ten odszukiwał odpowiednie kredki i sprawnie i szybko kolorował (zielony, ciemny niebieski, jasny niebieski). Potem wyjął kolejną kartę z zadaniem i odczytał na głos: „Co widzisz na obrazku? Widzę prezent. Dokończ rysować prezent”. Kacper wziął ołówek do ręki i zaczął obrysowywać kontur prezentu. Ja w tym czasie spytałam Kacpra, sięgając po reklamówkę, w której przywiózł mi swoje książki/podręczniki z zeszłego roku: „Mogę zobaczyć, co masz tutaj jeszcze?” Kacper wyraził zgodę, dodając: „Może je pani sobie pożyczyć, jeśli chce. Może pani na nich sobie coś popisać, albo gdy panią odwiedzają inne dzieci, by zrobić dla nich zajęcia – to czego ja nie zrobiłem”. Mówiąc to, skupiony był na wykonywaniu aktualnej karty pracy. Zaraz wyjął kolejną i przeczytał polecenie: „Pokaż choinkę. Co znajdujemy pod choinką? Połącz obrazek z choinką”. Zapytałam więc chłopca: „Co znajdujemy pod choinką?” Odpowiedział, skupiając wzrok na aktualnie wykonywanej karcie pracy: „Prezenty!” i tak też połączył te obrazki w zadaniu. Skomentowałam to, chwając chłopca: „No proszę! Jak szybko to robisz”. Kacper wyjął kolejną kartkę i bezbłędnie odczytał na głos: „Pomóż chłopcu ubrać choinkę. Znajdź drogi do odpowiednich ozdób. Powiedz, jakie ozdoby chłopiec powiesił na choince”. Kacper łączył elementy i od razu je nazywał, mówiąc: „Świąteczka, bombki, łańcuch”. Pochwaliłam go i zapytałam: „Czy zrobisz jeszcze parę kart, które ja przygotowałam?” Chłopiec wstał od biurka i powiedział, patrząc na mnie: „No, może być”.

4. Ćwiczenie na klasyfikację i rozróżnianie (9.38–9.40 – 2 minuty)

Chłopiec usiadł ponownie na fotelu i z zainteresowaniem zaczął odczytywać treść karty pracy, którą mu wybrałam (zał. 2): „Pokoloruj rzeczy, które kojarzą ci się ze świętami Bożego Narodzenia”. Dodałam od razu: „To weź je w pętelkę, dobrze? Nie musisz ich kolorować”. Chłopiec odpowiedział: „Dobrze” i podparty lewą dłonią rozwiązywał zadanie. Po chwili dodałam: „Tylko mi je nazywaj”. Chłopiec jednak nie zareagował i dalej w ciszy rozwiązywał

zadanie. Nie powtórzyłam ponownie polecenia. Chłopiec jednak zapytał mnie, nie odrywając wzroku od uzupełnianej karty pracy: „A wie pani, co to gwiazda betlejemska?”. „Wiem” – odpowiedziałam. Na co chłopiec dopytał: „A właściwie co to jest?” Spojrzałam w tym momencie na zaznaczenia, wykonane przez Kacpra i wskazując palcem powiedziałam: „A to nie są jakieś cukierki?” Ten spojrział na mnie i odpowiedział: „Chyba nie”, ale wziął je w pętelkę i spytał: „A co to właściwie za cukierki?”. Odpowiedziałam: „Podejrzewam, że galaretka w czekoladzie. Takie do powieszenia na choinkę. Przynajmniej u mnie też się wieszają takie cukierki czasami na choinkę”. Chłopiec nie skomentował mojej wypowiedzi. Skończył zadanie numer jeden. Na co ja powiedziałam: „Dobrze. Znalazłeś wszystkie”. Wyciągając kolejną kartę pracy chłopiec od razu na nią spojrział i zadowolony powiedział: „Różnice!”

5. Szukane 10 różnic (9.40–9.44 – 4 minuty)

Kładąc przed chłopcem kartę z zadaniem (zał. 3), powiedziałam: „Chyba lubisz szukanie różnic, prawda?” Chłopiec powiedział jedynie: „Znajdź dziesięć” i skupił się na zaznaczaniu, był spokojny i nucił sobie cicho jakąś melodyjkę. Po chwili odczytał dodatkowy napis z kartki (źródło: WWW.kids.pl). W trakcie pracy skomentowałam: „Cztery różnice już znalezione”. Potem dodałam tylko: „Sześć, siedem, osiem znalezionych...”. Chłopiec później sam odliczał, pytając: „Jeszcze dwie? Jeszcze jedna?”. Widząc, że chłopiec poszukuje ostatniej różnicy, podpowiedziałam krótko: „Coś jeszcze na choince zostało”. Chłopiec odpowiedział, nie odrywając wzroku od karty pracy: „No tak, ten pień”. Na co ja odpowiedziałam: „Nie, to jest jakaś ozdoba. Kształt ozdoby”. Tym razem podpowiedź pomogła, chłopiec powiedział: „A, no tak” i zakończył wykonywanie drugiej karty pracy. Powiedziałam: „Jeszcze taka jedna karta z rebusami, a potem sobie w coś pogramy”. Odpowiedział: „Dobrze. A może pogramy w Faunę”.

6. Rozwiązywanie rebusów (9.45–9.50 – 5 minut)

Kacper odczytał głośno treść trzeciej karty pracy (zał. 4). Spytałam chłopca, wskazując palcem na pierwszy rebus: „Jak nazywa się ta rzecz”. Chłopiec odpowiedział, skupiając wzrok na karcie pracy: „Skarpeta”. Mówiłam dalej: „Czyli kasujesz pierwszą literę s i wpisujesz...” Tu Kacper głośno powiedział: „Tu będzie karp!” „Dobrze” – odpowiedziałam. Następnie chłopiec podparł głowę lewą ręką, prawą wskazał na kolejny obrazek i zadał mi pytanie, nadal nie odrywając wzroku od zadania: „Co to jest?” „Kompas” – odpowiedziałam. Dodałam: „I tutaj zamiast końcówki as wpisujesz ot, czyli wyjdzie... kompot”. Chłopiec pisał zgodnie z moimi poleceniami. Resztę wyrazów wpisał samodzielnie. Wykonywał obroty na krześle obrotowym, podparł się lewą ręką. Gdy skończył rozwiązywać jeden z pierwszych rebusów, zwrócił się do mnie pytając: „Kapusta z grzybami?” „Dobrze” – odpowiedziałam. Chłopiec był skupiony na rozwiązywaniu zadań. Gdy skończył wpisywanie nowych haseł w kratki, powiedziałam: „Teraz musisz połączyć te hasła z treścią zagadek”. Po głośnym odczytaniu: „Gdyby śpiewać mu kolędy, pewnie w takt by pluskał, bo choć jest tylko zupą to jednak ma uszka” chłopiec nie umiał znaleźć odpowiedzi. Drapał się po głowie i patrzył na kartę pracy. Dopiero po moim głośnym odczytaniu i udzieleniu słownej podpowiedzi: „Tu chodzi o taką czerwoną zupę” chłopiec patrząc na mnie, udzielił poprawnej, ustnej odpowiedzi „barszcz z uszkami”. Wskazałam palcem na treść kolejnej zagadki i powiedziałam: „Odczytaj”. Zaczął od razu: „Takie były pomarszczone – pestka skórką obciągnięta. W tym wywarze nadal mają skórkę niczym niemowlęta”. Chłopiec ponownie milczał, odczytałam więc treść tej zagadki i dodałam: „Co to może być? Takie do picia na Wigili. Nie każdy to lubi”. Kacper skupiony na karcie odpowiedział: „Kompot z suszonych śliwek”. Trzy kolejne zagadki odgadł samodzielnie po głośnym przeczytaniu. W trakcie wykonywania całego zadania chłopiec kręcił się na obrotowym krześle niemal o 180 stopni. Jednak zrealizował je do końca.

7. Rozgrywki z gry planszowe „Potwory do szafy” (wyd. Granna, zał. 5) (9.50–9.59 – 9 minut)

Spytałam chłopca: „Znasz grę Potwory do szafy?” Kacper spojrzał na mnie i stwierdził: „Nie, ale może zagramy”. „Dobrze” – odparłam i zaczęłam tłumaczyć chłopcu zasady, wyjmując poszczególne elementy gry: „Zobacz, tu masz taką szafę, do której będziemy chować potwory. Każdy z tych potworów ma narysowaną tutaj zabawkę, bez której nie umie zasnąć. A na tych kartonikach ukryte są zabawki tych potworów. Ja je teraz przykrywam.” Chłopiec skupiony na instrukcji patrzył na elementy gry wyłożone na stole, dopytuje: „Co mam teraz z tym zrobić?” „Musimy odszukiwać zabawek tych wyłożonych na środku kart z potworami” – odpowiedziałam. „Gdy ją odnajdziemy, potwór odkładany jest do szafy” – uzupełniłam. Chłopiec zrozumiał zasady, grał zgodnie z nimi. Był zainteresowany i czekał na swoją kolej. W połowie gry Kacper dodał: „Wygrywa ten kto?” „Razem wygrywamy, jeśli wszystkie te potwory odesłamy do szafy”. Kacper zaakceptował moje wytłumaczenie i grał dalej, cieszył się z każdego potwora, którego umieszczał do szafy – szeroko się uśmiechał i wydawał z siebie radosny chichot „hehehe”, odkładając samodzielnie każdego dobrze dopasowanego potwora do szafy. Po udanej rozgrywce chłopiec samodzielnie składał elementy gry, szepcząc z uśmiechem tytuł gry: „Potwory do szafy”. Dodałam: „Tak, wszystkie udało się schować” i dalej: „Tu, proszę masz instrukcję, schowaj ją do pudełka”. Chłopiec wykonał w ciszy moje polecenie i odłożył pudełko na miejsce (na bok biurka), nie nawiązując ze mną kontaktu wzrokowego.

8. Gra planszowa „Fauna Junior” (wyd. Egmont) (9.59–10.11 – 12 minut)

Rozkładając wspomnianą wcześniej przez chłopca grę Fauna, zadałam mu pytanie: „A znasz taką grę jak Dooble?” Kacper odpowiedział: „Tak, grałem już w nią z panią pedagog albo psycholog w szkole”. Tym razem również pomagał mi w rozkładaniu elementów planszy gry Fauna, komentując: „Jak ja lubię Faunę. Chciałbym mieć taką grę”. Po czym spojrzał na jedną z kart gry z postacią dzika i od razu zaczął recytować: „Dzik jest dziki, dzik jest zły. Dzik ma bardzo ostre kły”. Powiedziałam: „Nie podglądaj kart. Mamy grać zgodnie z zasadami”. Kacper z niecierpliwością czekał na rozgrywkę, gdyż od razu sięgnął po pudełko z kartami i zaczął przeglądać odpowiedzi tam zawarte. Rozkładając elementy gry, zapytałam: „Jaki kolor znaczników wybierasz?”. Patrząc na mnie, odpowiedział: „Ja wybieram sobie zielony”. Na co ja odparłam: „A ja wezmę sobie niebieski”. Chłopiec zaczął, mówiąc w moją stronę: „Dobrze, zaczynamy od zaskrońca”. Odparłam: „No to zaznaczaj: ile waży, jak się rodzi, co je i gdzie mieszka”. Przy sprawdzeniu odpowiedzi chłopiec uśmiecha się do mnie i mówi: „O, miałem rację!”. Powiedziałam: „Teraz zbieramy znaczniki i oceniamy nowe zwierzę”. Kacper skomentował, patrząc w moją stronę: „Ja chyba zawsze to wygrywam”. Następnie ja oceniałam jako pierwsza papugę kakadu różową. Przez całą rozgrywkę Kacper grał zgodnie z zasadami i przesuwał pionek o odpowiednią liczbę wskazanych przeze mnie pól (po obliczeniu punktów). Chłopiec z uwagą sprawdzał odpowiedzi i gdy popełnił jakiś błąd, mówił: „Oj! lub „Myliłem się”. Reagowałam, mówiąc mu: „No trudno, pomyłka, ale zaznaczyłeś dobre środowisko życia”. Uśmiechał się spokojnie, kontynuował grę i czekał na swoją kolej. Powiełał jednak odpowiedzi, wzorując się na moich odpowiedziach, gdy była moja kolej, mówiąc: „Myślę, że masz tu rację”. W połowie czasu gry chłopiec dodał, patrząc mi w oczy: „Czy mogę coś powiedzieć?”. Pozwoliłam mu. Ten kontynuował, mówiąc: „Musi mieć pani kiedyś taką grę, w którą grałem z panią pedagog, co się nazywa Super Dzieci”. „A na czym polega?” – spytałam. Odpowiedział: „Tam są różne rodzaje kart: afirmacja, sytuacja, pantomima i inne. Na pierwszej stronie jest gra Super Dziecko, a na drugiej Super Dzieci”. „Zapiszę sobie jej tytuł” – powiedziałałam chłopcu. Po czym kontynuowaliśmy grę. Chłopiec wygrał rozgrywkę, patrząc na mnie z szerokim uśmiechem na ustach, dodał: „Ha, wygrałem”, co bardzo go ucieszyło. Powiedziałam mu: „Gratuluję. Chodź, pokażemy się tacie, bo już prawie półtorej

godziny tu siedzimy”. Szłam pierwsza, prowadząc go do wyjścia. Chłopiec uśmiechnięty i zadowolony wyszedł do taty, czekającego na zewnątrz.



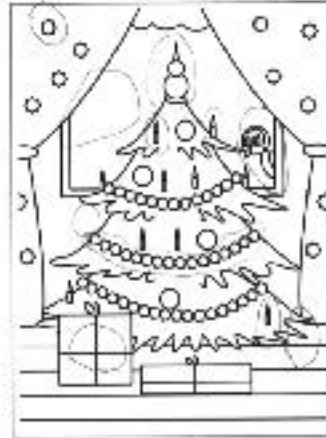
Zał. 1. (Układanka „Dzień i noc”, wyd. Granna).

Знайдіть різницю. Місце, де немає нічого, що не має нічого. Знайдіть різницю.



Zał. 2.

ZNAJDŹ 10 RÓŻNIC



Налека грама зборцова

zobacz www.superkid.pl

Zał. 3. (źródło: www.superkid.pl).



Zał. 4.



Zał. 5. (gra planszowa „Fauna Junior”, wyd. Egmont).

Wanda Hajnicz

4.2. Wspieranie dziecka z diagnozą: zespół Aspergera

Chłopiec z diagnozą zespół Aspergera uczy się w szkole ogólnodostępnej w klasie I, w której nie ma nauczyciela wspomagającego. W szkole jest nauczyciel wspomagający i w razie potrzeby udziela wsparcia nauczycielowi ogólnemu, ale nie uczestniczy z nim wspólnie podczas wszystkich lekcji. Kacper rozpoczął naukę w szkole z opóźnieniem, skorzystał z rocznego odroczenia obowiązku szkolnego i w tym czasie poddany był intensywnej terapii. Zajęcia wspierające miały służyć zwiększeniu jego możliwości efektywnego uczenia się w warunkach szkoły ogólnodostępnej. Pedagog, która podjęła się prowadzenia dodatkowych zajęć edukacyjnych i wspierających, przede wszystkim rozpoczęła przygotowania do nich od zdobycia informacji na temat zespołu Aspergera. Wynikiem tego etapu przygotowań było wyodrębnienie przez nią czterech obszarów trudności w uczeniu się na sposób szkolny u dziecka mającego wspomnianą diagnozę.

Pierwszy obszar dotyczy **procesów uwagi**: a) trudności z jej koncentracją (nadmierna koncentracja na wybranych bodźcach związanych z zainteresowaniem dziecka, niewystarczająca, jeśli chodzi o bodźce spoza tego obszaru); b) problemy z kierowaniem uwagą (zwracania uwagi na informacje znaczące); c) kłopoty z przenoszeniem uwagi odpowiednio do potrzeb danej sytuacji (zadania); d) trudności z kodowaniem (zapamiętywaniem) obiektu uwagi.

Drugi obszar odnosi się do innych **funkcji poznawczych i wykonawczych**: a) trudności w hamowaniu reakcji (impulsywność); b) mała odporność na krytykę, uwagę korekcyjną (tendencja do obrażania się, unikowe nastawienie wobec pomyłek i błędów powodujące, że dziecko woli wykonywać coś dokładniej niż szybciej, tendencja do perfekcjonizmu i wydłużania czasu realizacji działania); c) trudności w celowym przypominaniu sobie informacji (słaba praca pamięci roboczej); d) nie korzystanie z nowych strategii rozwiązywania problemów (brak elastyczności myślenia); e) brak motywacji, brak zaangażowania w działania nie związane z kręgiem zainteresowań dziecka; f) dziecko z zespołem Aspergera nie werbalizuje własnych potrzeb, uczuć i myśli (przekonanie, że inni wiedzą o czym ono myśli, co czuje, czego potrzebuje, dzieci te nie orientują się, że każda osoba w danej sytuacji może co innego myśleć, co innego czuć, czego innego potrzebować, inaczej odbiera tę samą sytuację).

Zatem z zewnątrz zachowanie takiego dziecka może być postrzegane jako sztywne, przejawiające koncentrację na szczegółach z widoczną trudnością pomijania szczegółów nieistotnych, z wyraźnymi problemami

w przenoszeniu uwagi i korzystaniu z otrzymanych informacji zwrotnych. Ponadto jego zachowanie może sprawiać wrażenie słabo zaplanowanego, a jednocześnie wyraziście ukierunkowanego na osiągnięcie jedynie zaplanowanego rezultatu. Dodatkowo obszar ten odnosi się do realizowania przez dziecko nasilonej potrzeby poszukiwania pewności. Wyraża się ona w działaniach dotyczących kilku obszarów: **a.** w sytuacjach codziennych są to działania rutynowe wspierające dziecko w uchwyceniu spójności i tworzeniu wzorców; **b.** trudności w realizowaniu zadań, które mają więcej niż jedno poprawne rozwiązanie.

Trzeci obszar trudności dotyczy **komunikacji**: a) problemów z opanowaniem reguł kulturowych stosowanych przy formułowaniu komunikatów oraz z koniecznością ich różnicowania (np. reguł grzecznościowych stosowanych wobec rówieśników i dorosłych, bliskich oraz osób obcych); b) odróżnienie fikcji, a także przenośni, metafor, żartów od komunikatów odnoszących się do rzeczywistości realnej, co utrudnia dziecku między innymi realizowanie zadań z zakresu edukacji polonistycznej i historycznej.

Czwartym obszarem problemów występujących przy wykonywaniu zadań szkolnych są **zaburzenia percepcyjno-motoryczne oraz integracji sensorycznej**. Obserwuje się też niedowrażliwość i nadwrażliwość sensoryczną (szczególnie jeśli chodzi o bodźce słuchowe, a także dotykowe), co może wywoływać u dziecka reakcje obronne i utrudniać funkcjonowanie w sytuacjach szkolnych.

Kolejnym krokiem przygotowawczym było przeprowadzenie rozmowy z rodzicami dziecka na temat jego historii oraz tego, jak oni postrzegają potrzeby dziecka związane z podjęciem przez nie obowiązku szkolnego. Z jednej strony ojciec formułował bardzo konkretne cele, którym miało służyć to wsparcie, generalnie chodziło mu o to, by chłopiec wyrównał poziom umiejętności, które realizował wyraźnie gorzej niż jego rówieśnicy. Chodziło tu przede wszystkim o koordynację i umiejętności z zakresu dużej i małej motoryki, a także o umiejętność samodzielnej pracy. Bardzo konkretnie mówił o tym, jakie czynności chłopiec powinien ćwiczyć. Mama chłopca zajmowała nieco inne stanowisko, uważała, że dziecko i tak jest już obciążone dodatkowymi zajęciami (terapia SI, zajęcia indywidualne ze specjalistą z zakresu logopedii na terenie szkoły). Nie formułowała też żadnych konkretnych zadań do realizacji w ramach proponowanych spotkań. Na pytanie dotyczące zainteresowań chłopca rodzice zgodnie i bardzo konkretnie je opisali, są to głównie książki, szczególnie dotyczące zwierząt, bajki, historyjki z cyklu Bolek i Lolek, Krecik, Reksio, wiersze dla dzieci, głównie Brzechwy i Tuwima oraz gra na komputerze.

Biorąc pod uwagę fakt, że większość zajęć (poza terapią SI) odbywało się na terenie szkoły, nie trzeba było tego traktować jako nadmiernego obciążenia. Na terapii sensorycznej – Kacper realizował program. Na zajęciach logopedycznych – też. Każde dodatkowe zajęcia w ramach pobytu w szkole dziecko postrzega jako przesuwanie się do innej sali. Zajęcia

w tej samej instytucji w ramach tej samej przestrzeni nie są wyjątkowym obciążeniem. Patrząc z punktu widzenia dziecka – na spotkaniu ze specjalistą ono się w dużej mierze bawi. Na zajęciach wyrównawczych ma dodatkowe lekcje. Może chętnie tam chodzić, jeśli pani mu wszystko wyjaśni, a w klasie nie ma na to czasu. To jest dla niego owszem dalej szkoła – tyle że łatwiejsza. Zajęcia poza szkołą wymagają w jego przypadku znacznie większych nakładów organizacyjnych, trzeba zmienić miejsce pobytu, dostać się tam, zdążyć. Trzeba się zmobilizować, ubrać, przybyć, nawet jeśli jest przyjemność, to jest to obciążające.

Przychodzenie do prywatnego mieszkania osoby, którą się zna i którą znają jego rodzice, w związku z czym w trakcie zajęć ojciec mógł przebywać w sąsiednim pomieszczeniu rozmawiając, mogło być dla chłopca sytuacją łatwiejszą, a może nawet przyjemną. Ten fakt prawdopodobnie zaważył na decyzji o zgodzie na proponowane zajęcia.

Działania przygotowawcze zaowocowały urealnieniem oczekiwań pedagogicznych. Anna Wojnarowicz przyjęła, jak określa, metodę działania intuicyjnego. Nie chciała na samym wstępie wyrabiać sobie jakiegokolwiek opinii o chłopcu, czytając opinie psychologiczne i dokumenty na jego temat. Zgromadziła podstawowe wiadomości na temat specyfiki zdiagnozowanego zespołu, ale przede wszystkim przyjęła założenie, że każde dziecko jest inne, więc te ogólne dane rozszerzyła o informacje o samym chłopcu pochodzące od jego rodziców oraz z tych swoich z nim spotkań, które nie miały jeszcze zadaniowego charakteru.

Hanna Olechnowicz⁵ w swoich pracach omawiających działania terapeutów pracujących z dziećmi wyraźnie podkreśla znaczenie sposobu postępowania opartego na wnikliwej obserwacji zachowań dziecka i włączania się terapeuty w dziecięcy tok postępowania. Nie znaczy to, że terapeuta ma jedynie reagować na zachowania dziecka i że nie może projektować działań terapeutycznych i wspierających. Chodzi o to, by te działania były projektowane **dla konkretnego dziecka i konkretnego** terapeuty. Oznacza to konieczność dążenia do zrozumienia zachowań dziecka i budowania projektu z uwzględnieniem istotnych dążeń danego dziecka, ale także świadomość własnych specjalnych umiejętności terapeuty i wykorzystywanie ich w trakcie działań wspierających. Jak widać, przy takim nastawieniu przebieg zajęć będzie miał bardzo zindywidualizowany charakter.

Opisana praca indywidualna z omawianym dzieckiem zawierała się w 22 spotkaniach zrealizowanych w domu pedagoga, w pokoju specjalnie przystosowanym do ich prowadzenia i rejestrowania w formie zapisu cyfrowego. Zasadę organizacyjną poszczególnych spotkań można wypreparować z poczynionych przez autorkę obserwacji. Zasada ta dobrze obrazuje próbę uwzględnienia przez pedagoga, po pierwsze, istotnych cech zachowania dziecka z zaburzeniami o charakterze autystycznym (zespół Aspergera), takich jak np. stereotypie. Po drugie, jego indywidualnych zainteresowań i dążeń takich jak: czytanki i gry dotyczące zwierząt, ulubione

bajki i gry planszowe. Po trzecie, zadań pedagogicznych, które miały służyć efektywniejszemu uczestnictwu dziecka w procesie edukacji szkolnej; chodziło tu przede wszystkim o wykonywanie danego zadania do końca.

Pani Anna wiedziała zatem, co się wiąże z zespołem Aspergera, ale jednocześnie założyła, że każde dziecko jest inne. Tę wiedzę traktowała więc jako coś, co pomagało jej przy dostrzeganiu specyficznych zachowań chłopca i identyfikowaniu ich. Wiedziała, że pewne zachowania są przynależne do tego zespołu i je przyjmowała: tak po prostu jest, że chłopiec musi się pokręcić na dywaniku itp., ale koncentrowała się na Kacprze, a nie na dziecku z diagnozą: zespół Aspergera.

Analiza struktury spotkań ukazuje, że pani Ania miała być z dzieckiem przez 60 min, w małej przestrzeni. Przez te 60 minut coś musiało się dziać. Pani Ania musiała być bardzo dobrze przygotowana – w ten czas 60. minut (w małym pokoiku) nie wchodziły czynności opiekuńcze (jedzenie, ubieranie się, przygotowanie czegoś itp.), czy nawet zabawy. W strukturze spotkania można wydzielić kilka części – ich układ był taki:

Pierwszy etap – około 10 minut było przeznaczone „na wejście”, czyli na „umieszczenie się” chłopca w tej sytuacji, która mimo tego, że jest jemu znana, stanowi zmianę w stosunku do sytuacji poprzedniej (przyszedł do innego mieszkania). Między znaną a zmienioną sytuacją jest różnica. To nowe pomieszczenie było jemu znane, sytuacja była przewidywalna, ale i tak stanowiła zmianę w stosunku do sytuacji poprzedniej (bycia we własnym domu). Dlatego potrzebne mu było te 10 minut, żeby się „umościć” w nowej sytuacji. Ten etap obejmował recytowanie wierszy Brzechwy, czytanie przewodnika po ZOO itp., czyli czynności, które on sam inicjował według swego upodobania.

Drugi etap to przejęcie inicjatywy przez pedagoga, ale w obszarze, w którym miał z góry założoną zgodę dziecka (ulubiona gra lub coś, co nawiązywało do jego zainteresowań). Przejmowanie inicjatywy następowało w sposób płynny: to pani Ania proponowała, że pograją w daną grę, ale ta inicjatywa dotyczyła czynności, o których było wiadomo, że dziecko je lubi. Tym samym robili to, co chłopiec generalnie akceptuje, ale sama inicjatywa dotycząca wykonywania tych działań tu i teraz należała do pedagoga. O ile w pierwszych 10 minutach jej inicjatywy nie ma, a działania pedagoga są odpowiedzią na zachowania chłopca – tak teraz ona przejmuje inicjatywę w obszarze, w którym ma pewność co do jego zgody.

W następnym etapie przez około pół godziny ma miejsce realizacja zadań, którymi zarządza pedagog: zestaw zadań, który ona proponuje. Są to zadania zewnątrzpochodne, czyli kategoria zadań, z którymi Kacper ma do czynienia w szkole. Nie ma znaczenia, czy mu się bardziej podobają czy mniej – mimo że pochodzą od kogoś, trzeba je wykonać. Dla dziecka z zespołem Aspergera takie stopniowanie inicjatywy przez osobę drugą jest sensowne, bo następuje stopniowe odchodzenie od inicjatywy dziecka i wprowadza sytuację podejmowania inicjatywy przez drugą osobę. Prze-

cież w szkole nauczyciel ma swoją linię działania i jest inicjatorem zadań dla dzieci (zadania pochodzą od dorosłego: on wprowadza litery, zarządza czytanie czytanki itp.). Istotą tego fragmentu spotkania jest: zrozumienie i zaakceptowanie zasady: „rób to, co ci mówię, czy sugeruję”.

Ostatnie minuty spotkania, tak jak w etapie drugim, przeznaczone były na wspólne działanie z wykorzystaniem gier planszowych lubianych przez chłopca.

Pani Ania jest animatorem, specjalistką od organizowania czasu wolnego – czyli ma zawodową świadomość tego, że musi mieć przygotowane pomysły na zabawę, zajęcie dla dzieci. Nieprofesjonalistka może próbować przyjść i realizować z dziećmi pomysł, który mu aktualnie wpadnie do głowy, profesjonalistka natomiast wie, że musi mieć przygotowane zadania dla dzieci. To jest jakby arsenał, do którego sięga wtedy, kiedy uzna, że jest taka potrzeba, nie polega jedynie na improwizacji, ale też nie tworzy sztywnego programu spotkania. Wykorzystuje swoją wiedzę i umiejętności w sposób elastyczny, dostosowując się do okoliczności. Autorka omawianych tu zajęć zdecydowanie zwraca uwagę na Kacpra jako na Kacpra, a nie jako na dziecko w trakcie realizowania przez nie zadań zewnątrzpocho-nych. Zadania są przede wszystkim podporządkowane temu, że ona jest z Kacprem, a nie temu, że ma aktualnie coś uzyskać u dziecka (jakieś szczegółowe cele). Nie można powiedzieć, że w tych spotkaniach nie ma zadań dla dziecka. Zadania są, ale nie można z nich odczytać całego procesu uczenia. Prowadząca spotkania ma bardzo ogólne cele i to one mają znaczenie priorytetowe.

W obserwacjach znajdujemy jeden doskonały przykład obrazujący sposób postępowania pedagoga (obserwacja z dnia 21 lutego 2014 początek drugiego semestru kl. I).

Próba stworzenia planu ZOO wymyślonego przez Kacpra (chłopiec obraża się)

10.40–10.46 (6 minut)

Zaczęłam temat rysowania planu ZOO, dopowiadając: „To narysujesz mi, ile tam będzie zagród, czy one będą mieszkać w klatkach?”. Mówiąc to, wyjęłam jedną, białą kartkę A3 i położyłam ją na biurku, przed chłopcem. Odpowiedział szybko: „W zagrodach”, po czym wstał od biurka i szybko usiadł na kanapie, kontynuując rozmowę, którą przerwałam mu podczas przepisywania. „Opowiedz ci, jak będą mieć na imię te mamuty?” Zgodziłam się, mówiąc: „Dobrze”. Kacper zaczął wymieniać: „Jeden samiec będzie mieć na imię Alex, a samice... na ich imiona pewnie się zdziwisz: Magro, Edit i Agnes”. Mówiąc to, szeroko się uśmiechał i rozglądał się po pokoju. Zadałam mu pytanie: „O, a skąd takie imiona?” Odpowiedział wymijająco: „Tak wiem...”. „Z jakiej książki?” – dopytałam. „Tylko, tak wiem” – dodał chłopiec. „Dobrze, dobrze” – powiedziałam. Wskazując na kartkę leżącą na biurku, powiedziałam chłopcu: „To narysuj mi może, ile będzie tych zagród, dobra? Gdzie będzie się wchodziło”. Siedział zakłopotany na kanapie, nie umiał zareagować słownie na moje prośby. Podszedł do mnie, do biurka i powiedział cicho „tylko cyferki”. Przytaknęłam więc i wzięłam ołówek do ręki. Kacper usiadł na krześle i powiedział: „To będzie jak mapa warszawskiego ZOO”. „No tak” – skwitowałam i dopytałam go, lekko szkicu-

jąc rysunek: „A ta ścieżka może tak związać?” Zaczęłam rysować i mówić o tym: „A tu będzie wejście, a tu wyjście”. Kacper patrzył w kierunku regału z książkami, a nie na pracę. Zaczął patrzeć dopiero w momencie, gdy szkicowałam zagrody i dzieliłam je na mniejsze części. Kacper powtórzył: „To ma wyglądać jak mapa warszawskiego ZOO”. Odpowiedziałam mu: „Na razie narysuję drogę, ścieżkę”. Kacper dopowiedział: „A potem różne trawniki”. Nadal obserwował moją pracę i wskazując na górę pracy, powiedział: „Tutaj na górze, będą zwierzęta jaskiniowe”. Zaraz potem dodaje lekko zdenerwowany: „Ej, a gdzie będą cyfry, gdzie będzie napisane, gdzie będą jakie zwierzęta?” Odpowiadam mu, nie odrywając wzroku od kartki: „No tu, gdzie rysuję te prostokąty, które rysuję. Tu będą wszystkie zagrody. Zaraz ci policzę, ile tych zagród będzie”. Kacper coraz bardziej rozdrażniony dopytuje: „A napisy? Gdzie to będzie?” Ja w tym czasie cicho liczę zagrody. Policzyłam jedenaście i powiedziałam do chłopca: „Tutaj na górze, w każdej zagrodzie. Co będzie w pierwszym. Mów”. Chłopiec odpowiada: „Zwierzęta jaskiniowe”. Szukam dobrego flamastra, pytając chłopca: „Zapisać to jakimś flamastrem?”. Przytaknął mi nieswojo i dodał zdenerwowanym tonem głosu: „Tylko że to błęd. Nie powinno tak wyglądać. To miało wyglądać jak mapa warszawskiego ZOO i to pusta”. Słyszyc takie uwagi od chłopca, podeszłam do regału z książkami i sięgnęłam po przewodnik po warszawskim ZOO, który Kacper oglądał praktycznie za każdym razem, gdy do mnie przyjeżdżał. Otworzyłam na stronie, o której teraz mówił chłopiec, i dalej mi tłumaczył: „Tylko z trawnikami i drogami”. Odwróciłam kartkę na drugą, czystą stronę i zaczęłam przerysowywać szlaki cienkich ścieżek. Kacper obserwował to, co robię i powiedział: „Mają być tutaj tylko drogi i trawniki”. Obserwował teraz w ciszy, jak rysuję i bujał się całym ciałem do przodu i do tyłu. Zaczęłam go zagadywać, pytając: „Jakie tam będą jeszcze zwierzęta?”. Chłopiec zaczął opowiadać: „Zaczniemy od góry. Na górze będą zwierzęta jaskiniowe jako niedźwiedzie jaskiniowe i hieny jaskiniowe”. Następnie powiedziałam chłopcu: „Trawnik się dorobi później, tak? Bo to trzeba na zielono pokolorować”. Kacper nagle wstał szybko z krzesła i powiedział obrażonym, podniesionym tonem: „Dobra, wolę już nie stworzyć tej mapy!” i podeszedł w kierunku drzwi. Odwróciłam się do niego i zaproponowałam: „A co? Chcesz, żeby pokolorować na zielono?” Ten wracając, mocno uderzając piętami o podłogę rzuca się na kanapę i piszcząc krzyczy: „Nie, miało być miejsce na napisy. Nie chcę żadnych chmurek”. Ponownie wstał z kanapy i podeszedł do okna. Na co ja powiedziałam: „Właśnie już robię”. Kacper odpowiedział: „Już nie zrobię tego” i ponownie szybko podeszedł do kanapy i skoczył na nią całym ciałem. Usiadł z podkulonymi kolanami i patrzył w stronę regału. Jest obrażony i unika kontaktu wzrokowego ze mną. Na co ja powiedziałam: „Ale chmurek? Ja nie robiłam żadnych chmurek. Chodź. Gdzie będą te zwierzęta jaskiniowe? Tu przy wejściu?”. Kacper odwrócił głowę w stronę kartki, którą pokazywałam. Wstał szybko, był zły. Podeszedł do mnie (do kartki), wskazał palcem na górę kartki i powiedział: „Tutaj, ale już nie chcę tego robić. Może pani już to wyrzucić”. To mówiąc, wrócił z powrotem na kanapę. Usiadł w podobnej pozycji. Nadal był obrażony, położył sobie nogę na nogę i podwinął prawą nogawkę spodni do poziomu kolana. Ja zaczęłam dopisywać pierwszy napis: „Zwierzęta jaskiniowe”. Kacper zobaczył, że nadal pracuję nad tą kartką i powiedział poirytowanym, wysokim głosem: „Mówiłem wyrzucić!” „Nie chcesz tego robić?” – zadałam mu pytanie. Kacper siedząc na kanapie, spojrział w sufit i odpowiedział głośnym, podniesionym tonem: „Nie! Bo pani robi błędy”. Spojrzałam na niego i zapytałam: „Gdzie zrobiłam błędy? Nie powiedziałaś mi”. Nie odwracając twarzy w moją stronę, skierował tylko prawą wyprostowaną rękę w moim kierunku i powiedział: „Powinno być miejsce na napisy”. „A nie mieści się napis? Zobacz? Nie mieści się? Widzisz! Mieści się wszystko” – zachęcałam chłopca, by spojrzął w kierunku pracy. Zrobił to, spojrzął jednak, nic nie mówił. Wstał z kanapy, uderzył mocno kolanami o podłogę i powiedział: „Dosyć!”. Wrócił z powrotem na kanapę. Praktycznie się na nią położył (podparty na prawym łokciu). Patrzył obrażony na regał. Zapytałam go: „Schować?”. Odpowiedział stanowczo: „Tak”. Zaczęłam zbierać więc tę pracę, blok i przewodnik z biurka i odłożyłam je na podłogę. Zadałam Kacprowi pytanie: „A grałeś kiedyś w grę Zgadnij Kto To?”. Chłopiec nadal wpatrzony przed siebie, odpowiedział głośno: „Tak, ale już nie chcę w to dłużej grać. Znudziło mi się to”.

To zdarzenie nie skończyło się w tym momencie, nastąpił tu ciąg dalszy.

Druga próba opisu planu ZOO wymyślonego przez Kacpra. Spisywane samych nazw.

10.46–10.59 (13 minut)

Wysłuchałam go i zapytałam ponownie: „To co chcesz porobić?” Nadal patrząc przed siebie, odpowiedział nieco spokojniej: „Już nic. Powiem tylko, jakie będą miejsca w tym ZOO”. Odpowiedziałam na to: „Dobrze, to ja będę pisała sobie. Dobrze? Na swojej kartce. Dobrze?”. Nie użyłałam od niego jednoznacznej odpowiedzi, lecz wstał szybko, podszedł w kierunku okna i stwierdził: „Przydałaby się nowa kartka”. Schyliłam się w kierunku bloku rysunkowego leżącego na ziemi i zapytałam: „A może ty chcesz namalować ten plan?” Chłopiec odpowiedział stanowczo: „Nie!” i tupnął prawą piętą o podłogę. Podniósł przewodnik po ZOO, usiadł do stołu i powiedział: „Tylko napiszę cyfry”. Na co powiedziałam: „To rozpisz, a ja na swojej kartce będę pisała, że jedynka to jakieś tam zwierzę, tak? Będziesz mi dyktował”. Wręczyłam chłopcu nową, czystą kartkę A3 i usiadłam na swoim miejscu, gotowa notować pomysły chłopca. Zaczęłam mówić: „To przy jedynce będą te zwierzęta jaskiniowe, tak?”. Kacper nie udzielał mi odpowiedzi, zajęty był pisanem cyfr na swojej kartce. Jednak dopytuję go: „I tam mówisz, że będą. Co? Hieny? Tak? I co jeszcze?” Tu Kacper oderwał się od pisania i dokończył, patrząc na mnie: „Hieny jaskiniowe i niedźwiedzie jaskiniowe”. Zapisałam to, co mówił chłopiec i kontynuowałam: „Dobrze, a przy dwójce?” Ten już spokojnym tonem od razu mi odpowiedział: „Dinozaurniarnie. Będą tutaj miejsca za wszystkimi dinozaurami, poza argentozaurem i triceratopsem, ale będą tutaj, w oddali od tego”. Zapisałam i zapytałam ponownie: „A przy trójce?” Już z uśmiechem na ustach opowiedział: „A przy trójce. Akwarium pierwotne”. Zanotowałam to i sięgnęłam po leżący po prawej stronie biurka przewodnik. Powiedziałam, patrząc na jego zapiski na kartce: „To ty robisz taką legendę, tak? Z tymi cyferkami”. Chłopiec szybko i głośno odpowiedział: „Tak. Właśnie tutaj powinno być na legendę miejsce”. Po czym, patrząc na mapę ZOO warszawskiego, wskazałam to chłopcu i powiedziałam: „Patrz, ale tutaj nie ma legendy”. Na co Kacper odpowiedział ze spokojem: „Wiem, ale tutaj będzie”. „Dobrze, tylko powiedziałaś, że tutaj ma być taka sama, jak ta, a tu nie ma legendy. Dobrze. Tu będzie musiało być dużo tych numerków” – odparłam, dodając: „A przy czwórce co będzie?” Kacper po krótkim namyśle odpowiedział: „A przy czwórce, klatki z prąptakami”. Zapisałam i spytałam: „A przy piątce? Już wiesz, co będzie? Przy numerze pięć?” Kacper wskazując mi palcem na swoją kartkę, powiedział: „Najpierw musi mi pani to przepisać”. Sprezykowałam: „To przepisać? To, co ty mi dyktujesz? Tak?” Kacper wskazując na za napisaną przez siebie cyfrę jeden, powiedział, patrząc na mnie: „Tu musi być napisane zwierzęta jaskiniowe”. Odparłam: „Dobrze, dobrze. To daj. Długopisem czy ołówkiem?” „Ołówkiem” – odpowiedział pewnie chłopiec. Wstał od biurka i wskoczył kolanami na kanapę. Po czym wstał i spacerował po pokoju. Mówiłam mu na głos to, co zapisuję przy każdej cyfrze, którą zapisał: „Przy jedynce: zwierzęta jaskiniowe, przy dwójce: dinozaurniarnia, przy trójce: akwarium pierwotne, a czwórce klatki z prąptakami”. Chłopiec mruzczał przytakująco przy każdym z wymawianych przeze mnie punktach. Oprócz tego zajęty był wskakiwaniem kolanami i zeskakiwaniem z kanapy. Gdy skończyłam zapisywanie czterech podpunktów legendy, zapytałam go: „To co robimy na przyszłych zajęciach? Mam przygotować tę lokomotywę, tak? Te wagony, tak?” Chłopiec przytaknął mruzczo „yhm”. Odpowiedziałam mu: „Dobra, teraz kolejne numerki napisz”. Podszedł do biurka i zapisał cyfrę 5 i zwrócił się do mnie, mówiąc: „Pięć to mamutowiarnia, gdzie tutaj będą przychodzić mamuty, jak będą głodne”. Zapisałam i dopytałam: „A w szóstce?”. Kacper z zaciekawieniem odpowiadał: „Wybieg nosorożców włochatych”. Zanotowałam i spytałam ponownie: „A w siódemce?” Zastanawiał się przez chwilę, patrząc na mnie, zapisałam jeszcze cyfry 6 i 7 na swojej legendzie, podniósł głowę i powiedział: „Mino ZOO”. „Numer osiem” – powiedziałam chłopcu. Napisał tę cyfrę na legendzie i zastanawiając się: „Numer

osiem, to będzie... hmm... Sklep z pamiątkami". Zanotowałam to na swojej kartce i wskazując na legendę chłopca, spytałam: „Mam to przepisać?” Odpowiada mi mruczko „yhym”. Zaczęłam więc uzupełniać 3 kolejne cyfry legendy. Chłopiec siedział jednak cały czas przy biurku. Skończyłam uzupełnianie i dodałam: „A jeszcze gdzieś muszą być toalety i jakiś bufet z jedzeniem”. Chłopiec wysłuchał mnie w skupieniu i powiedział: „Ostatnie to będzie automat z jedzeniem. A teraz dziewięć” – to mówiąc, schylił się ponownie w kierunku swojej pracy i napisał cyfrę 9. Gdy to zrobił, zwrócił się do mnie: „Będzie tutaj argentozaurniarnia”. Zapisując to, zapytałam: „A co to jest?” Odpowiedział od razu: „To takie miejsce, gdzie tutaj przychodzą argentozaury, gdy nadejdzie zima. W tej argentozaurniarni mieszkają wszystkie małe ssaki z czasów dinozaurów”. Zanotowałam to w skrócie i następnie spytałam: „A w dziesiątce? Co będzie?” Kacper siedząc dalej na krześle, opowiadał: „Dziesiątka. Triteratopsarnia”. Ponownie poprosiłam chłopca o wytłumaczenie, pytając: „A co to jest?” Odpowiedział: „Tam będę mieszkać triteratopsy”. „A przy jedenastce też coś będzie wymienione?” Kacper krótko odpowiedział: „Jedenaście, to kopytne”. Zapisalam i pytałam dalej: „A będzie dwunastka?” Kacper zapisał liczbę 11 i 12 na swojej legendzie i powiedział: „Dwunastka, to będzie O! Pawilon pierwotnych gadów”. Zapisalam to i zwróciłam się do niego: „Daj ołówkę, to poprzepisuję”. Ten odwrócił się do mnie plecami i zaczął stukać dłońmi w oparcie krzesła, na którym siedział. Jednak skupiony był na słuchaniu wypowiedzianych przeze mnie cyfr i przyporządkowanych przez niego nazw. Powąchał swoje dłonie. Skończyłam przepisywać i zapytałam go: „Czy to wszystkie miejsca?” Kacper spojrzął na mnie ze zdziwieniem i powiedział: „Nie, nie wszystkie. Jeszcze”. Odpowiedziałam: „Dobrze, to co będzie w trzynastym?” Kacper zapisał tę liczbę na swojej pracy, po czym spojrzął na mnie i zapytał: „W którą stronę się pisze cyfrę trzy, w lewo, czy w prawo?” Zapisalam mu tę cyfrę na swojej kartce, mówiąc: „Czyli musisz w prawo”. Skorzystał z obu moich podpowiedzi. Poprawnie zapisał numer i powiedział, patrząc na mnie: „Trzyście, to Bar pod wielkim tyranozaurom”. Zanotowałam i pytam dalej chłopca: „A czternaście?” Chłopiec powiedział: „Hmm, czternaście... to już nasza ostatnia część”. I zaczął zapisywać tę liczbę na legendzie i odezwał się po chwili, patrząc na mnie: „Automat z jedzeniem”. Zapisując to, zwróciłam się do chłopca: „Jeszcze chyba musisz dać piętnastkę. Jeszcze muszą być toalety, inaczej nawet nie pozwolą ci otworzyć tego ZOO”. Posłuchał mnie i zgadzając się odpowiedział „Dobra”. I zapisał też tę cyfrę na legendzie. I powiedział patrząc na mnie: „Tym WC to ja już się zajmę”. I dopisał do cyfry 15 myślnik i skrót WC. Dodając: „Bo to jest takie krótkie”. Powiedziałam mu: „Daj, dopiszę dwunastkę, trzynastkę i czternaście”. Kacper siedział w skupieniu, patrzył jak zapisuję, po czym zaczął dłużyć sobie w nosie. Wzrok utkwił na oknie. Skończyłam przepisywać i zapytałam: „To bierzesz to do domu” – wskazując tym samym tę kartkę z legendą. Chłopiec wziął kartkę z biura i powiedział: „Tak, biorę to do domu” i wstał od biurka...

W przytoczonej obserwacji uwidacznia się jakościowa różnica między realizowaniem systematycznego ukierunkowanego procesu wsparcia a procesem bycia z dzieckiem, byciem prorozwojowym (nie opiekuńczym). Nie jest ono ukierunkowane na uzyskanie konkretnych efektów tu i teraz. Przedstawiona sytuacja trwała prawie 20 minut, to dużo w porównaniu z całkowitym czasem jednego spotkania. Z punktu widzenia dydaktyki szkolnej trudno powiedzieć, na jakie zadanie edukacyjne ten czas został poświęcony. Wiele czynności wykonywała sama osoba dorosła. Można by zapytać, czy nie nastąpiło tu odwrócenie ról. Jednak warto zadać sobie inne pytanie, **po co** pani pedagog uparcie wraca do zadania, które wywołało tak silną u dziecka reakcję oporu i odrzucenia, przecież to zadanie nie miało dużej wartości dydaktycznej, w pierwszym etapie przecież osoba dorosła większość czynności wykonywała sama.

W tym momencie warto wrócić do rozmowy pedagoga z ojcem dziecka. Jedno z oczekiwań ojca dotyczyło samodzielności i kończenia przez chłopca realizowanych zadań. W pierwszym sześciominutowym etapie chłopiec, za zgodą pedagoga, przyjął rolę osoby kierującej realizacją działania, ale w efekcie nie spełnił swojego zadania. Osoba dorosła (wykonawca działania) dopytywała się, gdzie popełnia błąd, chłopiec się jednak wycofał ze swojej roli kierownika. Można to było zostawić, przejść na poziom interakcji emocjonalnej („jak ty nie chcesz, to ja też nie chcę”), lub zmienić relację, przejąc samemu rolę kierowniczą i próbować narzucić coś dziecku w sposób jawny („jak tak, to teraz będziemy robić...”), można przy tym wybrać coś, o czym wiemy, że dziecko lubi robić. Ten ostatni wariant reakcji zastosowała pani pedagog, otrzymała jednak reakcję odmowną. W tym momencie w jej postępowaniu nastąpił moment zwrotny, zapytała: „To co chcesz porobić?” Tym samym odwołała się do inicjatywy chłopca (powrót do etapu początkowego danej sytuacji). To wyraźnie obniżyło napięcie emocjonalne u chłopca, co spowodowało jego niechętny, ale powrót do zaprojektowanego przez siebie zadania: „Już nic. Powiem tylko, jakie będą miejsca w tym ZOO”. Pani Anna, jako rzeczywisty realizator zadania „wykonanie planu ZOO”, powróciła do zadania, **nie pozwoliła na to, by projekt nie został zrealizowany, on miał przyjąć formę materialnego wyniku**. Powróciła do niego nadal jako wykonawca, potrzebowała kierownika i wypełniania tej roli domagała się od Kacpra. W efekcie, w drugim etapie, zadanie zostało zrealizowane i to w układzie relacji dwupodmiotowej. Ponadto Kacper uznał uzyskany efekt, czyli kierownik i wykonawca doszli do porozumienia, jak dane zadanie ma zostać zrealizowane.

Warto zwrócić tu uwagę na proces tworzenia się relacji dwupodmiotowej w tej interakcji pedagog – dziecko z zespołem Aspergera. Początkowy etap działania uwidacznia podstawowe trudności dziecka, po pierwsze, bardzo istotną, i związaną z tym zaburzeniem trudność w zrozumieniu, że drugi człowiek nie wie tego, co myśli Kacper, zrozumienie tego, że druga osoba **inaczej** postrzega daną sytuację. Ta pierwsza trudność związana jest z deficytami w zdolności do decentracji. Druga trudność jest nie mniej ważna, a dotyczy nabywania umiejętności komunikowania swoich dążeń, szczególnie tych, które mają **formę projektów** (antycypacji), a więc nie mają jeszcze wymiaru realnego. Ta umiejętność związana jest, po pierwsze, z rozwiązaniem trudności pierwszej („wiem, że on nie wie tego, co ja myślę”), a następnie wymaga „przełożenia” wyobrazonego projektu (będącego w umyśle przeważnie w formie obrazowej) na komunikaty werbalne opisujące poszczególne elementy projektu. Na tym polega wypełnianie roli kierownika w działaniu wspólnym.

Kacper zetknął się po kolei z obiema tymi trudnościami. Zderzenie z pierwszą trudnością wywołało silną reakcję emocjonalną, chłopiec błędnie wykonawcy potraktował jako „psucie” jego projektu i zareagował zgodnie ze swoją interpretacją sytuacji. Emocje były silne, ponieważ chłopiec

miał bardzo wyraźnie ukształtowany projekt, a droga do jego realizacji była zablokowana. Sam nie mógł go zrealizować, jego możliwości, umiejętności na to nie pozwalały, potrzebował wykonawcy. Osoba dorosła tę rolę podjęła, ale nie umiała jej spełnić.

Początek drugiego etapu należał do pedagoga, pani Anna ponownie przystąpiła do zadania, wykazując tym samym **zaangażowanie** w realizację projektu. To pozwoliło chłopcu na zmniejszenie napięcia emocjonalnego związanego z niepowodzeniem. Bardzo ważna jednak była interakcja inicjująca drugi etap „to co chcesz robić?”. Zanim pedagog ukazał swoje zaangażowanie, nastąpiło sprawdzenie stopnia zaangażowania chłopca w realizację jego projektu. To był ten istotny moment pójścia „za dzieckiem”. Zanim nastąpiło rozwiązywanie problemu, sprawdzone było to, czy dziecko jest gotowe angażować swoje zasoby w to zadanie. Przy takim nasileniu emocji jest to bardzo ważny krok w postępowaniu pedagogicznym. Jeżeli dziecko jest nadal zaangażowane w dane zadanie, to nagromadzone emocje mogą służyć do mobilizacji przy poszukiwaniu rozwiązania; jeśli dziecko już nie jest zaangażowane (porzuciło projekt), to nagromadzone emocje mogą eksplodować. W tym przypadku chłopiec był nadal zaangażowany: „już nic, powiem tylko, jakie będą miejsca w tym ZOO”, ale wyraźnie zmodyfikował swój projekt, uprościł go. W tym momencie osoba dorosła włączyła się ze swoim zaangażowaniem i ponownie podjęła rolę wykonawcy, którą też nieco zmodyfikowała, bardziej szczegółowo dopytując się kierownika o wskazówki oraz prowokując chłopca do działań kontrolnych. To w efekcie budowało jego doświadczenie w kierowaniu działaniami drugiej osoby, która miała urzeczywistniać jego projekt, **działać w kierunku urzeczywistnienia jego celu** i to mającego charakter antycypacji (przewidywania).

Omawiana tu sytuacja dotykała wprost deficytów w funkcjonowaniu chłopca i pozwalała mu na zdobycie doświadczenia w przekraczaniu tych deficytów. To nie jest to samo, co likwidowanie deficytów. W tym procesie przekraczania istotne znaczenie miały sekwencje zachowań drugiej osoby, wspierającej dziecko.

Opisana sytuacja została określona jako dwupodmiotowa. Ten jej aspekt warto omówić nieco szerzej. Funkcjonowanie w relacji dwupodmiotowej wymaga dość wysokiego poziomu koordynacji działań partnerów interakcji. Nabywanie umiejętności koordynacji działań jest procesem. Omawia go Zofia Babska i Grace Wales Shugar⁶. Etapem wstępnym jest realizowanie własnej linii działania, inicjowanie go, nadzorowanie jego przebiegu w czasie, przyjęcie wyniku działania jako własnego. Drugim etapem jest włączenie drugiej osoby w proces własnego działania. Ten proces włączania przebiega w różnych obszarach, w różnym stopniu i z różnym nasileniem naprzemienności działań i ról:

- a) dziecko (podmiot inicjujący linię działania) posiada dorosłego bądź inne dziecko jako **uczestnika** swej aktywności, **realizującego jego**

linię działania; w tym przypadku sprawą uczestnika jest „wpasowanie się” w linię działania inicjatora danej linii działania, co może w efekcie prowadzić do naprzemienności działań, a nawet do podziału ról (zabawy z dorosłym – por. Barbara Bokus⁷);

- b) dziecko uczestniczy w linii działania dorosłego (podmiotu inicjującego linię działania), włączone jest w nią jako: obserwator, pomocnik, wykonawca, komentator; w tym przypadku dziecko, które nie jest inicjatorem linii tego działania, może się do niej odnieść ze swojego punktu widzenia, a nie tylko poprzez „wpasowywanie się” (włączanie się do aktywności dorosłego, ale też np. uczenie okazjonalne, a także uczenie przez ukazywanie przykładów);
- c) dziecko uczestniczy w linii działania drugiego dziecka **włączone w nią** (np. realizacja działań w diadach (patrz: Hanna Olechnowicz⁸), ale też np. uczenie się od innych dzieci);
- d) dziecko razem z dorosłym lub innym dzieckiem zaczyna **wspólną** linię działania, wspólnie uzgodnioną; wynik, do którego dochodzą, traktują jako wspólny.

Dwa układy (b. i c.) pokazują relację od strony osoby włączającej się w cudzą linię działania. W omawianej obserwacji dotyczyłoby to osoby pedagoga (odwrócenie relacji opisanej w układzie b.) Dwa pozostałe (a. i d.) pokazują sytuację ze strony podmiotu **inicjującego** linię działania, w pierwszym przypadku (a) przynależy ona tylko do jednego z partnerów, drugiemu przypada zupełnie inna rola, w drugim przypadku linia działania jest wspólna, wspólnie uzgodniona i wynik jest traktowany jako wspólny.

Opisana obserwacja jest przykładem procesu przechodzenia od posiadania drugiej osoby jako uczestnika swojej aktywności (np. dorosłego, który usiłuje „wpasować się” w działanie dziecka) do sytuacji, w której **podmiot inicjujący linię działania ma wyraźnie określony cel** i musi działania drugiej osoby podporządkować procesowi realizacji celu. W tej sytuacji musi nastąpić podział ról w obszarze organizacji działania, a nie tylko w ramach samych czynności realizacyjnych. Musi się pojawić rola obejmująca zarządzanie działaniami tak, aby prowadziły one do realizacji zamierzonego celu (rola kierownika). Warto zwrócić tu uwagę na fakt, że rola inicjatora działania należy do jednej osoby, a druga pełni rolę wykonawcy. Wynik działania ocenia i przyjmuje osoba inicjująca linię działania, co wyraziście uwidoczniło się w części końcowej omawianej obserwacji: „Skończyłam przepisywać i zapytałam go: «To bierzesz to do domu» – wskazując tym samym tę kartkę z legendą. Chłopiec wziął kartkę z biurka i powiedział: «tak, biorę to do domu»”.

Byłoby dużym błędem potraktowanie tego zdarzenia jako odpowiadającego układowi czwartemu (d). Dorosły w żadnym wypadku nie jest współtwórcą linii działania związanej z tworzeniem planu ZOO, ta linia całkowicie przynależy do dziecka, dorosły jest tylko wykonawcą jego pro-

jektu i działa pod kontrolą dziecka. A jednak możemy tu mówić o sytuacji dwupodmiotowej, ponieważ jednocześnie dorosły realizuje swoją linię działania, która dla dziecka jest niewidoczna, ale odnosi się właśnie do budowania jego doświadczeń związanych z funkcjonowaniem w interakcji z drugą osobą w ramach jednego zadania.

Linia działania dorosłego związana z budowaniem doświadczeń dziecka była tu jeszcze trochę szersza, dotyczyła przekraczania trudności (w tym wypadku braku **zasobów** – umiejętności komunikacyjnych w sytuacji trudnej – por. Tadeusz Tomaszewski⁹). W omawianym przykładzie chłopiec zderzył się jednocześnie z dwiema sytuacjami trudnymi, jedną **związaną z niedopasowaniem możliwości do zadania**¹⁰ (przeciążeniem) blokującą drogę realizacji skonkretyzowanego celu, oraz drugą wynikającą ze **zmian szczegółowych, zaburzających równowagę całej sytuacji** (utrudnienia), związanej ze specyfiką zespołu Aspergera. Na podstawie tej obserwacji można prześledzić, jak doszło do zrealizowania obu linii działania przez oba podmioty w relacji współdziałania. A w tym omawianym przypadku każdy z podmiotów miał całkowicie inną linię działania realizowaną w zupełnie innym obszarze. Linia działania chłopca zmierzała do konkretnego, realnego produktu (planu/legendy planu ZOO), linia działania pedagoga dotyczyła obszaru zachowań chłopca, które miały mu umożliwić realizację jego planu mimo doświadczanego przeciążenia i utrudnienia.

Tego samego dnia podczas zajęć nieco wcześniej, jeszcze przed opisanym rysowaniem planu/legendy planu ZOO, zdarzyły się inne sytuacje, w których mamy przykład postępowania pedagoga kierującego się zasadą „postępowania za dzieckiem”. W tej samej obserwacji zajęć z 21 lutego już podczas etapu wstępnego w zapiskach pedagoga odnajdujemy informacje, że tego dnia ujawniły się z dużym nasileniem w zachowaniu chłopca objawy zespołu Aspergera. Chłopiec przyszedł wyraźnie pobudzony, od przyjscia był cały czas w ruchu, z dużym zaangażowaniem zaczął mówić, ale jego wypowiedzi pod względem treści były niezrozumiałe. Pani Anna przekształciła tę sytuację w zadanie, w którym sama podjęła się roli wykonawcy (zaczęła zapisywać, jakie ładunki będą w każdym wagonie w projektowanym przez chłopca rysunku pociągu). Dodatkowo swoim zachowaniem akcentowała bardzo poważny stosunek do wykonywanej pracy, dopytywała się o szczegóły, konfrontowała posiadane informacje z tymi, którymi kierował się chłopiec. Tym samym uzyskała trwałe kontakty zarówno w płaszczyźnie komunikacji werbalnej, jak i wzrokowej. Ponadto chłopiec wytrzymał w sytuacji zadaniowej (ładunek wszystkich dziesięciu wagonów został zaprojektowany), całość trwała 7 minut. Potem możliwe było wprowadzenie trzech zadań o charakterze edukacyjnym, pierwsze trwało 2 minuty, drugie 3 minuty, a trzecie 9. Wszystkie chłopiec zrealizował poprawnie i do końca.

Po tych 14 minutach chłopiec odmówił udziału w kolejnym działaniu inicjowanym przez pedagoga, ale sam zainicjował kolejne, zaczął opowia-

dać o takich wymyślonych potrawach (menu do swojego baru). Pedagog proponuje: „to zapiszemy” (potem pisze w obserwacji, że było to w efekcie ćwiczenie z pisania). Nie może jednak znaleźć kartki w trzy linie, ponieważ to działanie nie było przez nią zaplanowane, a więc akcesoria nie były wcześniej przygotowane. Długo szuka, bo zeszyt gdzieś się zawieruszył. Chłopiec jej opowiada to menu, a ona nerwowo szuka zeszytu, ale przez cały czas próbuje utrzymać z nim kontakt w dialogu, tak żeby podjęty temat i propozycja działania nie uległy zmianie. Kiedy znajduje zeszyt, wyrwa kartkę i kładzie ją przed chłopcem. Przypomina mu pierwszy jego projekt dania i prosi, żeby zapisał. Dalej już jest realizowane zadanie z pisania w oparciu o treści zaprojektowane przez chłopca.

Pani Anna miała wcześniej zaplanowane inne zadania. Ale elastycznie podchodziła do programu każdego zajęcia i jeżeli pojawiła się jakaś sytuacja, która wymagała od niej dostosowania się do nasilenia się zachowań specyficznych dla zespołu Aspergera (jak na przykład tego dnia), to swoje propozycje wykorzystywała ostrożnie. Zadania edukacyjne realizowała rozważnie, na przykład selekcjonowała je lub przenosiła w czasie. Program spotkań traktowała bardzo elastycznie, ale treścią każdego z nich było wspieranie chłopca w efektywnym (sfinalizowanym) działaniu związanym z treściami edukacyjnymi a także z odnoszącymi się do treści związanych z jego zainteresowaniami. Pomoc w urealnianiu zadania, wytrwaniu w jego realizacji na tyle, by doprowadzić je do końca, to był podstawowy cel, który stawiał sobie pedagog pracujący z Kacprem.

Szerzej omówiona obserwacja odnosiła się do spotkania, które charakteryzowało się specyficznym przebiegiem. Warto też przeanalizować obserwację dotyczącą spotkania, które przebiegało zgodnie z wcześniejszym projektem. Jak już była o tym mowa, projekt spotkania z Kacprem obejmował zarówno sytuacje, w których to on był inicjatorem zdarzeń, jak i te, które były aranżowane i inicjowane przez pedagoga.

Obserwacja nr 1 z dnia 12.10.2013 roku (jest to obserwacja dotyczącego pierwszego z cyklu spotkań z chłopcem w okresie, gdy uczęszczał do klasy I) dobrze obrazuje sposób zaprojektowania spotkania tak, aby było w nim jak najwięcej miejsca na inicjatywę dziecka, a jednocześnie by przeradzało się ono w działanie i to realizowane do końca.

Zgodnie z ogólnym planem pierwsze 10 minut należało do dziecka, rozmowa toczyła się wokół tematów przez nie narzucanych.

Druga sytuacja miała już inny charakter: propozycja wychodzi od pedagoga, ale dotyczy działań, które dziecko lubi i chętnie w nich uczestniczy (gra w gry planszowe), ale propozycja dorosłego ma charakter pytania. Warto podkreślić, że gra jest działaniem bardzo głęboko wnikającym w funkcjonowanie społeczne osób w niej uczestniczących, ponieważ dotyczy bardzo trudnego obszaru, czyli rywalizacji oraz drugiego obszaru bardzo silnie z tym związanego: naprzemiennego doświadczania sukcesu i porażki, czyli zmienności. W przypadku dziecka z zespołem Asper-

gera jest to bardzo trudne. Jedna trudność – to doznawanie przykrości i przyjemności oraz nieprzewidywalność tego, czego się będzie doznawało. I druga – to narażenie na zmienność między oczekiwaniem a tym co się zdarza. Dla dzieci z autyzmem jest w ogóle trudne to, że raz jest tak, a raz jest inaczej. A przy grze jest stała zmiana. Gra ma jeszcze jeden aspekt bardzo istotny, to w trakcie gry doznaje się zmiany. Czyli linia związana z dążeniem nie jest w grze linią ciągłą, raz bywa się blisko celu, a w następnym etapie można się od niego oddalić (trafić na przeszkodę lub nawet cofnąć się). Innymi słowy – gry są bardzo trudnym terenem interakcji, widać to po zachowaniach chłopca, który jednocześnie bardzo lubi gry.

W swoich pracach Olechnowicz¹¹ zwraca uwagę na zauważenie autoterapeutycznych działań dziecka. Można powiedzieć, że dla Kacpra gra jest doskonałym terenem autoterapeutycznym. Kumuluje wszystkie trudności, ale jednocześnie jest tylko grą. Jest to obszar działań trudnych do doświadczenia, ale mimo wszystko bezpiecznych. W omawianym przypadku autoterapeutyczna rola gry oznacza, że w trakcie tego działania dziecko konfrontuje się z własnymi trudnościami i może próbować je przekraczać.

W przebiegu opisanej gry pojawił się moment, w którym chłopiec zaczął oszukiwać, starając się utrzymać swoją wysoką pozycję w grze. Brał kartę, zaglądał na odwrotną stronę, gdzie były odpowiedzi, a potem kartę z powrotem kładł do pudełka odpowiedziami do dołu i wybierał ją ponownie. Na to osoba dorosła nie wyraziła zgody: „Nie, bo w ten sposób widzisz odpowiedzi. To jest wbrew zasadom. Wtedy gra nie ma sensu”. Wyowiedź dorosłego w precyzyjny sposób **opisuje** sytuację, nie ma w niej ocen, natomiast ukazuje sens pewnego, ustalonego sposobu postępowania. Reakcja pedagoga zawierała zarówno niezgodę na takie działania, jak i wyjaśnienie znaczenia reguły. Działania chłopca nie zostały natomiast opisane w kategoriach uczciwości/nieuczciwości, ale w kategoriach sensowności/bezsensowności. Pedagog dwoił się więc do argumentów racjonalnych, a nie emocjonalnych.

Warto też zauważyć jeszcze jeden moment: tę partię w grze wygrał chłopiec, gdy pani Anna mu gratulowała, nie okazał żadnych emocji. Z jednej strony podejmował działania umożliwiające mu udzielenie większej ilości prawidłowych odpowiedzi, z drugiej strony możemy mieć wątpliwości, czy rzeczywiście funkcjonował w relacji rywalizacyjnej. Jego brak reakcji emocjonalnej na wygraną może rodzić pytanie, czy tak naprawdę widział taką relację zależnościową między sobą a drugą osobą uczestniczącą w grze. Może się pojawić pytanie, czy pojęcie *wygrania/przegrania* ma dla niego znaczenie o charakterze społeczny, relacyjnym, wartościującym, czy jest tylko pewną etykietką w rzeczywistości odnoszącą się jedynie do niego, mówiącą mu o tym, że coś potrafił lub nie potrafił zrobić. Jednocześnie konieczność partnera w takim działaniu, jakim jest gra, daje szansę na zdobywanie pewnych doświadczeń interakcyjnych.

Po tych dwóch sytuacjach, które w sumie zajęły połowę czasu przeznaczanego na spotkanie, pedagog zainicjowała zadania edukacyjne zaplanowane przez siebie. Co ciekawe, nawet w obszarze, w którym ona zarządza, widzimy, jak założenie o podążaniu za dzieckiem warunkuje przebieg zajęć. Konstrukcja zajęć nie miała struktury metodycznej. Nie był to bardzo sztywny program. W przypadku zajęć pani Ani ułożone zadania można było elastycznie zmieniać.

„Łódeczki” – to bardzo ciekawy przykład specyficznych zadań różniących się od standardowej sytuacji edukacyjnej. Często w sytuacji edukacyjnej dorosły wskazuje lub podaje instrukcję konkretnego zadania. Swoje zadanie edukacyjne pani Ania inaczej zaprezentowała chłopcu. Powiedziała: „Zobacz, ja dzisiaj przygotowałam wędkę i będziemy łowić. A zobacz co. Takie łódki”. Kacper spojrzał na nie z zaciekawieniem, usiadł obok mnie na podłodze i powtórzył: „Takie łódki”. Tłumaczyłam dalej, mówiąc: „Zobacz, każda łódka ma wyciętą dziurkę, musisz ją złowić, a tam w środku będziesz miał zadanie do wykonania”. Czyli inicjatywa jest dorosłego, zadania są zewnątrzpochodne, ale jest obszar decyzji dziecka. W rzeczywistości chłopiec ma wykonać wszystkie zadania, ale dostał sygnał: „Nie jest to moją sprawą, które zadanie, i w jakiej kolejności będziesz wykonywał”. Z tego powodu zestaw zadań nie może być zaplanowany jako ciąg kroków logicznie, metodycznie powiązanych. To kolejny przykład, że proces edukacyjny jest podporządkowany ogólniejszym zadaniom rozwojowym. Chodzi o zdobywanie doświadczeń w utrzymaniu zaangażowania i doprowadzaniu działania do zakończenia, nie tylko gdy dotyczy ono treści z zakresu jego pasji, ale i wtedy, gdy jest to zadanie zewnątrzpochodne i jego treść wykracza poza specyficzne zainteresowania dziecka. Dodatkowo taka forma zadań o charakterze edukacyjnym pozwalała dziecku na doświadczanie przerwy między jednym zadaniem a drugim, przeznaczonej na aktywność ruchową, ale bezpośrednio związaną z realizowaniem zadań edukacyjnych (nie odrywała go od nich). Takie ustrukturuwanie czasu poświęconego na zadania edukacyjne zmniejszało tendencję chłopca do korzystania ze stereotypowych przerywników, takich jak kręcenia się na dywaniku.

Istotą sytuacji opisanej w obserwacji numer 1 był fakt, że zadania były zewnątrzpochodne i dziecko miało się na nich skoncentrować, a także miało je wykonać do końca. Istotna była nie tylko sama treść zadań, lecz także fakt stawiania zadań zewnątrzpochodnych oraz ich nieprzewidywalna trudność (jedne były trudniejsze, inne łatwiejsze), nieprzewidywalna atrakcyjność (bo jedne były przyjemniejsze, inne nie), a wszystkie wymagały ukończenia ich. Łowienie kolejnej łódeczki było możliwe dopiero po wykonaniu zadania z już złowionej wcześniej. Pedagog projektowała sytuacje edukacyjne, kierując się informacjami o tym, co sprawia trudności dziecku z zespołem Aspergera, starając się je tak konstruować, by dziecko mogło sobie z nimi poradzić, przekraczając swoje trudności.

Na zakończenie spotkania powtarzał się punkt drugi: gra w grę planszową. Teraz też to była inicjatywa pedagoga, ale w obszarze, w którym mogła być pewna zadowolenia dziecka z jej propozycji.

Znając podstawowy plan spotkań, warto przeanalizować obserwację nr 6 z dnia 20 grudnia 2014 roku, a więc w czasie, gdy chłopiec już po przerwie wakacyjnej ponownie wrócił do szkoły (do klasy II). Było to ponad rok później od wcześniej omawianego spotkania z dnia 12.10. 2013 roku.

Pierwsze 10 minut, tak jak poprzednio, należą do Kacpra, ale zachowania pedagoga są już inne. Przede wszystkim ma on znacznie większy wkład w interakcję, inicjuje też więcej sekwencji wymian i, co ważne, dotyczą one informacji o sobie (przekazuje Kacprowi informacje o sobie związane z obszarem jego specyficznych zainteresowań, „pasji”). Te działania skutkują nawet krótkim dialogiem zainicjowanym i podtrzymywanym przez pedagoga.

„... Chłopiec ponownie odmruknął i odszedł od biurka w stronę regału z książkami i zapytał: «Mam teraz jeszcze jedno pytanie: gdzie jest ta książeczka o ZOO warszawskim?» Podeszłam do regału i wyjęłam ją z jednej z wyższych półek, mówiąc: «Przygotowałam ją». Chłopiec szybko wyjął mi ją z ręki i dodał: «Zobaczę». Po czym spokojnie usiadł na kanapie i zamierzał już odczytywać nazwy i przeglądać strony przewodnika, jednak ja wtrąciłam, siadając przy biurku: «A wiesz, że byłam w tym roku w ZOO? W wakacje». Chłopiec spojrział na mnie, uśmiechnął się i nic nie mówiąc, zwrócił wzrok w stronę przewodnika i zaczął odczytywać schematycznie i szybko nazwy zwierząt: «lew, tygrys, lampart, gepard, hiena, wilk grzywiasty, irbis». Chłopiec przekładał strony przewodnika, na co ja wtrąciłam: «Widziałam lwy, a tygrysy się gdzieś schowały, jak byłam ostatnio. Lwy sobie leżały na skale. Wyrzewały się na słońcu». Gdy mówiłam, chłopiec skupiał swój wzrok na mojej osobie oraz mechanicznie przekręcał bezwiednie strony przewodnika i dodał: «W sierpniu też byłem w ZOO». Na co ja kontynuowałam, mówiąc: «A wiesz, ja też byłem w sierpniu. Pod koniec wakacji. Najbardziej podobały mi się surykatki. Podchodziły tak blisko, takie zainteresowane». Chłopiec słuchał mnie z uwagą, patrząc na moją twarz. Dodał: «Nawet podczas wakacji w lipcu, pojechałem z rodzicami do Juraparku w Bałtowie». Dodałam z zaciekawieniem: «Byłeś nad morzem w Bałtowie?» Chłopiec z uśmiechem na ustach i wzrokiem wpatrzonym we mnie odpowiedział «Tak. Jurapark był bardzo ciekawy». Zainteresowana opowieścią Kacpra, zaczęłam dopytywać: «I rozpoznałeś każdego dinozaura?». Nie czekając na odpowiedź chłopca, dodałam: «A to są te dinozaury, które się ruszają. Czy to są takie pomniki, duże figury?». Chłopiec patrzył na mnie w momencie wygłaszania moich pytań i dodał z uśmiechem na ustach, gdy skończyłam: «I jest jeszcze sabałówka». Zapytałam: «A co to jest?». Chłopiec od razu odpowiedział: «To takie małe miasto czarownic». Nadal był uśmiechnięty i radosny. Skupił uwagę na przeglądaniu stron przewodnika, jednak nie odczytywał na głos nazw zwierząt. Dodałam ponownie odnośnie do mojej wizyty w ZOO: «A i jeszcze dużo było tych niedźwiedzi polarnych. Sobie pływały w wodzie». Chłopiec ponownie

skupił uwagę i wzrok na mojej osobie i odparł: «A ja ich nie widziałem. Chyba jeszcze wtedy był jakiś remont wybiegu». Chłopiec ponownie zaczął odczytywać na głos treść strony przewodnika pt. «Co jedzą». W trakcie odczytywania skomentowałam: «Już szybko czytasz».

Tak więc, mimo że pierwsze dziesięć minut nadal należy do chłopca i nadal w większości poświęca on ten czas na zajmowanie się swoją pasją, to obecnie akceptuje w tej sytuacji też udział drugiej osoby jako partnera, to znaczy z prawem do własnego wkładu, i z prawem do obdarzenia za-interesowaniem tego wkładu. Chłopiec nie ignoruje wypowiedzi drugiej osoby, nawiązuje z nią kontakt wzrokowy, a co ważniejsze, jego reakcje, wypowiedzi odnoszą się do tego, co mówi druga osoba. Działania stereotypowe zaczynają być wykonywane automatycznie, podczas gdy chłopiec skupia uwagę na poszczególnych wypowiedziach partnera rozmowy.

Podobne zjawiska możemy odnotować w opisie sytuacji drugiej, zadania zainicjowanego przez pedagoga. W trakcie jego wykonywania znowu mamy fragment dialogu związanego pośrednio z treścią wykonywanego zadania. Chłopiec uczestniczy w dialogu jednocześnie wykonując zadanie, a przy okazji bezwiednie wykonuje ruch stereotypowy.

„...Wybrałam chłopcu kolejną kartę, mówiąc: «O teraz takie miasto nocą». Chłopiec zdjął elementy układanki ze stelaża i mówi w moim kierunku: «Uuu. Miasto, które nigdy nie śpi. Czy to prawda, że Nowy Jork, to miasto, które nigdy nie śpi?». «Yhym» – odpowiedziałam, po czym dodałam: «Ale wiesz, co to oznacza, że ludzie tam też funkcjonują w nocy, tak? Na przykład ludzie wracają z pracy i gdzieś jeszcze wychodzą. A to coś zjeść w nocy, a to spotkać się z przyjaciółmi». Kacper słuchał moich tłumaczeń z uwagą, wachając przy tym swoje dłonie i myśląc o wykonaniu kolejnego zadania układanki. Dodałam pytanie: «To skąd masz takie zdanie na temat Nowego Jorku?». Chłopiec zastanowił się przez chwilę, spojrzał do góry i powiedział: «Słyszałem». Po czym dodał: «Ale nie powiem, bo to moja tajemnica». Po czym zaczął rozwiązywać trzecią układankę”.

Trzeci punkt programu był już zupełnie inny. Chłopiec sam, po wykonaniu układanki edukacyjnej, zdecydował, że teraz ma odrobić lekcje, sam decydując, w jakiej kolejności będzie je odrabiał. Poprzednie dwie sytuacje w sumie zajęły 22 minuty, odrabianie zadanych lekcji zajęło mu 16 minut, w trakcie ich wykonywania znowu pojawił się dialog:

„...Zadałam chłopcu pytanie: «Kiedy miałeś zajęcia z panią pedagog? Wczoraj?». Kacper nie odrywając wzroku od kartki, powiedział: «Wczoraj». Skomentowałam dalej: «I dostałeś na święta tyle do zrobienia! W sumie teraz dużo czasu wolnego». Kacper odpowiedział: «I sobie tak zaplanowałem, że w każdy dzień będę odrabiał inną lekcję». Spojrzał na mnie i powiedział: «Teraz to zrobię. A później pani będzie mi podpowiadać, na jaki kolor pokolorować lampki. Może

pani sama zdecydować». Skomentowałam to, mówiąc: «A ty będziesz szukał kolorów, które ja wybiorę i będziesz kolorował, tak?» Chłopiec patrzył na mnie przez cały czas naszego dialogu i odpowiedział: «tak».

Po wykonaniu pracy domowej chłopiec wyraził zgodę i wykonał jeszcze trzy krótkie, zajmujące w sumie 10 minut, zadania edukacyjne przygotowane przez panią Anię. Spotkanie, jak zawsze, skończyło się grą planszową lubianą przez chłopca. Co ważne, chłopiec przez cały czas grał zgodnie z zasadami. Odnotowane też zostało ważne zachowanie chłopca – powielał on wcześniej stosowane przez dorosłego zachowanie, wypowiedź komentująca: „Myślę, że masz tu rację”, stosowaną wielokrotnie przez panią Anię podczas poszczególnych seansów gry. Drugie ważne zjawisko odnotowane przez pedagoga to mimiczne i słowne okazanie radości z wygranej.

Zakończenie

Ważną cechą omawianych tu zajęć był fakt, że treść ich nie miała pierwowzoru znaczenia, co umożliwiło pedagogowi zachowanie elastyczności. Przy autyzmie u dziecka mamy ten problem, że musimy sobie radzić ze stereotypami w zachowaniu oraz bardzo silnym skoncentrowaniu na wybranych przez dziecko treściach, obecnością „pasji”. W opisanych zajęciach mamy przykład postępowania, w którym dorosły: **a.** zezwala na koncentrację na pasji, ale tylko w limitowanym odcinku zajęć (np. obserwacja z dnia 12.10.2013); **b.** włącza własne doświadczenia i prowadzi do dialogu w obszarze pasji (obserwacja z dnia 20.12.2015).

Nadrzędną wartością tych zajęć było to, że pani pedagog potrafiła wywołać sytuację **zaangażowania** (u obu uczestniczących w niej osób) i ją spożytkować tak, aby rozpoczęte działanie zostało zrealizowane. To znaczy, że w jego wyniku powstał realny produkt, albo dochodziło do powstania jednoznacznej sytuacji, jak np. po zakończeniu gry wiadomo było, kto wygrał. I to jest nie do przecenienia. Osoba dorosła sama angażowała się w każde działanie i to inicjowane przez chłopca, i to inicjowane przez siebie. W związku z tym, w efekcie potrafiła wywołać i podtrzymać zaangażowanie chłopca w **aranżowane przez siebie** działanie i doprowadzić do tego, żeby to zaangażowanie zaowocowało wynikiem.

Mówiąc inaczej, naczelnym zadaniem, które realizował pedagog było to, by wspierać chłopca w wytrwałym i sfinalizowanym realizowaniu zadań zarówno inicjowanych przez niego samego (np. menu baru, plan ZOO), jak i tych zewnątrzpochodnych przeważnie o charakterze edukacyjnym (np. łódeczki z zadaniami). W początkowym okresie mamy wyraźną różnicę w poziomie zaangażowania w zależności od źródła inicjacji. Bardzo silne zaangażowanie, w obszarze pasji, i wtedy gdy inicjatorem jest samo dziecko, które prowadzi do aktywności skoncentrowanej, ale bez finali-

zacji. Dziecko wykonuje dane działanie aż do znużenia, ale przenoszenia zaangażowania na zadania zewnątrzpochoďne nie ma. Pani pedagog potrafiła zaangażowaniem zarządzać. Przede wszystkim sama była zaangażowana w to, żeby to, co się dzieje w tej godzinie, było wspólne. To jesteśmy „my” w tej godzinie (nie ja i ty, tylko my – widać to w rozmowach o zwierzętach z ZOO, w którą ona się włącza ze swoimi doświadczeniami (przykład relacji **my**). Gra jest zawsze interakcją o charakterze – **my**, szczególnie, że pani Ania nie pozwalała na przekraczanie zasad, co mogłoby podważyć sens tej aktywności (obserwacja 1). W trakcie 30 minut zadań edukacyjnych też tworzyła sytuację o charakterze **my**, bardzo jednak pilnując, by zewnątrzpochoďny charakter tych zajęć nie został zatracony. To zupełnie coś innego niż zaangażowanie w osiągnięcie konkretnych rezultatów, gdy cele są podzielone na odrębne zadania, działania podzielone na podzadania, ułożone w bardzo spójnym łańcuszku, a kumulacja ich realizacji ma prowadzić do osiągnięcia głównego celu działania. W takiej sytuacji dwoje bardziej lub mniej równorzędnych partnerów realizuje poszczególne części zadania (podzadania), które w sumie składają się na pożądaný wynik osiągnięty wspólnym wysiłkiem. Tu było inaczej, pedagog z jednej strony włączała się w linię działania zaprojektowanego przez chłopca, albo angażowała chłopca w linię działania zaprojektowanego przez siebie, współangażując się w realizowane przez chłopca działania, dostosowując rodzaj i natężenie własnego wkładu do jednostkowej sytuacji. Nie ma tu więc stałego, planowego podziału zadań. Przy tym trzeba pamiętać, że sytuacja edukacyjna buduje zdecydowanie relację asymetryczną. W przypadku omawianych zajęć ta asymetria jest znacznie, znacznie mniejsza, pani Ania cały czas się stara, aby było dużo przejawów relacji symetrycznej. Na przykład chłopiec negocjuje z nią, czy podjąć działanie, gdy czegoś nie lubi – to zmniejsza asymetrię. Drugim, niezmiernie ważnym zjawiskiem zmniejszającym asymetrię, było w początkowym okresie bardzo częste i wyraziste podejmowanie przez pedagoga roli **wykonawcy** w ramach zadań inicjowanych przez chłopca (np. obserwacja z dnia 21.02.2014). W związku z tym budowane jest u chłopca doświadczenie **naprzemienności ról**¹².

Przez cały okres prowadzenia zajęć z chłopcem pedagog opiera się na **aktualnej obserwacji** – działanie intuicyjne jest działaniem w odniesieniu do aktualnej sytuacji w danym momencie, tu i teraz. Gdyby pani Ania nie umiała zachować się adekwatnie, czyli z uwzględnieniem jego dążeń i możliwości (łącznie) ujawniających się w danym momencie, to chłopiec mógłby nie chcieć tam przychodzić, czyli utraciłaby podstawowe źródło zaangażowania dziecka. A ponieważ te zajęcia nie były obowiązkowe, to kontakt by nie przetrwał, gdyby chłopiec go nie chciał. To co tutaj nazwane jest jako działanie intuicyjne, to nic innego niż uważność odnosząca się do tego, co się dzieje w interakcji, uwaga skierowana na reakcje dziecka w poszczególnych momentach spotkania.

Warto podkreślić jeszcze jeden znaczący fakt odnoszący się do omawianych zajęć. Chodzi o zmaganie się z trudnościami. Mamy tu do czynienia z trudnościami o dwojakim charakterze. Pierwsze, to trudności w realizacji zamierzeń własnych, zamierzeń związanych z bardzo dużym stopniem zaangażowania, związanych z autyzmem (dążenie do nieelastycznie i drobiazgowo postrzeganego wyniku) przy kłopotach z realistycznym i elastycznym stosunkiem do wyniku. Dodatkowo, trudności pogłębione są z powodu również związanych z autyzmem brakiem umiejętności komunikacyjnych, niemożnością uzyskania efektywnej pomocy. Ten rodzaj trudności dotyczy przede wszystkim realizacji zamierzeń. Ten problem i praca nad jego zmniejszeniem zostały omówione w analizie obserwacji z dnia 21 lutego 2014 roku.

Trudności o innym charakterze dotyczą zadań edukacyjnych, zadań zewnątrzpochodnych. W tym przypadku inicjatywa nie jest po stronie dziecka, inicjatywa nie jest więc źródłem jego zaangażowania. Pedagog wspiera tu inne, podobne do inicjatywy, źródło zaangażowania, jakim jest decyzja. Zadania z „łódeczkami” dobrze pokazują zbudowanie przez pedagoga obszaru decyzji dla chłopca. To nie jest tylko możliwość wybierania czegoś – „które chcesz (drugie czy trzecie)?” – czyli pozwalanie na wybór, od czego zaczniemy. Na tym, początkowym etapie, byłoby to za mało, taki rodzaj decyzji ujawnia się podczas ostatniej obserwacji. To, podczas pierwszej zanotowanej obserwacji, decyzja była na poziomie czynności (łowienie łódeczki), połączonej z niewiadomą (nie wiadomo, jakie zadanie było w łódeczce). Poziom przypadkowości w tej sytuacji był duży, ale też spory był poziom wpływu na sytuację, ponieważ on był doświadczany i w obszarze poznawczym (wybór łódeczki) i czynnościowym (łowienie łódeczki), co dawało szansę na zwiększenie poczucia kontroli u chłopca. Pani Ania konstruując i realizując poszczególne spotkania, wyraźnie kieruje się rozwojem chłopca, jego aktualnymi możliwościami. Każde zajęcie zawiera trudności, ale pani Ania dokłada wszelkich starań, żeby zostały one pokonane, w razie potrzeby udzielając mu wsparcia a nawet pomocy.

To, co tu zostało przedstawione w analizie, jest efektem refleksji występującej już **po zaistniałych zdarzeniach**, opartej na materiale zarejestrowanym (cyfrowo) podczas ich trwania. Ten fakt wskazuje na bardzo istotne zjawisko, a mianowicie, że refleksyjność praktyka nie polega na starannym stosowaniu wskazówek zawartych w opracowaniach metodycznych lub teoretycznych. Oba rodzaje wskazówek są przydatne: metodyczne poszerzają arsenal narzędzi przede wszystkim edukacyjnych, teoretyczne pogłębiają zdolność rozumienia pewnych zachowań dziecka. Pani Ania przed zajęciami nie tylko zapoznała się z opracowaniami na temat zespołu Aspergera, lecz także przygotowała na ich podstawie takie zestawienie zdobytych informacji, które ułatwiało jej określenie obszarów trudności chłopca, jakie ewentualnie będą wymagały jej działań wspierających.

Jednakże refleksyjna praktyka nie polega na stosowaniu tych obu rodzajów wiedzy metodą „podażania za książką”, a na uważności skierowanej na zachowania, na sposób funkcjonowania dziecka w sytuacji „tu i teraz”. Kierowanie się głównie informacjami pochodzącymi od dziecka stwarza większy obszar swobody w projektowaniu działań wspierających, można je konstruować w sposób znacznie bardziej otwarty, przekraczając zasady zawarte w różnego typu tekstach, choć mogą one stanowić inspirację dla tych projektów¹³. Refleksyjnemu praktykowi zdarza się nawet, że w jakiejś konkretnej sytuacji zachowa się nieadekwatnie, nieskutecznie, ale uważność skierowana na zachowania i reakcje dziecka pozwoli mu od razu ten fakt odnotować, co umożliwi mu **korekcję własnego działania**. Podążenie za książką taką szybką korektę utrudnia, utrudnia też wtedy udzielanie adekwatnego wsparcia dziecku. Natomiast później sięganie do wiedzy teoretycznej może ułatwić zrozumienie relacji między własnym działaniem a zachowaniem dziecka, co może być przydatne w dalszym projektowaniu wsparcia.

Na zakończenie warto też zwrócić uwagę na jeszcze jedną ważną sprawę, uważne postępowanie wobec dziecka, ukierunkowane prorozwojowo. Jeśli jest realizowane w oparciu o uważność wobec zachowań dziecka, nie musi koniecznie wynikać z analiz teoretycznych. Wielokrotnie refleksyjny praktyk swoimi działaniami przekracza teorię, a niejednokrotnie działania refleksyjnego praktyka stanowią podstawę empiryczną, której wyjaśnienie staje się zadaniem teoretyka. Przykłady takiego przebiegu zdarzeń (badanie – obserwacja) a następnie opracowanie teorii znajdujemy w licznych pracach (np. Johna Bowlby’ego, Stefana Szumana, Hanny Olechnowicz)¹⁴.

Przypisy

¹ Moja mama i tata Kacpra pracowali razem (w służbie zdrowia) i podczas wspólnego dyżuru w pracy moja mama opowiadała o tym, że studiuje na kierunku terapia pedagogiczna.

² Rodzice wyrazili zgodę na utrwalanie wypowiedzi i wytworów dziecka w systemie audio i wideo oraz zostali poinformowani, że nagrania te służą tylko jako materiał badawczy do pracy dyplomowej i nie będą szerzej rozpowszechniane. Natomiast wszystkie opinie, orzeczenia i wypełnione ćwiczenia i zeszyty chłopca będą prezentowane w pracy z zastrzeżeniem ochrony danych osobowych i wizerunku.

³ Jak wspominałam wcześniej, moja mama z tatą Kacpra razem pracowali.

⁴ Opis przebiegu spotkań w całości zaprezentowany jest w pracy: A. Wojnarowicz, *Zachowanie dziecka z zespołem Aspergera w sytuacji wykonywania zadań edukacyjnych* – praca wykonana pod kierunkiem dr hab. prof. APS Agnieszki Koniecznej, APS, Warszawa 2015. Głównym celem badań było poznanie różnic w zachowaniu ucznia z zespołem Aspergera w sytuacji wykonywania zadań edukacyjnych, czy to podczas pracy indywidualnej z dorosłym, czy też w czasie lekcji w klasie oraz uwarunkowań.

⁵ H. Olechnowicz (1997): *Opowieści terapeutów*. Warszawa: WSiP; H. Olechnowicz (2000): *Drugie opowieści terapeutów*. Warszawa: WSiP.

⁶ Z. Babska, G.W. Shugar (1986): *Idea dwu-podmiotowości interakcji dorosły–dziecko w procesie wychowania w pierwszych latach życia*. Raporty Sekcji Psychologii Lublin; oraz (1984) „Roczniki Filozoficzne”, nr 4, s. 17–48.

⁷ B. Bokus (1979): *Niedyrektywna terapia zabawowa. Koncepcja V. M. Axline*. „Psychologia Wychowawcza”, nr 5, s. 673–688.

⁸ H. Olechnowicz (1999): *U źródeł rozwoju dziecka – o wspomaganiu rozwoju prawidłowego i zakłóconego*. Warszawa: WSiP.

⁹ T. Tomaszewski (1982): Człowiek w sytuacji [w:] T. Tomaszewski (red.), *Psychologia*. Warszawa: PWN, s. 17–36.

¹⁰ W. Hajnicz (1995): *Dwupodmiotowość i dwuzadaniowość sytuacji edukacyjnych*. Olsztyn: Wydawca: WSP.

¹¹ H. Olechnowicz (1999): *U źródeł rozwoju dziecka – o wspomaganiu rozwoju prawidłowego i zakłóconego*. Warszawa: WSiP.

¹² Z. Babska, G.W. Shugar (1986): *Idea dwu-podmiotowości...*

¹³ H. Olechnowicz, F. Krawczyk (2012): *Dynamika rozwoju chłopca z autyzmem*. Warszawa: Wydawnictwo APS.

¹⁴ J. Bowlby (2007): *Przywiązanie*. Warszawa: PWN; H. Olechnowicz, F. Krawczyk (2012): *Dynamika rozwoju chłopca z autyzmem*. Warszawa: Wydawnictwo APS; S. Szuman (1961): *O uwadze. Aktywizowanie i kształtowanie uwagi uczniów na lekcjach w szkole*. Warszawa: PZWS; S. Szuman (1939): *Rozwój pytań dziecka*. Warszawa–Wilno–Lublin: Nasza Księgarnia.

CZĘŚĆ III

Proces wspomaganie dziecka mającego trudności w realizacji zadań szkolnych spowodowane czynnikami zewnętrznymi

Rozdział 5. Program kształtowania kompetencji komunikacyjnych dziecka obcojęzycznego w zakresie języka polskiego (IIa, klasa I)	207
5.1. Wspieranie dziecka obcojęzycznego uczącego się w szkole polskiej – <i>Aneta Gapińska</i>	207
5.1.1. Teoretyczne podstawy programu wsparcia ucznia obcojęzycznego	208
5.1.2. Przebieg wsparcia indywidualnego	221
5.2. Proces narastania kompetencji komunikacyjnych w obszarze języka polskiego u dziecka obcojęzycznego – <i>Wanda Hajnicz</i>	247

ROZDZIAŁ 5

Program kształtowania kompetencji komunikacyjnych dziecka obcojęzycznego w zakresie języka polskiego (Ilia, klasa I)

Aneta Gapińska

5.1. Wspieranie dziecka obcojęzycznego uczącego się w szkole polskiej

INFORMACJE O DZIECKU

Ilia, sześciolatek chłopiec obcojęzyczny, pochodzenia bułgarskiego. Uczeń klasy I szkoły publicznej w Warszawie.

Ilia nie uczęszczał do przedszkola. W wieku 6 lat od razu poszedł do I klasy szkoły podstawowej. Już na samym początku pojawiły się trudności szkolne u chłopca. Trudności te dotyczyły wszystkich obszarów edukacji zintegrowanej, w szczególności edukacji polonistycznej w zakresie wypowiedzenia się, pisania i czytania.

Uczeń uczęszczał na dodatkowe zajęcia: reedukacyjne, wyrównawcze, logopedyczne, prowadzone raz w tygodniu na terenie szkoły. Zajęcia reedukacyjne i logopedyczne były prowadzone indywidualnie z chłopcem o wymiarze czasowym 60 minut. Natomiast zajęcia wyrównawcze, na które chodził uczeń, odbywały się w małej grupie dzieci i trwały 45 minut.

W klasie II chłopiec także korzystał z pomocy psychologiczno-pedagogicznej udzielanej w szkole, biorąc udział w tych samych zajęciach, w takim samym wymiarze czasu, co w klasie pierwszej. Na podstawie rozmowy przeprowadzonej z wychowawczynią klasy w maju (na koniec II klasy) można powiedzieć, że chłopiec lepiej radzi sobie z wypowiedzianiem się, ale nadal ma trudności w zakresie czytania i pisania.

Rodzice Ilii nie posługują się językiem polskim (np. przy podpisaniu zgody na udział dziecka w zajęciach, ale też przy każdej rozmowie z nauczycielką, potrzebowali objaśnień tłumacza). Wychowawczyni ucznia podkreślała, że gdyby rodzice wspierali chłopca, objaśniając mu treści omawiane na lekcjach, ten na pewno osiągałby większe postępy w nauce.

INFORMACJE O UDZIELANYM WSPARCIU

Zajęcia prowadzone z dzieckiem miały charakter indywidualnych spotkań na terenie szkoły. Ich ogólnym celem było wspieranie dziecka w zakresie nabywania kompetencji komunikacyjnych. Formułując cel działań wspierających, sugerowałam się opinią wychowawczynie. Jako główny problem dziecka wymieniła ona brak umiejętności w zakresie komunikowania się z rówieśnikami, a także dorosłymi. Nauczycielka oczekiwała, że dzięki tym zajęciom chłopiec będzie mógł formułować krótkie komunikaty, które są niezbędne chociażby w przypadku wspólnej zabawy z rówieśnikami.

Zajęcia prowadzone były od marca do czerwca 2013 roku, czyli w drugim semestrze klasy pierwszej. W sumie odbyło się jedenaście spotkań. Zajęcia odbywały się raz w tygodniu (w piątki, z wyjątkiem przerw oraz dni, w których dziecko było nieobecne) i trwały 45 minut. Spotkania miały miejsce zawsze o ustalonej godzinie (po zakończeniu przez chłopca obowiązkowych zajęć lekcyjnych). Miejscem spotkań była sala, w której chłopiec miał lekcje.

Zaoferowałam (w lutym 2013 roku podczas przerwy śródlekcyjnej w szkole) swoją chęć prowadzenia zajęć z zakresu terapii pedagogicznej wychowawczynie klasy, która była moim opiekunem praktyk. Nauczycielka zaproponowała mi poprowadzenie zajęć z chłopcem, którego trudności w szkole wynikały z faktu, iż nie znał języka polskiego. Obiecała, że jak tylko uzyska zgodę rodziców chłopca, skontaktuje się ze mną telefonicznie. Prosiła o przyniesienie pisemnej zgody dla rodziców. Po kilku dniach zadzwoniła do mnie, potwierdziła zgodę rodziców na udział syna w zajęciach i zaprosiła mnie na spotkanie w celu omówienia kwestii organizacyjnych.

Nauczycielka oferowała swoją pomoc w przypadku trudności ze znalezieniem materiałów do prowadzenia zajęć. Czasami na przerwie mogłam z nią krótko porozmawiać o tym, jakie zadania wykonywał chłopiec, a także o jego postępach i trudnościach. Po zakończeniu wszystkich zajęć podziękowała mi za wsparcie jej ucznia w nabywaniu przez niego kompetencji komunikacyjnej.

5.1.1. Teoretyczne podstawy programu wsparcia ucznia obcojęzycznego

ZAŁOŻENIA TEORETYCZNE PROGRAMU ZAJĘĆ INDYWIDUALNYCH REALIZOWANYCH Z DZIECKIEM

Obecność uczniów obcokrajowców w polskich szkołach jest wyzwaniem edukacyjnym, jakiemu nie jest łatwo sprostać, gdyż muszą oni spełnić wymagania odnoszące się do podstawy programowej. Zadaniem nauczycieli jest stworzyć warunki do rozwijania umiejętności szkolnych, z uwzględnieniem ich potrzeb i możliwości, ale też pomoc w podniesieniu poziomu kompetencji w zakresie wypowiedzania się w języku polskim.

Ważne jest zatem poznanie, jak przebiega proces wspomaganie rozwoju kompetencji komunikacyjnych u ucznia obcojęzycznego. Warto jednak najpierw przeanalizować etapy rozwoju kompetencji komunikacyjnej w odniesieniu do wymagań edukacyjnych oraz do możliwości dzieci 6-letnich określających zakres ich opanowania w świetle aktualnych badań. A dopiero potem wskazać na problem poziomów zaawansowania uczenia się języka polskiego jako obcego.

Zacznijmy od określenia podstawowych terminów. Kompetencja komunikacyjna to „zdolność do skutecznego porozumiewania się z innymi ludźmi za pośrednictwem języka oraz zachowań niewerbalnych, kształtująca się w wyniku doświadczenia”¹.

Kinga Kuszak² wyróżnia następujące komponenty kompetencji komunikacyjnych:

- wiedzę, która wiąże się z zasobem wiadomości w zakresie komunikowania się; wiedzę na temat tego np. jakie komunikaty mogą wywołać określoną reakcję otoczenia, kiedy należy zabierać głos, a kiedy należy słuchać innych oraz jaka odmiana języka jest najbardziej odpowiednia w danej sytuacji;
- umiejętności, które wiążą się z praktyczną realizacją zdobytej wiedzy w różnych sytuacjach komunikacyjnych;
- sprawności, które osiągane są w wyniku ćwiczeń, automatyzacji czynności w taki sposób, że mogą być realizowane przy niewielkim zaangażowaniu;
- motywację do porozumiewania się z innymi ludźmi, a także do podejmowania wysiłku w celu dokonania interpretacji i zrozumienia intencji rozmówcy.

Jak podkreśla Maria Kiełar-Turska³, na kompetencję komunikacyjną składają się kompetencje: socjokulturowe, interakcyjne, funkcjonalno-językowe. Kompetencja socjokulturowa przejawia się zdolnością do uczestniczenia w obrzędach grupy społecznej, co wiąże się z przyswojeniem rytualnych zachowań i zwrotów językowych. Wyrazem kompetencji interakcyjnej jest opanowanie zasad zachowania się w rozmowie, a więc m.in. bycie grzecznym, taktownym, skromnym, zgodnym w rozmowie. Ta kompetencja dotyczy też przestrzegania zasad posługiwania się językiem w dialogu, co wiąże się z mówieniem w sposób zrozumiały dla odbiorcy. Nadawca powinien używać jednoznacznych stwierdzeń i mówić tyle, ile wymaga temat. Kompetencja funkcjonalno-językowa związana jest z używaniem języka w różnych funkcjach: pytania, oceniania, proszenia, rozkazowania itp.⁴

Władysław Puślecki podkreśla, że „żeby nadać odpowiedni komunikat albo od kogoś takowy odebrać, trzeba dysponować odpowiednim zasobem czynnego słownictwa, uważnie słuchać, rozumieć odbierane słownictwo, poprawnie formułować artykułowane myśli, umieć dyskutować, właściwie argumentować głoszone poglądy, nie prowokować rozmówcy i samemu nie dać się sprowokować”⁵.

Istnieją liczne koncepcje opisów etapów rozwoju komunikacji. A periodyzacja rozwoju kompetencji, którą zaproponował Józef Porayski-Pomsta⁶, wskazuje na płynność osiągnięcia właśnie tych kompetencji. Wyróżnił on cztery etapy nabywania kompetencji komunikacyjnych:

1. Stadium przedjęzykowe (prelingwalne), obejmuje okres od 0. do 12. miesiąca życia dziecka, czyli następujące fazy:
 - faza zachowań symptomatycznych (trwa od 0. do 6./12. tygodnia życia dziecka),
 - faza apeli-sygnałów oraz pierwotnej wokalizacji, czyli głużenia (obejmuje okres od 6./12. tygodnia życia do 5./7. miesiąca życia dziecka),
 - faza apeli-sygnałów oraz naśladownictwa, czyli gaworzenia (obejmuje okres od 5./7. do 9./12. miesiąca życia dziecka);
2. Pierwsze stadium komunikacji językowej (werbalnej, stadium komunikacji przedszkolnej), które obejmuje okres od 9./12. miesiąca do 36. miesiąca życia dziecka, które obejmuje następujące fazy:
 - faza tworzenia wypowiedzi nierozczłonkowanych lub wypowiedzi o izolowanej funkcji komunikacyjnej (obejmuje okres od 9./12. do 17./19. miesiąca życia dziecka),
 - faza tworzenia wypowiedzi zawierających dwa, trzy wyrazy (obejmuje okres od 17./19. do 24./27. miesiąca życia),
 - faza tworzenia wypowiedzi względnie rozbudowanych lub wypowiedzi wielofunkcyjnych (obejmuje okres od 24./27. do 36./42. miesiąca życia);
3. Drugie stadium komunikacji językowej (stadium komunikacji werbalnej, komunikacji przedszkolnej) obejmuje okres od 37. miesiąca życia dziecka do 6./7. roku życia, obejmuje następujące fazy:
 - faza pierwotnej konwersacji oraz pierwotnych form narracyjnych (obejmuje okres: przełom 3./4. roku do końca 5. roku życia dziecka),
 - faza konwersacji decentrowanej i narracyjnych form tworzonych względnie samodzielnie (obejmuje okres od 6. do 8. roku życia dziecka);
4. Trzecie stadium komunikacji językowej (werbalnej, stadium komunikacji wczesnoszkolnej) obejmuje okres od 6./7. roku do 10./12. roku życia i obejmuje następujące fazy:
 - faza rozwiniętej konwersacji oraz rozwoju form narracyjnych, które wiążą się z aktualną sytuacją mówienia (obejmuje okres: 8–10 lat),
 - faza konwersacji i form narracyjnych, które wiążą się z aktualną sytuacją mówienia (obejmuje okres od 10. do 12. roku życia)⁷.

Opierając się na koncepcji Porayskiego-Pomsty⁸, Kuszak⁹ skonstruowała model rozwoju kompetencji komunikacyjnych, w którym wyróżniła kolejne etapy:

Etap 1 – kompetencje pierwotne, które ujawniają się w pierwszym roku życia. Pojawiają się tutaj sygnały, apele.

Etap 2 – kompetencje bazowe, które pojawiają się we wczesnym dzieciństwie. Są to:

1. Umiejętności językowe: słowa, zdania.
2. Umiejętności społeczne: interakcje słowne z najbliższymi.
3. Umiejętności emocjonalne: okazywanie emocji i dostrzeganie przejawów emocji u innych ludzi.

Etap 3 – kompetencje podstawowe, ujawniające się w wieku przedszkolnym. Są to:

1. Podstawowe kompetencje symboliczne: zabawa symboliczna, zabawy językowe, zagadki słowne, rymowanki.
2. Podstawowe umiejętności społeczne: relacje werbalne z rówieśnikami i dorosłymi.
3. Podstawowe kompetencje emocjonalne: wyrażanie empatii.
4. Podstawowe kompetencje kulturowe: posługiwanie się określonym kodem komunikacyjnym przejętym z najbliższego otoczenia.

Etap 4 – kompetencje wypracowane, które pojawiają się w młodszym wieku szkolnym. Są to:

1. Językowe kompetencje symboliczne: czytanie, pisanie, operowanie żartem językowym, metaforą, pośrednim aktem mowy itp.
2. Kompetencje poznawcze – język jako narzędzie zdobywania wiedzy.
3. Kompetencje emocjonalne – coraz lepsze rozumienie emocji innych osób.
4. Kompetencje korekcyjne – samokontrola i korekta własnej wypowiedzi pisemnej i ustnej.
5. Kompetencje społeczne: prezentowanie i obrona własnego stanowiska, przekonywanie, współpraca w zespole itp.

Etap 5 – kompetencje wysokie, które występują w okresie dojrzewania, obejmują:

1. Kompetencje metakomunikacyjne i metapragmatyczne: pogłębiona refleksja nad własną wypowiedzią i relacjami komunikacyjnymi z innymi osobami, projektowanie i kontrola własnej wypowiedzi.
2. Kompetencje kulturowe: operowanie różnymi kodami komunikacyjnymi, znajomość różnych odmian języka (socjolekt, elementy języka naukowego).
3. Kompetencje poznawcze: operowanie językiem w celu rozwiązania problemów abstrakcyjnych.
4. Kompetencje społeczne: rozwinięta teoria umysłu innych osób, która umożliwia partycypowanie ich zachowań komunikacyjnych, przyjaźnie, tworzenie kręgów towarzyskich, grup zainteresowań na podstawie wynegocjowanych kryteriów¹⁰.

Omówione tu poszczególne etapy ukazują, jakie kompetencje komunikacyjne osiąga jednostka w określonym wieku. Należy też zauważyć, że osią-

gnięcie kompetencji bazowych staje się bazą do nabycia kompetencji podstawowych. Dziecko, które je opanuje, łatwiej odnajdzie się w roli ucznia. Dopiero rozwijanie przez nie kompetencji podstawowych w młodym wieku szkolnym umożliwia mu osiągnięcie kompetencji wypracowanych. W ciągu dalszego rozwoju jednostka osiąga kompetencje wysokie. Kompetencje komunikacyjne mogą być doskonałe w trakcie całego życia człowieka.

Rozwój umiejętności komunikacyjnych jest możliwy poprzez ciągłe przebywanie w społeczeństwie, ale istnieje wiele czynników, które mają wpływ na ich nabywanie. Zdaniem Kuszak¹¹ na każdym etapie rozwoju umiejętności komunikacyjnych na jednostkę mają wpływ różne czynniki: właściwości jednostki, jej własna aktywność w zakresie nawiązywania relacji komunikacyjnych z innymi ludźmi, doświadczenia jednostki, możliwość uczenia się, oddziaływanie środowiska rodzinnego i pozarodzinnego¹².

Małgorzata Mnich¹³ zaznacza, że nauczyciel, który chce kształcić u dziecka kompetencję językową, powinien być świadomy tego, iż dziecko zaczynające naukę w szkole ma już ukształtowany system językowy, który jest podstawą do konstruowania wypowiedzi. Posługuje się ono przede wszystkim językiem mówionym, którego uczy się w swoim otoczeniu poprzez naśladownictwo. Posługuje się też mową sytuacyjną, która wiąże się z bodźcami, które aktualnie działają, ale też wypowiada się niezależnie od występowania tych bodźców¹⁴. Dziecko sześć- i siedmioletnie potrafi swobodnie posługiwać się mową potoczną. Jego słownik stopniowo się poszerza, wzrasta świadomość w zakresie gramatyki i fonetyki języka. Ponadto porozumiewa się już w formie mowy zależnej i niezależnej. Mowa dziecka wyodrębnia się jako jedyny w swoim rodzaju składnik sytuacji, który steruje procesami umysłowymi i postępowaniem.

W wieku wczesnoszkolnym, zgodnie z teorią rozwoju Jeana Piageta mowa sytuacyjna dziecka powinna wejść w stadium konkretno-wyobrażeniowe¹⁵. Dziecko rozwija swoje umiejętności nie tylko w zakresie rozmowy czy dialogu, lecz także w zakresie formułowania jedno- lub kilkuzdaniowej wypowiedzi. W tym okresie utrwalają się u dziecka wyobrażenia słuchowo-kinestetyczne słów mówionych. Kształtuje się wtedy faza abstrakcyjnego uogólniania, kiedy dziecko staje się zdolne do ujmowania rzeczywistości w oderwaniu od konkretów, na których opierało się wcześniej. W mowie abstrakcyjnej dziecko odzwierciedla rzeczywistość w sposób syntetyczny. Natomiast dziecko w wieku przedszkolnym posługuje się mową sytuacyjną i konkretno-wyobrażeniową. Mowa abstrakcyjna leży więc w zakresie jego osiągnięć dopiero w wieku szkolnym. W klasie czwartej dziecko nabywa umiejętność w zakresie: analizy i syntezy, myślenia abstrakcyjnego, myślenia logiczno-dedukcyjnego. Uczeń w wieku jedenastu lat zaczyna myśleć operacyjnie w odniesieniu do idei i znaczeń, które pozbawione są oparcia w percepcji¹⁶. Myślenie staje się w tym okresie hipotetyczno-dedukcyjne, polegające na umiejętności dedukowania wniosków z różnych hipotez, a nie z doświadczalnych obserwacji¹⁷.

Warto na kompetencje komunikacyjne dzieci spojrzeć także z perspektywy wymagań stawianych przez edukację wczesnoszkolną¹⁸. Edyta Gruszczyk-Kolczyńska, Ewa Zielińska i Gustawa Grabowska¹⁹ opisały kompetencje, jakie powinno mieć dziecko zaczynające naukę w pierwszej klasie w zakresie komunikowania się. Czytamy, że dziecko, które kończy przedszkole, powinno wykonywać polecenia i zadania zgodnie z instrukcją. W sytuacji uczestnictwa w rozmowie lub słuchania różnych wypowiedzi, kompetencja ucznia ujawnia się poprzez obdarzanie uwagą rozmówcy, utrzymywanie z nim kontaktu wzrokowego, a także poprzez zrozumienie przekazu. W zakresie mówienia przewidywane są następujące umiejętności: wypowiadanie się na temat własnych przeżyć, oczekiwań, wydarzeń z życia, prowadzenie rozmowy na dany temat, zadawanie pytań i udzielanie odpowiedzi na pytania innych. Dziecko powinno mówić przy tym niezbyt głośno, dostosowując ton głosu do sytuacji, mówić poprawnie pod względem artykulacyjnym, gramatycznym, składniowym, fleksyjnym. Ponadto zakłada się, że powinno ono mówić ciekawie i zwięźle, stosując przy tym gestykulację z umiarem²⁰.

Na etapie edukacji wczesnoszkolnej w zakresie edukacji polonistycznej uczeń powinien posiadać szereg umiejętności społecznych warunkujących porozumiewanie się i kulturę języka²¹. Oczekuje się więc od dzieci wypowiadania się w sposób zrozumiały dla odbiorcy, z zastosowaniem odpowiedniej intonacji i akcentów. Zdania formułowane przez uczniów powinny być poprawne pod względem gramatycznym, stylistycznym. W zakresie kompetencji ucznia leży też rozszerzanie zasobu pojęć, który ułatwia coraz lepsze uczestniczenie w sytuacjach rozmowy z rówieśnikami i dorosłymi. Ponadto uczeń powinien znać różne formy wypowiadania się, które są istotne z punktu widzenia społecznego funkcjonowania.

Warto przy konstruowaniu programu wziąć także pod uwagę wiedzę, jaką mamy na temat kompetencji dzieci sześciolletnich i siedmioletnich w zakresie budowania wypowiedzi w świetle aktualnego stanu badań.

Kuszak²² przeprowadziła badania, które wskazują m.in. na trudności dzieci w budowaniu wypowiedzi na podstawie obrazka. W badaniu tym dorosły trzymał w ręce sześć bardzo podobnych do siebie ilustracji, co wiązało się z precyzyjnym opisem ze strony badanych. Zadanie dzieci polegało na bardzo dokładnym opisaniu tego, co znajdowało się na obrazku. Wymóg, który miały tutaj spełnić, to nie tylko zbudowanie płynnej wypowiedzi, poprawnej pod względem gramatycznym, lecz także takiej, która spełnia wymóg rzetelności informacyjnej. Kolejną trudnością dla badanego dziecka było uświadomienie sobie, co na temat obrazka może wiedzieć dorosły. Badanie wykazało, iż dzieci z obu grup rozpoczynały swoją wypowiedź od rzeczownika (osoba), np. „chłopiec zamiata śmieci”. Więcej dzieci siedmioletnich (64,37%) niżeli dzieci sześciolletnich (53,57%) rozpoczynało w ten sposób swoją wypowiedź. Nazwa czynności (np. „wycierają”, „sprzątają śmieci”), która stanowiła pierwszy element wypowiedzi

dzi, pojawiała się rzadziej u dzieci starszych (1,49%) niż u dzieci o rok młodszych (3,75). Określenia typu: „widzę”, „na obrazku jest”, „tutaj jest” użyło 12,64% dzieci siedmioletnich i 20% dzieci sześciolletnich. Natomiast rozpoczynanie wypowiedzi od słowa: „że”, np. „że jest dziewczynka” wystąpiło sporadycznie w obu badanych grupach, gdyż w 5,75% wypowiedzi dzieci starszych i 3,75% wypowiedzi dzieci młodszych. Przedstawione wyniki pokazują, że dzieci, które podejmują edukację w szkole, zasadniczo mają świadomość struktury wypowiedzi i potrafią zastosować ją w określonej sytuacji²³.

Badania Kuszak²⁴ wskazują też, że dzieci budując wypowiedzi na podstawie obrazka, nie zawarły w nich istotnych informacji. Wiąże się to z tym, iż dzieci nie potrafią jeszcze ocenić stanu wiedzy rozmówcy na temat opisywanego zdjęcia (rysunku). Warto podkreślić, iż uczniowie w swoich wypowiedziach skupiali się na wyliczeniu wszystkich elementów postaci, które zostały przedstawione na obrazkach. Rzadziej ich narracje zawierały informację dotyczącą właściwości obiektów, a w najmniejszym stopniu informację dotyczącą relacji między przedmiotami. Zauważono, że rzadko pojawiły się wypowiedzi, które opisują relację osoba–obiekt (np. „Dziewczynka, która stoi przy stole i chłopczyk, który na czymś stoi [...]”), natomiast w ogóle nie zanotowano wypowiedzi, która uwzględnia relację między poszczególnymi przedmiotami. Można zatem stwierdzić, że zarówno sześciolatki, jak i siedmiolatki mają jeszcze niskie kompetencje w zakresie budowania wypowiedzi, która pozwoliłaby odbiorcy zorientować się, jaki jest dokładnie układ obiektów przedstawionych na zdjęciu. W wypowiedziach dzieci odnotowano niewiele przymiotników. Ta część mowy służy dzieciom doprecyzowaniu ich opisu i zazwyczaj dotyczy nazw kolorów ubrań (np. „chłopiec w niebieskich spodniach”)²⁵.

Interesujące wydają się także wyniki badań dotyczących sprawności gramatycznej dzieci, na podstawie analizy błędów popełnianych w wypowiedziach. Grażyna Krasowicz-Kupis²⁶, odwołując się do badań D.T. Haekesa, podkreśla, iż rozumienie poprawności gramatycznej zdania nie pojawia się ani przed szóstym, ani przed siódmym rokiem życia. Ponadto większość dzieci ośmioletnich i dziewięcioletnich ma trudność ze wskazaniem wypowiedzi zbudowanej poprawnie pod względem gramatycznym²⁷. Dopiero między jedenastym a piętnastym rokiem życia, a więc w okresie operacji formalnych, dziecko świadomie używa języka.

Kiedy uczeń rozpoczyna edukację szkolną, przejawia umiejętności językowe, które ukształtowały się pod wpływem jego kontaktów z najbliższymi. Potwierdzeniem tego są przedstawione przez D. Carr²⁸ wyniki badań, które mówią o tym, że wpływ na budowanie wypowiedzi przez dzieci młodsze mają w większym stopniu czynniki pozajęzykowe niż reguły syntaktyczne czy leksykalne. Liczne błędy zawarte w wypowiedziach bardzo często odzwierciedlają specyfikę języka, jaki występuje w najbliższym otoczeniu dziecka.

Na podstawie badań prowadzonych przez Kuszak²⁹ można stwierdzić, że dzieci sześciolatnie (16%) popełniły więcej błędów gramatycznych niż dzieci siedmioletnie (12,50%). Niemniej jednak potrafią one ocenić poprawność gramatyczną zdań, gdy znajdują się w sytuacji testowej.

Wiesława Dzieniarz zauważa, że dziecku w trakcie opowiadania nasuwają się treści o zabarwieniu emocjonalnym, co może spowodować słabszą kontrolę pracy nad poprawnym budowaniem zdań, co z kolei przejawia się jako potok składniowy³⁰. Ta teza znajduje potwierdzenie w badaniach Kuszak, gdzie w grupie dzieci siedmioletnich zanotowano mniej błędów gramatycznych, za to częściej zanotowano błędną strukturę zdania. W kategorii „niedomówienia” (brak istotnej informacji) zdecydowanie więcej zanotowano ich w wypowiedziach dzieci sześciolatnych. W tej grupie można też znaleźć wypowiedzi niedokończone, np. z powodu braku odpowiedniego zasobu słów lub ze względu na brak umiejętności zapanowania nad spontanicznie konstruowaną wypowiedzią w przypadku emocjonalnego zaangażowania.

Zgromadzone przez Kuszak³¹ wyniki badań pozwalają stwierdzić, że uczniowie w wieku siedmiu lat częściej podejmowali próbę opisanie treści obrazka i budowali rozwinięte wypowiedzi. Należy też podkreślić, że dzieci sześciolatnie w porównaniu z dziećmi siedmioletnimi mają w mniejszym stopniu rozwinięte umiejętności pragmatyczne. W wypowiedziach dzieci młodszych częściej brakowało istotnego elementu, który czyniłby je zrozumiałymi dla odbiorcy³².

Dzieci z obu grup rozpoczynały swoją wypowiedź od rzeczownika (osoba), np. „chłopiec zamiata śmieci”³³. Ponadto więcej dzieci siedmioletnich (64,37%) rozpoczynało w ten sposób swoją wypowiedź niż dzieci sześciolatnych (53,57%). Mówiąc o poprawnym dobieraniu elementów struktury wypowiedzi, to odwołując się ponownie do tych badań można powiedzieć, że wypowiedzi dzieci sześciolatnych były mniej zrozumiałe niż wypowiedzi dzieci siedmioletnich. Działo się tak ze względu na pominięcie przez dzieci młodsze istotnego elementu w zdaniu, który czyniłby je zrozumiałym (na przykład może to zobrazować wypowiedź: „sprzątać obrazek, jeszcze stół umyć i śmieci”). Ponadto, błędy gramatyczne pojawiały się częściej w wypowiedziach dzieci sześciolatnych (np. „Są panie co myje”) niż w wypowiedziach dzieci siedmioletnich. Z kolei w grupie dzieci siedmioletnich częściej zanotowano błędną strukturę zdania (np. „Drugi chłopiec powiesza obraz i stoi na krześle z gwoździem”).

W procesie komunikowania się informacje przekazywane są za pomocą sygnałów werbalnych, czyli słów, oraz niewerbalnych, czyli gestów, mimiki, postawy ciała, tonu głosu itp. Stąd kolejna kompetencja komunikacyjna to umiejętność rozpoznawania emocji wyrażonych przez inne osoby oraz wyrażania własnych stanów emocjonalnych, która kształtuje się około siódmego roku życia. Lew Wygotski mówi o tej umiejętności jako o usensownionej orientacji we własnych przeżyciach³⁴. Badanie, które

przeprowadziła Kuszak³⁵ polegało na tym, iż dziecko miało odpowiedzieć na pytanie: „co czuje chłopiec?” w poszczególnych sytuacjach, które zostały przedstawione na zdjęciach. Okazało się, że dzieci w wieku sześciu lat nie posiadają jeszcze umiejętności precyzyjnego nazywania uczuć innych osób, jeśli nawet rozumieją ich nastrój³⁶. Dzieci siedmioletnie lepiej radzą sobie z nazywaniem stanów emocjonalnych innych osób niż dzieci sześciolatek. Dzieci w wieku sześciu lat częściej posługują się opisem zachowania przedstawionej im postaci, np. „że ma dobry pomysł”, niż odnoszą się do jej emocji. Badane sześciolatki czasami zamiast opisać uczucia, opisywały przedstawioną na obrazku sytuację.

Jeśli chodzi o kompetencję dialogową dzieci 6- i 7-letnich, to obejmuje ona „zespół umiejętności umożliwiających jednostce wykorzystywanie posiadanych środków językowych do nawiązywania rozmów z różnymi partnerami, utrzymania ich niezakłóconego toku, współtworzenia tematów oraz ich zakończenia”³⁷. Rozmowa polega na wymianie informacji między nadawcą a odbiorcą, jest interakcją werbalną, która przyczynia się do zmiany zachowania werbalnego odbiorcy³⁸.

Z badań prowadzonych przez Kuszak³⁹ wynika, że ponad połowa dzieci z obu grup (6 i 7-latki) potrafiła nawiązać rozmowę z osobą dorosłą. W gronie dzieci siedmioletnich dialog podjęło 85%, a wśród dzieci młodszych 68,75%, a więc zdecydowanie mniej. Te wyniki wykazują więc, że 7-latki łatwiej nawiązują rozmowę z dorosłym, a więc posiadają takie doświadczenie, które umożliwia im wykazanie tych sprawności językowych. Należy też podkreślić, że 23,75% dzieci 7-letnich i 15% dzieci sześciolatek rozpoczęło dialog zadając partnerowi pytanie, co też pozwoliło im wysunąć pewne propozycje rozwiązań i stworzyć pierwszą parę przyległą. Sześciolatki były bardziej ostrożne w formułowaniu swoich propozycji, a 17,50% z nich posługiwało się określeniami typu: myślę, raczej, chyba. W grupie dzieci starszych dialog rozpoczęło w taki sposób 13,79% badanych.

Jeśli chodzi o przejmowanie tury, to u badanych dzieci przejęło formy: generowania pytań oraz formułowania propozycji prezentu.

Jak podkreśla Maria Ligęza, istnieją cztery poziomy porozumienia się dzieci z osobami dorosłymi:

1. poziom polega na tym, że dziecko zadając kolejne pytania, dąży do ustalenia wspólnych znaczeń w oparciu o własną wiedzę i odpowiedzi dorosłego;
2. poziom charakteryzuje się tym, iż dziecko w kolejnych pytaniach podaje zwrotną informację z wykorzystaniem danych, które zawarte są w odpowiedzi dorosłego;
3. poziom, który polega na tym, że dziecko formułuje pytanie opierając się na swojej niepełnej wiedzy na dany temat; Dąży ono do tego, aby ukonkretnić posiadany schemat poznawczy lub próbuje sprawdzić, czy według dorosłego schemat ten jest poprawny;

4. poziom porozumiewania, gdzie dziecko już w pierwszym pytaniu potrafi sformułować hipotezę rozwiązania danego problemu, a w kolejnych pytaniach sprawdzić różne warianty. Jeśli zauważy, że postawiona hipoteza nie sprawdza się, tworzy nową hipotezę⁴⁰.

W świetle wyników badań Kuszak⁴¹ u dzieci dominują pytania z poziomu trzeciego, a więc takie, które wynikają z niepełnej wiedzy badanego na określony temat. Najwięcej pytań dotyczyło wieku osoby obdarowywanej, przy czym więcej takich pytań zadały 7-latkki (35%), w porównaniu z 6-latkami (26,09%). Dzieci z grupy starszej mogły uwzględnić kryterium wieku przy określaniu propozycji prezentu. Innym częstym pytaniem było pytanie dotyczące preferencji osoby, która miała otrzymać prezent. Zadało je 35% 7-latków i 30,43% 6-latków, co wskazuje na to, że dzieci starsze są bardziej zainteresowane potrzebami innego człowieka. Pytanie o stan posiadania osoby obdarowywanej zadało 7% dzieci starszych, podczas gdy w grupie dzieci młodszych nie pojawiło się takie pytanie.

Innym sposobem przejścia tury w rozmowie było formułowanie przez badane dzieci konkretnej propozycji upominku. Na podstawie analizy zgromadzonych wyników można zauważyć, że 40% dzieci 6-letnich podało propozycję upominku, a 92% dzieci starszych zaproponowało konkretny upominek. Na podstawie tych wyników można powiedzieć, że dzieci w wieku siedmiu lat dużo lepiej opanowały umiejętność uczestniczenia w dialogu.

Jak się okazuje, dzieci starsze w sytuacji dialogu radzą sobie inaczej niż dzieci młodsze⁴². Zarówno 6-latkki, jak i 7-latkki podejmują rolę kompetentnego partnera. Ponadto chętnie współtworzą dialog, wykazując gotowość do negocjowania pomysłów. Jak się jednak okazuje, dzieci starsze częściej bronią własne stanowisko, a także przedstawiają argumenty „za”. W grupie siedmiolatków znalazło się więcej dzieci, które stosowały strategię dominującą, a więc takich, które próbowały zdominować partnera i ukazać, że ich pomysł jest lepszy. W obu grupach było niewiele osób, które dążyły do otrzymania dokładnej informacji o przedmiocie rozmowy za pomocą pytań ukierunkowanych. Wynika z tego, że dzieci nie miały potrzeby uzyskiwania dodatkowych informacji, bo dane, które uzyskały na początku dialogu, okazały się dla nich wystarczające⁴³.

Nas koniec warto prześledzić najważniejsze etapy w procesie kształcenia uczniów cudzoziemskich, jako pewne wytyczne dla osób chcących podjąć się wsparcia edukacyjnego. Można wyróżnić kilka poziomów zaawansowania uczenia się języka polskiego jako obcego: poziom elementarny A1 i wstępny A2, poziom samodzielności B1 i B2 oraz poziom biegłości C1 i C2⁴⁴.

W procesie nauczania języka polskiego na poziomie elementarnym A1 i wstępnym A2 kładziony jest nacisk na mówienie, które poprzedza naukę pisania. Odbywa się więc to analogicznie jak w przypadku przyswajania języka ojczystego. Rola ucznia polega na wysłuchaniu obcego tekstu i zrozumieniu go, a potem powiedzeniu w języku obcym, co zostało przez nie-

go rozumiane. Na późniejszym etapie uczeń poznaje w formie drukowanej zdania i wyrażenia, które potrafi wypowiedzieć. Jego zadaniem jest przeczytać je, zrozumieć, a potem dopiero zapisać. Jeśli taka kolejność zostanie zaburzona, może to mieć niekorzystny wpływ na proces uczenia się, zwłaszcza jeśli dotyczy to uczniów młodszych⁴⁵.

Według Jerzego Brzezińskiego⁴⁶ dziecko podczas nauki czytania przyporządkowuje „zmagazynowane w jego pamięci znaki foniczne odpowiadającym im znakom graficznym. Poznaje różne zespoły liter (grafów, grafemów), uczy się sposobu pisania, poznaje zasady czytania. Poznaje przy tym nową formę języka, nowy kod językowy – kod graficzny, który funkcjonuje w ścisłym powiązaniu z kodem fonicznym”⁴⁷. Dlatego dobrze jest stosować metodę bezpodręcznikową, przynajmniej przez pewien czas. Podręcznik jest wygodną formą prowadzenia zajęć, jednak należy go unikać w początkowej fazie uczenia. Często nauczyciele obawiają się, że jeśli uczeń nie zapisze poznanych wyrazów lub zdań, zapomni je. Tak dzieje się, gdy uczący prowadzi lekcje, stosując nieodpowiednie metody pracy. Istotną rolę odgrywają materiały i pomoce dydaktyczne, które mogą zastąpić podręcznik. Szczególnie ważne są ćwiczenia wdrażające, utrwalające, pomoce wizualne, audytywne. W początkowej fazie nauki obejmującej ćwiczenia w mówieniu, należy zacząć od zadawania pytań, które zawierają część odpowiedzi. Kolejnym etapem jest nauczanie zadawania pytań. Pomyślny przebieg tego etapu zachodzi, gdy stosuje się metodę: „nauczyciel zadaje pytanie, powtarzają je wszyscy studenci, a dopiero potem wskazana osoba na nie odpowiada”⁴⁸. Umiejętność zadawania pytań i odpowiadania na nie jest podstawą do prowadzenia dialogów, a także wypowiedzi monologicowych.

W początkowym etapie nauczania języka powinno się bardziej skupić na rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej niż kompetencji lingwistycznej. Na zajęciach konwersacyjnych należy wplatać takie elementy, które nie wnoszą nowej informacji, ale są niezbędne do kształtowania umiejętności prowadzenia rozmowy. W ten sposób można uniknąć długich pauz w dialogu, poszukiwania brakującego elementu informacji i wygłaszania, a nie mówienia dialogu⁴⁹. Ponadto powinno się też powtarzać funkcje komunikacyjne, tj.: powitanie, podziękowanie, aprobatę, dezaprobatę itp., które stanowią bazę do swobodnego komunikowania się. Na poziomie A1 i A2 powinno się wymagać od studentów przede wszystkim opanowanie przez nich poprawnej wymowy i intonacji, gdyż jeśli te umiejętności zostaną źle przyswojone, wówczas trudno je korygować w późniejszym procesie nauki.

Uczenie się języka polskiego na poziomie samodzielności B1 i B2 wymaga dalszego rozwijania funkcji komunikacyjnych, które powinny już być dobrze znane na tym etapie, a także doskonalenia wymowy i intonacji. Opanowanie tego poziomu często można przypisać osobom, które znają ten język z domu. Zazwyczaj mówią one płynnie, z zachowaniem

odpowiedniego tempa wypowiedzi. Mogą mieć jednak trudności w różnieniu form oficjalnych i nieoficjalnych, z poprawną wymową i akcentem. Inne ich problemy to: interferencje językowe, błędy fleksyjne, zbytne skupianie się na rozwijaniu wypowiedzi, zamiast na jej poprawności. Nauczyciel, który pracuje z grupą polonijną, powinien te problemy rozwiązywać poprzez rozwijanie u uczniów kompetencji lingwistycznej, przeprowadzania ćwiczeń wymowy i intonacji, a także ćwiczeń w słuchaniu. Poziom samodzielności osiągają też studenci, którzy ucząc się w systemie szkolnym, przechodzą z jednego stopnia zaawansowania na drugi. W tym przypadku nauczyciel powinien kłaść nacisk na płynność i swobodę wypowiedzi, a nie na poprawność gramatyczną. Na tym poziomie może też egzekwować poprawną wymowę od uczącego się, gdy ta niepoprawna nie jest jeszcze tak dobrze przez niego zapamiętana.

Na poziomie C1 i C2 uczenia się języka obcego nauczyciele powinni kłaść nacisk na rozwijanie umiejętności budowania wypowiedzi monologicznych, a przede wszystkim na łączeniu kolejnych wypowiedzi w tekst. Najczęściej uczniowie dodają do siebie kolejne wypowiedzi za pomocą *i*, *i – też*, *i – a*. Jak podkreślają Anna Seretny i Ewa Lipińska⁵⁰, taki sposób budowania wypowiedzi pojawia się w opisie obrazków i w opowiadaniach. Mimo że jest to sposób mówienia niezgodny z polskimi normami, to nauczyciele rzadko starają się poprawiać tego typu błędy. Nauka mówienia powinna dotyczyć sytuacji, które łatwo jest zaaranżować, angażując przy tym wszystkich uczniów i otoczenie w klasie. Tworzenie symulacji autentycznych wydarzeń jest interesujące dla uczących się, którzy podczas budowania swoich wypowiedzi mogą wykorzystywać słowa i struktury⁵¹.

Istnieją trzy warunki, które powinny być spełnione, aby uczeń mógł mówić w języku obcym. Pierwszy warunek dotyczy stworzenia atmosfery, która obniży lęk przed złą oceną i wstyd przed popełnieniem błędu. Dlatego też nauczyciel powinien powstrzymać się przed ocenianiem i przerywaniem wypowiedzi uczącego się w celu jej poprawienia. Natomiast może on, po zakończeniu wypowiedzi przez mówiącego, omówić odnotowane błędy, a następnie nagrodzić chęć wypowiedzenia się.

Drugi warunek polega na zapewnieniu bodźca, który zachęci uczniów do wypowiedzi. Może to być np. interesujący temat, który pobudzi ich wyobraźnię, ważna sytuacja, materiał w formie przeczytanego lub wysłuchanego tekstu, potrzeba zdobycia danej informacji.

Trzeci warunek dotyczy ułatwienia uczniom zaplanowania treści wypowiedzi. W tym celu nauczyciel może stawiać pytania ukierunkowane, udzielić pomocnych wskazówek w opracowaniu planu wypowiedzi, zasugerować pomysły.

Kompetencja komunikacyjna powinna być kształtowa głównie w trakcie zajęć w klasie. Praca domowa obejmować może głównie materiał powtórzeniowy, a także zadania szczególne, które wymagają przygotowania wypowiedzi ustnej w parze⁵².

Aby móc udzielić wsparcia w zakresie komunikowania się w obcym dla siebie języku, ważne jest przeanalizowanie tego, jakie czynniki mogą mieć pozytywny wpływ na nabywanie tej umiejętności, a jakie mogą utrudniać osiągnięcie dużych postępów.

Podsumowując, można stwierdzić, że proces wspomagania rozwoju kompetencji komunikacyjnych chłopca w języku obcym nie rozpoczyna się „od zera” z uwagi na to, że przychodząc do szkoły, posiada on już pewne kompetencje poznawcze, niewerbalne, społeczne, kulturowe, które to nabył w swoim języku narodowym. Jednak są one niewystarczające i dlatego nie powinien uczyć się na materiale, jaki jest przewidziany dla uczniów polskich. Proces nauczania chłopca języka polskiego wymaga takich metod, jakie stosowane są dla dzieci uczących się w szkołach dla cudzoziemców.

Proces nauczania dziecka języka polskiego jako języka obcego wymaga wyjaśnień, odpowiednich metod dostosowanych do jego możliwości. W procesie tym nieodzowne wydają się wzory wykonywania zadania, wzory poprawnego mówienia nowych wyrazów i częstego ich powtarzania. Aby dziecko utrwaliło sobie dane pojęcie, można stosować zabiegi: podpowiadać pierwszą sylabę słowa, wymawiać zdanie do połowy, aby dziecko mogło je skończyć, stosować pytania naprowadzające na rozwiązanie zadania, przedstawiać schemat od początku i dać szansę dziecku dokończenia go (np. przy omawianiu kolejnych dni tygodnia), dokonać parafrazy nazwy pojęcia, o które pytamy dziecko. Należy w momencie pojawienia się trudności w zadaniu zachęcać je dalej do pracy, aby nie rezygnowało z podejmowanego wysiłku. W przypadku wykonania przez dziecko połowy zadania, warto jest podkreślić, co zrobiło do tej pory i w ten sposób dać mu szansę wykonania całości ćwiczenia (bez konieczności ponownego powtarzania polecenia).

Osoba prowadząca zajęcia powinna mówić głośno i wyraźnie, aby dawać dziecku wzór mówienia w języku polskim. Zadania z zakresu komunikacji powinny opierać się przede wszystkim na rysunkach, prezentacjach multimedialnych, inscenizacjach. W organizowaniu procesu nauczania nie powinno zabraknąć: zabaw ruchowych; zabaw w odgrywaniu ról, dzięki którym chłopiec może nauczyć się podstawowych form grzecznościowych oraz umiejętności uczestniczenia w dialogu; piosenek połączonych z wykonywaniem ruchów zgodnie z ich treścią. Warto, aby dziecko ucząc się nowej nazwy, mogło zobaczyć, dotknąć lub usłyszeć jej odpowiednik w postaci konkretnej rzeczy lub obrazka, a jeśli jest to czynność, wówczas warto przedstawić ją w formie zainscenizowanej.

Sposób organizacji nauki dla uczniów cudzoziemskich jest przedstawiony w regulacjach prawnych. Jednak to, w jaki sposób będzie dziecko nauczane, a więc za pomocą jakich metod będzie ono osiągało postępy w nauce, zależy od działalności nauczyciela – począwszy od stopnia zrozumienia przez niego złożoności problemu, umiejętności oceniania aktu-

alnie posiadanych kompetencji ucznia cudzoziemskiego, skonstruowania indywidualnego programu i skończywszy na prognozowaniu dalszych jego umiejętności.

5.1.2. Przebieg wsparcia indywidualnego

PRZEBIEG WYBRANYCH SPOTKAŃ I OBSERWACJA ZACHOWANIA DZIECKA PODCZAS ROZWIĄZYWANIA ZADAŃ

Obserwacje zostały sporządzone na podstawie przeprowadzonych indywidualnie zajęć z chłopcem. W sumie zgromadzono 14 obserwacji⁵³. Tu zostaną zaprezentowane cztery zajęcia, które ukazują najważniejsze problemy występujące na różnych etapach procesu nabywania umiejętności przez dziecko.

OBSERWACJA I

DATA: 1.03.2013; CZAS TRWANIA: 45 min

I. Klasyfikowanie obrazków przedstawiających zwierzęta, meble, przybory szkolne, jedzenie, ubrania

Powiedziałam do dziecka: „Mam tu różne rzeczy na kartach, to łatwe, to znasz, to jest...”. Ila był pełny oczekiwania, kiedy wypowiedziałam te słowa. Z zaciekawioną miną patrzył na obrazki, które trzymałam w ręku. Miał za zadanie nazwać przedmioty i zwierzęta przedstawione na kartach, które po kolei przed nim rozkładałam. Nazwał 26 obrazków, które ilustrowały następujące rzeczy i zwierzęta: biurko, szafa, komoda, stół, skarpetki, buty, czapka zimowa, czapka sportowa, spodnie, spódnica, bluzka, koszula, lody, serek, nożyczki, długopis, kredka, ołówek, gumka, klej, piórniki, zeszyt, kot, pies, jabłko, banan, pomarańcza. Kiedy chłopiec mówił, co jest przedstawione na kartach, siedział swobodnie. Był skoncentrowany na zadaniu, patrzył na obrazki i szybko udzielał odpowiedzi.

Kiedy kładłam przed nim karty przedstawiające następujące przedmioty: rękawiczki, kurtka, sukienka, fotel, kanapa, krzesło, miska, garnek, dzbanek, przecząco kiwał głową, spoglądał na mnie i uśmiechał się, najwyraźniej oczekując pomocy z mojej strony. Kiedy zauważył, że obrazki, których nie potrafi nazwać, odkładał na bok i za każdym razem mówił: „odkładamy”, sam zaczął odkładać je na bok (szklanka, kubek, patelnia, talerz, cebula, sałata, truskawka, ser, marchewka, papryka, jeź, kura, kogut, żyrafa), mówiąc „odkładamy”.

Po położeniu ostatniego obrazka wykonałam gest ogarniający całość, mówiąc: „Zobacz, ile ich jest, porządek trzeba zrobić. To, co do siebie pasuje, złóż i mi daj. To, co na kartach ma do siebie pasować”. Kiedy mówiłam to polecenie do dziecka, ono natychmiast spoglądało na mnie i na obrazki. Później skoncentrowało się wyłącznie na obrazkach i bez dłuższego zastanowienia wybrało pierwsze dwie karty: ołówek i zeszyt, uzasadniając: „bo piszę”. Kiedy usłyszał słowa: „bardzo dobrze”, spojrzał na mnie i uśmiechnął się. Przy wyborze kart, gdzie jedna przedstawiała szafę, a druga komodę, chłopczyk spojrzał na obrazki i wyjaśnił swój wybór następująco: „bo szafka i szafka”. Kiedy powiedziałam: „dobrze”, spojrzał na mnie z zadowoloną miną. Na moje pytanie „A czy coś jeszcze do nich pasuje?”, szybko dołożył biurko, mówiąc: „to też szafka”. Gdy dziecko zostało pochwalone słowami: „bardzo dobrze”, sprawiało wrażenie zadowolonego z siebie. Po wybraniu karty ze spódnicą oraz karty ze spodniami, chłopiec argumen-

tował wybór następująco: „Bo spodenki i spodenki”. Gdy usłyszał: „dobrze”, uśmiechnął się do mnie, a gdy dodałam: „A czy coś jeszcze do nich pasuje?”, ponownie skupił uwagę na obrazkach, przecząco kiwając głową. Kiedy zestawiał obrazki przedstawiające koszulę i bluzkę, uzasadnił: „bo bluzka i bluzka”. Gdy został pochwalony słowem „świetnie”, miał zadowolony minę i spojrzał przez chwilę na mnie. Kiedy zapytałam: „A czy coś jeszcze do nich pasuje?”, chłopiec powiedział „nie”, przecząco kiwając głową. Po dobraniu kart, gdzie jedna obrazuje czapkę zimową, a druga czapkę sportową, powiedział: „bo czapka i czapka”. Kiedy padło z mojej strony słowo „dobrze”, chłopiec nie spuszczał wzroku z obrazków. Przy wyborze kart, gdzie na jednej przedstawiony był piórnik, a na drugiej klej, padło uzasadnienie: „bo do piórnika”. Na pytanie: „A czy coś jeszcze do nich pasuje?”, chłopiec spojrzał przez chwilę na mnie, a potem na obrazki i szybko dołożył obrazki przedstawiające: gumkę, długopis, nożyczki, mówiąc: „do piórnika”. Kiedy powiedziałam: „bardzo dobrze”, spojrzał na mnie i uśmiechnął się. Niesklasyfikowane zostały przez dziecko obrazki przedstawiające: lód, stolik, jabłko, skarpetki, konia, buty, ogórek, kredkę, serek. Te obrazki dziecko uprzednio nazwało prawidłowo.

Podczas tego ćwiczenia dziecko dokonało czterokrotnie klasyfikacji opierającej się na zasadzie wyodrębniania par podobnych, np. zestawiał obrazki przedstawiające koszulę i bluzkę, uzasadniając: „bo bluzka i bluzka”. Inne karty chłopiec dobrał, kierując się funkcjonalnością, a więc dobrał ołówek i zeszyt, uzasadniając: „bo piszę”. W dalszej części klasyfikacji chłopiec wyodrębnił kolekcję z kartą centralną, gdzie kartą centralną był piórnik, a kolekcją: gumka, długopis, nożyczki. Ila część tego ćwiczenia wykonuje na etapie 4-latka, dobierając pary podobne lub funkcjonalne. Jednak wyodrębnia też kolekcję z kartą centralną, co jest typowe dla dziecka 6-/7-letniego. Dziecko było aktywne podczas ćwiczenia, szybko i sprawnie wybierało obrazki. Siedziało stabilnie, miało stopy ułożone na podłodze. Chłopiec był skoncentrowany na wykonywanym zadaniu. Uważnie i z zainteresowaniem oglądał obrazki.

2. Wykonywanie ćwiczeń artykulacyjnych: kląskanie, mlaskanie, oblizywanie warg, dotykanie czubkiem języka kącików ust

„Zobacz, na tym obrazku jest konik, a kiedy on idzie, to słychać taki dźwięk” – w tym momencie zaczęłam kląskać, co wykonałam trzy razy i powiedziałam do chłopca: „Powtarzaj za mną”. Chłopiec zdawał się mieć zawstydzoną minę, ale naśladował za mną dźwięk, który wykonał cztery razy. Gdy uśmiechnęłam się i powiedziałam „dobrze”, chłopiec miał zadowolony minę. Następnie przeszłam do kolejnego ćwiczenia artykulacyjnego, mówiąc: „Zobacz, tutaj na obrazku jest kotek, kotki lubią się oblizywać, gdy napiją się mleka i robią to w taki sposób...”, powiedziawszy to pokazałam chłopcu oblizywanie warg (jeden raz wykonałam ćwiczenie) i powiedziałam: „zrób tak jak ja”. Chłopiec uważnie patrzył na mnie i prawidłowo naśladował pokazywane przeze mnie ćwiczenie. Był skoncentrowany na ćwiczeniu, które wykonał dwa razy, a gdy został pochwalony słowem „dobrze”, uśmiechnął się szeroko. Następnie powiedziałam do niego: „A czasami gdy ktoś je, to mlaska. Potrafisz mlaskać?” Chłopiec zapytał: „Co potrafisz?” Powtórzyłam „mlaskać”, wtedy chłopiec powiedział „nie wiem”. Pokazałam mu dwukrotnie, w jaki sposób można mlaskać i powiedziałam: „cztery razy pomlaskamy”, on uśmiechnął się i zaczął naśladować ćwiczenie, wykonując je prawidłowo. Gdy skończył, roześmiał się głośno. Zapytałam: „A potrafisz tak?” i zaczęłam dotykać czubkiem języka kącików ust, dziecko zaczęło od razu mnie naśladować, bez problemu radząc sobie z tym ostatnim zadaniem, które powtórzyło cztery razy.

Chłopiec prawidłowo wykonał wszystkie pokazywane przeze mnie ćwiczenia: kląskanie, mlaskanie, oblizywanie warg, dotykanie czubkiem języka kącików ust. Przy każdym ćwiczeniu utrzymywał ze mną kontakt wzrokowy, śmiał się albo uśmiechał, chociaż na początku zdawał się być onieśmielony.

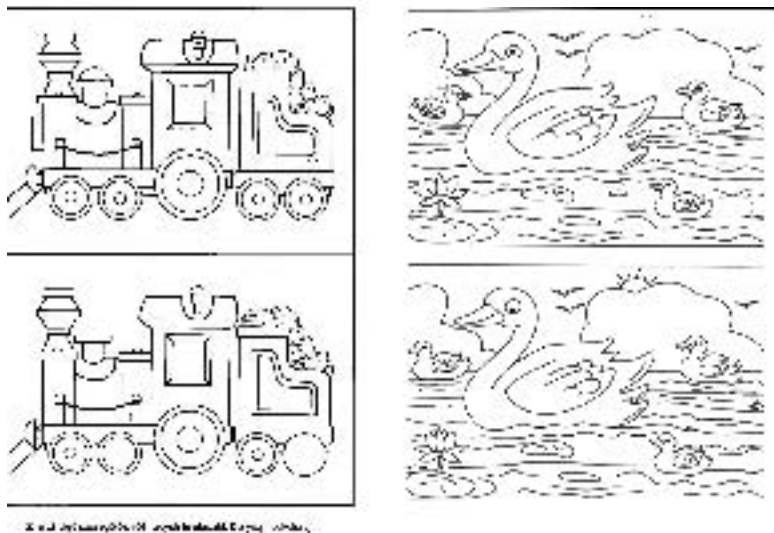
3. Określanie przez ucznia zmian w położeniu przedmiotów znajdujących się na biurku i w sali szkolnej

Kiedy powiedziałam do chłopca: „Spójrz, jak są teraz ułożone rzeczy na biurku”, wskazując na równo ułożone trzy długopisy i dwa flamastry, uważnie przyjrzał się rzeczom znajdującym się na biurku. Gdy usłyszał zdanie: „Teraz zamknij oczy”, zasłonił sobie oczy rękoma. W tym czasie rozłożyłam celowo przedmioty na całym biurku. Gdy powiedziałam: „Otwórz oczy i powiedz, co się zmieniło”, chłopiec spojrział na mnie z niepewnym uśmiechem, po czym od razu wskazał dłonią, że przedmioty leżą inaczej. Kiedy zapytałam: „A możesz pokazać, jak leżały na początku?”, chłopiec spojrział na mnie, pokiwał głową i wskazał ich wcześniejsze usytuowanie w sposób prawidłowy.

W dalszej części ćwiczenia ponownie poprosiłam chłopca o to, by zamknął oczy. Chłopiec uśmiechnął się i wykonał polecenie. W tym czasie przestawiłam krzesła, stół oraz przyczepiłam kartkę na tablicy. Następnie chłopiec otworzył oczy, po czym szybko określił dwie zmiany, które zaszły w sali. Pokazując palcem krzesło, powiedziałam: „Udało ci się znaleźć różnicę, a co to jest?”, chłopiec odpowiedział: „stolik”, wtedy skorygowałam wypowiedź chłopca mówiąc: „To jest krzesło, przestawiłam krzesło”. Następnie dziecko pokazało ręką stół, a zapytane co to jest powiedziało „stół”. Odparłam: „bardzo dobrze, przestawiłam stół”, wtedy chłopiec usiadł na swoim miejscu, uznając, że wykonał zadanie. Gdy zapytałam: „Czy to już wszystkie zmiany, jakie zaszły w sali?”, pokiwał głową i powiedział „tak”. Gdy usłyszał, że jest jeszcze jedna zmiana w sali, miał zdziwioną minę, po czym zaczął rozglądać się po sali. Następnie z zadowoloną miną wskazał palcem na tablicę i powiedział: „tablica”. Uśmiechnęłam się do dziecka i powiedziałam: „Tak, przywiesiłam kartkę na tablicę”. Mina dziecka wyrażała wówczas ulgę.

W trakcie tego ćwiczenia chłopiec posługiwał się głównie gestami, dopiero gdy zapytałam o nazwę danego przedmiotu, odpowiadał i próbował go nazwać. Najdłużej zajęło mu znalezienie ostatniej zmiany, jaką było przywieszenie kartki do tablicy. Prawidłowo wskazał zmiany, jakie zaaranżowałam w sali szkolnej.

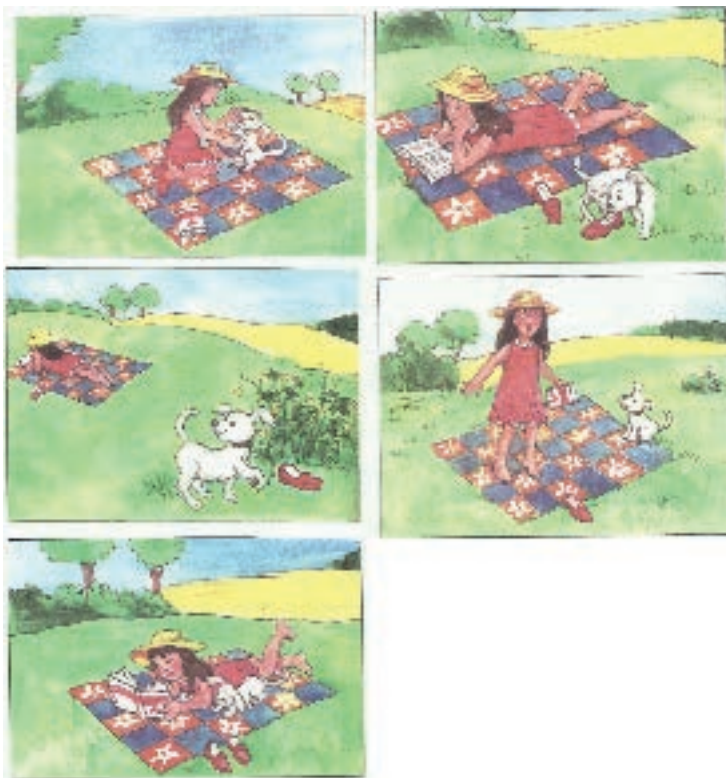
4. Porównywanie obrazków różniących się kilkoma cechami



Ryc. 67.

W pierwszym ćwiczeniu chłopiec miał za zadanie odnaleźć pięć różnic między dwoma obrazkami. Szybko odnalazł dwie różnice i przesunął kartkę w moją stronę. Gdy zapytałam: „Czy to już wszystkie różnice, jakie znalazłeś na obrazkach?”, odpowiedział: „tak”. Pozostałe trzy różnice chłopiec zauważył podczas kolorowania obrazka (kiedy nie był już proszony o znalezienie różnic). W drugim ćwiczeniu, które polegało na znalezieniu dziesięciu różnic między obrazkami, chłopiec szybko znalazł cztery różnice, mówiąc: „już”. Kiedy zapytałam: „Czy to już wszystkie różnice?”, odpowiedział: „tak”. Gdy pokazałam dziecku kolejne różnice na tych obrazkach, zdziwiło się, szeroko otwierając usta.

5. Odnajdowanie w sali pięciu obrazków – zabawa ciepło-zimno. Układanie z obrazków historyjki obrazkowej



Ryc. 68.

Chłopiec bardzo chętnie uczestniczył w zabawie ciepło-zimno. Wytłumaczyłam dziecku zasady zabawy: „Będę mówić: «ciepło», jeśli zbliżysz się do szukanego przedmiotu a zimno, gdy się od niego oddalisz. Jeśli będziesz bardzo blisko szukanego przedmiotu, wówczas powiem «gorąco», a gdy za bardzo się oddalisz powiem «mroz»». Chłopiec był mocno skoncentrowany na słuchaniu, kiwał twierdząco głową i utrzymywał ze mną kontakt wzrokowy. Poprosiłam chłopca o zamknięcie oczu i ukryłam obrazki w sali. Dziecko słuchając moich komunikatów, szybko odnalazło wszystkie obrazki. Następnie miało za zadanie ułożyć historyjkę obrazkową z pięciu odnalezionych wcześniej obrazków. Chłopiec w szybkim tempie układał obrazki obok siebie, mówiąc do siebie szeptem przy każdym ułożonym obrazku: „tak”. Kiedy samodzielnie ułożył wszystkie obrazki, spojrzął na nie i krzyknął: „nie”.

Zaczął układać je od nowa, a kiedy położył obok siebie dwa obrazki, spojrzął na mnie, pytając: „dobrze?”. Gdy powiedziałam, żeby ułożył samodzielnie obrazki do końca, westchnął, dołożył kolejny obrazek i spojrzął na mnie, jakby próbował szukać potwierdzenia. Powiedziałam, żeby ułożył obrazki do końca, a potem sprawdzimy. Chłopiec miał smutną minę, westchnął, ale postąpił zgodnie z poleceniem. Kiedy ułożył obrazki, spojrzął na mnie i zapytał: „tak?”. Obrazki te były ułożone w następującej kolejności: 2,4,5,3,1.

6. Opowiadanie historyjki obrazkowej



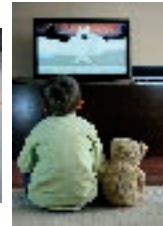
Ryc. 69.

Źródło: <https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/564x/78/5c/bc/785cbcee886af06d-1170fe8841bb14a7.jpg>.

Gdy zapytałam, dlaczego tak ułożył obrazki, powiedział: „dziewczynka”, wskazując na dziewczynkę, później mówiąc: „bo historyjka” a na końcu stwierdzając: „nie wiem”. Kiedy powiedziałam, że powinny być one ułożone trochę inaczej, chłopiec przybrał smutną minę. Następnie pokazałam prawidłową kolejność obrazków. Opowiedziałam historyjkę, a dziecko kiwało twierdząco głową, ukazując, że rozumie opowiadaną historię i na końcu powiedział: „aha”. Następnie dałam chłopcu historyjkę obrazkową składającą się z trzech elementów, którą ułożył bez problemu. Gdy zapytałam: „Dlaczego tak ułożyłeś obrazki?”, chłopiec spojrzął na pierwszy obrazek i od razu wskazał palcem chłopca, mówiąc: „syn”. Następnie pokazał na pudełko, na którym narysowany był samolot, zaczął manipulować rękoma, jakby chciał ukazać, że próbuje sobie przypomnieć nazwę. Jednak nie uzyskawszy dalszej odpowiedzi od dziecka, powiedziałam: „Tutaj chłopiec ma pudełko, w którym są

części do sklejenia samolotu”. Na kolejnym obrazku wskazał tatę i syna, mówiąc pojedyncze słowa: tata, syn, samolot. Powiedziałam: „Tutaj tata i syn skleją model samolotu, powtórzysz?” Chłopiec powiedział: „tata i syn, model samolotu”. Dopiero gdy powtórzyłam drugi raz, chłopiec powiedział poprawnie całe zdanie. Później patrząc na trzeci obrazek, powiedział: „tata, syn, samolot”. Odrzekłam chłopcu, że tutaj tata z synem puszcza samolot i poprosiłam o powtórzenie. Chłopiec poprawnie powtórzył całe zdanie.

7. Rozmowa z dzieckiem na podstawie obrazków, przedstawiających różne sposoby wypoczywania dzieci



Ryc. 70a–d.

Źródło: a) <http://www.artykul.com.pl/wp-content/uploads/2012/05/Jazda-na-nartach.jpg>;

b) http://il.wp.com/dobrewiadomosci.net.pl/wp-content/uploads/daris/07.2015/pe0061049_mezczyzna_dziecko_jesien_spacer_park_ojoimages_cr-W478H360.jpg;

c) <http://radiokaszebe.pl/wp-content/uploads/2016/01/lodowisko-620x350.jpg>;

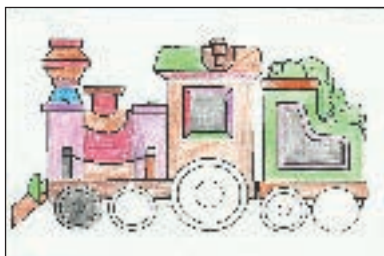
d) http://piomed.pl/wp-content/uploads/2009/10/dziecko_tv.jpeg.

Pokazałam chłopcu obrazki przedstawiające różne sposoby wypoczywania dzieci i dorosłych. Gdy chłopiec patrzył na obrazek przedstawiający dzieci jeżdżące na łyżwach na lodowisku, powiedział: „Dzieci bawią się”. Powiedziałam: „Dobrze, tutaj dzieci jeżdżą na łyżwach”. Chłopiec zapytał: „łyżwach?”, na co ja odpowiedziałam: „Tak, jeżdżą na łyżwach”. Dziecko pokiwało twierdząco głową i następnie w skupieniu przyglądało się karcie obrazującej dzieci, które jeżdżą na nartach. Posłużyło się pojęciami: dzieci, rolki. Wskazałam jeszcze raz na obrazek i powiedziałam: „tutaj dzieci jeżdżą na nartach”. Uśmiechnęłam się do dziecka i poprosiłam o powtórzenie. Chłopiec poprawnie powtórzył zdanie. Kiedy patrzył na kolejny obrazek, na którym chłopczyk ogląda telewizję, powiedział: „Dziecko, miś, telewizja”. Skorygowałam wypowiedź chłopca, mówiąc: „chłopczyk i miś oglądają telewizję”. Dziecko nie czekając na mój znak, samodzielnie powtórzyło zdanie. Chłopiec miał trudność z omówieniem obrazka, na którym dziecko i tata spacerują, gdyż użył słowa: „syn” i rozkładając ręce powiedział: „nie wiem”. Dziecko usłyszało moją dopowiedź: „Tata i syn spacerują w parku”. Gdy chłopiec powtórzył zdanie, zabrakło w nim słowa: „w parku”. Zapytałam: „a gdzie spacerują?”, wtedy chłopiec milczał, więc powiedziałam: „Spacerują w parku, zobacz to jest park, jest tu dużo drzew”. Chłopiec później bez problemu powtórzył całe zdanie.

To ćwiczenie oraz ćwiczenie omawiane wcześniej ukazują, że dziecko ma bardzo ubogi zasób słownictwa. Nie potrafi budować zdań, posługuje się pojedynczymi słowami.

8. Kolorowanie obrazka

Chłopiec bardzo dokładnie kolorował pociąg. W trakcie wykonywania tego ćwiczenia zastanawiał się, jakie wybrać kolory kredek. Był skupiony na zadaniu, podczas kolorowania często przekreślał kartkę. Chłopiec jest praworęczny, prawą ręką kolorował, a lewą



Ryc. 71.

przytrzymał kartkę, która była prawidłowo położona względem osi ciała, przesuwana w nieznanym stopniu w prawą stronę. Dziecko ma prawidłowy chwyt narzędzia pisarskiego. Kredka była oparta o palec środkowy, obustronnie przytrzymywana kciukiem oraz palcem wskazującym, z zachowaniem odległości ok. 2 cm od końcówki piszącej narzędzia graficznego. Dziecko zachowywało prawidłową postawę ciała, siedziało stabilnie, jego stopy ulokowane były na podłodze. Tułów był lekko pochylony do przodu.

OBSERWACJA 2

DATA: 08.03.2013; CZAS TRWANIA: 45 min

I. Wykonywanie zadań według poleceń wypowiedzianych przez nauczyciela w połączeniu z zabawą „Koło Fortuny”



Ryc. 72a–d.

Źródło: a) http://sklep.promo-mix.pl/19494-large_default/mis-pluszowy-jonas-brazowy.jpg;
 b) <https://www.colourbox.com/preview/3065836-vector-apple-tree-with-fruits.jpg>;
 c) <http://kolorowanki.com.pl/dla-dzieci-PRZEPIEKNA-ROZA>.

Powiedziałam do dziecka, że na początku pobawimy się w Koło Fortuny, na co zareagowało z uśmiechem. Trzymając w ręku tarczę potrzebną do zabawy, objaśniłam zasady: „Będziesz losował zadanie za pomocą tej tarczy (tutaj zademonstrowałam dziecku, jak należy kręcić wskazówką), która jak widzisz, podzielona jest na osiem części i oznaczona cyframi. Każda cyfra oznacza numer zadania, które będziesz wykonywać”. Kiedy zapytałam: „Rozumiesz, na czym polega ta zabawa?”, chłopiec pokiwał głową, twierdząc: „Tak, to jest super”. Gdy wylosował pierwsze zadanie, cierpliwie czekał na moje polecenie. Wyciągnęłam potrzebne do wykonania tego zadania przedmioty: czerwone kółka, zielone kółka, żółte kółka, woreczek, pudełko i położyłam je na biurku przed dzieckiem. Kiedy powiedziałam: „Włóż czerwone kółka do pudełka”, chłopiec włożył jedno i zapytał: „tak?” Kiedy odpowiedziałam: „dobrze”, chłopiec patrzył na mnie, czekając na dalsze wskazówki. Gdy usłyszał słowa: „Na razie włożyłeś jedno czerwone kółko”, szybko włożył pozostałe czerwone kółka do pudełka. Pochwaliłam dziecko słowami: „bardzo

dobrze”, na co zareagowało uśmiechem. Następnie powiedziałam: „Zielone kółka włóż do woreczka”. Chłopiec spojrział na przedmioty rozłożone na biurku, sprawnie i szybko włożył zielone kółka do woreczka. Miał zadowoloną minę i spojrział na mnie, oczekując dalszych poleceń. Powiedziałam: „Dobrze, a teraz rozłóż żółte kółka na biurku”. Chłopiec zamiast rozłożyć, złożył je razem i położył na biurku. Gdy powiedziałam do niego: „Teraz je złożyłeś, a nie rozłożyłeś”, chłopiec zmarszczył brwi, a potem spojrział na mnie, oczekując dalszej pomocy. Pokazałam mu, jak wygląda rozłożenie kółek, a jak ich złożenie. Dziecko wtedy twierdząco pokiwało głową, mówiąc: „aha”. Następnie zestawiłam dwa kółka: jedno małe i jedno duże, powiedziałam do chłopca: „Pokaż, które kółko jest duże?”, wskazał prawidłowo, „a które małe?”, tutaj również wskazał palcem odpowiednie kółko. Chłopiec spojrział na mnie, jakby oczekiwał pochwały, po usłyszeniu słowa „dobrze”, zapytał „losuję?”. Gdy powiedziałam: „Tak, możesz losować”, wtedy z zadowoloną miną wylosował kolejne zadanie. Położyłam na stole: długopis, linijkę, klucze i powiedziałam do dziecka: „Mam trzy rzeczy, podaj mi klucze”, chłopiec od razu podał mi odpowiedni przedmiot i uśmiechnął się. Powiedziałam: „Dobrze, teraz podaj mi linijkę”, chłopiec szybko podał ten przedmiot. Następnie pokazałam dziecku misia i powiedziałam, że może się z nim przywitać. Chłopiec z zadowoloną miną przytulił misia. Moje kolejne polecenie zabrzmiało: „Połóż długopis obok misia”, chłopiec położył długopis przed misiem. Kiedy usłyszał, że długopis nie leży obok, bezradnie rozłożył ręce. Objaśniłam mu, pokazując, że obok oznacza z jednej strony misia, a więc z lewej lub z drugiej strony misia, czyli prawej. Przy kolejnym wylosowanym ćwiczeniu przez chłopca podałam polecenie: „Mam tu różne owoce na kartach, to jest jabłko, banan, ananas, truskawka. Połóż jabłko na talerzu”. Chłopiec poradził sobie z tym bez problemu, po czym spojrział na mnie, oczekując dalszych instrukcji. Powiedziałam: „Dobrze, teraz połóż banana na talerzu, a truskawkę podaj mi”. Dziecko wykonało to ćwiczenie szybko i poprawnie, pochwaliłam je słowami: „Bardzo dobrze poradziłeś sobie z tym zadaniem”, na co zareagowało uśmiechem. Kolejne wylosowane zadanie polegało na narysowaniu krzyżyka na każdym kwiatku. Chłopiec zapytał mnie: „Co to krzyżyk?”, wtedy narysowałam krzyżyk na oddzielnej kartce i powiedziałam: „tak wygląda krzyżyk”. Dziecko pokiwało głową i przystąpiło do wykonania zadania. Kiedy zastanawiało się, gdzie narysować krzyżyk, powtórzyłam polecenie: „narysuj krzyżyk na każdym kwiatku”. Chłopiec nadal był niepewny, gdzie narysować krzyżyk, gdyż umieszczając ołówek w danym punkcie kwiatka, zapytał: „tutaj?”, odpowiedziałam: „Możesz tutaj lub w innym miejscu, ważne, żeby krzyżyk znajdował się na kwiatku”. Chłopiec pokiwał głową, samodzielnie narysował krzyżyki na dwóch kwiatkach, a skończywszy zadanie, zapytał: „dobrze?”. Odpowiedziałam: „tak, dziękuję”, wtedy na jego twarzy pojawiło się zadowolenie. Kolejne zadanie zawierało polecenie: „Dorysuj jeszcze dwa jabłka na drzewie. Pokoloruj je na czerwono”. Uczeń zapytał, gdzie ma dorysować, odpowiedziałam, że tam gdzie są gałęzie, gdzie widzi wolne miejsce. Gdy narysował jedno jabłko, zapytał: „już?”, wtedy usłyszał odpowiedź: „Prosiłam o dorysowanie dwóch jabłek, już masz jedno, więc...?”, wtedy chłopiec pokiwał głową i dorysował jeszcze jedno jabłko. Gdy pokolorował jabłka, oddał mi kartkę i zapytał, czy może dalej losować. Gdy przytaknęłam, odpowiedział: „super”. Kolejne wylosowane zadanie polegało na narysowaniu kółka naokoło misia. Chłopiec zapytał: „naokoło, nie wiem?” Zanim zdążyłam mu odpowiedzieć, przekręcił kartkę na drugą stronę, zdawał się być zniecierpliwiony. Wtedy powiedziałam: „Już ci pokazuję”, przybliżyłam obrazek do dziecka i pokazałam palcem, jak powinno wyglądać koło narysowane naokoło misia. Wtedy chłopiec powiedział: „tak” i wykonał ćwiczenie prawidłowo. Gdy powiedziałam: „świetnie”, zmienił się wyraz twarzy chłopca na bardziej pogodny. Gdy wylosował następne zadanie, rozłożyłam przed nim kolorowe paseczki i powiedziałam polecenie: „ułóż schodki z paseczków”. Dziecko w skupieniu wykonywało to ćwiczenie, ułożyło sprawnie i szybko paski. Kiedy zapytałam, który schodek jest najdłuższy, chłopiec pokazał prawidłowo. Poproszony zaś o wskazanie najkrótszego schodka, wskazał niewłaściwie. Gdy odpowiedziałam mu, że to nie jest

ten pasek, chłopiec ponownie skupił wzrok na zadaniu i zaczął zgadywać, pytając o każdy kolejny pasek, czy to ten. Gdy pokazałam pasek prawidłowy, mina chłopca wyrażała zawstydzenie, rękoma zakrywał twarz. Następnie, kiedy zestawiał dwa paski: krótki i długi, pytając: „Który pasek jest długi?“, chłopiec wskazał prawidłowo, a gdy zapytałam: „A który pasek jest krótki“ – tutaj też wskazał bezbłędnie. Powiedziałam: „dobrze“, na co zareagował uśmiechem. W kolejnym ćwiczeniu z Koła Fortuny chłopiec miał za zadanie odgadnąć czynności, jakie były mu przeze mnie pokazywane. Gdy usłyszał, że będą zagadki, szeroko się uśmiechnął i powiedział: „super“. Kiedy wykonałam gest, jakbym czesała włosy, zaczął gestykulować rękoma, jakby chciał przypomnieć sobie odpowiednie słowo, aż w końcu krzyknął „włose“, wtedy ja uśmiechnęłam się i powiedziałam: „To teraz ty pokaż, jak czeszesz swoje włosy. Gdy chłopiec zaczął wykonywać czynność, poprosiłam go, by powtórzył: „Czeszę włosy“. Dziecko uśmiechnęło się, wykonało czynność i powtórzyło zdanie: „Czeszę włosy“. Ponownie powiedziałam, by powtórzyło za mną i wtedy dopiero powiedział poprawnie. Cały czas chłopiec był skupiony na zadaniu, uważnie mnie obserwował. Kiedy udawałam, że myję zęby, chłopiec szybko odgadł pokazywaną czynność, krzyząc: „myj zęby“. „Dobrze, to teraz Ty pokaż jak myjesz zęby i powiedz: «myję zęby»“, dziecko wykonało czynność i nazwało ją w prawidłowy sposób. Kiedy wykonałam gest, jakbym piła, chłopiec szybko udzielił wypowiedzi: „pi woda, sok“ po czym wyciągnął z plecaka butelkę i powiedział: „sok“. Powiedziałam: „bardzo dobrze, pokaż, jak ty pijesz?“ Chłopiec bez problemu zaczął naśladować tę czynność. Gdy powiedziałam, by powtórzył za mną: „piję sok“, wypowiedział zdanie prawidłowo. Następnie udawałam, że jem, wtedy chłopiec odpowiedział: „je obiad“, odpowiedziałam: „dobrze, jem obiad. A Ty pokażesz, jak jesz?“. Chłopiec zaczął naśladować czynność i bez trudności powtórzył za mną zdanie: „Jem obiad“. Podczas ćwiczenia z zagadkami chłopiec był bardzo ożywiony, towarzyszyły mu silne emocje, mówił podniesionym głosem.

Zadania, które w połączeniu z zabawą Koła Fortuny wykonywał chłopiec, ukazują, że często oczekiwał potwierdzenia nauczyciela tego, czy dobrze rozumie, pytał np. „tak?“ Na podstawie ćwiczeń zauważyłam, że rozumie polecenia, w których pojawia się słowo „włóż“, „podaj“, „ułoż“, „narysuj“, „połóż“. Wie, co znaczy „duży“, „mały“, gdyż bez problemu wskazał duże kółko oraz małe kółko. Rozumie pojęcia „długi“, „krótki“, natomiast słowa „najkrótszy“, „najdłuższy“ sprawiają mu trudności. Zna nazwy przedmiotów codziennego użytku takie jak długopis, linijkę, klucze. Nie wiedział, co to jest krzyżyk, co znaczy „naokoło“, „na“, ale uzyskawszy wskazówki poprawnie i z zaangażowaniem wykonał zadania, które wiązały się z tymi pojęciami. Bez problemu udało mu się ułożyć schodki z pasków o różnej długości. Potrafił naśladować czynność z równoczesnym powtarzaniem zdań.

2. Zabawa ruchowa skłaniająca do uważnego słuchania

Powiedziałam do chłopca: „Będę mówić wierszyk, który trzeba będzie uważnie wysłuchać, żeby wiedzieć, jak się poruszać“. Dziecko pokiwało głową, mając zadowoloną minę. Kiedy wstałam z ławki i zaprosiłam go do zabawy, mówiąc: „Zapraszam cię tutaj“, zareagował uśmiechem i szybko stanął naprzeciwko mnie. Kiedy mówiłam wierszyk i ilustrowałam go ruchem, obserwował mnie uważnie i naśladował mnie, cały czas się uśmiechając. Po zakończeniu zabawy roześmiał się. Gdy powiedziałam, że teraz ja będę mówić wierszyk, a on będzie samodzielnie przedstawiać go ruchem, powiedział: „tak“, równocześnie uśmiechając się. Gdy recytowałam wiersz, dziecko cicho powtarzało za mną tekst wiersza i wykonywało ruchy odpowiednio do wypowiedzianych przeze mnie słów. Kiedy powiedziałam: „Bardzo dobrze poradziłeś sobie z tym zadaniem“, uśmiechnął się. Chłopiec był skupiony na tym ćwiczeniu, reagował szybko i uważnie. Z zainteresowaniem uczestniczył w zabawie ruchowej, która sprawiała mu radość. Z mojej obserwacji wynika, że zna części ciała, które występowały w wierszu: ręce, paluszek, nogi, brzuszek, a także rozumie pojęcia: „zmęczyć się“, „odpocząć“, „usiąść na podłodze“.

Wierszyk brzmiał następująco:

Poruszam rękami
 Poruszam rękami,
 Poruszam paluszkami,
 Poruszam nogami
 I poruszam brzuszkiem.
 Już się zmęczyłem i niczym nie poruszę.
 Usiąść na podłodze i odpocząć muszę.

3. Nazywanie czynności przedstawianych na obrazkach



Ryc. 73.

Źródło: <http://logofabryka.blogspot.com/>.

Obrazki pokazywałam dziecku według ukazanej kolejności. Położyłam przed chłopcem pierwszy obrazek i zapytałam: „Co robi chłopiec na tym obrazku?” Od razu udzielił odpowiedzi: „pi woda”, na co ja odpowiedziałam: „Dobrze, chłopiec pije wodę, powtórz proszę”, powtórzył poprawnie. Położyłam kolejny obrazek przed chłopcem, pytając: „Co robi pan na tym obrazku?”, odpowiedział: „Gra z pieskiem”. Gdy powiedziałam: „Dobrze, a co dokładnie robi?”, chłopiec milczał. Na pytanie: „A co on mu daje?” odpowiedział: „Nie wiem”. Zwróciłam się do dziecka: „To jest kość, a więc pan daje kość pieskowi”, chłopiec wypowiedział słowa: „Pan daje”, po czym westchnął i spojrzął na mnie oczekując podpowiedzi. Po jej usłyszeniu, poprawnie powtórzył zdanie. Zapytany o czynność na kolejnym obrazku, powiedział bez trudności: „Pan biega”, na co odparłam: „świetnie”. Chłopiec zareagował uśmiechem i dodał: „Ja biegam dużo”. Odwzajemniłam jego uśmiech i powiedziałam: „To bardzo dobrze, bo dzięki bieganiu jesteście zdrowsi”. Kiedy położyłam przed dzieckiem czwarty obrazek i zapytałam: „Co tutaj robi chłopiec?”, udzieliło szybko odpowiedzi: „Gra w piłkę”. Powiedziałam: „Bardzo dobrze, a Ty lubisz grać w piłkę?”, na co chłopiec odparł: „Tak, ja bardzo lubię sport”. Gdy zapytałam go, czy

lubi lekcje wf-u, odpowiedział: „Tak, bardzo lubię” i uśmiechnął się. Kontynuowałam dalej zadanie i zapytałam Ilię o czynność przedstawioną na piątym obrazku. Odpowiedział: „lekarz”, następnie pokazał gestem, jak bada lekarz i dodał: „chłopca”. Powiedziałam: „Tak, tutaj lekarz bada chłopca”, chłopiec nie czekając na mój sygnał, sam poprawnie powtórzył zdanie. Przy omawianiu szóstego obrazka, na pytanie: „Co robi dziewczynka?”, chłopiec odpowiedział: „płakać”, po czym dodał: „Bo ma uwagę, a ja nie mam uwagi”. Powiedziałam: „Cieszę się, że nie dostałeś uwagi”, po czym ponownie wskazałam obrazek i powiedziałam: „A więc tutaj dziewczynka płacze”. Kiedy położyłam kolejny obrazek, stwierdził: „Chłopczyk gra”. Wtedy wskazałam na klocki i zapytałam: „A wiesz co to jest?”, chłopiec wzruszył ramionami i odpowiedział: „Nie wiem”. Gdy powiedziałam: „To są klocki”, chłopiec zareagował na to: „Tak, to klocki!”. Wypowiedziane przeze mnie zdanie: „Chłopiec buduje z klocków” dziecko powtórzyło bez trudności. Przy omawianiu kolejnego obrazka, chłopiec szybko podał odpowiedź: „Pan czyta”. Kiedy pochwaliłam go słowem „dobrze”, uśmiechnął się. Zapytany o czynność przedstawioną na dziewiątym obrazku, dał: „Chłopiec pływa, basen”. Odpowiedziałam mu: „Tak, chłopiec pływa na basenie, powtórzysz?” Chłopiec poprawnie wypowiedział zdanie. Po pokazaniu kolejnego obrazka, dziecko udzieliło poprawnej odpowiedzi: „Chłopiec je”. Było zadowolone, gdy pochwaliłam je, mówiąc „wspaniale”. Z jedenastym obrazkiem również dobrze sobie poradziło, od razu powiedział: „chłopiec pisze”. Po przyjrzeniu się ostatniemu obrazkowi szybko udzielił odpowiedzi: „Dziewczynka gotuje obiad”. Kiedy po omówieniu wszystkich obrazków powiedziałam: „Bardzo dobrze wykonałeś całe zadanie, brawo”, uśmiechnął się szeroko i zapytał: „A co jeszcze masz?”, na co odpowiedziałam, że mam jeszcze dla niego ciekawe ćwiczenie.

Chłopiec był przez cały czas skupiony na zadaniu, nie okazywał zniechęcenia czy też zmęczenia. Potrafił nazwać wszystkie czynności przedstawione na obrazkach. Większość wyrazów nie odmieniał poprawnie, np. zamiast „płacze”, powiedział „płakać”. Jednak niektóre zdania wypowiedział poprawnie.

4. Ćwiczenie „Słucham – robię – mówię”

Powiedziałam do dziecka, że będzie naśladowało to, co robię i mówię. Zareagowało na to radośnie. Wzięłam do ręki książkę i powiedziałam: „Trzymam książkę”. „Teraz ty”. Dziecko dokładnie naśladowało czynność, powtórzyło bez trudności to, co powiedziałam. Następnie zaczęłam nieść plecak i powiedziałam: „Niosę plecak”, „Teraz Ty”, chłopiec tutaj również wykonał ćwiczenie prawidłowo. Kiedy powiedziałam: „Bardzo dobrze”, uśmiechnął się. Później zaczęłam ścierać tablicę i powiedziałam: „Ścieram tablicę”, dziecko dobrze naśladowało również tę czynność i powtórzyło zdanie bezbłędnie. Zapytał: „dobrze?”, na co odpowiedziałam: „Tak, dobrze sobie z tym poradziłeś”. Następnie, kładąc piórnik na biurku, powiedziałam: „Kładę długopis na biurku”. Chłopiec potrafił naśladować czynność, nie zapamiętał jednak całego zdania, powtórzył: „Kładę długopis”. Kiedy powtórzyłam całe zdanie i poprosiłam, by powtórzył, wypowiedział je prawidłowo.

W trakcie tego ćwiczenia dziecko uważnie mnie obserwowało i słuchało tego, co mówię. Było skoncentrowane na zadaniu i z entuzjazmem wykonywało ćwiczenie. Chłopiec potrafi naśladować czynności i powtarzać zdania, trudność miał tylko z jednym dłuższym zdaniem. Nie zniechęcił się, kiedy został poproszony o powtórzenie zdania, lecz dalej był skupiony na zadaniu.

5. Opowiadanie, co dzieje się na ilustracji

Zapytałam: „Co widzisz na obrazku?”, na co chłopiec wskazał na kota i powiedział: „Kota śpi”. Powiedziałam: „Dobrze, kot śpi”, a kiedy zapytałam: „A na czym kot śpi?”, chłopiec wzruszył ramionami i powiedział: „Nie wiem”. Powiedziałam mu (wskazując na



Ryc. 74.

Źródło: S. Łukasik, H. Petkowicz, S. Karaszewski (2004). *Wesoła szkoła sześciolatka*, część 2, Warszawa: WSiP.

fotel), że to jest fotel i poprosiłam o powtórzenie zdania: „Kot śpi na fotelu”, co chłopiec wykonał bez trudności. Następnie dziecko wskazało palcem telefon i powiedziało: „telefon”. Potem przyglądało się dalej obrazkowi i dość długo zastanawiało się, po czym pokazało na tramwaj i powiedział: „Znam to”. Podpowiedziałam mu, że jest to tramwaj, na co chłopiec zareagował uśmiechem i powiedział: „Tak, tramwaj”. Następnie pokazał palcem na dziewczynkę i powiedział: „Dziewczynka książka do mama”. Skorygowałam jego wypowiedź, mówiąc: „Dziewczynka niesie książkę dla mamy” i poprosiłam, aby powtórzył. Chłopiec powiedział zdanie do połowy, wymagał powtórzenia, po którym wypowiedział je całe poprawnie. Dalej wskazał na drugą dziewczynkę, mówiąc: „siostra”, odpowiedziałam: „Tak, to jest pewnie siostra tej dziewczynki (wskazałam na drugą dziewczynkę)”. Na pytanie: „A gdzie ta dziewczynka siedzi?”, chłopiec odpowiedział, że u mamy. Wtedy ja odpowiedziałam: „Siedzi na kolanach mamy, powtórzysz?”, dziecko powtórzyło szybko całe zdanie. Kiedy nie próbowało już samo omawiać obrazka, wskazałam na stolik i zapytałam: „Wiesz, co to jest?” Chłopiec odpowiedział, że jest to dywan, odparłam wtedy: „To jest stolik”. Powiedziałam: „Zobacz w tej sali jest stolik” (wskazałam ręką stolik), na co chłopiec pokiwał głową i nie czekając na mój sygnał, powtórzył słowo „stolik”. Następnie zapytany, na czym siedzi mama i jej córeczka, również stwierdził, że nie wie, przecząco kiwając głową. Uśmiechnęłam się i powiedziałam, że mama i jej córka siedzą na kanapie, po czym dodałam wskazując na kanapę: „To jest kanapa”, chłopiec powtórzył słowo „kanapa”.

Chłopiec miał problem z omówieniem tego obrazka. Najprawdopodobniej wynika to z tego, że jego słownik czynny jest bardzo ubogi, ale też z tego, że myli podstawowe nazwy określające różne przedmioty, które go otaczają.

OBSERWACJA 5

DATA: 19.04.2013; CZAS TRWANIA: 45 min

I. Odnalezienie różnic między obrazkami. Opowiedzenie, co znajduje się na obrazkach



Ryc. 75.

Powiedziałam do chłopca: „Te obrazki różnią się. Jest pięć różnic między tymi obrazkami. Znajdź je proszę, możesz zaznaczać ołówkiem na jednym obrazku miejsca, gdzie widzisz różnice”. Chłopiec pokiwał twierdząco głową i przypatrywał się obrazkom. Szybko odnalazł pierwszą różnicę, polegającą na tym, że na drugim obrazku brakuje piłki. Zaraz potem zauważył, że na drugim obrazku brakuje kieszeni w spodniach ogrodnika. Szybko spostrzegł, że na jednym obrazku dziewczynka ma czapkę, a na drugim jej nie ma. Kiedy powiedziałam: „Świetnie ci idzie”, Ilią był z siebie zadowolony. Powiedział: „jeszcze dwie” i dalej przypatrywał się obrazkom. Gdy przez dłuższą chwilę nie udało mu się znaleźć różnic, zaczął liczyć niektóre obiekty. Kiedy policzył, że na pierwszym obrazku są cztery główki kapusty, a na drugim trzy, krzyknął: „jest” i uśmiechnął się do mnie. Gdy powiedziałam: „Świetnie, jeszcze tylko jedna różnica”, dalej przyglądał się obrazkom. Kiedy znalazł ostatnią różnicę, powiedział: „O jest, tutaj gruszką”, na co odpowiedziałam: „bardzo dobrze”. Mina chłopca wyrażała ulgę. Następnie powiedziałam do niego: „Spójrz teraz na ten pierwszy obrazek i powiedz, co widzisz?”. Chłopiec wskazał ręką i powiedział: „Piesek bawi się z dzieckiem”, na co odpowiedziałam: „Dobrze, dziecko i piesek bawią się” i zaraz potem zapytałam: „Zobacz, co to jest?”, na co Ilią odrzekł: „piłka”. Gdy powiedziałam: „dobrze”, Ilią był zadowolony. Następnie, po wypowiedzeniu przeze mnie zdania: „Dziecko i piesek bawią się piłką”, Ilią powtórzył je prawidłowo. Potem powiedział: „Dziewczyna bawi się konikiem”, na co odparłam: „Dziewczynka buja się na koniku” – Ilią prawidłowo

powtórzył zdanie. Potem Iliia wskazał na panią zbierającą gruszki i powiedział: „Pani zbiera grusze”, na co odpowiedziałam: „Jesteś blisko, grusza to drzewo, na którym rosną gruszki, a więc ta pani zbiera gruszki”. Chłopiec pokiwał twierdząco głową i będąc dalej skupionym na obrazkach, powiedział: „Chłopiec wodę na kapustę”. Odrzekłam: „Tak, chłopiec podlewa kapustę” – Iliia nie czekając na mój sygnał, sam powtórzył zdanie. Następnie wskazałam na ogrodnika i zapytałam: „Wiesz, jak nazywa się to ubranie?” – chłopiec przecząco pokiwał głową. Gdy odpowiedziałam: „To są ogrodniczki, powtórz proszę?”, Iliia bez trudności powtórzył zdanie: „To są ogrodniczki”. Potem wskazałam na panią na obrazku i zapytałam: „A co założyła ta pani?, na co Iliia odpowiedział: „spodenki”. Pokiwałam przecząco głową i odpartam: „To jest spódnica” – Iliia ze smutną miną powtórzył to słowo.

Chłopiec był skoncentrowany na zadaniu. Szybko odnalazł trzy pierwsze różnice. Miał trudność ze znalezieniem kolejnych dwóch, ale kontynuował zadanie do momentu, aż je znalazł. Podczas omawiania obrazka chłopiec posługiwał się prostymi zdaniami, zbudowanymi poprawnie pod względem gramatycznym i stylistycznym. Tylko w jednym ze zdań wypowiedzianych przez chłopca zabrakło orzeczenia, co świadczy o tym, że nie znał odpowiedniego czasownika do opisanego sytuacji.

2. Powtórzenie nazw warzyw i owoców. Układanie obrazków według ustalonej kolejności

Powiedziałam do chłopca: „Zobacz, mam tu na kartach różne owoce i warzywa, które już dobrze znasz”. Iliia czekał z niecierpliwością na zadanie, był skupiony. Kiedy wskazałam pierwszy obrazek, poprawnie powiedział: „papryka”. Kiedy pochwaliałam go słowem: „świetnie”, uwaga chłopca dalej była skierowana na obrazkach, samodzielnie wskazał następny obrazek mówiąc: „jabłko”. Nie czekając na potwierdzenie wskazał na marchewkę i powiedział odpowiednią nazwę. Gdy odrzekłam: „bardzo dobrze”, uśmiechnął się i po wskazaniu kolejnej karty powiedział prawidłowo: „truskawka”. Następnie szybko wskazał kartę przedstawiającą ogórek, pokiwał przecząco głową i powiedział: „nie pamiętam”. Odpowiedziałam na to: „ogórek” – Iliia powiedział: „A tak, ogórek” i przytaknął głową.

Następnie wyjaśniłam chłopcu, że będzie układać warzywa i owoce, które są na tych kartach (tutaj pokazałam dziecku w jaki sposób: od jego lewej strony kładłam obrazki w rzędzie) według kolejności, w jakiej będą występować w mówionym przeze mnie tekście. Kiedy zapytałam Ilię, czy rozumie polecenie, odpowiedział: „tak rozumiem” i pokiwał twierdząco głową. Gdy wypowiedziałam pierwsze zdanie: „Ewa miała swój własny sad, dlatego jadła dużo warzyw i owoców” – chłopiec uważnie słuchał i nie położył żadnego obrazka przed sobą. Gdy usłyszał drugie zdanie: „Ogórki ciągle do szkoły przynosiła, paprykę do obiadu przygryzała, na kolację marchewki stale chrupała”, ułożył w prawidłowej kolejności trzy obrazki. Chłopiec po usłyszeniu ostatniego zdania: „Truskawki i jabłka letnią porą najbardziej jeść lubiła”, ułożył odpowiednie obrazki, kierując się usłyszczanymi nazwami owoców. Kiedy powiedziałam do Ilii: „Bardzo dobrze poradziłeś sobie z tym zadaniem, wszystkie obrazki ułożyłeś w prawidłowej kolejności”, miał zadowoloną minę.

Iliia pamiętał nazwy warzyw i owoców, z którymi zapoznawał się na wcześniejszych zajęciach. Tylko nazwy „ogórek” nie potrafił sobie przypomnieć. Bez problemu poradził sobie z układaniem obrazków przedstawiających warzywa i owoce według kolejności, w jakiej występowały w tekście, co świadczy o tym, że potrafił szybko wyodrębnić niezbędne informacje z wysłuchanego tekstu.

3. Omówienie obrazków przedstawiających dzień zajęczka. Odgadywanie prezentowanych czynności

Rozpoczęłam kolejne zadanie, mówiąc: „Mam tutaj różne obrazki, które pokazują jak zajęczek spędza dzień”. Chłopiec z zaciekawioną miną patrzył na obrazki. Gdy rozłożyłam



Ryc. 76.

Źródło: S. Łukasik, H. Petkowicz, S. Karaszewski (2004). *Wesoła szkoła sześciolatka*, część 2, Warszawa: WSiP.

wszystkie karty, wskazałam pierwszą i zapytałam: „Co tutaj robi zajączek?” – Ilija odpowiedział: „Zajączek wstawa”. Przytaknęłam kiwnięciem głowy i powiedziałam: „Zajączek wstaje” – chłopiec powtórzył zdanie prawidłowo. Gdy wskazałam kolejny obrazek, Ilija niepewnie odpowiedział: „Myje się” i spojrzał się na mnie, szukając potwierdzenia. Gdy odpowiedziałam: „Bardzo dobrze, zajączek myje się”, chłopiec uśmiechnął się. Następnie zapytałam, wskazując na kran: „Pamiętasz, jak się to nazywa?”, na co Ilija zareagował: przybrał smutny wyraz twarzy i pokiwał przecząco głową, mówiąc: „Nie pamiętam”. Potem prawidłowo powtórzył za mną słowo: „kran”. Kiedy zapytałam, jak nazywa się kolejna rzecz na obrazku, chłopiec znowu powiedział: „Nie pamiętam”. Odpowiedziałam: „zlew”, na co chłopiec zareagował: raptownie podniósł rękę do głowy i podniesionym głosem powiedział: „tak, zlew”. Gdy skierowałam uwagę chłopca na kolejny obrazek, udzielił odpowiedzi: „Zajączek je marchewkę”. Odpowiedziałam: „Dobrze, zajączek je marchewkę” – Ilija miał zadowolony minę. Gdy wskazałam kolejną kartę, chłopiec powiedział: „Rysuje motyla”. Gdy powiedziałam: „świetnie”, Ilija uśmiechnął się. Następnie spojrzał na kolejny obrazek, mówiąc: „Nie wiem, bawi się?” i spojrzał się na mnie, oczekując mojej podpowiedzi. Wskazałam wówczas na narty i powiedziałam: „Zobacz, to są narty”. Ilija odpowiedział: „Bawi się narty” i znowu spojrzał się na mnie, oczekując pomocy. Gdy udzieliłam chłopcu odpowiedzi: „Zajączek jeździ na nartach”, powtórzył prawidłowo całe zdanie. Kiedy powiedziałam: „świetnie”, Ilija uśmiechnął się, po czym szybko skupił wzrok na ostatnim obrazku i powiedział: „Zajączek śpi”. Kiedy powiedziałam: „Bardzo dobrze poradziłeś sobie z tym zadaniem”, mina chłopca wyrażała zadowolenie i poczucie ulgi.

Chłopiec był skupiony na obrazkach. Mówił prostymi zdaniami, trafnie nazywając sytuacje przedstawione na obrazkach. Tylko jednej czynności chłopiec nie potrafił nazwać

prawidłowo, ale podjął próbę, by samodzielnie ją nazwać. Niektóre wypowiedzi chłopca zawierają błędy gramatyczne, np.: „zajączek wstawa”.

Gdy powiedziałam: „Teraz będziemy naśladować zajączka. Jedna osoba będzie losowała obrazek i przedstawiała daną czynność, a druga będzie odgadywać co to za czynność” – chłopiec z uśmiechem zareagował na wiadomość o takim zadaniu. Kiedy zapytałam Ilię, czy rozumie polecenie, pokiwał twierdząco głową, mówiąc: „tak”. Następnie zapytałam, czy chce zacząć pierwszy, na co zareagował uśmiechem i odpowiedział: „nie, pani”. Gdy wylosowałam pierwszy obrazek i pokazywałam czynność wstawania z łóżka, Ilię uważnie mnie obserwował, szybko odgadł czynność, mówiąc: „wstajesz”. Gdy odparłam: „Świetnie, pokazywałam, że wstajesz z łóżka”, chłopiec miał zadowoloną minę. Powiedziałam: „Teraz ty losujesz” – chłopiec wylosował obrazek i położył go tak, abym nie widziała, co przedstawia. Następnie zaczął pokazywać czynność jedzenia marchewki. Kiedy odgadłam, mówiąc: „jesz marchewkę”, pokiwał głową i roześmiał się. Gdy pokazywałam chłopcu czynność jeżdżenia na nartach, odpowiedział: „nie wiem”, na co odparłam: „Przypomnij sobie, robił to zajączek”. Wtedy chłopiec jeszcze przez chwilę mnie obserwował, po czym wstał i krzyknął „narty”. Odpowiedziałam: „Dobrze, są tu narty, ale co ja robię? Idę, a może jeżdżę na nartach?”, na co chłopiec udzielił odpowiedzi: „Jeździsz na nartach”. Odpowiedziałam wtedy: „Bardzo dobrze, jeżdżę na nartach” Gdy chłopiec pokazywał ruchem kolejną czynność, odpowiedziałam: „Rysujesz motyla”, na co odrzekł: „Tak, rysuję”. Następnie, gdy to ja przedstawiałam działanie, Ilię szybko udzielił odpowiedzi: „Myjesz się”. Gdy pochwaliłam chłopca słowami: „bardzo dobrze”, miał zadowoloną minę. Po przedstawieniu przez chłopca ostatniej czynności (pokazał czynność spania), był zadowolony, gdy ją odgadłam.

Chłopiec bardzo chętnie uczestniczył w zadaniu polegającym na przedstawianiu i odgadywaniu różnych czynności. Potrafił nazwać większość czynności, trudność sprawiło mu opisanie umiejętności jeżdżenia na nartach, ale z pomocą dorosłego wykonał zadanie.

4. „Wycieczka zajączka na stragan”. Opowiadanie, co można kupić na straganie. Pokazanie warzyw i owoców na oddzielnych kartach



Ryc. 77.

Źródło: S. Łukasik, H. Petkowicz, S. Karaszewski (2004). *Wesoła szkoła sześciolatka*, część 2, Warszawa: WSiP.

Kiedy powiedziałam do chłopca: „Mam tutaj obrazek, który przedstawia stragan”, Ilija był pełny oczekiwań. Mówiłam dalej: „Nasz zajęczek wybierał się czasami na stragan, by kupić marchewki. Co oprócz marchewek widzisz na tym straganie?”. Chłopiec szybko wskazał na banany, podając odpowiednią nazwę, następnie prawidłowo wskazał ananas i również podał prawidłową nazwę. Kiedy powiedziałam: „Bardzo dobrze”, Ilija miał zadowolony minę. Następnie powiedział: „pomidory” i wskazał to warzywo. Szybko też pokazał na obrazku i wypowiedział wyraz: „sok”. Potem dłużej przypatrywał się obrazkowi, a następnie spojrzał na mnie, jakby oczekiwał podpowiedzi. Wtedy wskazałam na kalafior i zapytałam, czy wie, jak się to nazywa. Gdy odpowiedział, że nie wie, poprosiłam go, aby powtórzył za mną słowo: „kalafior”, co wykonał bez trudności. Później, gdy wskazałam na ziemniaki, a chłopiec przecząco pokiwał głową, dając znać, że nie wie co to, udzieliłam odpowiedzi: „ziemniaki” – Ilija samodzielnie powtórzył słowo. Gdy wskazałam kolejne warzywo, a chłopiec przeczącym ruchem głowy wyraził, że nie zna jego nazwy, wówczas powiedziałam, że to kapusta. Ilija pokiwał wtedy głową i krzyknął: „aa, kapusta”. Jego ton głosu wskazywał na to, że przypomniał sobie nazwę. Następnie, po wskazaniu czosnku zapytałam czy wie, co to jest. Chłopiec odpowiedział: „A to nie lubię”, na co odparłam: „ja też nie lubię, a pamiętasz jak to się nazywa?” Kiedy powiedział, że nie wie, odpowiedziałam: „czosnek” – chłopiec powtórzył prawidłowo.

Następnie powiedziałam do chłopca: „Mam tutaj na kartach te warzywa i owoce, które widziałeś na poprzednim obrazku”. Gdy wskazałam dziecku obrazek przedstawiający czosnek, prawidłowo podał nazwę. Mając wzrok cały czas był skupiony na obrazkach, samodzielnie wskazał kolejne warzywo, wypowiadając: „pomidor”. Nie miał też problemu z przyporządkowaniem następujących nazw: marchewka, ziemniak do odpowiednich obrazków. Dłużej zastanawiał się nad obrazkiem przedstawiającego kapustę. Gdy powiedział: „nie wiem”, po podpowiedzeniu mu pierwszej sylaby, bez trudności podał słowo: „kapusta”. Trudność miał także z przypomnieniem sobie słowa kalafior, powtórzył za mną to słowo. Po pokazaniu karty z owocem banany, chłopiec bez problemu wypowiedział odpowiednią nazwę.

Chłopiec był skupiony na zadaniu. Część nazw takich jak: pomidor, marchewka, ananas, banany opanował na podstawie wcześniejszych zajęć. W trakcie zajęć przyswajał następujące nazwy warzyw: kalafior, czosnek, kapusta.

5. Omówienie emocji: złość, smutek, radość, spokój na podstawie obrazków. Zabawa „Pokaż minę” – wyrażanie za pomocą gestów, mimiki wylosowanej emocji. Swobodna rozmowa na temat własnych emocji



Ryc. 78.

Źródło: S. Łukasik, H. Petkowicz, S. Karaszewski (2004). *Wesoła szkoła sześciolatka*, część 2, Warszawa: WSiP.

Zwróciłam się do chłopca słowami: „Teraz pokażę ci karty, na których postacie mają różne miny”. Na początku pokazałam dziecku obrazek, który przedstawia złość i powie-

działam: „Zobacz, ten pan jest zły” – Ilija powtórzył słowo „zły”. Następnie pokazałam kolejny obrazek i powiedziałam: „Ten pan jest radosny”. Chłopiec nie czekając na sygnał z mojej strony samodzielnie powtórzył nazwę emocji. Po pokazaniu następnej karty powiedziałam: „Ten pan jest smutny”, na co Ilija zareagował: pokiwał głową i powiedział: „tak, smutny”. Po wskazaniu na ostatni obrazek powiedziałam: „Ten pan jest spokojny” – chłopiec bez trudności powtórzył: „Jest spokojny”. Skierowałam do chłopca następujące słowa: „Teraz zrobię czary mary, przemieszam obrazki, a Ty powiesz po kolei, jaki jest pan na obrazku”. Gdy wskazałam pierwszy obrazek, Ilija udzielił odpowiedzi: „jest smutny”, na co odpowiedziałam: „bardzo dobrze”. Ilija zareagował uśmiechem na moją pochwałę. Po pokazaniu kolejnej karty, również prawidłowo rozpoznał emocję radości, mówiąc: „jest radosny”. Kiedy wskazałam kolejną kartę, z jego ust padła odpowiedź: „nieradosny”, na co odpowiedziałam: „jest zły”, na co chłopiec zareagował: pokiwał głową mówiąc: „tak, zły”. Gdy spojrział na ostatnią kartę, szybko podał odpowiedź: „spokojny” i z zadowoloną miną spojrział na mnie. Pochwaliłam chłopca słowami: „Bardzo dobrze sobie poradziłeś, teraz już znasz różne emocje”, co odwzajemnił uśmiechem i poczuciem ulgi.

Ilija był skupiony na ćwiczeniu, reagował uważnie. Szybko zapamiętał nazwy emocji. Kiedy nie mógł przypomnieć sobie jednej negatywnej emocji, posłużył się zaprzeczeniem emocji pozytywnej („nieradosny”), co świadczy o tym, że chłopiec kontynuuje zadanie, stara się rozwiązać problem, nawet gdy nie pamięta dokładnej nazwy.

Następnie powiedziałam do dziecka: „Teraz my będziemy pokazywali różne emocje, gdy wylosuję emocję złości, to pokażę, że jestem zła, a ty będziesz musiał odgadnąć, jaką emocję pokazuję i na odwrót, gdy ty wylosujesz emocję, ja będę ją odgadywać”. Chłopiec pokiwał twierdząco głową i powiedział: „Aha”. Kiedy wylosował emocję, przyjrzał się jej i od razu przedstawił emocję za pomocą mimiki. Gdy powiedziałam: „zły”, chłopiec twierdząco pokiwał głową, powiedział: „yhym” i pokazał mi obrazek, potwierdzając moją odpowiedź. Kiedy wylosowałam emocję i zaprezentowałam ją, Ilija szybko udzielił odpowiedzi, mówiąc: „spokojna”. Gdy powiedziałam: „świetnie”, na jego twarzy pojawiło się zadowolenie. Po wylosowaniu przez chłopca kolejnego obrazka z emocją, szybko pokazał ją, przybierając smutną minę. Powiedziałam wtedy: „smutny”, na co Ilija zareagował uśmiechem i powiedział: „tak, smutny”. Następnie pokazałam dziecku ostatnią emocję, którą odgadło bez trudności, mówiąc: „radosny”. Gdy pochwaliłam chłopca w następujący sposób: „Świetnie sobie poradziłeś z odgadywaniem emocji, bardzo ładnie je też pokazywałeś”, chłopiec zareagował uśmiechem i poczuciem ulgi.

Chłopiec skoncentrował się na zadaniu. Bez trudności odgadywał emocje, co świadczy o tym, że szybko zapamiętał ich nazwy. Doskonale wszedł w rolę pokazywania emocji, przybierając odpowiednią mimikę twarzy.

Następnie zapytałam chłopca: „A kiedy ty jesteś radosny?”, na co odpowiedział: „U pani Małgosi na lekcji”. Odparłam wówczas: „Kiedy jesteś na reedukacji u pani Małgosi?”, na co chłopiec odpowiedział: „tak, reedukacji”. Dopytałam: „A kiedy jeszcze jesteś radosny?”, na co Ilija odrzekł: „na wf-ie”, na co uśmiechnęłam się i odpowiedziałam: „Aha, jesteś radosny na lekcjach wf-u. A ja jestem radosna, gdy dostanę prezent”. Gdy zapytałam: „A ty jesteś radosny, gdy dostajesz prezenty?”, Ilija odpowiedział: „nie bardzo”. Kiedy został zapytany: „A jesteś radosny, gdy masz urodziny”, pokiwał twierdząco głową, mówiąc: „tak”.

6. Omówienie sytuacji, które wiążą się z pozytywnymi emocjami

Powiedziałam do chłopca: „Tutaj mam obrazek przedstawiający urodziny pewnego chłopca”. Ilija skupił uwagę na obrazku, miał zaciekawioną minę. Następnie zwróciłam się do niego: „Powiedz mi, co widzisz na tym obrazku?” Chłopiec powoli wypowiadał następujące zdanie: „Dziewczyna wkłada na chłopiec koronę”, na co odpowiedziałam: „Świetnie, dziewczyna wkłada koronę na głowę chłopca”. Następnie wskazał na dziewczynkę, mówiąc: „Ta dziewczyna bawi się balonem”, na co pokiwałam głową, mówiąc: „świetnie”.



Ryc. 79.

Źródło: <https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/564x/9c/b4/d1/9cb4d165d12168eef6c6d-d0cb801f538.jpg>.

Następnie, będąc nadal skupionym na obrazku, powiedział: „Ona ma dla niego tort”, na co odpowiedziałam: „wspaniale” – Ilią miał zadowoloną minę. Gdy zapytałam: „Czy coś możesz jeszcze powiedzieć o tym obrazku?”, Ilią wskazując na jednego chłopca, szybko udzielił odpowiedzi: „Chłopiec jest wesoły, tu ma balony i prezenty”. Odpowiedziałam: „Bardzo dobrze, tak jak powiedzialesz, ten chłopiec jest wesoły, przyjrzyj się mu, on jest nie tylko wesoły, jaki on jest jeszcze?” Ilią ponownie przyjrzał się chłopcu, po czym wzruszył ramionami i powiedział: „nie wiem”. Odparłam na to: „On jest zaskoczony, bo koledzy i koleżanki zrobili mu niespodziankę urodzinową. Ten chłopiec nie wiedział wcześniej, że przyjaciele będą czekać na niego z prezentami i tortem”. Ilią pokiwał twierdząco głową. Zapytałam: „A czy ktoś jeszcze jest tutaj wesoły?”, wówczas Ilią wskazał po kolei osoby na obrazku, które są wesołe. Zwróciłam się do chłopca, mówiąc: „Tak, wszyscy są weseli, szczęśliwi, bo są na urodzinach tego chłopca (wskazałam chłopca). Chłopiec pokiwał twierdząco głową mówiąc: „tak, na urodzinach”.

Chłopiec był skupiony na opowiadaniu obrazka. Budował dość długie wypowiedzi (stosuje coraz dłuższe zdania przy opisywaniu obrazków), starał się omówić szczegóły na obrazku. Zaprezentował swój tok myślenia, stosując argumentację w jednym ze zdań: „Chłopiec jest wesoły, tu ma balony i prezenty”. Tylko niektóre, bardziej rozbudowane wypowiedzi chłopca zawierają błędy gramatyczne, stylistyczne jak np.: „Dziewczyna wkłada na chłopiec koronę”.

OBSERWACJA II

DATA: 14.06.2013; CZAS TRWANIA: 45 min

Nazywanie poszczególnych sportów na podstawie obrazków

Gdy powiedziałam chłopcu, że dzisiejsze zajęcia będą o sporcie, odrzekł z zadowoloną miną: „super”. Kiedy wskazałam pierwszy obrazek i zapytałam, jaki sport widzi na obrazku, powiedział: „Tańce”. Odpowiedziałam na to: „Dobrze, tańce na lodzie. A tak dokładnie jest to łyżwiarstwo”. Ilią powtórzył nazwę „łyżwiarstwo” prawidłowo. Potem dodałam: „Ta pani jeździ na łyżwach”, co chłopiec również powtórzył bez trudności. Gdy pokazałam mu kolejny obrazek, powiedział: „Na to nie chodzę, chodzę na piłkę”. Odparłam wtedy: „Rozumiem,



Ryc. 80.

Źródła: <http://sportyrimowe.blox.pl/resource/skoki.bmp>; http://www.sportujisie.pl/graphics/baza/narty_001.jpg; http://www.sportujisie.pl/graphics/baza/fskating_001.jpg.

ale warto też wiedzieć, jak nazywają się inne sporty”, na co Ili zareagował: twierdząco pokiwał głową i czekał cierpliwie na dalszy ciąg zadania. Kontynuowałam, mówiąc: „To są skoki narciarskie” – chłopiec powtórzył nazwę sportu. Następnie, gdy położyłam obrazek przedstawiający narciarstwo, Ili powiedział: „Jedzie na nartach”, na co odpowiedziałam: „Bardzo dobrze, a wiesz, jak nazywa się taki sport?” Chłopiec wzruszył ramionami i powiedział, że nie wie, na co odpowiedziałam: „To jest narciarstwo”. Ili powtórzył nazwę sportu bez trudności. Następnie wyjęłam zestaw kolejnych obrazków przedstawiających gry sportowe. Gdy wskazałam na ilustrację przedstawiającą siatkówkę, chłopiec powiedział: „Grają w piłkę”. Pochwaliłam chłopca słowami: „bardzo dobrze” i zapytałam go, czy wie, jak nazywa się ten sport. Gdy poprosił mnie, abym powiedziała tę nazwę, wyraźnie powiedziałam: „siatkówka” – Ili powtórzył nazwę bez trudności. Gdy wskazałam kolejny obrazek, powiedział: „Też nie wiem”. Powiedziałam wówczas, że jest to koszykówka, a chłopiec wypowiedział samodzielnie nazwę tego sportu. Następnie po wskazaniu kolejnego obrazka, chłopiec z przekonaniem w głosie powiedział: „piłka nożna”. Gdy potwierdziłam tę odpowiedź, jego mina wyrażała zadowolenie. Po wskazaniu obrazka przedstawiającego hokej

na lodzie, chłopiec powiedział: „Nie wiem, co to jest?”. Kiedy odparłam, że jest to hokej na lodzie, powtórzył tę nazwę bez trudności. Następnie powiedziałam do Ilii, żeby wkleił karteczki przedstawiające sporty do zeszytu, co szybko wykonał. Potem wolno odczytywałam nazwy sportów (wskazując je po kolei), a chłopiec cierpliwie je za mną powtarzał. Wyjęłam zestaw kolejnych obrazków, na które Ilija patrzył z zainteresowaniem. Powiedziałam: „To są sporty wodne”, na co zareagował: uśmiechnął się i powiedział: „Aaa sporty wodne”. Gdy wskazałam pierwszy obrazek, udzielił odpowiedzi: „On pływa na basen”, na co odpowiedziałam: „Dobrze, on pływa w basenie i dlatego ten sport to pływanie”. Chłopiec powtórzył nazwę „pływanie” prawidłowo. Potem wskazałam na kolejny obrazek i powiedziałam: „A to jest wioślarstwo” – Ilija powtórzył nazwę sportu. Kontynuowałam, mówiąc: „A ci panowie to wioślarze”. Chłopiec pokiwał głową i powtórzył cicho wyraz „wioślarze”. Po wskazaniu kolejnego wodnego sportu, Ilija ze smutnym wyrazem twarzy powiedział, że nie wie i poprosił mnie, bym mu powiedziała, jak się ten sport nazywa. Gdy odparłam: „To są skoki do wody”, chłopiec powtórzył: „skoki do wody”. Kiedy zwróciłam uwagę chłopca na ostatni obrazek, powiedział: „narty”. Odpowiedziałam wtedy: „Dobrze, to są narty wodne”. Ilija z zadowoloną miną powtórzył całą nazwę.

Gdy poprosiłam go, aby obrazki wkleił do zeszytu, szybko i sprawnie wykonał polecenie. Następnie wskazując na podpisy obrazków, czytałam je wolno, aby dać szansę chłopcu dokładnie je za mną powtórzyć. Chłopiec był skupiony, uważnie mnie słuchał i powtarzał nazwy sportów.

Chłopiec z zainteresowaniem wykonywał ćwiczenia związane ze sportem. Okazało się, że zna niewiele nazw sportów, ale potrafi je omówić, posługując się nazwami czynności, np. „on pływa”, „oni grają w piłkę”. Stara się więc zaprezentować zasób słownictwa, który już posiada.

I. Przyklejanie odpowiednich naklejek przy sportach zimowych i sportach letnich



Ryc. 81.

Gdy wyjęłam zestaw naklejek i kartkę przedstawiającą różne sporty, Ilija zareagował w następujący sposób: „Ooo, nalepki” i uśmiechnął się szeroko. Skierowałam do chłopca polecenie: „Przy sportach zimowych przyklej proszę naklejki z bałwanem”. Chłopiec zapytał: „Z bałwanem?”, na co odpowiedziałam: „Tak, naklejki z bałwanem”. Gdy przykleił pierwszą naklejkę, zapytałam chłopca, jak nazywa się zaznaczony przez niego sport. Kiedy powiedział, że nie pamięta, przypominałam mu, że jest to hokej na lodzie. Ilija pokiwał twierdząco głową i powiedział: „Aaa, hokej na lodzie”. Gdy umieścił kolejną naklejkę na kartce, powiedział niezdecydowanie: „narcciarstwo”. Po pochwaleniu go słowami: „bardzo dobrze”, uśmiechnął się szeroko. Następnie, po wklejeniu ostatniej naklejki z bałwanem, Ilija stwierdził, że nie wie jaki to sport. Powiedziałam: „O tym sporcie jeszcze nie mówiliśmy, to saneczkartwo, bo jeździ się na sankach”. Ilija powtórzył nazwę sportu bez trudności. Następnie wziął do ręki naklejkę ze słoneczkiem i powiedział: „skoki”. Odparłam: „dobrze” i dodałam: „skoki do wody”. Przy następnej naklejonej nalepce Ilija powiedział: „Play tennis”, na co odparłam: „Dobrze, to po angielsku, a po polsku gra w tenisa”. Chłopiec roześmiał się i powtórzył polską nazwę tego sportu. Potem umieścił ostatnią naklejkę oznaczającą sport letni i powiedział: „bieganie”, na co odpowiedziałam: „Jesteś bardzo blisko, to bieg”. Ilija pokiwał twierdząco głową i powtórzył nazwę sportu.

Chłopiec bez trudności wykonał zadanie. Potrafi rozróżnić sporty zimowe od sportów letnich. Z poprzedniego ćwiczenia zapamiętał większość nazw sportów: hokej na lodzie, narciarstwo, skoki, bieganie.

2. Znajdowanie różnic między obrazkami



Ryc. 82.

Źródło: M. Langowska (2012). *Encyklopedia Przedszkolaka. Uprawiam Sport*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza „Promocja”.

Zwróciłam się do chłopca, mówiąc: „Przyjrzyj się proszę tym rysunkom i odszukaj proszę sześć różnic między nimi”. Ilija każdą zauważoną różnicę zaznaczał krzyżykiem na drugiej kartce. Szybko odnalazł pięć różnic, a gdy przez dłuższą chwilę nie mógł znaleźć ostatniej, powiedziałam: „Na pewno uda ci się odnaleźć różnicę, dokładnie się jeszcze raz przyjrzyj”. Gdy ją znalazł, z ulgą powiedział: „O, jest”. Gdy pochwalłam chłopca słowami:

„Bardzo dobrze sobie poradziłeś”, miał zadowoloną minę. Potem zapytałam go, czy pamięta, jak nazywa się ten sport, na co odpowiedział: „Tak, hokej na lodzie”. Gdy powiedziałam: „Brawo”, uśmiechnął się szeroko.

Chłopiec chętnie wykonał polecenie. Nie zrezygnował z zadania, gdy napotkał trudność.

3. Nazwanie dyscyplin sportowych. Przyklejanie nalepek z właściwymi piłkami



Ryc. 83.

Źródło: M. Langowska (2012). *Encyklopedia Przedszkolaka. Uprawiam Sport*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza „Promocja”.

Skierowałam do chłopca następujące polecenie: „To teraz każdą linię zaznacz innym kolorem, a dowiesz się, jaki sport uprawiają zawodnicy”. Ilija przygotował przybory i powiedział: „Ja jestem dobry”. Gdy zaznaczył kolorem pierwszą linię, zapytałam go, czy pamięta, jak nazywa się ta dyscyplina sportu, na co odpowiedział: „Ooo, zapomniałem”. Kiedy podpowiedziałam pierwszą sylabę: „sia”, chłopiec podał pełną nazwę, mówiąc: „siatkówka”. Gdy powiedziałam: „dobrze”, jego mina wyrażała poczucie ulgi. Po zaznaczeniu kolorem kolejnej linii, chłopiec powiedział z przekonaniem w głosie: „piłka nożna”. Na pochwałę: „świetnie” zareagował uśmiechem. Gdy chłopiec zaznaczył kolejną linię kolorem, powiedział: „siatkówka”. Zapytałam go wówczas: „Siatkówka czy koszykówka?”, na co odpowiedział: „koszykówka”. Powiedziałam wtedy: „Teraz się zgadza”, na co Ilija odparł: „tak” i uśmiechnął się. Następnie powiedziałam do chłopca, aby znalazł nalepki z właściwymi piłkami i przykleił je pod odpowiednimi dyscyplinami sportowymi. Ilija szybko odnalazł potrzebne naklejki i umieścił je we właściwych miejscach. Gdy pochwaliałam go słowami: „Świetnie sobie poradziłeś”, chłopiec był bardzo z siebie zadowolony.

Ilija był skupiony na zadaniu, które wykonywał szybko i sprawnie. Myli nazwy sportów: siatkówka i koszykówka. Pojęcie „piłka nożna” ma dobrze utrwalone.

6. Poznanie flagi olimpijskiej



Ryc. 84.

Źródło: M. Langowska (2012). *Encyklopedia Przedszkolaka. Uprawiam Sport*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza „Promocja”.

Gdy powiedziałam do chłopca: „Teraz poznamy, jak wygląda flaga olimpijska. Rozpocznemy ćwiczenie od przyklejania naklejek”, ucieszył się na wieść o takim zadaniu. Powiedziałam do chłopca: „Najpierw od lewej strony przyklej naklejkę niebieską, potem czarną i czerwoną”. Gdy chłopiec powtarzając w ciszy nazwy kolorów, przykleił dwie pierwsze naklejki, upewnił się, czy trzecia ma być czerwona. Kiedy udzieliłam twierdzącej odpowiedzi, odpowiednio dokończył polecenie. Potem powiedziałam do chłopca: „Teraz u dołu strony przyklej kolejno naklejkę żółtą i naklejkę zieloną”. Chłopiec dwa razy powtarzał cicho nazwy kolorów: „żółta, zielona” i odpowiednio przykleił nalepki. Gdy pochwaliłam go za wykonane zadanie, zareagował uśmiechem. Potem wyjaśniłam chłopcu, że jego następnym zadaniem będzie narysowanie na fladze kótek, każde w kolorze, który wskazuje strzałką. Ilija powiedział „yhym” i zaczął rysować kółka. Bardzo szybko dobierał odpowiednie kolory, a po zakończonym zadaniu miał zadowoloną minę. Kiedy pochwaliłam go, mówiąc: „Bardzo dobrze zrobiłeś to zadanie”, uśmiechnął się szeroko. Następnie zapytałam chłopca: „Wiesz, co to jest?”, na co niepewnie odpowiedział: „flaga?”. Potwierdziłam odpowiedź chłopca, mówiąc: „Tak, to flaga, a każda flaga wygląda inaczej, to jest flaga olimpijska”. Chłopiec powtórzył nazwę bez trudności. Potem dodałam: „Flaga olimpijska oznacza spotkanie sportowców z całego świata na największych imprezach sportowych”. Ilija uważnie mnie wysłuchał, po czym twierdząco pokiwał głową mówiąc: „aha”. Chłopiec był bardzo zaangażowany w wykonywaniu tego zadania. Prawidłowo wykonywał dłuższe polecenia wypowiedziane przez dorosłego. Jego strategia radzenia sobie z nimi polegała na cichym powtarzaniu słów.

4. Rozmowa na temat sportu – „jaki sport lubisz najbardziej?”. Zaznaczenie w gazecie z programem nazw: „piłka nożna”

Gdy zapytałam chłopca, jaki sport lubi najbardziej, bez wahania odpowiedział: „piłka nożna”. Gdy pokazałam chłopcu gazetkę z programem, uśmiechnął się szeroko i powiedział: „Ale fajnie”. Zwróciłam się do niego, mówiąc: „Chciałabym, żebyś zakreślił w tej gazetce napis «piłka nożna» lub obrazek, który przedstawia ten sport”. Gdy dałam Iliji do ręki żółty zakreślacz, szybko zakreślił obrazek, a potem odpowiedni napis. Kiedy

z zadowoloną miną stwierdził: „już”, powiedziałam: „Dobrze zaznaczyłeś, ale jeszcze raz przyjrzyj się gazetce, bo jest jeszcze jeden napis «piłka nożna». Chłopiec zareagował następująco: chwycił się jedną ręką za głowę, szeroko otworzył usta i powiedział: „aha”. Potem zaznaczył napis i powiedział z przekonaniem: „to koniec”. Gdy powiedziałam: „bardzo dobrze”, uśmiechnął się.

Chłopiec potrafił odnaleźć nazwę „piłka nożna” w drukowanym tekście, poznając wcześniej wzór tego napisu.

5. Ćwiczenie polegające na rozpoznaniu na obrazku tego, co nie pasuje



Ryc. 85.

Źródło: A. Ładniak (2007). *Akademia przedszkolaka. Czterolatek*. Kraków: Wydawnictwo „Papilon”.

Gdy zwróciłam się do chłopca, mówiąc: „Mam tu obrazek przedstawiający rowerzystów”, był pełen gotowości i z zainteresowaniem patrzył na obrazek. Następnie powiedziałam: „Przyjrzyj się temu obrazkowi i powiedz, co na nim nie pasuje”. Ilia szybko wskazał psa, który jeździ na rowerze. Gdy zapytałam chłopca, dlaczego twierdzi, że ten element nie pasuje na obrazku, stwierdził: „Bo pies nie jeździ na rowerze” i roześmiał się. Powiedziałam wówczas: „Brawo, psy nie jeżdżą na rowerze”. Potem zapytałam chłopca: „A jak nazywa się osoba, która jeździ na rowerze?”. Gdy chłopiec stwierdził, że nie wie, powiedziałam, że taka osoba to rowerzysta – Iliia powtórzył nazwę.

Chłopiec był zainteresowany zadaniem. Potrafi wskazać na obrazku to, co nie pasuje, a następnie uzasadnić swój wybór.

6. Nazywanie poszczególnych elementów występujących w piłce nożnej (bramka, pole karne, strój piłkarza itp.)

Gdy powiedziałam do dziecka: „Mam książeczkę o piłce nożnej”, powiedziało: „super” i z zaciekawioną miną patrzyło na książkę. Gdy wskazałam pierwszy obrazek i zapytałam chłopca, czy pamięta, jak się to nazywa, odpowiedział: „boisko”. Kiedy powiedziałam: „bardzo dobrze”, zareagował uśmiechem. Następnie wskazałam na biały prostokąt wyznaczony na boisku i zapytałam chłopca, czy wie jak to nazwać. Kiedy odpowiedział, że nie pamięta, powiedziałam, że jest to pole karne, na co Iliia zareagował: nagłym ruchem dotknął ręką głowy i powiedział: „Tak, pole karne”, jakby przypominając sobie to pojęcie. Gdy pokazałam kolejną stronę w książeczce, zapytałam go, jak może nazwać te wszystkie ubrania. Powiedział wówczas: „to strój sportowy”. Gdy pochwaliłam go słowami: „bardzo dobrze”, miał zadowoloną minę. Następnie, kiedy skierowałam do chłopca pytanie: „A co

zawiera się w tym stroju sportowym”, odpowiedział: „koszulka, spodenki, kaptur (zamiast getry)” i niepewnie spojrział na mnie. Powiedziałam wtedy: „Dobrze, koszulka, spodenki, a to są getry, czyli takie długie skarpety”. Ilija pokiwał twierdząco głową i powtórzył nazwę: „getry”. Następnie wskazał na kolejny element ubioru, mówiąc: „buty”, na co odpowiedziałam: „Dobrze, a dokładnie takie buty nazywają się korki”. Ilija cicho powtórzył nazwę: „korki”. Gdy wskazałam na kolejną ilustrację w książeczce, chłopiec powiedział: „To sędzia, to żółta kartka, czerwona kartka, gwizdek. Gdy pochwaliłam Iliję słowami: „Bardzo dobrze, wymieniałeś wszystkie przedmioty i osoby”, miał zadowolony minę. Po pokazaniu kolejnej strony, chłopiec powiedział: „On strzela do bramki”, na co odpowiedziałam: „bardzo dobrze”. Chłopiec uśmiechnął się i czekał cierpliwie na kolejne zadanie. Gdy wskazałam następną ilustrację, powiedział: „On strzela gola”. Po pochwaleniu go, uśmiechnął się szeroko. Następnie wskazałam na ilustrację stadionu, pytając co to jest, na co odpowiedział, że nie wie. Kiedy odparłam, że jest to stadion, Ilija powtórzył tę nazwę. Następnie dodałam: „Ten stadion, który tutaj widzisz, to stadion, który znajduje się u nas, w Warszawie”. Ilija twierdząco pokiwał głową i powiedział: „Tak, jest ładny”. Następnie powiedziałam chłopcu, że dam mu tę książeczkę w nagrodę za aktywny udział w moich zajęciach. Ilija był bardzo zaskoczony i upewnił się: „To dla mnie?”, na co odpowiedziałam: „Tak, dla ciebie, dzisiaj są nasze ostatnie zajęcia” i uśmiechnęłam się. Chłopiec powiedział: „Aha, dziękuję”, po czym dodał: „Ale fajne były dzisiaj zajęcia”.

Ilija bardzo chętnie omawiał obrazki książeczki. Okazało się, że zna wiele pojęć opisujących przedmioty i sytuacje, które dotyczą piłki nożnej.

Wanda Hajnicz

5.2. Proces narastania kompetencji komunikacyjnych w obszarze języka polskiego u dziecka obcojęzycznego

Planując działania o charakterze wspierającym, kierujemy się potrzebami edukacyjnymi dziecka. Pani Aneta musiała zatem ustalić, jakimi kompetencjami Ili dysponuje, na jakich zatem można się będzie oprzeć i jakie ma on możliwości rozwojowe. Musiała też brać pod uwagę oczekiwania związane z programem szkolnym. Przede wszystkim zaś te związane z gotowością szkolną, dotyczące możliwości jakimi dysponuje dziecko przed rozpoczęciem edukacji szkolnej.

W obszarze podstawowych kompetencji komunikacyjnych, umożliwiających aktywne uczestniczenie w sytuacjach edukacyjnych, oczekiwania wstępne są dość wyraźnie określone. Po pierwsze oczekuje się, że dziecko umie **zwracać się bezpośrednio do rozmówcy**. To znaczy, że rozumie społeczną rolę komunikacji. Fakt posługiwania się językiem obcym ma tu mniejsze znaczenia. Ili miał doświadczenia w komunikowaniu się w języku ojczystym i te oczekiwania były dla niego oczywiste. Po drugie oczekuje się, że **uczeń stara się mówić poprawnie** (pod względem artykulacji i gramatyki); to oczekiwanie jest też wyraźnie sformułowane w podstawie programowej. Ili może starać się mówić poprawnie, ale jeśli artykulacja nie jest dostatecznie zbliżona do wzorca, to trudno może być odczytać znaczenie wypowiedzianych przez niego słów, to samo dotyczy konstrukcji gramatycznej jego wypowiedzi. Każdy obcokrajowiec ma za sobą takie doświadczenie, że nie rozumie i nie jest rozumiany. Po trzecie sformułowane jest oczekiwanie dotyczące **dostosowania tonu głosu do sytuacji** – jest to umiejętność, którą Ili w swoim języku raczej opanował. Jednakże podczas używania języka obcego mogą wystąpić z tym pewne trudności: może mówić za głośno lub za cicho. Ili mówi za cicho, bo mówi z oporem, i wie, że niepoprawnie. Często mówi się też głośniej, gdy ktoś nie rozumie – jest to postępowanie odruchowe, żeby nasilić działanie bodźca, tak aby się wyróżnić, zwrócić na siebie uwagę i wymusić koncentrację. Dalsze, czwarte oczekiwanie dotyczy **uwrażliwianie dziecka na słuchanie** – nie trzeba było tego specjalnie robić, bo Ili bardzo dobrze sobie radził ze słuchaniem, zwracał uwagę na osobę mówiącą i starał się reagować na wypowiedź, szczególnie osób dorosłych (bo ta relacja była w obszarze obserwacji).

Kolejne, piąte, to oczekiwanie mówiące, że **uczeń pyta**. Posiadanie przez Ilię tej kompetencji pani Aneta wykorzystała w swoim działaniu wspierającym i wzmacniała tę umiejętność, niezależnie od tego, na ile on

nią już dysponował. **Opierała się na kompetencji zadawania pytań i ją wzmacniała.** Warto to podkreślić, bo odbiega to od rutynowych zachowań nauczycielskich, które są mniej nastawione na to, żeby dziecko mogło pytać, szczególnie w grupie, a bardziej na wykorzystanie jego umiejętności słuchania. Ilija na początku pytał mimicznie lub mówił „nie wiem” – nie formułował pytań w sensie zdań pytających. Pani Aneta na początku zachowania mimiczne, wskazujące na bezradność i wypowiedź „nie wiem” traktowała jako pytanie, a dopiero nieco później zaczęła oczekiwać od chłopca faktycznego zadawania pytań. Kolejna (szósta) umiejętność oczekiwana – to **formułowanie dłuższych wypowiedzi** (czyli budowania zdań i ich ciągu). W tym obszarze chłopiec doświadczał na terenie szkoły największych trudności związanych z nieznaną języka i oczywiście udzielane mu wsparcie pedagogiczne i edukacyjne zasadniczo dotyczyło tego obszaru.

Pedagog pani Aneta Gapińska w sposób pogłębiony przygotowała się do programu, który miała realizować. To przygotowanie z teorii bardzo jej pomagało w budowaniu zajęć. Korzystając z lektur z zakresu kompetencji komunikacyjnych, ze względu na zadania, jakim miał służyć jej program wsparcia, wyodrębniła trzy obszary, które mają być w tym programie uwzględnione:

- umiejętności dzieci na pewnym etapie rozwoju;
- oczekiwania związane z gotowością szkolną i pierwszą klasą;
- umiejętności dzieci uczących się języka polskiego jako drugiego języka.

W procesie udzielania wsparcia konieczne było zwrócenie uwagi na dwa podstawowe aspekty: Ilija jako cudzoziemiec i Ilija jako 7-latek (dziecko rozpoczynające naukę szkolną) w dodatku nie mający wsparcia na terenie domu, ponieważ matka w ogóle nie zna języka polskiego i z tego powodu prawie nie kontaktuje się ze szkołą.

Trzeba więc interpretować przebieg zajęć w tym układzie: Ilija jako cudzoziemiec i jako 7-latek, biorąc pod uwagę oba te obszary. Ponadto w skład drugiego obszaru wchodzi też ogólne kompetencje komunikacyjne, których opanowania oczekuje się od dziecka siedmioletniego, o czym była mowa wcześniej. Bardzo ważna jest umiejętność uczestnictwa w interakcji oparta na świadomości, że są pewne sekwencje tego procesu (naprzemiennosc, tury). Pojawia się więc konieczność sprawdzenia, czy chłopiec funkcjonuje w tych sekwencjach czy nie.

Na przykładzie zajęć z Iliją można pokazać, na czym polega istota pracy edukacyjnej z cudzoziemcem. W fazie początkowej wymaga to skupienia się na tym, że uczeń nie zna języka, w którym przebiega edukacja. W tej sytuacji gotowość do funkcjonowania w szkole traktuje się z większym marginesem swobody, ponieważ bierze się pod uwagę fakt, że chłopiec nie zna języka, podstawowego medium w edukacji. Bez tego wyposażenia jego uczestniczenie w procesie edukacyjnym jest znacznie utrudnione. Wra-

cając do opisu sytuacji omawianego chłopca, okazało się, że jako uczeń, nie znając języka, ma on duże możliwości funkcjonowania w szkole. Na przykład w znaczącym stopniu stara się zrozumieć instrukcje związane z czynnościami odnoszącymi się do zadań realizowanych w klasie.

Pani Aneta w trakcie spotkań prowadziła bardzo obszerne obserwacje, które pozwalały na szczegółowe śledzenie procesu. To pozwoliło jej na skonstruowanie etapów w procesie wsparcia, które wynikały z faktu „marszu za dzieckiem”. Widać tu, że pedagog nie działała w sposób dowolny. Teoria była tu przydatna, wiedziała, jakie prawidłowości musi brać pod uwagę. Jednocześnie stosując zasadę „marszu za dzieckiem”, swoich działań nie przyporządkowywała ściśle do teoretycznych wskazówek, ale dzięki nim więcej widziała; wiedza pozwalała na dostrzeganie znacznie szerszego spektrum istotnych zjawisk występujących w poszczególnych sytuacjach.

Drugą ważną cechą postępowania pani Anety była gotowość do akceptowania tego, co dziecko już umie i potrafi, bez kładzenia nacisku na oczekiwania związane z tym, co powinno już umieć ze względu na to, że chodząc do szkoły, musi „dogonić” realizowany w danej klasie program. Na przykład nie kładła zbyt długo nacisku na naukę słówek; tylko trzy spotkania są w zasadniczy sposób temu poświęcone. Widać wyraźnie, że pani Aneta od razu stara się, żeby chłopiec zwrócił uwagę na sposób opisywania relacji, a nie koncentrował się na nazywaniu danych, które prezentowane są w przekazie obrazkowym. Pedagog przystępując do realizacji programu wsparcia, sprawdziła, że chłopiec funkcjonując w zadaniach zewnętrznych, nie znając języka, albo raczej znając język w bardzo niewystarczającym stopniu, korzysta ze wszystkich swoich możliwości poznawczych, żeby zrozumieć sytuację, w której się znajduje. Nie rozumie słów, ale robi wszystko, żeby zrozumieć, o co chodzi. Tego wszystkiego dowiedziała się o chłopcu przede wszystkim podczas bardzo starannie przygotowanego spotkania wstępnego.

Podczas tego spotkania pedagog sprawdziła niektóre z podstawowych umiejętności poznawczych chłopca, jak jego funkcjonowanie w zakresie klasyfikowania, które jest fundamentalną podstawą gotowości szkolnej, bo nie dotyczą tylko matematyki, ale szerzej, możliwości uogólniania. Na przykładzie klasyfikacji dobrze widać, w jaki sposób dziecko radzi sobie ze złożoną trudnością. Pani Aneta sama tutaj podkreśla, że chłopiec zrobił to zadanie na trzech poziomach. Zestawiał: to samo do takiego samego i próbował wyjaśnić to, co robił: „to czapeczka i to czapeczka”. Nie wiadomo, czy nie potrafiłby posłużyć się nazwami ogólnymi np. „ubranie”, które może znać w swoim języku ojczystym, których jednak nie znał w języku polskim. Pamiętajmy, że chłopiec przedstawiał się na używanie języka polskiego i wiedział, że oczekuje się od niego posługiwania się tym językiem. Musiał zatem jednocześnie realizować dwa zadania, próbować używać języka polskiego i dokonywać kategoryzacji. Same obrazki zesta-

wił zgodnie z pewnymi zasadami, możliwymi do odczytania przez pedagoga, brakowało mu jednak słów, które uzasadniałyby jego postępowanie. Mylił też słowa, mówił na przykład *spodnie* zamiast *spódnica*, co jednak przy samym przyporządkowywaniu nie miało zasadniczego znaczenia. Dzieci sześciolatnie w przedszkolach, stosują proste, jednoznaczne pojęcia ogólne: jedzenie, ubranie, potrafią według tych kategorii dokonywać prostych klasyfikacji, on też próbował to robić, ale nie posługiwał się ogólnymi określeniami, tylko rzeczownikami, których potrafił użyć i które odnosiły się do treści przedstawianych na obrazkach. Jednocześnie jednak realizował działanie na wcześniejszym poziomie, czyli łączył elementy w pary: *pies i buda*, ale też układał kolekcję, mówiąc *piórnik*, a więc próbował to, co zrobił, poprzeć słowem ukazującym zasadę według której dobierane zostały klasyfikowane obrazki. To pokazuje, że on dokonuje różnych prób uogólniania.

Kolejnym zadaniem diagnostycznym było układanie historyjek – pierwsza składała się z pięciu obrazków. Ilią podjął się tego zadania bez oporów, wzmacniając wykonywane czynności wypowiedzianiem słowa *tak*, po ułożeniu historyjki przyjrzał się ciągowi obrazków i samorzutnie dokonał pewnej zmiany. Ale nie do końca udało mu się tę dość skomplikowaną historyjkę ułożyć. To jest dla sześciolatka dość trudne zadanie, bo całe zdarzenie było rozpisane na kilka drobnych etapów. Mimo to chłopiec próbował zobaczyć jakąś logikę zdarzeń przedstawionych na kolejnych obrazkach i zbudować z nich historyjkę. Przy trzyelementowym zadaniu już nie miał takiego problemu – i nawet starał się powiedzieć, o co w niej chodzi, oczywiście w ramach swoich możliwości, jeśli chodzi o język polski. Układanie historyjki jeszcze raz pokazało, że dziecko rzeczywiście ma duży potencjał możliwości, ale ma małe doświadczenie i oczywiście trudności językowe. Dla niego postrzeganie problemów, zadania, jest dość wyraziste.

To jest zasadnicza różnica między Ilią a Natalką (chodzi o dziecko omawiane w rozdziale 3). On widzi problem, rozumie zadanie, może nie zawsze umie je rozwiązać, albo rozwiązuje z błędem, ale to nie jest Natalka, której trzeba było wszystko dokładnie pokazać i jeszcze często podzielić na bardziej szczegółowe kroki. Gruszczyk-Kolczyńska⁵⁴ używa bardzo znaczącego pojęcia: **podatność na uczenie**. Wydaje się, że warto w tym miejscu to wyeksponować, można bowiem w przypadku obojga tych dzieci pokazać różnicę w podatności na uczenie. Obserwuje się ją w oparciu o dwa podstawowe wskaźniki: ilość potrzebnych powtórzeń i ilość kroków, na które trzeba podzielić zadanie. Im mniej kroków, im mniej potrzeba powtórzeń, tym wyższa podatność na uczenie – im więcej kroków, im więcej potrzebnych jest powtórzeń, tym podatność na uczenie mniejsza. U Ilii nie trzeba było ani wielu powtórzeń, ani podziału zadania na drobniejsze kroki. Pani Aneta sprawdziła, że w obszarze gotowości szkolnej możliwości chłopca są w dużej mierze zgodne z oczekiwaniami.

Ilia to przykład dziecka, które dałoby sobie radę w szkole, gdyby nie sprawa obcego języka.

Podczas diagnozy pedagog mówiła do chłopca pełnymi zdaniami, nie stosując wyjątkowo ograniczonego słownictwa, nie upraszczając konstrukcji wypowiedzianych zdań. Mówiła w taki sam sposób, jak robiłaby to w stosunku do sześciolatniego dziecka polskojęzycznego. Tak było też potem podczas następnych spotkań. Pani Aneta z jednej strony mówiąc, pokazywała mu czynności, o które chodziło, ale też mówiła mu, co ma robić bez pokazywania i on starał się to rozumieć. Chłopiec był bardzo aktywny w próbach rozumienia treści, które ona mu przekazywała. Pani pedagog nie starała się mówić w sposób bardzo ułatwiony, uproszczony. Mówiła prawidłowo, zgodnie z tym jak robiłaby to wobec ucznia polskojęzycznego, niezależnie od tego, czy on rozumiał, czy nie. Natomiast sprawdzała, na ile on rozumie to, co zostało powiedziane i dopiero potem udzielała dodatkowych wyjaśnień. Ilia sam wkładał bardzo dużo wysiłku w rozumienie skierowanych do niego wypowiedzi.

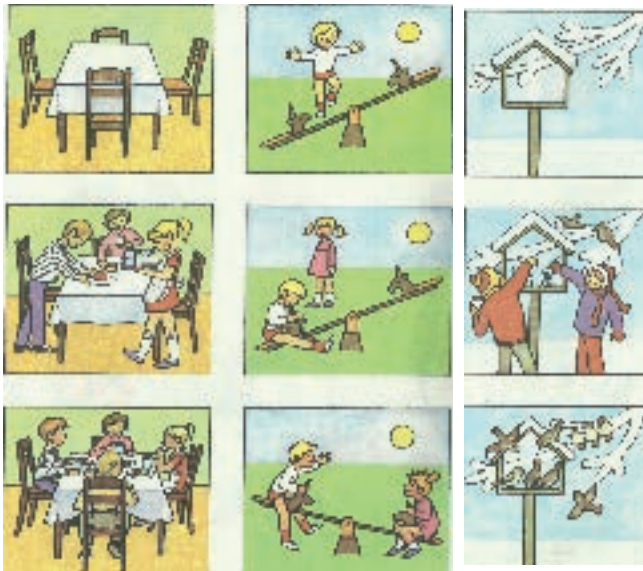
To, co dla niego było istotnym źródłem trudności, to znaczące niedostatki w słowniku, trudności w reprodukcji wypowiedzi i niemożność konstruowania zdań. Na tej podstawie pani Aneta sformułowała sobie pierwsze zadania – po pierwsze: wyrobienie nawyku pytania, gdy chłopiec czegoś nie będzie wiedział lub nie będzie rozumiał i nie będzie umiał powiedzieć. Podstawowa kompetencja przy porozumiewaniu się – to funkcjonowanie w relacji: pytanie – odpowiedź. Drugie zadanie to dość intensywne poszerzanie słownika. Procedura uczenia była bardzo starannie przygotowana. Na każde zajęcia pani Aneta obmyślała, jaki obszar komunikacyjny (emocje, relacje, zdarzenia) będzie treścią przekazu i nauki. Obmyślała, jak tę sferę poszerzać, żeby to nie były tylko ćwiczenia słownikowe, ale też umiejętność komunikowania się.

W szkole chłopiec musi łączyć uczenie się nowych słów z etapem pisania czegoś, czego jeszcze nie rozumie. Uczył się pisania na zasadzie dokładnego odwzorowywania obrazu graficznego jakichś znaków, których nie znał i nie potrafił odczytać. Te obrazy graficzne nic mu nie mówiły, trudno odczytać słowa, gdy dopiero się ich uczymy. Pani Aneta ze swojego programu wyłączyła pisanie. Trzeba pamiętać, że jej program był jedynie programem wsparcia, chłopiec przez cały czas był też nadal uczniem klasy I w szkole.

Jeśli chodzi o program, to warto przyjrzeć mu się pod względem metodycznym i dydaktycznym. Autorka programu wypracowuje umiejętności zawierające się w obszarze kompetencji komunikacyjnych: raz słownik, raz rozumienie znaczenia zawartego w komunikacie niewerbalnym – przekaz mimiczny (emocje) i wyrażanie tego znaczenia w przekazie werbalnym, raz budowanie zdań. Czyni ten wybrany element kompetencji ośrodkiem zestawu zadań. Na przykład w trakcie drugiego spotkania, kiedy już wiadomo jakie są możliwości chłopca, mamy tylko cztery zadania w przeci-

gu 45-minutowego spotkania. Instrukcje są formułowane jedynie w języku polskim i dotyczą aktywności ruchowej dziecka, a więc ono swoim zachowaniem wskazuje, jaki jest jego stopień zrozumienia instrukcji. W obserwacji drugiej znajduje się taki oto fragment: „Dobrze, a teraz rozłóż żółte kółka na biurku». Chłopiec zamiast rozłożyć, złożył je razem i położył na biurku. Gdy powiedziałam do niego: «Teraz je złożyłeś, a nie rozłożyłeś», chłopiec zmarszczył brwi, a potem spojrział na mnie, oczekując dalszej pomocy. Pokazałam mu, jak wygląda rozłożenie kółek, a jak ich złożenie. Dziecko wtedy twierdząco pokiwało głową, mówiąc: «aha!». I następny przykład z tego samego zadania: Kolejne wylosowane zadanie polegało na narysowaniu kółka naokoło misia. Chłopiec zapytał „naokoło, nie wiem?» Zanim zdążyłam mu odpowiedzieć, przekreślił kartkę na drugą stronę, zdawał się być zniecierpliwiony. Wtedy powiedziałam: «Już ci pokazuję», przybliżyłam obrazek do dziecka i pokazałam palcem, jak powinno wyglądać koło narysowane naokoło misia. Wtedy chłopiec powiedział: «tak» i wykonał ćwiczenie prawidłowo. Gdy powiedziałam: «świetnie», zmienił się wyraz twarzy chłopca na bardziej pogodny”.

Warto zaznaczyć, że poziom empatii pedagoga jest bardzo wysoki, zauważa zniecierpliwienie, zniechęcenie chłopca, które on delikatnie okazuje, i natychmiast reaguje budowaniem rusztowania. Jeszcze wyraźniejszy przykład znajduje się w obserwacji trzeciej i wskazuje na umiejętność połączenia dążeń edukacyjnych i empatii u pedagoga:



Zabawy i zajęcia dzieci – omówienie na podstawie obrazków.

„Powiedziałam do dziecka: «Zobacz, mam tu różne obrazki», na co zareagowało w następujący sposób: uśmiechnęło się i powiedziało «oo». Kiedy rozłożyłam już wszyst-

kie obrazki na stole, chłopiec wykrzyknął «historyjka!» Odpowiedziałam mu: «Tak, z tych obrazków można ułożyć historyjki». Chłopiec nie czekając na polecenie od razu ułożył pierwszą historyjkę obrazkową w kolejności 321. Kiedy zapytałam: «dlaczego tak ułożyłeś obrazki» odpowiedział, wskazując palcem pierwszy obrazek: «Mają obiad», następnie wskazał drugi obrazek mówiąc: «Sprzątają obiad». Wskazując ostatni obrazek zmarszczył czoło, podparł ręką głowę i zapytał: «stolik»? , na co odparłam: «Tak, na tym obrazku jest stolik. A więc twierdzisz, że ten obrazek (wskazałam gestem) jest pierwszy, bo dzieci mają obiad, na co chłopiec pokiwał głową». Kontynuowałam: «A ten jest drugi, bo dzieci sprzątają po obiedzie», na co chłopiec odpowiedział: «aha», a ten jest ostatni, bo znajdują się tutaj stolik i krzesła, czyli dzieci już posprzątały. Chłopiec pokiwał głową i uśmiechnął się. Powiedziałam: «świetnie», jego mina wyrażała zadowolenie. Następnie dodałam: «Można tę historyjkę ułożyć jeszcze inaczej» – chłopiec czekał z niecierpliwością, co zrobię. Położyłam od lewej strony dziecka obrazek, który przedstawiał stolik i krzesła, i wyjaśniłam, że stół jest gotowy do nakrycia, będzie na nim można rozłożyć naczynia i postawić jedzenie. Reakcja chłopca była następująca: jedną ręką chwycił się za głowę, spojrzał na mnie, mając zdziwioną minę. Kiedy dołożyłam kolejny obrazek i powiedziałam: „Dzieci rozkładają naczynia i stawiają jedzenie na stół», chłopiec z uwagą słuchał i przypatrywał się obrazkowi. Wskazałam ostatni obrazek i powiedziałam «A tutaj dzieci jedzą śniadanie». Gdy w ten sposób dokończyłam historyjkę, Ilija spojrzał na mnie, uśmiechnął się i twierdząco pokiwał głową. Takie ułożenie obrazków przez dziecko pomimo tego, że nie jest zgodne z kolejnością wskazywaną przez podręcznik, wskazuje na logiczne myślenie, gdyż z drugiego obrazka nie wynika jednoznacznie, czy dzieci sprzątają ze stołu, czy też nakrywają do stołu. Dlatego też chłopiec miał prawo do takiej interpretacji i ułożenia obrazków w omówiony wcześniej sposób.

W przedstawionym przykładzie mamy dwa różne zadania, w jednym łatwo dostrzec zasadniczy cel: opanowanie (przede wszystkim biernego rozumienia) przez chłopca pewnych określeń dotyczących relacji w przestrzeni. Drugie zadanie jest ciekawsze, mamy tu negocjowanie znaczeń. Chłopiec ułożył historyjkę w pewien sposób i posługując się tymi możliwościami językowymi, jakie posiadał, spróbował uzasadnić słuszność swojego rozwiązania. Miało ono swoje uzasadnienie. Pedagog zaproponował swoje rozwiązanie jako alternatywne, a nie jako negujące rozwiązanie wykonane przez chłopca. Postępowanie pedagoga wskazało na jego umiejętność oceny działania dziecka w zależności od istoty zadania, a nie tylko w odniesieniu do oczekiwanej poprawnej odpowiedzi. To zadanie ma jeszcze inne istotne znaczenie związane z obszarem zdobywania przez chłopca kompetencji komunikacyjnych. Włożył on duży wysiłek w to, by przekazać drugiej osobie swoje racje i był w tym wspierany przez pedagoga.

W obszarze słownika czynnego możliwości chłopca są bardzo małe, w trakcie każdego zajęcia pedagog daje dużą dawkę nowych słów równocześnie z dwóch podstawowych zakresów, opisywania elementów rzeczywistości (rzeczowniki i podstawowe przymiotniki) oraz czynności (czasowniki i podstawowe przysłówki przede wszystkim dotyczące umiejscowienia). Początkowo akceptuje wypowiedzi jednowyrazowe wskazujące bądź podmiot w potencjalnym zdaniu, bądź orzeczenie, ale parafrazując wypowiedź dziecka, sama wypowiada się pełnym zdaniem,

rozpoczętym potwierdzeniem (tak, dobrze) wypowiedzi dziecka i domaga się powtórzenia przez dziecko takiego wypowiedzenia.

Już podczas drugiego spotkania pojawiają się zestawy dwuwyrazowe (podmiot i orzeczenie), a nawet krótki dialog w obszarze tematycznym związanym z zainteresowaniami chłopca. Zadanie polega na nazywaniu czynności wykonywanych przez postacie przedstawione na obrazkach. „Zapytany o czynność na kolejnym obrazku, powiedział bez trudności: «Pan biega», na co odparłam: «świetnie». Chłopiec zareagował uśmiechem i dodał: «Ja biegam dużo». Odwzajemniłam jego uśmiech i powiedziałam: «To bardzo dobrze, bo dzięki bieganiu jesteście zdrowsi». Kiedy położyłam przed dzieckiem czwarty obrazek i zapytałam: «Co tutaj robi chłopiec?», udzieliło szybko odpowiedzi: «Gra w piłkę». Powiedziałam: «Bardzo dobrze, a ty lubisz grać w piłkę?», na co chłopiec odparł: «Tak, ja bardzo lubię sport». Gdy zapytałam go, czy lubi lekcje wf-u, odpowiedział: «Tak, bardzo lubię» i uśmiechnął się. Kontynuowałam dalej zadanie i zapytałam Ilię o czynność przedstawioną na piątym obrazku. Odpowiedział: «lekarz», następnie pokazał gestem, jak bada lekarz i dodał: «chłopca». Powiedziałam: «Tak, tutaj lekarz bada chłopca», chłopiec nie czekając na mój sygnał, sam poprawnie powtórzył zdanie. Przy omawianiu szóstego obrazka, na pytanie: «Co robi dziewczynka?», chłopiec odpowiedział: «płakać», po czym dodał: «Bo ma uwagę, a ja nie mam uwagi». Powiedziałam: «Cieszę się, że nie dostałeś uwagi», po czym ponownie wskazałam obrazek i powiedziałam: «A więc tutaj dziewczynka płacze».

Wzbogacanie słownika jest konstruowane tak, by było jak najefektywniejsze i przynosiło jego znaczące wzbogacenie i powiększenie możliwości dziecka w obszarze zajęć szkolnych. Dlatego wprowadzane słowa wybierane są z uwzględnieniem ich znaczenia w procesie edukacji na poziomie klasy I. Przykładem tego może być dość intensywne wzbogacanie słownika w obszarze nazw warzyw i owoców, a także położenie nacisku na nazwy dni tygodnia i pór roku. Te elementy słownika są w dużym stopniu używane w tekstach do czytania oraz jako konkretyzacja przy zadaniach matematycznych. Sposób wprowadzania jest klasyczny, ale bardzo starannie i konsekwentnie przeprowadzony. Pierwszym krokiem jest przedstawienie obrazowe nazywanego przedmiotu, albo też czynności. Te prezentacje nie mają charakteru monotonnego. Raz są to obrazki (np. obserwacja 3), a potem utrwalane w mowie biernej i czynnej nazwy warzyw i owoców na podstawie operowania realnymi obiektami w zabawie w sklep z użyciem realnych obiektów. I znowu po jakimś czasie ten temat się powtarza, na początku w formie przypominania sobie nie tylko nazw, ale wyodrębnienia ich w czytanim na głos przez dorosłego tekście i wybrania odpowiednich obrazków zgodnych z treścią usłyszanych zdań, a potem w innym zadaniu na bogatym obrazku „stragan”, zawierającym wiele obiektów trzeba było znaleźć i nazwać znane owoce i warzywa (obserwacja 5 zadanie 2 i 4).

Podobne sekwencje można wyodrębnić, kiedy analizuje się uczenie nazw czynności z obszaru codziennej aktywności, jak jedzenie, spanie, zabawy inne, które również były wprowadzane w bardzo urozmaicony sposób, np. własną aktywność osoby dorosłej mówiącej pełnym zdaniem o tym co sama robi: „ja niosę plecak”, a potem przez zmianę osoby – teraz ty, powtarzanie czynności oraz powtarzanie zdania (zapamiętanie i czynności i słownego jej opisanie), a następnie próby określania czynności odnoszącej się do osób przedstawionych na obrazku (obserwacja 2 zadanie 4 i 5). Zadania odnoszące się do tych treści (określanie czynności a potem też relacji) oczywiście powtarzały się dalej podczas następnych spotkań, również przy zastosowaniu bardzo różnych form. Dodatkowo realizowane to było przy okazji zabaw ruchowych tak, że wywoływały zaangażowanie dziecka i nie nużyły go, chociaż całość spotkania wymagała od niego dużego wysiłku.

Przejawy zmęczenia były szybko dostrzegane przez pedagoga i wywoływały różnego rodzaju reakcje podtrzymujące zasoby dziecka. Podstawową formą reagowania na przejawy zmęczenia czy zniechęcenia (nie mam już siły) było dbanie, aby dziecko odczuwało satysfakcję, zadowolenie po dokonaniu wysiłku. Szczególnie, że na etapie początkowym chłopiec sam miał świadomość niewielkich swoich możliwości porozumiewania się w języku polskim. Pani Aneta zauważa sygnały zawstydzenia, zniecierpliwienia lub poczucia porażki i daje mu po doznaniu nieprzyjemności odczuć ulgę. Różnymi sposobami do tego prowadzi, przeważnie przez tworzenie następnej sytuacji o charakterze zadania cząstkowego, które chłopiec realizuje z sukcesem, co zostaje przez pedagoga wyraźnie zaakcentowane, a nawet też w bardzo wyjątkowej sytuacji – przez dokończenie działania, którego chłopiec nie mógł sfinalizować. Po takiej trudnej dla chłopca sytuacji pedagog przedstawia mu zadanie odpowiadające jego możliwościom, po wykonaniu którego, jak zapisała pani Aneta, „okazał poczucie ulgi”.

Chłopiec zawsze ze spotkania wychodzi z zadowoleniem, zawsze wychodzi z poczuciem, że coś osiągnął. Pani Aneta bardzo uważnie patrzy na to, co dziecko robi i daje mu szansę za każdym razem, żeby odczuło satysfakcję. Po pierwsze – każdą poprawną odpowiedź akcentuje (tak, dobrze), również odpowiedzi nie w pełni prawidłowe są odnotowywane pozytywnie (prawie tak, lub podobne), i wyraźnie zapobiega sytuacjom pojawienia się odpowiedzi całkowicie niepoprawnych poprzez prawo dziecka do udzielenia informacji – „nie wiem, nie pamiętam”. Nawet taka odpowiedź, mimo że ma do niej prawo i po której dorosły po prostu udziela mu brakującej informacji, jest dla niego źródłem poczucia dyskomfortu, co pokazuje, jak łatwo zadanie zawierające trudności może u dziecka doprowadzić do poczucia braku zasobów. Dzieciom w procesie edukacji trzeba bardzo wytrwale pokazywać, **że mogą wielu rzeczy nie wiedzieć i że mają prawo pytać**. Ponadto w trakcie spotkania pani Aneta tak mani-

puluje poszczególnymi, przygotowanymi przez siebie podzadaniami, żeby zapewnić chłopcu satysfakcję po doznaniu porażki, tak żeby doznania negatywne nie kumulowały się. Ma przygotowany scenariusz, ale to co się dzieje, nie jest przestrzegane w sposób sztywny, według wcześniej ustalonych reguł. Miała na przykład 10 obrazków, ale nie było tak, że były one, jak w teście, ułożone w jakiejś określonej kolejności, żeby nie można było wyjąć obrazka poza tą kolejnością. Pani Aneta bardzo uważnie je przedstawiała naprzemiennie, po trudnym – łatwiejszy. W trakcie spotkania realizuje to, co wcześniej zaprojektowała, nie wymyśla sytuacji ad hoc, dysponuje tym zestawem zadań, który wcześniej przygotowała, ale traktuje ten zestaw, a szczególnie wewnętrzną strukturę każdego zadania, elastycznie. Czasem jest też tak, że stosuje rusztowanie i np. zrobi jakiś fragment z zadania sama, a chłopiec wtedy łatwiej może zorientować się, o co chodzi i dalej wykonuje zadanie sam, a ona podsumowując stwierdza, że dobrze je wykonał, pomijając swój udział.

Pedagog realizujący omawiany tu program dysponuje wysokim poziomem świadomości tego, jakie znaczenie w budowaniu zasobów dziecka ma poczucie satysfakcji związane z efektywnym wykonaniem zadania. Tak na przykład po obrazku, który okazał się dla chłopca trudny do nazwania, kierując się jego przekazem mimicznym, celowo przedstawia obrazki tak, aby następny był na pewno łatwy. W ten sposób natychmiast pozwala dziecku przekonać się o tym, że coś wie i umie. Pedagog w trakcie tych zajęć nie unika konfrontowania dziecka z trudnościami, ale steruje tak swoimi poleceniami, żeby dziecko po sytuacji trudnej, odsłaniającej jego brak zasobów, miało możliwość wykazać swoje umiejętności i uzyskać satysfakcję. Takie działanie jest pozornie naturalne, ale to wszystko jest tak wkomponowane w każdą sytuację, i na tyle kierunkuje realizację podzadań, że pozwala zobaczyć, jak bardzo pedagog jest uważny w stosunku do dziecka i jak w istotny sposób stara się tak sterować doświadczeniami dziecka, żeby wzmacniać, a nie zubażać jego zasobów energetycznych (poczucie satysfakcji energetyzuje).

W tym miejscu warto zwrócić uwagę na funkcję prowadzenia obserwacji w trakcie pracy z dzieckiem, szczególnie że w omawianym przypadku obserwacja była prowadzona świadomie, celowo, a na dodatek była rejestrowana. W prezentowanych przykładach widać, po pierwsze, że pani Aneta bardzo rzetelnie prowadzi obserwacje, a po drugie, że obserwacja służy jej w konstruowaniu poszczególnych kroków w działaniu. W obserwacjach nie znajdujemy wprost stwierdzenia, że w związku z reakcją chłopca zmodyfikowała swoje działanie, bo być może nawet robiąc to, nie była do końca tego świadoma, ale umiała ten fakt zauważyć i zapisać. Kiedy robi się to spontanicznie, reaguje się bardziej płynnie w takiej sytuacji. Warto jednak próbować dochodzić do pewnych uogólnień doświadczenia i pamiętać o nich, na przykład, że: „jak dziecko jest zdenerwowane w trakcie realizacji trudnego dla niego

zadania, to dobrze jest mu dać szansę doświadczenia satysfakcji". Osoba prowadząca zajęcia musi przede wszystkim zwracać uwagę na reakcje dziecka. Temu też służy wymóg prowadzenia szczegółowych obserwacji uwzględniających zarówno zachowania dziecka, jak i własne, osoby dorosłej pracującej z dzieckiem.

W efekcie tego kompleksu działań, realizacji programu w kontakcie z chłopcem połączonym z prowadzeniem wnikliwej obserwacji można odnotować, że pani Aneta jest świadoma wielu szczegółowych zjawisk. Na przykład, gdy chłopiec w jakimś momencie jest zdenerwowany, zaczyna być zły, bo mu się nie udaje, czy staje się bezradny, to ona wie, że powinna wpłynąć na zwiększenie jego zasobów, postąpić tak, aby za chwileczkę mu się udało, aby mógł doświadczyć satysfakcji. Gdy dziecko opowiada o tym, co widzi na obrazku i jakiś fragment sprawia mu trudność, bo brakuje mu po prostu słów do określenia części ubrania – to pani Aneta pokazuje na spodenki (pyta: „a to, co to jest?”) wiedząc, że on to wie i umie to nazwać. W takiej sytuacji, ujawnienia posiadanych wiadomości, przyjmowanie nowych informacji, w tym wypadku nowych słów, sprawia mniejsze trudności. Warto podkreślić, że dziecko **po wykazaniu swojej wiedzy łatwiej przyjmuje nową informację**, dokłada ją niejako do już posiadanej. Takie postępowanie metodyczne ma swoje uzasadnienie neurofizjologiczne⁵⁵, droga neurologiczna jest już otwarta przez to co wiem, łatwiej więc włączyć nowy element w uaktywniony już obszar.

Kolejna ważna uwaga dotyczy konieczności realizowanych do końca wszystkich zadań przeznaczonych na dane spotkanie. Ten wymóg jest bardzo istotny i powinien mieć charakter konieczności. Pani Aneta udzielając wsparcia, stosuje różne sposoby mające prowadzić do domknięcia zadania. Dążenie do domknięcia zadania jest naturalne, zadania niedomknięte zalegają w pamięci⁵⁶, brak domknięcia wynika z braku zasobów, albo energetycznych (zmęczenie) albo z doświadczania trudności związanych z brakami kompetencyjnymi. Pani Aneta widząc trudności w domknięciu, finalizacji zadania (podzadania), stara się chłopcu pomóc tak, aby je dokończył. W wyjątkowej sytuacji domyka jedno z nich sama. Żadne zadanie nie zostało pozostawione do dokończenia na później. Przygotowane przez nią zestawy mogły być w pełni realizowane podczas poszczególnych spotkań.

Kolejna sprawa, na którą trzeba zwrócić uwagę przy analizowaniu tych sesji, to fakt, że chłopiec w większości sytuacji rozwiązuje równocześnie dwa zadania. Jedno z nich dotyczy posługiwania się nowym językiem, drugie – odnosi się do treści programowych. Podczas tych spotkań z pedagogiem priorytetowe znaczenie ma jednak zadanie językowe, można to zauważyć w tych momentach, gdy chłopiec nie wie, jak coś powiedzieć, wtedy pani Aneta sama prezentuje wypowiedź, a on ją powtarza. W takich sytuacjach przy rozwiązywaniu zadania edukacyjnego najważniejszą sprawą staje się utrwalenie przez chłopca konstrukcji zdania, fra-

zy, słowa. I to jest warte podkreślenia, Ilię cały czas pracuje z dwoma zadaniami na raz.

Biorąc pod uwagę cały ciąg zajęć które przeprowadziła pani Aneta, można zauważyć, że przez cały czas stosuje taki sam sposób formułowania wypowiedzi, podczas wszystkich zajęć mówi do Ilii takim samym językiem jak do dziecka polskojęzycznego. Zmienia natomiast swoje oczekiwania. Na początku jest szczególnie uważna w relacji dialogowej i odnotowuje wszelkie zachowania Ilii, które związane są z jej komunikatami. Zauważa, jak chłopiec starał się językiem niewerbalnym podtrzymać kontakt, mimo że jego zasób słów był taki, że mógł tylko pojedynczym słowem włączyć się, a nie wypowiedzeniem. Z czasem coraz większą uwagę przykłada do przekazów werbalnych.

Zajęcia przeprowadzone przez pedagoga charakteryzują się pewną wspólną cechą, mają wyraziście edukacyjny charakter. Zajęcia mają bardzo ustrukturyzowaną formę – jest to ciąg przygotowanych wcześniej zadań o wyraźnie sprecyzowanym celu. Wszystkie elementy spotkania były zaplanowane przez prowadzącego i zostały ułożone w określonej kolejności, tej kolejności prowadząca nie zmienia. Materiał edukacyjny jest dobrany jak dla dziecka w wieku 6–7 lat, z treściami podobnymi jak w programie szkolnym, ale cały zestaw zadań służy nabywaniu przez chłopca umiejętności posługiwania się językiem polskim, szczególnie w zakresie treści programowych. Zajęcia miały wyraziście wesprzeć chłopca w uzyskiwaniu postępów w uczeniu się na terenie szkoły. Trzeba pamiętać, że Ilię przez cały czas równolegle uczestniczy w zajęciach szkolnych w klasie i zdobył już pewne doświadczenia związane z funkcjonowaniem w sytuacji szkolnej. Rozumie, na czym polega istota polecenia, chociaż może mieć trudności w zrozumieniu jego warstwy słownej, ale obserwacja otoczenia, zachowań innych dzieci, jakieś gesty pomocnicze nauczyciela pozwalają mu na orientowanie się w sytuacji. W efekcie, już w trakcie zajęć indywidualnych można było odnotować bardzo dużą rozbieżność między bierną i czynną znajomością języka polskiego, szczególnie w odniesieniu do sytuacji o charakterze szkolnym.

To odzwierciedla się też w obserwacjach przedstawionych przez panią Anetę; ona nie redukuje językowej formy swoich poleceń, byłoby to niepotrzebne. Prawdopodobnie w obserwacjach mniej jest wyeksponowane to, jak używała komunikacji niewerbalnej, która towarzyszyła wypowiedziom, na przykład to, że prawdopodobnie posługiwała się wskazywaniem lub jakimś ruchem ciała podkreślającym wypowiedź. Mogła to też robić bezwiednie. Współpraca z Ilią prawdopodobnie na tym też się opierała. Trzeba jednak podkreślić, że pani Aneta rozmawiała z Ilią jak z uczniem: stosowała pełne zdania, takie, które się mówi dzieciom w I klasie, prowadziła zajęcia o charakterze szkolnym i wymagała dokończenia pracy. Na przykład, przy zadaniu typu wyszukiwanie na obrazku takich samych rysunków, mówi: „Teraz proszę, abysz wyszukał na obrazku takie same ry-

sunki i połączył je liniami". A on wtedy pyta: „ołówkiem?” Czyli pokazuje, że treść całego zdania jest dla niego zrozumiała. Mógłby pojawić się chaos i informacja wskazująca na bezradność: „Nie wiem, co mam zrobić”, a on zadał pytanie uszczegóławiające: „ołówkiem?”. Proszę zauważyć, że odpowiedź na to pytanie brzmi: „połącz kredką”. Z punktu widzenia treści zadania nie ma wielkiego znaczenia, czy linie będą wykonane ołówkiem czy kredką, z punktu widzenia realizacji zadania: uczenie się języka polskiego, taka odpowiedź ma sens, poszerza kontakt słowny. Z założenia rozumienie języka polskiego to jest zadanie Ilii, ale to pedagog ma stwarzać takie sytuacje, które mu to umożliwią. On ma prawo, co podkreśla pani Aneta, wskazać czego nie rozumie, ma prawo zapytać, ma prawo pokręcić głową, że nie wie – ale w omawianej sytuacji nic takiego nie robi. Z żadnego z tych praw nie korzysta. Niczym się nie różni ten przykład od rozmowy z dzieckiem polskojęzycznym. Ilia pokiwał głową i wyjął kredkę – czyli komunikacja była pełna (nie ołówkiem a kredką). Połączył dwa pierwsze obrazki. Pedagog pyta: „Co robi chłopiec?” – a on odpowiada: „Gra w piłkę”. Otrzymał potwierdzenie: „bardzo dobrze” i uśmiechnął się. Dopiero w tym momencie, przy realizacji treści zadania edukacyjnego, otrzymał słowne wzmocnienie.

Chłopiec miał ogromne kompetencje w radzeniu sobie z trudną sytuacją braku znajomości języka. Tak naprawdę nie wiemy, na ile zrozumiał w pełni zdanie wypowiedziane przez panią Anetę. Ale musiał zrozumieć, co znaczy: „takie same” i to, że trzeba „połączyć”. I tak też wyglądają początkowe etapy nauki języka, ale też pierwsza faza odbierania komunikatu słownego. Gdy usłyszymy zdanie, to w pierwszy rzędzie orientujemy się, czego ono dotyczy, część szczegółowych informacji sami uzupełniamy. Dochodzenie do wspólnych znaczeń jest procesem, to uzupełnianie może wyrażać się poprzez działanie (jak u Ilii), albo poprzez zadawanie pytań, także przez parafrazowanie (to wymaga już dobrej znajomości języka) oraz poprzez udział w konwersacji, podczas której budowane są znaczenia wspólne. Analizując obserwację możemy odnotować, że chłopiec rozumie sens wypowiedzi nauczycielki i zadaje pytanie uszczegóławiające, wskazujące nie tylko na zrozumienie, lecz także na próbę uzyskania dodatkowych, a nie wyjaśniających informacji. To nie jest zrozumienie konstrukcji zdania, ale jest tu zrozumienie jego sensu na tyle, żeby móc się tą treścią posłużyć. Takich zadań chłopiec w klasie wykonuje sporo. Można powiedzieć, że Ilia miał doświadczenie w tego typu sytuacji. Miał poczucie, że ją rozumie, bo zapytał: „ołówkiem”? Nie czuł konieczności zrozumienia dokładnie zdania, ale miał poczucie, że on to wie. Jeśli jest ogólny ogląd sytuacji, to dziecko ma poczucie, że ono wie i rozumie i nie wchodzi się w analizowanie całego zdania. Dużo jest w szkole tak skonstruowanych poleceń typu: „wyszukaj”, „połącz”, „zaznacz”. Dzieci nie zawsze słuchają całej wypowiedzi nauczycielki, tylko przede wszystkim wyłapują to słowo, które mówi im, co mają zrobić, a cała ta wypowiedź

często jest weryfikowana później; można się o tym przekonać, analizując pytania dzieci, które padają, gdy zaczynają one wykonywać zadanie.

W każdej z opisanych sytuacji widać, że Ilią dąży do tego, żeby się uczyć mówienia w języku polskim. Na każdym zajęciach następuje rozszerzanie słownika, jest to element stały i chłopiec w tym aktywnie uczestniczy. Wyraźnie jest w ten proces bardzo zaangażowany i oczekuje potwierdzenia, że ten nowy element języka sobie przyswoił (słowo, pewną frazę lub zdanie). Wie, że ma prawo nie wiedzieć, że ma prawo pytać i wie też, że jego zadaniem jest aktywność – powtarzanie. Ilią bardzo często mówi: „nie wiem”, w związku z czym otrzymuje wzór – wypowiedź, którą potem powtarza; jest podobnie aktywny, jak małe dziecko w okresie uczenia się podstaw języka ojczystego.

We wstępnym etapie w procesie nauki mówienia chodzi o rozumienie znaczeń zawartych w ekspresji werbalnej. Pierwszym obszarem związanym z aktywnością mówienia jest przejście od tego etapu, kiedy dziecko wydaje dźwięki i słyszy dźwięki do zrozumienia, że niektóre z nich pełnią funkcję informacyjno-komunikacyjną (coś oznaczają). Ilią ten etap przeszedł dawno, tyle że w obszarze innego języka. W związku z tym wie, że słowa (konstrukcje dźwiękowe) mają znaczenia, ale tych znaczeń w nowym języku nie zna.

Drugim obszarem w tym procesie jest celowe tworzenie dźwięków po to, by móc przekazywać znaczenia z nimi związane. W nauce języka obcego (dla Ilii język polski jest językiem obcym) mamy sytuację celowego tworzenia dźwięków innych niż dotychczas (innych niż w języku macierzystym). Świadczy o tym nacisk na fonetykę: nie jest ważne, że ja chcę coś powiedzieć, tylko że musi to być tak wyartykułowane, żeby niosło określone znaczenie. Chodzi o celowe dystrybuowanie artykulacją, żeby móc wydać te dźwięki, które mają znaczenie. Istota mowy nie polega na tym, że naturalnym produkcjom dźwiękowym (dźwiękom wydawanym bez kontroli) nadaje się znaczenie. W mowie zaczyna się odwrotny proces – regulowania artykulacji po to, żeby wydać dźwięk, który ma znaczenie. Z dźwięków buduje się całe konstrukcje. To może stanowić pewien obszar trudności przy opanowywaniu nowego języka – artykułowanie dźwięków tak, aby mogły zostać odebrane jako znaczące – zrozumiałe w danym języku. Ćwiczenia związane z fonetyką, ale też i logopedyczne temu właśnie służą, żeby umieć celowo wydawać określone dźwięki. Jeżeli wydawane dźwięki są bliskie temu, jaki jest wzorzec artykulacyjny – można, korzystając z kontekstu, próbować odpoznać dźwięk i w związku z tym odczytać znaczenie. To często występuje przy wczesnych próbach mówienia przez małe dziecko, ale też przy próbach zrozumienia wypowiedzi obcokrajowca.

Společną formą użytkowania mowy jest konwersacja. Dopiero kiedy dwa pierwsze obszary zostaną w pewnym stopniu opanowane, może zacząć się konwersacja (na różnym poziomie). Konwersacja ozna-

cza, że dwie osoby przekazują sobie nawzajem komunikaty/informacje z uwzględnieniem podstawowych zasad (naprzemienności i tur). Posługiwanie się pewnymi zasadami (gramatyka) przy budowaniu konstrukcji o charakterze wypowiedzenia poszerza i pogłębia możliwości porozumiewania się poprzez konwersację.

Zobaczmy, co się działo na zajęciach, patrząc na całość cyklu 11 zajęć. Można w nim wyodrębnić trzy części, trzy etapy, chociaż różnice między nimi są dość płynne.

W pierwszej części, obejmującej zajęcia 1, 2 i 3, istotne jest poszerzanie słownika.

To są zajęcia, które odwołują się do tego drugiego obszaru rozwoju kompetencji komunikacyjnych: budowania podstawowego słownika umożliwiającego nazywanie i budowanie wypowiedzi o podstawowej konstrukcji – rzeczownik + czasownik. Pani Aneta zwraca uwagę na:

- **artykulację**, tak żeby wypowiedzenie było zrozumiałe;
- **przekazywanie informacji** (z użyciem dostępnych kodów: niewerbalnym, niewerbalnym + werbalnym, werbalnym).

Chodziło o to, żeby na to, co mówi dorosły, chłopiec odpowiadał tak, żeby pojawił się element konwersacji. Pedagog wzmocniła też jego rozumienie wypowiedzi w języku polskim. Pani Aneta mówiła instrukcje po polsku, pełnym zdaniem i oczekiwała od niego na to reakcji. Nie ma znaczenia, czy on odpowie jednym słowem, czy gestem, mimiką, ma wejść z nią w relację konwersacyjną. Do tego duży nacisk kładła na coraz dokładniejsze rozumienie przez niego znaczeń. W ten sam sposób pełnym, rozwiniętym zdaniem przekazywała nie tylko informacje dotyczące zadań, lecz także instrukcje dotyczące gry. W przypadku gry trzeba dobrze zrozumieć informację, informacja musi być precyzyjniejsza, jej rozumienie też musi być dokładniejsze, inaczej nie da się uczestniczyć w grze, reguły muszą być w pełni zrozumiane. W konwersacji można pojedynczą wypowiedź zrozumieć „mniej więcej” i dalej w niej uczestniczyć – w grze jest inaczej, wymaga ona pełnego zrozumienia przekazu.

Podczas początkowych spotkań „nie wiem” wypowiedziane przez chłopca traktowane jest przez panią Anetę jako pytanie i ona reaguje na tak przekazane pytanie. Mamy tu też rozmowy z udziałem obrazków, które ułatwiały proces komunikowania się. Prowadząca zajęcia pozwalała na wskazywanie, na pojawienie się odpowiedzi jednowyrazowej, czy dwuwyrazowej (a nie w formie zdania), nawet przy opowiadaniu treści historyjki. Obrazki, ich wskazywanie, mogły ułatwiać komunikację też w obszarze werbalnym, np. obrazek + wypowiedź „samolot lata”.

W trzecich zajęciach pojawia się element związany z pytaniami zadawanymi dziecku. Pojawia się drugi sposób wykorzystania pytań; chodzi o to, by dziecko również odpowiadało na zadawane mu pytania – nie chodzi już o to, by odpowiadało na wydawane mu polecenia, ale by pró-

bowowało formułować odpowiedzi na pytania, by funkcjonowało w parze przyległej⁵⁷ pytanie–odpowiedź. Każda odpowiedź jest akceptowana jako wypowiedź, nawet ta składająca się z jednego czy dwu wyrazów, najwyższej jej prawdziwość jest uzupełniana. Na tym etapie uczenia nie występuje poprawianie wypowiedzi chłopca. Natomiast pani Aneta mówi: „powtórz”, gdy prezentowała Ilii sformułowaną przez siebie formę odpowiedzi. W czasie tych pierwszych zajęć jest bardzo dużo sytuacji, gdy pedagog domaga się od Ilii, aby powtarzał znaczące wyrazy bądź wyrażenia. I wymaga się wtedy od niego poprawnej artykulacji. Tylko podczas tych trzech pierwszych zajęć występuje takie nasilenie wymagań dotyczących powtarzania. Jednakże przez cały czas pani Aneta utrzymuje relację konwersacyjną, nieprzerwanie do chłopca mówi i oczekuje od niego aktywnego ustosunkowania się do jej wypowiedzi – polecenia lub pytania. Działanie Ilii w tych sytuacjach jest istotnym elementem konwersacji.

Etap drugi, nieco krótszy, obejmuje spotkanie 4 i 5

W trakcie tych zajęć pani Aneta uważała na to, żeby jedyną formą pracy nie było wykonywanie zadań na obrazkach, starała się położyć nacisk na zadania, w których komunikowanie opierało się na przekazie ustnym. Ilija jednak potrzebował jeszcze tego, żeby uczyć się na konkretach przedstawiających elementy rzeczywistości. Tu najłatwiej utworzyć zestawienie: element rzeczywistości (lub jego obraz) i wypowiedzenie nazwy. I wokół tego zestawienia następuje uzupełnianie informacji (porównanie zadania 4 z obserwacji 3 i zadania 2 z obserwacji 4). Obrazki w spotkaniu 4 są prostsze, jeśli chodzi o liczbę elementów, ale zadanie stawiane chłopcu jest nieco trudniejsze: ma mówić o czynnościach, a nie tylko o postrzeganych elementach rzeczywistości. Nadal nacisk jest położony na to samo, co w pierwszym etapie: udział w relacji porozumiewania się i powtarzanie wypowiedzi. Ale priorytetowe stają się dłuższe wypowiedzi samodzielne, prawie zdania.

Ilija ma przejść do następnego etapu w rozwoju komunikowania się werbalnego: do konstruowania wypowiedzi z wyrazów o różnej funkcji. Jest to więc kolejny krok: tworzenie wypowiedzi względnie rozbudowanych lub wypowiedzi wielofunkcyjnych. Temu są poświęcone dwa zajęcia, gdzie zdecydowanie większość oczekiwań prowadzącej dotyczy tego, żeby Ilija mówił nie jednym wyrazem, ale żeby próbował budować odpowiedź na pytanie wypowiedzeniem obejmującym szerszą treść. Chodzi o to, żeby przekazywał też informacje o czynnościach i relacjach. Pani Aneta zwraca na to uwagę, zadaje pytania, które wymagają odpowiedzi dłuższej: „co robi?”, albo: „po co to zrobił?, co z tego wynikło?” Ilija ten poziom rozwoju komunikacyjnego również już osiągnął, ale w swoim ojczystym języku, a więc te relacje dostrzega. Natomiast jest mu bardzo trudno je określić w nowo poznawanym języku, szczególnie że nawet w języku

ojczystym właśnie w tym okresie rozwoju dziecko poszerza swój słownik dotyczący relacji. Dlatego trudniej jest mu się nauczyć słów oznaczających relacje w nowo poznawanym języku. Ilija dobiera słowa, które niedokładnie wyrażają daną relację. Ta niedokładność ma różny charakter, może dotyczyć znaczenia; chłopiec dobiera słowa mające znaczenie zbliżone pod względem treści („chłopiec pływa, basen” – przy obrazku przedstawiającym chłopca kąpiącego się w morzu). Niedokładność związana jest także z konstrukcją wypowiedzenia, gramatyką („dziewczynka płakać”). Wypowiedź Ilii wyraźnie pokazuje relacje, ale słowa są „w pobliżu”, mimo to jego wypowiedź można zrozumieć, chociaż w pierwszym przypadku mogłoby dojść do istotnej pomyłki, gdyby nie było obrazka.

Pani Aneta w trakcie tych zajęć postępuje tak samo, jak w czasie zajęć wcześniejszych – **akceptuje wypowiedzi chłopca i je dopełnia**. Funkcjonuje podobnie jak mama ucząca dziecko języka. Zwraca też uwagę na szybkość rozumienia przez chłopca, na to czy od razu odczytuje, co ona do niego mówi. Wprowadza coraz to nowe utrudnienia. Podczas czwartych zajęć chłopca gra w piłkę: chłopiec musi bardzo szybko zrozumieć, co pani Aneta powiedziała, bo gra tego wymaga. W tej grze Ilija musi szybko zareagować i określić relacje. Skupia się już nie tylko na przyporządkowaniu słowa i obrazka, ale też na natychmiastowym reagowaniu własną aktywnością na usłyszane wypowiedzenie. W tej grupie zajęć mamy wiele pytań zadawanych przez Ilię, już nie tylko w formie wypowiedzi „nie wiem”, ale i rzeczywistych zdań pytających („A to?”). Nacisk na pytanie (na akt pytania) na pierwszym etapie przyniósł określone efekty, na drugim etapie pojawiły się pytania jako wypowiedzenia. W czasie tych zajęć jest już inicjowanie konwersacji, nieważne czy wypowiedzi są jednozdaniowe, czy w postaci niepełnego zdania, ale już ważne staje się trzymanie się tematu, przekaz informacji według zasady: „przekaż na ten temat informację werbalnie – tak jak możesz, ale przekaż”.

Trzeci etap obejmujący zajęcia 6–11, polega na dalszym wspieraniu umiejętności komunikacyjnych: opowiadania o..., wypowiedzenia się na jakiś temat...

Pani Aneta na tym etapie z naciskiem zajmuje się przypominaniem Ilii tego, co on już wie i ciągłym uzupełnianiem jego zasobów językowych – jest to okres budowania bazy. Uzupełnianie, poszarżanie słownika ma nadal miejsce, ale nie jest już priorytetowe, ważniejsze staje się konstruowanie wypowiedzi, chłopiec powtarza całe frazy. Pani Aneta nadal akceptuje usłyszane wypowiedzi i je dopełnia. To sposób postępowania, który jest realizowany przez cały czas. Wyraźnie też pojawia się tu, stosowane różnymi sposobami, przypominanie, czyli sięganie do starych informacji, żeby zasób doświadczeń językowych się poszerzał, a nabyte umiejętności nie zanikały. Teraz też następuje wprowadzanie podstawowych informacji, które są istotne w procesie edukacji szkolnej

i które będą dla chłopca konieczne w czasie zajęć w klasie. Te informacje i te tematy są przez pedagoga selekcjonowane tak, żeby mogły mu być przydatne: albo do zrozumienia sytuacji szkolnej, albo użyte w sytuacji szkolnej (np. nazwy miesięcy).

Jeśli chodzi o osiągnięcia w posługiwaniu się językiem polskim, to na tym etapie Ilia ma słownie opisywać relacje (szczególnie w przestrzeni), ale też wyrażać własny stosunek do omawianej treści (np. że coś lubi, albo nie), rozpoznawać sygnały mimiczne i nazywać emocje. W tym też etapie chłopiec udziela informacji o własnych doświadczeniach – np.: „płacze, bo miała uwagę, a ja nie miałem”.

Patrząc na wykonywane przez chłopca zadania, trzeba brać pod uwagę fakt, że wykonywał on dwa zadania na raz. Próbował zrozumieć, o co chodzi w zadaniu przekazanym w języku polskim i jednocześnie usiłował to zadanie wykonywać. Ten fakt skumulowania nauki języka polskiego jako podstawowego w sytuacjach edukacyjnych i zadań edukacyjnych zaowocował tym ogromnym skokiem jego kompetencji komunikacyjnych. Po tych kilku miesiącach Ilia spontanicznie powiedział zdanie: „To dla mnie?”, kiedy dostał książeczkę za aktywny udział w zajęciach (ostatnie spotkanie). Niezwykle jest tu nie jego rozumienie sytuacji, ale umiejętność wyrażenia w zdaniu własnego stosunku do tej sytuacji. O tyle było to trudne, że „mnie” jest formą odmiany zaimka „ja”. Nie sama sprawa interakcyjna jest tu tak ważna, bo on rozumiał prawdopodobnie dużo wcześniej takie sytuacje. Jednak dotąd używanie deklinacji występowało w wypowiedzeniach dorosłego, a chłopiec na samym początku używał głównie rzeczowników i to tylko nieodmiennie na początku. Wcześniej przy innych zadaniach dziecko już podejmowało z sukcesem próby budowania zdań opisujących czynności. Tyle że tego był uczony. Te zadania były często standardowe, bo związane z zadaniem edukacyjnym. W omawianym przykładzie Ilia spontanicznie posłużył się zdaniem, w nim zaimkiem w prawidłowej formie gramatycznej. Nie było to żadne zadanie zewnętrzne, ani też odtworzenie żadnego zdania aktualnie wypowiedzianego przy nim. Było to całkowicie przez niego skonstruowane zdanie w odpowiedzi na zdarzenie zaistniałe w danym momencie i wyrażało jego stosunek do tego zdarzenia.

Omawiana wypowiedź wskazuje na to, że chłopiec może już posłużyć się językiem polskim do **spontanicznego** wyrażenia swojego doświadczenia, a nie tylko do realizacji zadań z obszaru edukacji szkolnej. To był duży skok w posługiwaniu się przez niego drugim językiem, nie macierzystym. Potrafił w spontaniczny i zrozumiały sposób, poprzez przekaz werbalny towarzyszący komunikatom niewerbalnym, wyrazić całą szeroką gamę doznań związanych z otrzymaniem książeczki w nagrodę za włożoną pracę. Można było tu odczytać zaskoczenie (treść wypowiedzenia), niepewność (pytanie), ale i radość (niewerbalnie). Zrobił to chłopiec, który na początku nie zawsze układał zdania typowe nawet dla małego

dziecka, typu: „pociąg jedzie”, „mama śpi”. Przedstawienie tego, w jaki sposób chłopiec mógł posługiwać się językiem polskim na początku, kiedy zaczął się spotykać z panią Anetą, i po kilku miesiącach zajęć, pokazuje w dość wyrazisty sposób efektywność tego wsparcia.

Pojawia się tylko pytanie, jak chłopiec funkcjonował w klasie przez ten cały fragment roku szkolnego, zanim zaczęły się omawiane tu zajęcia. Z informacji uzyskanych od nauczycieli wynika, że nie chodził do przedszkola, w okresie przedszkolnym był pod opieką babci, która nie zna języka polskiego. Jako sześciolatek rozpoczął naukę w szkole i pojawiły się trudności. W związku z nimi zaczął chodzić na indywidualne zajęcia logopedyczne i reedukacyjne oraz na grupowe zajęcia wyrównawcze. To jednak nie okazało się wystarczającą i dobrze dopasowaną formą wsparcia wobec trudności, z którymi chłopiec się zmagał.

Przypisy

¹ A. Twardowski (2002): *Kształcenie dialogowej kompetencji komunikacyjnej u uczniów niepełnosprawnych intelektualnie*. Kalisz–Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 105.

² K. Kuszak (2011): *Kompetencje komunikacyjne dzieci w okresie późnego dzieciństwa w aspekcie rozwojowym*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 94–95.

³ M. Kielar-Turska (2010): *Kompetencje ucznia i nauczyciela*. „Psychologia w Szkole”, nr 2, s. 10.

⁴ Tamże, s. 10.

⁵ W. Puślecki (2001): U podstaw pedagogii pełnomocności [w:] B. Śliwerski (red.), *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 656–657.

⁶ J. Porayski-Pomsta (2009): *Zagadnienia periodyzacji rozwoju mowy*. „Logopedia”, nr 1.

⁷ Tamże, s. 27–28.

⁸ Tamże.

⁹ K. Kuszak (2011): *Kompetencje komunikacyjne dzieci w okresie...*, s. 101.

¹⁰ Tamże, s. 10.

¹¹ Tamże.

¹² Tamże, s. 102–103.

¹³ M. Mnich (2002): *Sprawność językowa dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

¹⁴ Tamże, s. 68.

¹⁵ J. Piaget (1966): *Studia z psychologii dziecka*. Warszawa: PWN.

¹⁶ M. Mnich (2002): *Sprawność językowa dzieci...*, s. 14–15.

¹⁷ J. Piaget (1966): *Studia z psychologii...*, s. 68.

¹⁸ Dziecko w świetle aktów prawnych rozpoczynające naukę w szkole podstawowej:

1) zwraca się bezpośrednio do rozmówcy, stara się mówić poprawnie pod względem artykulatoryjnym, gramatycznym, fleksyjnym i składniowym;

2) mówi płynnie, niezbyt głośno, dostosowując ton głosu do sytuacji lub komunikuje się w inny zrozumiały sposób;

3) uważnie słucha, pyta o niezrozumiałe fakty i formułuje dłuższe wypowiedzi o ważnych sprawach;

4) w zrozumiałym sposobie mówi lub w inny sposób komunikuje o swoich potrzebach i decyzjach.

(*Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego*, Załącznik nr 1 [w:] *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, Dz.U. 2014, poz. 803).

¹⁹ Dziecko powinno:

a) „słuchać uważnie i reagować na polecenia nauczycielki, a także umieć je wykonać zgodnie z podaną instrukcją;

b) obdarzać uwagą rówieśników i dorosłych, słuchać ich wypowiedzi: zachowywać kontakt wzrokowy i słuchowy z osobą mówiącą i chcieć zrozumieć, co ona chce przekazać;

c) komunikować rówieśnikom i dorosłym swoje spostrzeżenia, potrzeby, odczucia itp.;

d) poprawnie i wyraziście artykułować głoski, sylaby, wyrazy i zdania;

e) wyrażać myśli w poprawnie rozwiniętej i uporządkowanej formie;

f) uczestniczyć w rozmowie i przestrzegać elementarnych zasad kultury słuchania i mówienia:

– rozmawiać na temat, dostosowywać ton głosu i nie mówić zbyt głośno;

– nie osaczać współrozmówcy i nie lekceważyć pozostałych uczestników rozmowy;

– gestykulować z umiarem, mówić krótko i w sposób interesujący, zwracać się bezpośrednio do osoby, z którą się rozmawia, a także do innych, jeżeli są zainteresowani rozmową;

– zadawać pytania w jasny sposób i odpowiadać na pytania innych osób” (E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, G. Grabowska (2003): *Program wychowania i kształcenia oraz wspomaganie rozwoju sześciolatków w przedszkolach, w klasach zerowych i w placówkach integracyjnych*. Warszawa: Wydawnictwo Nowa Era, s. 66).

²⁰ Tamże.

²¹ Uczeń: 3) tworzy wypowiedzi:

a) w formie ustnej i pisemnej: kilkuzdaniową wypowiedź, krótkie opowiadanie, krótki opis, list prywatny, życzenia, zaproszenie,

b) dobiera właściwe formy komunikowania się w różnych sytuacjach społecznych,

c) uczestniczy w rozmowach, także inspirowanych literaturą: zadaje pytania, udziela odpowiedzi, prezentuje własne zdanie i formułuje wnioski; poszerza zakres słownictwa i struktur składniowych,

d) dba o kulturę wypowiadania się; poprawnie artykułuje głoski, akcentuje wyrazy, stosuje pauzy i właściwą intonację w zdaniu oznajmującym, pytającym i rozkazującym; stosuje formuły grzecznościowe.

Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, załącznik nr 2 [w:] *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, Dz.U. 2014, poz. 803.

²² K. Kuszak (2011): *Kompetencje komunikacyjne dzieci...*,

²³ Tamże, s. 130–131.

²⁴ Tamże.

²⁵ Tamże, s. 130–132.

²⁶ G. Krasowicz-Kupis (1999): *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu i pisanii u dzieci 6–9-letnich*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

²⁷ Tamże, s. 187.

²⁸ Tamże, s. 189.

²⁹ K. Kuszak (2011): *Kompetencje komunikacyjne dzieci...*

³⁰ W. Dzienniarz (1993): *Werbalne ujęcie intencji semantycznych w mowie dzieci w wieku przedszkolnym*. Opole: Wydawnictwo UO, s. 125.

³¹ K. Kuszak (2011): *Kompetencje komunikacyjne dzieci...*

³² Zobrazowaniem tego stwierdzenia mogą być przykłady wypowiedzi dzieci sześciolatek: „jeszcze stół umyć i śmieci”, „sprzątać obrazek”, „tylko źle postawione”. Te przykłady pokazują niewielką jeszcze umiejętność w zakresie przestrzegania podstawowych zasad dotyczących elementów struktury wypowiedzi. Dzieci starsze zaś dbając o rozbudowanie swoich wypowiedzi o kolejne elementy, czyniły je nielogicznymi pod względem przekazywanej informacji. Dla dziecka ważniejsze jest to, co chce przekazać niż sposób, w jaki to robi.

³³ K. Kuszak (2011): *Kompetencje komunikacyjne dzieci...*, s. 130–135.

³⁴ L.S. Wygotki. (2002): *Wczesne dzieciństwo [w:] Wybrane prace psychologiczne, II. Dzieciństwo i dorastanie*. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo, s. 169.

³⁵ K. Kuszak (2011): *Kompetencje komunikacyjne dzieci...*, s. 142.

³⁶ K. Kuszak (2011): *Kompetencje komunikacyjne dziecka sześciolatka – wybrane aspekty [w:] I. Adamek, Z. Zbróg (red.), Dziecko-uczeń a wczesna edukacja*. Kraków: Wydawnictwo Libron, s. 167.

³⁷ A. Twardowski (2002): *Kształcenie dialogowej kompetencji komunikacyjnej u uczniów niepełnosprawnych intelektualnie*. Kalisz–Poznań: UAM, s. 129.

³⁸ M. Karwowska-Struczyk (1982): *Rozmowa dzieci w wieku przedszkolnym*. Warszawa: WSiP, s. 14.

³⁹ K. Kuszak (2011): *Kompetencje komunikacyjne dzieci...*, s. 153. Badanie polegało na tym, że dziecko miało wejść w rolę kompetentnego partnera dialogu i udzielić porady osobie dorosłej. Było zachęcone do rozmowy poprzez komunikat dorosłego, który mówił o tym, że jego syn będzie miał niedługo urodziny i dlatego chciałby kupić dla niego prezent. Dalej zawarta była prośba o doradzenie, co można by było kupić dziecku.

⁴⁰ M. Ligęza (1992): *Rola pytań dzieci 3–6 letnich w inicjowaniu i podtrzymywaniu rozmowy z dorosłymi [w:] B. Bokus, M. Haman (red.), Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci*. Warszawa: Wydawnictwo „Energeia”, s. 198.

⁴¹ K. Kuszak (2011): *Kompetencje komunikacyjne dzieci...*

⁴² Tamże, s. 162–163.

⁴³ Tamże.

⁴⁴ A. Seretny, E. Lipińska (2005): *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*. Kraków: Wydawnictwo UNIVERSITAS, s. 172–175.

⁴⁵ Tamże, s. 172.

⁴⁶ Za: J. Brzeziński (1987): *Nauczanie języków obcych dzieci*. Warszawa: WSiP.

⁴⁷ Tamże, s. 83.

⁴⁸ A. Seretny, E. Lipińska (2005): *ABC metodyki nauczania...*, s. 173.

⁴⁹ Za: U. Awdziejew (1987): *Rozwijanie sprawności mówienia w języku polskim jako obcym. Zarys problematyki*. „Przegląd Polonijny”, nr 1, s. 69–76.

⁵⁰ A. Seretny, E. Lipińska (2005): *ABC metodyki nauczania...*

⁵¹ Tamże, s. 175.

⁵² Tamże, s. 176–177.

⁵³ A. Gapińska (2014): *Wspomaganie rozwoju kompetencji komunikacyjnych u ucznia obcojęzycznego – studium przypadku*, praca wykonana pod kierunkiem dr hab. prof. APS Agnieszki Konicznej, APS, Warszawa.

⁵⁴ E. Gruszczak-Kolczyńska (1997): *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki*. Warszawa: WSiP; E. Gruszczak-Kolczyńska, E. Zielińska (2009): *Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze dla dzieci, które rozpoczną naukę w szkole*. Warszawa: Wydawnictwo Edukacja Polska.

⁵⁵ M. Żylińska (2013): *Neurodydaktyka*. Toruń: Wydawnictwo UMK, s. 26–31. Neurony za pomocą rozrastających dendrytów zakończonych synapsami łączą się w obwody (uczenie się polega na tworzeniu obwodów), tworząc uprzywilejowane drogi przetwarzania informacji.

⁵⁶ *Zeigarnik efekt* – zadania niewykonane pamięta się lepiej od wykonanych, ludzie lepiej przypominają sobie zadania, które im przerwano, niż te, które pozwolono im dokończyć. Przy czym wykonanie zadania definiowane było tu w kategoriach indywidualnej satysfakcji. Nie liczyło się tylko to, czy zadanie zostało ukończone, lecz także – czy jego ukończenie zaspokaja cele osoby, która nad nim pracowała. Patrz: A.S. Reber (2000): *Słownik psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar. Zatem jeśli doświadczenie ma być czynnikiem mobilizującym, to ważne staje się zdobywanie doświadczenia w dokańczaniu zadań, aby ich wykonanie było źródłem satysfakcji. Zezwalanie na niedokończenie zadań, gdy mają one znaczenie dla osoby je realizującej, wywoła efekt Zeigarnika, ale przy powtarzaniu się tej sytuacji utrwala się one w pamięci i spowoduje to utratę wartości tych zadań jako potencjalnego źródła satysfakcji. W pedagogice taką sytuację określa się mianem utraty motywacji (zniechęceniem –urata chęci, pierwszego elementu zjawiska zaangażowania).

⁵⁷ Z. Babska, G.W. Shugar (1986): *Idea dwu-podmiotowości...*

Wanda Hajnicz

Wsparcie edukacyjne z punktu widzenia osoby wspieranej

W części wprowadzającej sytuacja wsparcia edukacyjnego omawiana była z punktu widzenia osoby udzielającej tego wsparcia. Eksponowane były tam jej działania oraz jej sposób postrzegania zarówno przebiegu, jak i efektów. Jednakże akcentowany też był interakcyjny charakter działania edukacyjnego mocno wyeksponowany przez H. Rudolpha Schaffera¹ w jego stwierdzeniu, że dorosły „nie dokonuje inwazji i nie kształtuje biernego dziecka, lecz musi działać wewnątrz kontekstu właściwości dziecka i tego czym się ono aktualnie zajmuje”. W takim razie zasadne jest podjęcie próby rozpatrzenia omówienia sytuacji przedstawionych w poprzednich rozdziałach z uwzględnieniem kontekstu związanego z dzieckiem. W przypadku omawianych zdarzeń nie będziemy się skupiać na dopasowaniu sytuacji do właściwości dziecka, szczególnie poznawczych, tych które były bezpośrednio związane z wykonywaniem zadań. Dzieci realizowały zadania o charakterze szkolnym, które już wcześniej były dopasowane przez pedagoga do indywidualnych potrzeb edukacyjnych każdego z nich. Jednakże w trakcie spotkań musiało występować jeszcze innego typu dopasowywanie, odnoszące się do drugiego czynnika budującego kontekst epizodów wspólnego zaangażowania, a mianowicie do tego, czym dziecko zajmowało się aktualnie. Analizowanie tego kontekstu ma podstawowe znaczenia dla procesu udzielania wsparcia, ponieważ bez niego wsparcie będzie kierunkowane wymaganiami zadania a nie potrzebami dziecka. Dość precyzyjnie omawia to Pnina S. Klein², opisując style upośredniania. Upośrednianie jest to sytuacja odmienna od uczenia się bezpośredniego w kontakcie zmysłowym z otoczeniem, występuje wtedy, gdy uczenie się zachodzi, gdy otoczenie jest upośredniane (pokazywane, demonstrowane, objaśniane dziecku przez inną osobę³). Opisując style upośredniania, autorka wyróżnia dwie kategorie osób: osoby słabo mediujące i dobrze mediujące⁴. Dobrze mediujące realizowały ciągi powiązanych ze sobą sekwencji; były elastyczne w wyborze form zwracania na siebie uwagi dziecka; posługiwały się werbalizacją w celu wyrażania swoich myśli dziecku; często powtarzały wysiłki, by podtrzymać kontakt wzrokowy z dzieckiem; dawały niewiele rozkazów, a uprzednio podejmo-

wały próby upewnienia się, że dziecko skierowało swoją uwagę na nich; **powtarzały to, co wydawało się tworzyć oczekiwania dziecka odnośnie upośrednionego znaczenia** (podkreślenie W.H.); używały pochwał i niewerbalnych oznak zachwytu osiągnięciami dziecka. Okazywało się, że większość intencjonalnych czynności tych osób dorosłych spotykała się z sygnałami wzajemności od dziecka. W opisie dobrego mediowania znaleźć można informacje o działaniach osoby dorosłej odnoszących się przede wszystkim do tego, co dziecko aktualnie robi i z ukierunkowaniem na wywołanie, a przede wszystkim na podtrzymanie i rozwinięcie aktywności dziecka, związanej z jakimś zadaniem.

Również w sytuacji udzielania wsparcia edukacyjnego, poza samym dopasowaniem zadania do strefy rozwoju dziecka, co ma mu umożliwić nabywanie nowych kompetencji przy ich rozwiązywaniu, istotne jest stosowanie dobrego stylu mediowania po to, by działać pomocowo w obszarze tego, co dziecko aktualnie robi. Do tego obszaru należy fundamentalne zjawisko zaangażowania, bez którego aktywność nie może być utrzymana na tyle, by zadanie mogło zostać rozwiązane. Szczególnie wtedy gdy mamy do czynienia z zadaniami prorozwojowymi, w których zawsze ukryta jest pewna trudność.

W strukturze **zaangażowania** możemy odnaleźć trzy istotne obszary. Pierwszym, podstawowym jest doświadczanie „**chcę**”, tym obszarem kierują dążenia, a w ich kształtowaniu się istotne znaczenie mają wartości, ich struktura i hierarchia. Drugim jest obszar „**mogę**” w obu znaczeniach tego określenia, mogę – wolno mi, ale głównie mogę – dam radę. Ten obszar „mogę” w istotny sposób wpływa na urealnienie obszaru „chcę”, nie wszystkie dążenia mogą zostać zrealizowane. Ale wpływ jest dwustronny, niekiedy siła dążenia jest tak duża, że wpływa na tworzenie się nowej wartości o charakterze instrumentalnym – „chcę więcej móc”, a więc – prowadzi do poszerzenia obszaru możliwości. W ten sposób zaczyna być budowana hierarchiczna struktura zadań⁵. W obszarze „mogę” najsilniej odzwierciedlają się doświadczenia z wcześniejszych prób działania, ocena własnych zasobów uzyskana zarówno z doświadczania sukcesów, jak i zbudowana z doświadczeń uzyskiwanego wsparcia. Trzeci obszar – „**wiem jak**” – dotyczy posiadanego doświadczenia będącego rezultatem własnej aktywności w relacji z otoczeniem, oraz meta-doświadczenia związanego ze świadomą realizacją procesu uczenia się, jest to obszar związany z poczuciem sprawności. W tym obszarze rozwijane są kompetencje.

Musimy pamiętać, że drugą stroną w interakcji wspierania jest osoba, tu dziecko-uczeń, która napotyka trudności w realizacji zadań, do wykonania których jest zobowiązana np. z racji pełnienia roli ucznia. Przechodząc z powrotem do omawianej sytuacji udzielania wsparcia edukacyjnego, można spróbować po kolei omówić te trzy obszary zaangażowania, uznawanego za konieczne, jeśli przebieg procesu edukacyjnego ma być skuteczny dla osoby uczącej się.

Pierwszym najbardziej podstawowym obszarem jest to, żeby **dziecko chciało** się rozwijać w obszarze edukacyjnym, co nie jest tym samym, żeby chciało rozwiązywać zadania. Łatwiej jest rozwiązywać zadania, które umie się rozwiązać. Uczeń ma z tego pewne korzyści: sprawdzam się, doświadczam swoich możliwości, doświadczam sukcesu. W związku z tym łatwiej mu jest tego typu zadania rozwiązywać i chętniej może to robić. Przeważnie granicę tego typu aktywności stanowi znużenie. W tym momencie pojawiają się dwie możliwości, odejścia od danego typu zadań do innej aktywności, porzucenie zadań już nudnych, albo próby podjęcia zadań nowych, o wyższym poziomie trudności. Na takiej zasadzie zbudowany jest plan procesu edukacji. Dzięki temu uczeń może kroczyć drogą rozwoju w obszarze edukacji. I tu jest problem, ponieważ to zakłada ciągle wykonywanie nowych zadań przez uczącego się. Z jednej strony zadania nowe ze swej istoty mają charakter angażujący, ciekawość jest związana z nowością, ale nie w każdej sytuacji. Nie wtedy, gdy powoduje to poczucie zagrożenia. Tak więc zadanie nowe może być niezbyt trudne w sensie obiektywnym, ale za trudne w sensie subiektywnym. Co więc zrobić, żeby dziecko chciało wykonywać zadania nowe? Bez opanowania tego etapu konieczne wydaje się stosowanie wobec dziecka przymusu, problem w tym, że działanie pod zewnętrznym przymusem nie prowadzi do wykorzystania jak największych obszarów zasobów własnych dziecka (do rzeczywiście zwiększonego wysiłku). Po drugie zadanie realizowane pod zewnętrznym przymusem w mniejszym stopniu staje się czynnikiem rozwoju, doświadczenie uzyskane tą drogą w mniejszym stopniu traktowane jest jako własne, może być wykorzystywane do rozwiązywania zadań spoza obszaru edukacji. Może nie wejść po prostu do obszaru wiedzy osobistej.

Zadania nowe wywołują różnego typu trudności. Mają one działanie stymulujące, ale jest bardzo subtelna różnica między zadaniem nowym, które wywołuje ciekawość czy dążenie do realizacji, a tym, które jest postrzegane jako trudne. Ten punkt zresztą jest wysoce uzależniony od subiektywnej oceny adresata zadania. Na jego umiejscowienie ma wpływ wiele czynników. Ten fakt powoduje z jednej strony akcentowanie indywidualizacji przy konstruowaniu zadań, a z drugiej konieczność wypracowania technik wsparcia, uruchamiających u dziecka nastawienie „chcę”. I w tym punkcie też mieści się problem osoby wspierającej, która musi umieć przeprowadzić dziecko od sytuacji postrzegania zadania jako **za trudne** – do postrzegania go jako **trudne, ale nie za trudne**, czyli mobilizować, albo do postrzegania go **nie jako za trudne**, ale jako po prostu **nowe**, czyli mogące zaciekawiać. Wybór drogi postępowania uzależniony jest w bardzo wysokim stopniu od diagnozy zasobów dziecka i poziomu dopasowania do nich zadań edukacyjnych. W metodyce akcentowane jest wzbudzanie mobilizacji zasobów dziecka przez mechanizm ciekawości, w praktyce pedagogicznej, ze względu na istnienie sprecyzowanych oczekiwań społecznych (podstawa programowa, zewnętrzna ocena wyni-

ków) stosowne są oba mechanizmy, zarówno ciekawość, jak i przymus zewnętrzny. Zobaczmy, jak stosowały każdy z tych mechanizmów osoby udzielające indywidualnego wsparcia edukacyjnego omawiane w tym opracowaniu.

Sposób odbierania zadania odzwierciedla się w pewnych zachowaniach fizycznych, fizjologicznych czy mimicznych. Osoby prowadzące omawiane zajęcia indywidualne są bardzo wrażliwe na sygnały dzieci wskazujące na to, jak odbierają one pokazane im zadania. Kasia mówiła: „o, jakie długie”. Ona jeszcze nie zna zadania, nie wie, co tam jest do zrobienia. Postrzega je najpierw optycznie jako pewną masę informacji (długi tekst). Kiedy indziej dziecko mówi: „takie lubię”, choć jeszcze nie wie, co to za zadanie, ale tam było dużo obrazków, które je zainteresowały. To jest pierwsza, podstawowa sprawa przy wspieraniu; osoba wspierająca odbiera maksimum możliwych sygnałów wskazujących, jak postrzegane jest zadanie przez dziecko. Ważne jest nie tylko zauważanie tych sygnałów, ale i bezpośrednia na nie reakcja, bez zmieniania zadania. Ważnym elementem dotyczącym „chęć” w omawianych przykładach działań wspierających było, szczególnie w początkowej fazie prac, pojawianie się takich zadań, które wywoływały uśmiech dziecka. Uśmiech – to jest fizjologiczny objaw tego, że mózg postrzega⁶ zadanie jako dobre, w sensie przyjemne do zrobienia, nie za łatwe (nie nudne), ale i nie za trudne, takie „akurat dla mnie”. Tak, to jest to, co chcę zrobić. Warto zauważyć, ile tam tych uśmiechów pojawia się w obserwacjach. Wskazują one, że zadania przygotowane przez pedagoga były dobrze dopasowane, dokładnie w to miejsce, w które trzeba (tzn. właśnie w „mogę” – ja to mogę zrobić). Jeszcze dziecko nie zna dokładnie treści zadania, ono dopiero je widzi. Chodzi o to, żeby rozróżnić ten moment widzenia zadania od rozumienia jego treści (jeszcze nie ma instrukcji). Na przykład była taka sytuacja, gdy Natalka chciała coś innego robić, a prowadząca mówiła: „poczekaj, bo ty nie wiesz, jaka jest instrukcja”. Ale uśmiech już był. W związku z tym ta instrukcja nakładała się na gotowość do realizacji zadania. Ten pierwszy punkt – to, żeby uczeń w ogóle chciał podjąć zadanie – był niezmiernie ważny i tak go postrzegały osoby udzielające wsparcia, ponieważ był to moment, w którym pojawiała się **nastawienie emocjonalne** do tworzonej właśnie sytuacji zadaniowej i edukacyjnej. To, jaki charakter emocji zostanie uruchomiony, ma istotne znaczenie na przechodzenie od obszaru „chęć” do obszaru „mogę”. Dostępna już wiedza na temat emocji wskazuje na ich podstawowe znaczenie w funkcjonowaniu poznawczym. Emocje nie są jedynie podstawą energetyczną działania, mającą swoje źródło w różnicy między dążeniem a jego zaspokojeniem w omawianej dziedzinie, np. między ciekawością a jej zaspokojeniem. Emocje mają znacznie rozleglejsze funkcje, jedną z najistotniejszych jest kompensacja deficytu informacji i ich wpływ na funkcjonowanie w strukturze hierarchii kodów⁷. Współcześnie jeszcze bardziej akcentowany jest współdziałanie emocji

w procesie poznawczym rozumiany jako splot działań dwóch systemów poznawczych: „szybkiego” reagującego automatycznie i „powolnego” reagującego refleksyjnie. W działaniu splotu (a nie wyboru) tych systemów silną rolę moderującą pełnią emocje⁸. Ponadto akcentowane jest fundamentalne znaczenie emocji w kształtowaniu się świadomości⁹. Możemy więc przypuszczać, że newralgicznym momentem w sytuacji zadaniowej będzie przemieszczenie się z obszaru „chcę” do obszaru „mogę”. Będzie tu miał znaczenie znak emocji, jak i jej natężenie i trwałość. W zależności od znaku w innych obszarach poznawczych będzie dokonywana kompensacja deficytów poznawczych¹⁰, inne też będą główne strategie stosowane przy rozwiązywaniu zadań¹¹. W zależności od rodzaju i znaku dominującego nastroju (nastroj pogodny lub smutny) różnie będzie się kształtowała mobilizacja do wykonywania zadań, ale też będzie on miało wpływ na stosowane strategie¹².

Drugim istotnym składnikiem zjawiska zaangażowania jest poczucie, że nie tylko chcę się podjąć jakiegoś działania, ale też, że **mogę** to zrobić. Mogę przede wszystkim w poczuciu posiadania prawa oraz dysponowania możliwościami realizacji zadania. Przy odpowiednich zasobach, gdy je mam, a nie mam prawa do działania, może się pojawić frustracja. Gdy mam prawo, a nie mam zasobów, może się pojawić potrzeba uzyskania pomocy. Osoby udzielające wsparcia edukacyjnego musiały w tym obszarze działać bardzo precyzyjnie. Żadna z nich się nie wycofała z zadania, które miało mieć funkcje edukacyjne, ale wszyscy prowadzący reagovali na pierwszą reakcję wyrażoną przez dziecko. W różny sposób, ale tak, **żeby przeprowadzić je z ewentualnej pozycji: „to zadanie jest nie dla mnie” do pozycji „zmierzę się z nim”**. Osoby wspierające pomagały uczniom zmobilizować jak najwięcej zasobów, w momencie konfrontacji z zadaniem. Przy czym mamy dwa źródła wzmacniania zasobów. Z jednej strony – fizjologiczne, a z drugiej strony – to przeprowadzanie przez próg dostrzeganych trudności („to już jest nie dla mnie”). W tej drugiej sytuacji dziecko dostaje wzmocnienie (np. Kasia): „dasz sobie radę”. Była tu mobilizacja odwołująca się do tego, że dziecko samo swoimi zasobami może zarządzać, ale ja wiem, że ono je ma. I Kasia się mobilizowała. U tej samej dziewczynki pojawiły się też epizody z piciem soku w sytuacjach trudnych. Picie daje szybko efekt fizjologiczny (szybko się wchłania). Jeśli jest fizjologiczne odczucie utraty zasobów, to właśnie napój, jeszcze do tego słodzony, dobrze się do tego nadaje. Dla Kasi zadania były trudne w sensie subiektywnym (choć prawdopodobnie i w sensie obiektywnym) i mamy dużo sytuacji z piciem soku, w których dziewczynka z jednej strony robi sobie przerwę, ale też z drugiej odbudowuje swoje zasoby energetyczne, zwiększa w tym zakresie obszar „mogę”.

Drugim elementem poza umiejętnością szacowania i uzupełniania swoich zasobów budującym obszar „mogę” są doświadczenia związane z samodzielnością w rozwiązywaniu zadań. Chodzi tu o zadania z ob-

szaru procesu edukacyjnego (zadania o charakterze szkolnym). Bardzo wyraziście omawia proces budowania samodzielności przez dzieci Elżbieta Dryll¹³. Ci uczniowie z klas początkowych, których rodzice (przeważnie matki) towarzyszyli swoim dzieciom podczas odrabiania lekcji, ale traktowali to jako zadanie dziecka i włączali się tylko okazjonalnie „na życzenie”, a przede wszystkim potrafili zachowywać się **elastycznie**, czyli nie stosowali jednego tylko stylu postępowania, ale dopasowywali do sytuacji, a także korzystały z dialogowego sposobu komunikowania się z dzieckiem, okazywali się najbardziej samodzielni w realizacji zadań o charakterze odrabiania lekcji. Trzeba przy tym zauważyć, że ich samodzielność dotyczyła zarówno wykonywania zadań, jak i uzyskiwania wsparcia w razie potrzeby. Zachowania matek tych dzieci charakteryzowały się nie tylko elastycznością, lecz także **uwagaścią**. Uwaga matek ukierunkowana była nie na zadanie wykonywane przez dziecko, to była jego sprawa, ale były one wrażliwe na wszystkie komunikaty płynące od dziecka, i na nie reagowały w sposób odpowiadający potrzebom dziecka. Ten sposób postępowania matek skutkowało samodzielnością dziecka zarówno w obszarze wykonywania zadania, jak i zarządzania wsparciem. Dokładność realizacji tych zadań zależała od tego, na ile działania kontrolne należały do dziecka. Matki, których uwaga była ukierunkowana na zadanie, a nie na dziecko, nie stwarzały mu przestrzeni do budowania samodzielności, ale w sposób znaczący wpływały na dokładność realizacji zadania. Dzieci te korzystały ze wsparcia, ale nie mogły nim zarządzać. Grupa dzieci których matki pozostawiały je same z zadaniem szkolnym, całkowicie samodzielnie realizowała zadanie, ale nie tylko nie korzystała ze wsparcia, ale wręcz je odrzucała. Najslabiej jednak w zadaniach tych dzieci ujawniało się występowanie działań kontrolnych. W opisywanych przykładach pedagodzy ani nie zostawiali dzieci samych z zadaniem, ani też nie narzucali swego wsparcia, udzielali go „na żądanie”, chociaż nie zawsze było ono wyrażane wprost. Odczytaniu potrzeby pojawienia się wsparcia służyła wnikliwa i stała obserwacja dziecka.

Trzeci obszar zaangażowania „**wiem jak**” bezpośrednio już dotyczy środków realizacji zadania i wynika ze zdobytego doświadczenia uzyskiwanego zarówno w ramach oddziaływania na otoczenie, jak i z metadoświadczenia dotyczącego procesu uczenia się. Jak już była o tym mowa, zjawisko zaangażowania ma fundamentalne znaczenie w samodzielnym podejmowaniu zadań, ale też przy udzielaniu wsparcia edukacyjnego. Nie dość, że nie może być pomijane, ale musi być w centrum zainteresowania osoby wspierającej. Znaczenie zadania edukacyjnego mającego służyć postępowi umiejętności dziecka nie może przeważać nad zdolnością dziecka do zaangażowania się w nie, co nie znaczy, że zadanie ma być podporządkowane spontanicznym formom zaangażowania się przez dziecko. Osoba udzielająca wsparcia edukacyjnego musi brać pod uwagę konieczność zarządzania zaangażowaniem dziecka we wszystkich trzech obszarach.

Ponieważ głównym założeniem działań wspierających było to, że zadanie należy do osoby uczącej się, jego konstrukcja miała być taka, aby dziecko mogło je zrealizować. Dorosły miał po pierwsze **towarzyszyć dziecku swoją obecnością** wyrażaną w różny sposób, oraz być dostępnym i **udzielać fragmentarycznej pomocy w razie wyrażenia przez dziecko istotnej potrzeby**. Pomoc techniczna w ogóle nie wchodziła w grę. Wyjątkiem było wspieranie dziecka z diagnozą: zespół Aspergera, tam całe działanie wspierające miało specyficzną strukturę. Poza organizacyjnymi elementami nikt podczas tych zajęć dzieciom nie pomagał (inaczej było tylko przy pracy z Kacprem). Zadanie było z góry założone, zewnątrzpochodne, ale jego wykonanie należało do osoby uczącej się. Jak już była mowa o tym, drugi obszar to „mogę”. Mogę w takim sensie, że wiem, że mnie na to stać. Kasia, na przykład, gdy zbudowała sobie opinię o sobie samej, czyli o **swojej możliwości**, że jest mistrzynią w rozwiązywaniu testów, sama już mówiła, że da sobie radę podczas kolejnych spotkań. W obszar „moga” wchodzi również pytanie o wybór poziomu wymagań (poziom łatwiejszy lub trudniejszy) w ramach określonych przez zadanie. Wobec Kasi tworzono sporo takich sytuacji, była najdojrzałej traktowana. Kacper też miał dużo możliwości dokonywania wyborów, podejmowania decyzji, choć z innych powodów. Natałka i Ilia tych wariantów nie mieli – były dla nich przygotowane pakiety i oni je realizowali, inne były sposoby ukazywania im ich możliwości, ale też inny, bardziej związany z trudnościami instrumentalnymi, był charakter udzielanego im wsparcia.

W **trzecim** obszarze, „**wiem jak**” znaczenie mają doświadczenie dziecka zawierające jego wiedzę, i umiejętności, które mogą być wykorzystane przy realizacji zadania, ale także i metadoświadczenia dotyczące procesu uczenia się. Szczególnie że „wiem jak”, w sytuacjach edukacyjnych nie jest pewne do końca, inaczej pedagog tych zadań by nie przygotowywał. Czyli tę sytuację zadaniową można określić nie jako: „nie wiem jak”, ale jako: „nie wszystko wiem jak”. Dzieci zaczynają te zadania realizować i w toku działania ujawniają się w nich trudności. To co robią, jest w obszarze, w którym mają podążać drogą rozwoju. To jest też obszar, w którym ujawnia się działanie wspierające pedagoga. Podstawowe wsparcie może odnosić się do obszaru energetycznego, polega ono na podtrzymaniu wytrwałości dziecka po to, by dokończyło zadanie. Dobrym przykładem jest tu sposób postępowania pedagoga wobec Ilii. Ten rodzaj wsparcia dotyczy raczej pogranicza obszaru „mogę” i „wiem jak”. Kolejną formą udzielania wsparcia w obszarze „wiem jak” jest uzupełnianie potrzebnych informacji, wspieranie w sytuacji trudnej o charakterze utrudnienia związanego z brakiem informacji¹⁴. W tym obszarze znajduje się bardzo wiele zaplanowanych działań pedagoga wobec Ilii, ale też wiele epizodów wsparcia wobec Kasi. Kolejne formy wsparcia mają już znacznie bardziej prorozwojowy charakter, to celowe budowanie rusztowania w obszarach, w których dziecko samo nie może zrealizować zadania, chociaż wy-

raziło chęć i zapoznało się z zadaniem, czyli gdy odkryło trudność dopiero w obszarze „wiem jak”. Wyrazisty przykład takiej sytuacji odnajdujemy w obserwacjach dotyczących Bartka. Ta forma udzielania wsparcia ma w pełni edukacyjny charakter.

Odwrotnym zjawiskiem do zaangażowania jest opór, wyrażający się w odmowie: „nie”, „nie chcę”, albo bardziej subtelnie, brakiem zaangażowania. W tym ostatnim przypadku możemy mieć nawet trudności w odczytaniu oporu. Zadanie jest podejmowane, ale opór ujawnia się na przykład w braku płynności działania, pojawiają się liczne przerwy, albo zaczynają być realizowane równolegle inne zadania. Innym wskaźnikiem oporu może być nadmierne eksponowanie trudności, czyli ujawnienie go dopiero na terenie obszaru „mogę”, przez prezentowanie nastawienia „nie mogę”, albo jeszcze dalej, w obszarze „wiem jak” przez uporczywe demonstrowanie „nie wiem jak”, mające oznaczać: to zadanie jest za trudne, nie wiem, jak to zrobić. W tej formie oporu zawierają się wszystkie trzy obszary składające się na zaangażowanie, ale uszeregowane w odwrotnej kolejności, a mianowicie: nie wiem jak, to nie mogę tego zrobić, a w konsekwencji nie chcę tego zrobić.

Ponieważ w sytuacjach edukacyjnych stykamy się bardzo często z oporem, szczególnie wtedy gdy proces nie ma dostatecznie zindywidualizowanego charakteru, warto więc przyjrzeć się dokładniej temu zjawisku.

Opór jest formą zachowania, reagowania na sytuację, w której stykamy się z koniecznością działania, wykonywaniem zadania, na które musimy poświęcić znaczącą dla nas część zasobów, a które nie przewidujemy, że dostarczy nam odpowiadającego nakładom poziomu satysfakcji, lub w ogóle jest przez nas traktowane jako opresyjne. Oba wymiary są w dużej mierze szacowane subiektywnie, zarówno znaczący nakład wysiłku, a przede wszystkim poziom oczekiwanej satysfakcji, jak i przewidywanej opresji. Ten ostatni wymiar satysfakcji/opresji jest silnie powiązany z wartościami i ich hierarchią. Ważnym czynnikiem mającym wpływ na pojawiania się oporu jest indywidualne doświadczenie związane z poczuciem bezpieczeństwa. Opór jest zjawiskiem kompulsywnym, powtarzalnym, skoncentrowanym na zachowaniu bezpieczeństwa, szczególnie w sytuacjach związanych ze zmianą. Uczenie się jest działaniem odwołującym się do zmiany i wymaga umiejętności radzenia sobie z niepewnością, jaką ta zmiana niesie, i wynikającą z niej sytuacją trudną¹⁵. Tendencje prorozwojowe są podstawą gotowości do akceptowania niepewności, a dążenie do bezpieczeństwa ogranicza akceptowany poziom niepewności na tyle, by służył on rozwojowi, a nie dezintegracji przekraczającej zasoby jednostki. Gdy taki poziom dezintegracji jest konieczny, aby jednostka mogła wejść na drogę rozwoju, bezwzględnie musi uzyskać wsparcie. Tak dzieje się w terapii, ale też przy indywidualnym wsparciu edukacyjnym, wtedy gdy samodzielne realizowanie zadań na podstawie posiadanych zasobów staje się nieefektywne, gdy trzeba się nauczyć nowego sposobu

działania. Gdy to, do czego ma prowadzić nowe działanie, zachowanie, nie mieści się w obszarach wartości uznawanych, to sam pozytywny efekt nie musi wystarczyć do odczucia satysfakcji, niekiedy nawet wyzwala tzw. czynny opór, przeciwstawianie się, walkę.

To zjawisko związku oporu z wartościami odzwierciedla się w analizowanym często w pedagogice zagadnieniu aspiracji, ze szczególnym położeniem nacisku na aspiracje edukacyjne. Dopiero działania poszerzające lub czasem modyfikujące obszar wartości mogą wpłynąć na doznawany i przewidywany poziom satysfakcji i zmniejszyć nieadekwatność między przewidywanym wysiłkiem a poziomem satysfakcji.

Na temat budowania doświadczenia oporu w szkole jest już znaczna literatura po części akcentująca nawet opresyjność szkoły, ale też niekiedy podejmująca to zagadnienie od strony pewnych doświadczeń socjalizacyjnych oraz procesu dojrzewiania i emancypacji. Szkoła to środowisko społeczne, w którym nabywamy istotnych doświadczeń stawiania oporu. Te doświadczenia mają swoje powiązania z wcześniejszymi uzyskanymi na terenie domu rodzinnego, a później ewentualnie przedszkola, ale jednocześnie mają też swoją specyfikę. Szkoła to pierwsze środowisko, w którym dziecko jest w takim natężeniu poddane naciskowi działania zadanego i ewaluowanego oraz wyraziście podlegającego ocenie. Tak konstruowana sytuacja ma tworzyć intensywne warunki progresu, nabywania pewnych umiejętności, wiadomości, ma służyć rozwojowi, jest silnie nasycona nowością a także trudnościami. To wszystko może stanowić źródło zachowań o charakterze oporu. Opór często jest identyfikowany przez nauczycieli z uporem. Jeżeli mamy ujednoczony nacisk, który w bardzo wielu momentach działa w poprzek impulsom, dążeniom dziecka, to mogą się pojawiać oznaki oporu. Nie zawsze wtedy jest tak, że uczeń chce robić co innego, często chce wykonywać zadanie zewnątrzpochoodne, ale nie to, albo inaczej, w inny sposób, albo w innym kontekście społecznym, albo włączając je w kontekst innych działań.

W sytuacji indywidualnych działań o charakterze wsparcia edukacyjnego sytuacja jest nieco podobna, ale są też istotne różnice. Warto zauważyć, że w zgromadzonych tu przykładach mamy bardzo mało oporu (co jest wyraźnym wskaźnikiem dopasowania stawianych w nich zadań). Ponadto fakt, że ujawniło się tak niewiele i przy małym nasileniu zachowań wskazujących na opór wynika z tego, że nastąpiło uzgodnienie między obiema stronami co do rodzajów tych kontaktów. Dzieci nie były tu poddane przymusowi, współuczestniczyły w decyzji dotyczącej pracy z pedagogiem. Do spotkania dochodzi za zgodą obu stron, sytuacja nie zaczyna się od oporu. Mogą się w trakcie pojawiać elementy oporu w różnych sytuacjach i pojawiają się (jest za dużo, za długie, tego już nie chcę). Ale to jest opór przy zgodzie na funkcjonowanie w danej sytuacji, czyli opór dotyczący jakiegoś elementu. I na ten opór osoba prowadząca reagowała, akceptując jego występowanie. Nie akceptuje na zasadzie: „no to już

nie będziemy” (dalej robić), tylko akceptuje fakt, że dziecko w tej chwili się opiera. W związku z tym stara się zmniejszyć ten opór, w zależności od tego, jak diagnozowała przyczynę oporu (zmęczenie, trudność). Pewne formy oporu (takie wypracowane) u niektórych dzieci były akceptowane (np. Kasia szła się napić). W jednej z sytuacji Natalka powiedziała, że już nie chce – prowadząca starała się zmniejszyć ten opór, podwyższając jej mobilizację emocjonalną (że już niedaleko). To samo było z Kacprem.

Wracając do szczegółowej sytuacji udzielania indywidualnego wsparcia edukacyjnego uczniom z początkowych klas szkoły podstawowej, warto zwrócić uwagę, jak ujawnia się w tej sytuacji zjawisko oporu i jak osoby wspierające będą próbowały sobie z tym radzić. Należy przede wszystkim wyróżnić dwa obszary, w których może ujawnić się opór. Po pierwsze to sam fakt uczestnictwa w indywidualnych zajęciach o charakterze wsparcia edukacyjnego. W większości przedstawionych tu przypadków w tym obszarze pedagodzy nie zetknęli się z zachowaniami o charakterze oporu. Były to głównie dzieci z klasy I, dla których udział w zajęciach zaakceptowanych przez rodziców jest w pewnym sensie sytuacją naturalną. Ponadto były to zajęcia z osobami im znanymi, z którymi już nawiązały pewien pozytywny kontakt. Poza tym w dwóch przypadkach zajęcia odbywały się na terenie szkoły w ramach ich codziennego tam pobytu.

W jednym przypadku pedagog mógł spodziewać się oporu, u Kasi, dziewczynki z klasy III, która miała na te zajęcia poświęcić swój czas w okresie wakacyjnym. W tym przypadku pedagog przedstawił dziewczynce sytuację od strony jej udziału w zadaniu, które sam miał zrealizować. Poprosił dziewczynkę o pomoc w realizacji swojego zadania, zgromadzenia informacji o przygotowanych przez niego zadaniach testowych. Tu wyraźnie zaakcentowany został fakt, że dziecko udziela swego czasu i wkłada wysiłek dla udzielenia pomocy osobie dorosłej. Takie przedstawienie relacji między nimi wpłynęło na uniknięcie oporu dotyczącego uczestnictwa w zajęciach.

Drugim obszarem, w który mogły ujawniać się zachowania o charakterze oporu, to zetknięcie się dziecka z trudnością podczas realizacji poszczególnych zadań oraz odczuwanie przez dziecko zmęczenia w trakcie poszczególnych sesji. U tej samej dziewczynki w trakcie realizacji poszczególnych zadań pojawiały się objawy oporu, który prowadził do pojawiania się krótkich przerw w pracy, wyrażania niechęci podjęcia się niektórych zadań, ale postępowanie pedagoga pozbawione nacisku, a jednocześnie wyrażające przekonanie, że dziewczynka da sobie radę z poszczególnymi zadaniami, pozwalało dziecku na zmniejszenie oporu i podjęcia się wykonania kolejnych zadań aż do końca sesji.

Analizowane zajęcia z Bartkiem to przykład, jak reagować w sytuacji, kiedy dziecko nastawione na powodzenie podczas realizowania zadań szkolnych, a przy tym mające poczucie, że ono potrafi je wykonać – natrafi na trudność. Robi na przykład zadania za dłużej, albo nie może znaleźć

błędu i wtedy reaguje złością. Tu nie mamy do czynienia z oporem, dziecko te trudności postrzega w kategorii utrudnienia¹⁶ nie pozwalającego mu osiągnąć sukcesu, reaguje agresją (słabą) na frustrację. Do takiej sytuacji frustracji może dojść zwłaszcza przy trudniejszym zadaniu, kiedy trzeba zrobić coś, co nie jest dokładnie opanowane, niekiedy też w sytuacji przeciążenia, gdy zadań jest zbyt dużo. Chodzi o frustrację osiągnięcia wyniku w postaci zadowolenia, że „ja umiem” i że „doprowadzam działanie do końca”. Mama, zauważmy, operowała nagrodą w postaci „zakończenia” – mówiła: „tylko przepiszesz i już będzie koniec”. Tym samym przekazywała komunikat: że ta satysfakcja już jest tuż przed chłopcem, już żadnych innych oczekiwań wobec niego więcej nie będzie. I to go mobilizowało do wykonania zadania, zapobiegało przekształceniu złości w opór wobec dalszego działania. Dodajmy, że mama Bartka w ogóle go w tej sytuacji nie chwali, tylko daje nagrodę w postaci bliskiego finału (zapowiedzi końca pracy nad zadaniem). Tak naprawdę ona steruje odczuwaniem przez niego satysfakcji, czyli samonagradzaniem.

Na przykładzie Bartka można także zauważyć, jak może przebiegać partycypacja rodzica w odrabianiu lekcji. Jeśli jest to edukacja wczesnoszkolna, to odrabianie lekcji w obecności rodzica jest pewnym standardem. Można tu prześledzić, jak ta partycypacja może być wartościowa, bez wskazywania, jak być powinno. Doświadczenie trudności pod koniec zadania, kiedy dokłada się zmęczenie lub dziecko napotyka na opór sprawiło, że pojawia się złość. Pedagog musi się z tym zmierzyć. Kolejnym obszarem w którym możemy mieć do czynienia z oporem, jest kroczenie po drodze mistrzostwa, czyli doskonalenia opanowanych już na poziomie podstawowym umiejętności. Ten etap doskonalenia się też wymaga dawania sobie rady z utrudnieniami, na tym etapie błąd przestaje być akceptowany, poza tym nabiera znaczenia płynność i niekiedy szybkość realizacji działania. Można określić różnego typu poziomy mistrzostwa: coraz szybciej, albo coraz dokładniej lub z większą precyzją, z dodatkowymi jakimiś jeszcze elementami itd. W obszarze działań wspierających, które są omawiane w tym opracowaniu, w ogóle o wkraczaniu na drogę mistrzostwa nie ma mowy, nawet u dziewczynki z klasy III, u której można byłoby oczekiwać przejścia na ten etap w obszarze umiejętności czytania.

Przy udzielaniu wsparcia Kasi ujawnił się dodatkowy problem odnoszący się do szeroko rozumianych zobowiązań pedagoga. Chodzi o to, że wsparcie dla Kasi było realizowane z inicjatywy pedagoga, który nie miał żadnych formalnych podstaw do jego udzielania. W szkole nie dostrzeżano żadnych trudności u Kasi, w opinii nauczycieli była dobrą uczennicą, spełniającą oczekiwania. Dziewczynka swoje trudności potrafiła kompensować na terenie szkoły. Inaczej było w domu, tam demonstrowała opór przeciwko działaniom szkolnym, demonstrowała postrzeganą przez rodziców jako problem wychowawczy niechęć do odrabiania lekcji i czytania. Rodzice zwalczali opór naciskiem, jak dotychczas skutecznie,

dziewczynka chodziła do szkoły z odrobionymi lekcjami. W trakcie udzielania wsparcia pedagog dostrzegł obszar, w którym dziewczynka w rzeczywistości funkcjonowała poniżej oczekiwań, oraz prawdopodobne źródło tych trudności (podejrzenie dysleksji). Pojawił się w tym momencie poważny problem, pedagog nie miał żadnych formalnych uprawnień do wydawania jakiegokolwiek opinii o sytuacji dziecka. Mógł korzystać jedynie ze swoich nieformalnych kontaktów z rodzicami dziecka, ta sytuacja wymagała jednak bardzo wysokich kompetencji komunikacyjnych, które pozwoliłyby na przekazanie zdobytych informacji w sposób możliwy do konstruktywnego wykorzystania przez rodziców. Ta sytuacja pokazuje, jak istotnym obszarem w kompetencjach pedagogicznych są kompetencje komunikacyjne, umożliwiające wkraczanie przez pedagoga w obszar osobistych relacji między dzieckiem a osobami z jego najbliższego środowiska. Chodzi bowiem o to, by działanie pedagoga wzmacniało te relacje, żeby nie tworzyło sytuacji konfrontacyjnych albo dodatkowych obszarów nacisku. W innym przypadku jego ingerencja poszerzy obszary oporu, zamiast stanowić wsparcie.

W przedstawionych w tym opracowaniu trzech przykładach pracy terapeutycznej z dziećmi (poza Bartkiem i Kasią) wspieranie to przechodzenie przez pewne etapy. Zgromadzone obserwacje ukazują bowiem proces wspierania, który zaczyna się od etapu, w którym trudności w uczeniu się wpływają na funkcjonowanie dziecka w szkole. Drugim etapem są różnego rodzaju formy wsparcia udzielane w ramach szkoły, a czasem i poza nią, które mają charakter specjalistyczny, ale nie indywidualny, są więc realizowane ze względu na jakieś dysfunkcje dziecka, ale nie są dopasowywane dla niego w sposób szczególny. Najwyraźniej to widać na przykładzie Ilii, ale nie tylko o niego chodzi. Omawiane tu szczegółowo formy wsparcia mają silnie zindywidualizowany charakter, były projektowane dla konkretnego dziecka z uwzględnieniem jego cech indywidualnych. Przeważnie nie było to wsparcie realizowane zamiast innych form, ale obok, razem z nimi. Wszystkie przykłady pokazują, do czego w istocie prowadzi wsparcie edukacyjne. Widzimy, jaka jest sytuacja dziecka na początku, czego mu bardzo brakowało, aby w końcu tego procesu mogło się włączyć w normalny tok edukacyjny. Podkreślić przy tym trzeba, że w stosunku do omawianych dzieci procesu wsparcia nie można traktować jako ukończonego, Kasia nadal ma i będzie jeszcze miała trudności z płynnym czytaniem, najprawdopodobniej nie obejdzie się bez specjalistycznej pomocy, Ilia jeszcze przez dłuższy czas będzie uzupełniał swoje umiejętności w obszarze języka polskiego, Natalka nadal będzie miała trudności z opanowywaniem nowych wiadomości, będzie to robiła wolniej i będzie potrzebowała bardziej szczegółowych wskazówek, a Kacper będzie wymagał indywidualnego sposobu postępowania i elastyczności w formułowaniu oczekiwań. Osiągnięcia końcowe dzieci, możliwość włączenia się w tok edukacji szkolnej nie jest równoznaczne z ustąpieniem

trudności. Ani Natalka, ani Kacper nie mogą być pozbawieni dalszego wsparcia, ale ten tok silnie zindywidualizowanych działań pozwoli im pewnie w większym stopniu korzystać z sytuacji edukacyjnych stworzonych w klasie, może z trudem, ale nie wypadając poza proces dydaktyczny toczący się w szkole. To jest zasadniczy problem w edukacji ogólnodostępnej, na ile dziecko może brać udział w zdarzeniu toczącym się w klasie i uczestniczyć w związku z tym w procesie edukacyjnym.

Głównym obszarem wsparcia w omawianych w tej pracy przykładach było wzmacnianie u opisywanych dzieci sfery „mogę” po to, by ich funkcjonowanie w sytuacjach szkolnych było mniej zagrożone. W tym celu konieczne były interwencje w sferze „chcę” po to, by aktywność dziecka ukierunkowana na zadanie nie ustawała, bez niej bowiem wsparcie nie mogło by być udzielane. To podstawowy wymóg przy ukierunkowaniu wsparcia na potrzeby dziecka w odróżnieniu od ukierunkowania na rozwiązanie zadania. Ważne jest, aby dziecko dzięki własnej aktywności zadanie rozwiązało, bo tylko wtedy może ono skorzystać z jego znaczenia edukacyjnego. Wsparcie ma podtrzymywać tę aktywność, ale realizacja zadania koniecznie musi należeć do dziecka.

Przypisy

¹ H.R. Schaffer (1994): Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego [w:] A.I. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo, s. 166.

² P.S. Klein (1994): Całościowa ocena interwencja w okresie niemowlęctwa i wczesnego dzieciństwa [w:] A.I. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów...*, s. 190.

³ Tamże, s. 190.

⁴ Tamże, s. 205–206.

⁵ K. Obuchowski (1970): *Kody orientacji i struktura procesów emocjonalnych*. Warszawa: PWN.

⁶ A.R. Damasio (2000): *Tajemnica świadomości. Jak ciało i emocje współtworzą świadomość*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.

⁷ K. Obuchowski (1970): *Kody orientacji...*

⁸ D. Kahneman (2012): *Pułapki myślenia o myśleniu szybkim i wolnym*. Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina

⁹ M. Żylińska (2013): *Neurodydaktyka nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

¹⁰ K. Obuchowski (1970): *Kody orientacji...*

¹¹ D. Kahneman (2012): *Pułapki myślenia o myśleniu szybkim i wolnym*. Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina.

¹² A. Rynkiewicz (2014): *Smutek analiza psychologiczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, s. 93–106.

Autor omawia znany związek, zależność między gotowością poniesienia nakładów (włożenia wysiłku) a oceną wysokości oczekiwanej nagrody. ...Wynika z niego, że zawsze przy jakimś odpowiednio wysokim poziomie trudności zadania nastąpi **spadek** mobilizacji spowodowany niekorzystnym stosunkiem koniecznego wysiłku do oczekiwanej nagrody. Ten punkt krytyczny (Punkt załamania się poziomu mobilizacji – W.H.) będzie się

znajdował w innym miejscu w zależności od postrzeganej wartości nagrody. Wskazuje przy tym na fakt, że... zależność między trudnością zadania i mobilizacją wysiłku jest moderowana przez wpływ stanu afektywnego. Człowiek o nastroju smutnym prezentujący nastawienie pesymistyczne ocenia stojące przed nim zadanie jako trudniejsze lub swoje możliwości jako niższe (wcześniej więc u niego następuje punkt załamania – W.H.), niż człowiek o nastroju pogodnym. Wynika to z informacyjnej funkcji własnego stanu psychicznego. Zadanie o dość wysokiej trudności z dużym prawdopodobieństwem zostanie przez osoby smutne ocenione jako niewykonalne, a przez osoby pogodne, jako wymagające, ale wykonalne. To samo zadanie osoby smutne będą postrzegały jako trudniejsze. Postawiono i weryfikowano następującą hipotezę: ...przy zadaniach łatwych osoby smutne powinny prezentować wyższą mobilizację wysiłku niż osoby pogodne. Udało się zweryfikować tę hipotezę na poziomie pewnych wyznaczników fizjologicznych.

¹³ E. Dryll (2001): *Interakcja wychowawcza*. Warszawa: Wydawnictwo Instytut Psychologii PAN.

¹⁴ T. Tomaszewski (1966): *Aktywność człowieka* [w:] M. Maruszewski, J. Reykowski, T. Tomaszewski (red.), *Psychologia jako nauka o człowieku*. Warszawa: Wydawnictwo Książka i Wiedza, s. 236–241

¹⁵ M. Grabus (2013): *Opór wobec zmian – źródła indywidualne i uwarunkowania organizacyjne*. „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi”, nr 2 (91), s. 37–49; E. Bilińska-Suchanek (2003): *Opór wobec szkoły, dorastanie w paradygmacie oporu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

¹⁶ T. Tomaszewski (1966): *Aktywność człowieka...*

Bibliografia

- Awdiejew U. (1987): *Rozwijanie sprawności mówienia w języku polskim jako obcym. Zarys problematyki*. „Przegląd Polonijny”, nr 1, s. 69–76
- Babska Z., Shugar G.W. (1986): *Idea dwu-podmiotowości interakcji dorosły-dziecko w procesie wychowania w pierwszych latach życia*. Raporty Sekcji Psychologii Lublin; oraz (1984) „Roczniki Filozoficzne”, nr 4, s. 17–48
- Bilińska-Suchanek E. (2003): *Opór wobec szkoły, dorastanie w paradygmacie oporu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Bokus B. (1979): *Niedyrektywna terapia zabawowa. Koncepcja V. M. Axline*. „Psychologia Wychowawcza”, nr 5, s. 673–688
- Bokus B., Haman M. (red.). (1992). *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci*. Warszawa: Wydawnictwo „Energeia”
- Bowlby J. (2007): *Przywiązanie*. Warszawa: PWN
- Bruner J.S. (1978): *Poza dostarczone informacje: Studia z psychologii poznawania*. Warszawa: Wydawnictwo PWN
- Bruner J.S. (1966): *W poszukiwaniu teorii nauczania*. Warszawa: PIW
- Brzeziński J. (1987): *Nauczanie języków obcych dzieci*. Warszawa: WSiP
- Buzan T. (2003): *Podręcznik szybkiego czytania*. Łódź: Wydawnictwo Ravi
- Cieczyńska J. (2013): *Metoda krakowska wobec zaburzeń rozwoju mowy*. Kraków: Wydawnictwo Centrum Metody Krakowskiej
- Damasio A.R. (2000): *Tajemnica świadomości. Jak ciało i emocje współtworzą świadomość*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis
- Dryll E. (2001): *Interakcja wychowawcza*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN
- Dudley A.G. (1994): *Jak podwoić skuteczność uczenia się*. Warszawa: Medium
- Dzieniarz W. (1993): *Werbalne ujęcie intencji semantycznych w mowie dzieci w wieku przedszkolnym*. Opole: Wydawnictwo UO
- Filipiak E. (2012): *Rozwijanie zdolności uczenia się: z Wygotskim i Brunerem w tle*. Gdańsk: GWP
- Grabus M. (2013): *Opór wobec zmian – źródła indywidualne i uwarunkowania organizacyjne*. „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi”, nr 2 (91), s. 37–49
- Gruszczyk-Kolczyńska E. (1997): *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki*. Warszawa: WSiP
- Gruszczyk-Kolczyńska E. (2005): *Wspomaganie dzieci w rozwoju do skupiania uwagi i zapamiętywania*. Warszawa: WSiP

- Gruszczyk-Kolczyńska E. (2014a): *Edukacja matematyczna w klasie I – książka dla nauczycieli i rodziców*. Kraków: Wydawnictwo Bliżej Przedszkola
- Gruszczyk-Kolczyńska E. (red.). (2014b): *Starsze przedszkolaki. Jak skutecznie je wychowywać i kształcić w przedszkolu i w domu*. Warszawa: Wydawnictwo Bliżej Przedszkola
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Moroz H., Łysek J., Wojnowska M. (1987): *Metoda diagnozy działalności matematycznej dzieci z klas początkowych. Podręcznik, zestaw testów, instrukcje do badań*. Warszawa: COM PW-Z
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E. (1997): *Dziecięca matematyka*. Warszawa: WSiP
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E. (2009): *Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze dla dzieci które rozpoczną naukę szkolną*. Warszawa: Wydawnictwo Edukacja Polska
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E. (2011): *Nauczycielska diagnoza gotowości do podjęcia nauki w szkole*. Kraków: Centrum Edukacyjne Bliżej Przedszkola
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., Grabowska G. (2003): *Program wychowania i kształcenia oraz wspomagania rozwoju sześciolatków w przedszkolach, w klasach zerowych i w placówkach integracyjnych*. Warszawa: Wydawnictwo Nowa Era
- Hajnicz W., Konieczna A. (red.). (2013): *Diagnozowanie kompetencji dziecka w procesie edukacyjnym*. Warszawa: Wydawnictwo APS
- Jurek A. (2012): *Rozwój dziecka a metody nauczania czytania i pisania*. Gdańsk: GWP
- Kahneman D. (2012): *Pułapki myślenia o myśleniu szybkim i wolnym*. Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina
- Karwowska-Struczyk M. (1982): *Rozmowa dzieci w wieku przedszkolnym*. Warszawa: WSiP
- Kielar-Turska M. (2010): *Kompetencje ucznia i nauczyciela*. „Psychologia w Szkole”, nr 2
- Klein P.S. (1994): Całościowa ocena interwencja w okresie niemowlęstwa i wczesnego dzieciństwa [w:] A.I. Brzezińska G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo, s. 189–216
- Krasowicz-Kupis G. (1999): *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu i pisaniu u dzieci 6–9-letnich*. Lublin: Wydawnictwo UMCS
- Kuszak K. (2011a): *Kompetencje komunikacyjne dzieci w okresie późnego dzieciństwa w aspekcie rozwojowym*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Kuszak K. (2011b): *Kompetencje komunikacyjne dziecka sześciolatniego – wybrane aspekty*, [w:] I. Adamek, Z. Zbróg (red.), *Dziecko-uczeń a wczesna edukacja*. Kraków: Wydawnictwo Libron
- Ligęza M. (1992): Rola pytań dzieci 3–6 letnich w inicjowaniu i podtrzymywaniu rozmowy z dorosłymi. [w:] B. Bokus, M. Haman (red.), *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci*. Warszawa: Wydawnictwo Energeia
- Mnich M. (2002): *Sprawność językowa dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Obuchowski K. (1970): *Kody orientacji i struktura procesów emocjonalnych*. Warszawa: PWN
- Olechnowicz H. (1997): *Opowieści terapeutów*. Warszawa: WSiP

- Olechnowicz H. (1999): *U źródeł rozwoju dziecka – o wspomaganiu rozwoju prawnidłowego i zakłóconego*. Warszawa: WSiP
- Olechnowicz H. (2000): *Drugie opowieści terapeutów*. Warszawa: WSiP
- Olechnowicz H., Krawczyk F. (2012): *Dynamika rozwoju chłopca z autyzmem*. Warszawa: Wydawnictwo APS
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, załącznik nr 2; w: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz.U. z 2014 r., poz. 803
- Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego, Załącznik nr 1 [w:] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz.U. z 2014 r., poz. 803
- Porayski-Pomsta J. (2009): *Zagadnienia periodyzacji rozwoju mowy*. „Logopedia”, nr 1
- Puślecki W. (2001): U podstaw pedagogii pełnomocności [w:] B. Śliwerski (red.), *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 656–657
- Reber A. (2000): *Słownik psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar
- Rynkiewicz A. (2014): *Smutek analiza psychologiczna*. Warszawa: Wydawnictwo Scholar
- Schaffer H.R. (1994): Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego [w:] A.I. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo, s. 177–180
- Seretny A., Lipińska E. (2005): *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*. Kraków: Wydawnictwo UNIVERSITAS
- Sęk H., Cieślak R. (2005): Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne [w:] H. Sęk, R. Cieślak (red.), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 11–28
- Shotter J. (1994): Psychologia Wygotskiego: wspólna aktywność w strefie rozwoju [w:] A.I. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, s. 13–44
- Szuman S. (1939): *Rozwój pytań dziecka*. Warszawa–Wilno–Lublin: Nasza Księgarnia
- Szuman S. (1961): *O uwadze. Aktywizowanie i kształtowanie uwagi uczniów na lekcjach w szkole*. Warszawa: PZWS
- Szuman S. (1985): *Podstawy rozwoju i wychowania w ontogenezie. Dzieła wybrane*, t. 2. Warszawa: WSiP
- Szuman S. (1985): *Rozwój pytań dziecka. Badania nad rozwojem umysłowości dziecka na tle jego pytań* [w:] S. Szuman (red.), *Studia nad rozwojem psychicznym dziecka*, t. 1. Warszawa: WSiP
- Sygnowski P. (2004): *Szybkie czytanie dla wytrwałych*. Gliwice: Wydawnictwo Złote Myśli

- Sygnowski P. (2008). *Techniki szybkiego czytania*. Gliwice: Wydawnictwo Złote Myśli
- Szkutnik Z. (1990): *Kurs szybkiego czytania*. „Wiedza i Życie”, nr 3–12
- Tomaszewski T. (1966): Aktywność człowieka [w:] M. Maruszewski, J. Reykowski, T. Tomaszewski (red.), *Psychologia jako nauka o człowieku*. Warszawa: Wydawnictwo Książka i Wiedza, s. 236–240
- Tomaszewski T. (1982): Człowiek w sytuacji [w:] T. Tomaszewski (red.), *Psychologia*. Warszawa: PWN, s. 17–36
- Twardowski A. (2004): *Strategie nauczania wspierające rozwój psychiczny dziecka*. „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 4, s. 195–201
- Twardowski A. (2007): *Porozumiewanie się dorosłego z dzieckiem*. „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 6, s. 9–10
- Twardowski A. (2002): *Kształcenie dialogowej kompetencji komunikacyjnej u uczniów niepełnosprawnych intelektualnie*. Kalisz–Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Went W. (2010): *Wiem, co czytam*. Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne Zofii Dobkowskiej Żak
- Wood D. (1995): Społeczne interakcje jako tutoring [w:] A.I. Brzezińska, G. Lutowski, B. Smykowski (red.), *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo, s. 214–245
- Wygotski L.S. (1971): Eksperymentalne badania rozwoju pojęć [w:] *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa: PWN, s. 212–286
- Wygotski L.S. (1989): *Myślenie i mowa*. Warszawa: PWN
- Wygotski L.S. (2002): Wczesne dzieciństwo [w:] *Wybrane prace psychologiczne, II. Dzieciństwo i dorastanie*. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo
- Żylińska M. (2013): *Neurodydaktyka*. Toruń: Wydawnictwo UMK

Prace dyplomowe:

- Gapińska A. (2014): *Wspomaganie rozwoju kompetencji komunikacyjnych u ucznia obcojęzycznego – studium przypadku*, praca wykonana pod kierunkiem dr hab. prof. APS Agnieszki Koniecznej. Warszawa: APS
- Milner A. (2014): *Sposoby udzielania wsparcia edukacyjnego dziecku podczas zajęć indywidualnych – studium przypadku* – praca wykonana pod kierunkiem dr hab. prof. APS Agnieszki Koniecznej. Warszawa: APS
- Poniatowska A. (2014): *Funkcjonowanie dziecka w sytuacjach wykonywania zadań diagnostycznych i edukacyjnych z zakresu umiejętności czytania* – praca wykonana pod kierunkiem dr hab. prof. APS Agnieszki Koniecznej. Warszawa: APS
- Sprzęczka A. (2014): *Wspomaganie procesu nabywania umiejętności czytania i pisania – studium przypadku*, praca wykonana pod kierunkiem dr hab. prof. APS Agnieszki Koniecznej. Warszawa: APS
- Wojnarowicz A. (2015): *Zachowanie dziecka z zespołem Aspergera w sytuacji wykonywania zadań edukacyjnych* – praca wykonana pod kierunkiem dr hab. prof. APS Agnieszki Koniecznej. Warszawa: APS

Materiały do zajęć:

- Barańska M. (2012): *Historyjki obrazkowo-zdaniowe z pytaniami*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia
- Hryszkiewicz E., Stępień B., Winiecka-Nowak J. (2012): *Elementarz XXI wieku. Ćwiczenia część I*. Warszawa: Wydawnictwo Nowa Era
- Jarmońkiewicz E. (1996): *Pani Zima*. Zielona Góra: Wydawnictwo E. Jarmońkiewicz
- Kuryjak J. (2012): *Piszę literki i czytam*. Kraków: Aksjomat
- Langowska M. (2012): *Encyklopedia Przedszkolaka. Uprawiam Sport*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza „Promocja”
- Ładniak A. (2007): *Akademia przedszkolaka. Czterolatek*. Kraków: Wydawnictwo „Papilon”
- Łukasik S., Petkowicz H., Karaszewski S. (2004): *Wesoła szkoła sześciolatka, część 2*. Warszawa: WSiP
- Pąchalska D., Pregler A. (2005): *Przygoda z klasą. Karty badania umiejętności uczniów klasy 2*. Warszawa: WSiP
- Plec A., Skoczyła M. (2013): *W literolandii – ćwiczenia*. Warszawa: Pasja
- Rokicińska I. (2007): *Kwestionariusz diagnozy dziecka rozpoczynającego naukę w szkole*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia
- Sawicka B. (2010): *Dźwięczna czy bezdźwięczna. Część I – wyrazy*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia
- Tomczak J., Ziętara R. (2009): *Kwestionariusz diagnozy i narzędzia badawcze w terapii pedagogicznej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
Wydanie pierwsze
Arkuszy drukarskich 16
Skład i łamanie: Grafini
Druk ukończono w grudniu 2015
Druk i oprawa: Fabryka Druku