

Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu

**Edukacja i terapia dzieci
w wieku przedszkolnym
i młodszym szkolnym**

pod redakcją
Marzeny Kielbasy
Mirosławy Sochy

Nowy Sącz 2022

Redaktor Naukowy

dr Marzena Kielbasa
dr Mirosława Socha

Redaktor Wydania

dr hab. Zdzisława Załona, prof. ANS

Recenzja

dr hab. Anna Klim-Klimaszewska, prof. UPH

Redaktor Techniczny

dr Tamara Bolanowska-Bobrek

© Copyright by Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu
Nowy Sącz 2022

ISBN 978-83-67661-01-0

Wydawca

Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu
ul. Staszica 1, 33-300 Nowy Sącz
tel.: +48 18 443 45 45, e-mail: sog@ans-ns.edu.pl
www.ans-ns.edu.pl

Adres redakcji

Wydawnictwo Naukowe Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu
ul. Staszica 1, 33-300 Nowy Sącz
tel.: +48 18 443 45 45, e-mail: wn@ans-ns.edu.pl, tbolanowska@ans-ns.edu.pl
wydawnictwo.ans-ns.edu.pl

Druk

Wydawnictwo i drukarnia NOVA SANDEC s.c.
Mariusz Kałyniuk, Roman Kałyniuk
ul. Lwowska 143, 33-300 Nowy Sącz
tel.: +48 18 441 02 88, e-mail: biuro@novasandec.pl

Spis treści

Wstęp	5
Marzena KIEŁBASA, Mirosława SOCHA Zabawki jako narzędzia edukacji dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym – dyskusje, kontrowersje.....	8
Emilia GRZYB Animacja czasu wolnego dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym jako element ich edukacji	25
Angelika KUŹMA Kodowanie z dziećmi 5-6-letnimi w przedszkolu	40
Marzena KIEŁBASA Rozwijanie aktywności starszych przedszkolaków i uczniów klas I-III w układaniu i rozwiązywaniu zadań z treścią	77
Weronika STARSKI Trudności adaptacyjne dzieci 3-letnich w przedszkolu	90
Angelika BAZIAK Wykorzystanie arteterapii i technik plastycznych w integracji dzieci z grupy przedszkolnej	103
Dominika ZIOMEK-TUMAN Terapia pedagogiczna dziecka 6-letniego z zaburzeniami rozwoju motorycznego.....	116

Natalia TOMASIAK

Praca terapeutyczna z uczniem klasy I z trudnościami w czytaniu i pisaniu ... 142

Krystyna KASPRZYK

Praca terapeutyczna z uczniem klasy II z trudnościami w czytaniu
i pisaniu 163

Magdalena PALACZ

Funkcjonowanie emocjonalno-społeczne a ryzyko dysleksji u ucznia
w młodszym wieku szkolnym – studium przypadku 176

Wstęp

Edukacja i terapia pedagogiczna to dwa podstawowe zadania realizowane przez współczesne przedszkola i szkoły. W aktualnych realiach prawa oświatowego edukacja dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym polega na wsparciu ich całościowego rozwoju przez proces wychowania i kształcenia, w efekcie którego osiągają powodzenie w uczeniu się i w konsekwencji pełną gotowość do podjęcia nauki na kolejnym etapie edukacji. Zdarza się, i to nie rzadko, że niektóre dzieci już od początku swej instytucjonalnej edukacji napotykać na trudności w uczeniu się, wynikające z zakłóceń bądź zaburzeń rozwoju. Niezbędna jest im w takiej sytuacji pomoc psychologiczno-pedagogiczna, która – w zależności od wyników wielospecjalistycznej diagnozy – jest udzielana i organizowana w przedszkolu oraz szkole w adekwatnych do ich potrzeb formach zajęć. Jedną z tych form jest terapia pedagogiczna, nazywana także edukacją terapeutyczną, która na ogół polega na realizacji programu zajęć korekcyjno-kompensacyjnych przez nauczyciela terapeutę pedagogicznego z dzieckiem, we współpracy z jego rodzicami oraz innymi nauczycielami i specjalistami. Celem oddziaływań terapeutycznych jest zlikwidowanie lub co najmniej złagodzenie istniejących u niego braków dydaktycznych, a także trudności w funkcjonowaniu emocjonalno-społecznym i psychomotorycznym.

Niniejsza monografia o charakterze teoretyczno-praktycznym jest próbą włączenia się do dyskusji o aktualnych problemach edukacji i terapii pedagogicznej dzieci w wieku przedszkolnym oraz młodszym szkolnym. Jest adresowana do studentów specjalności edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna oraz terapia pedagogiczna, a także czynnych zawodowo nauczycieli tych specjalności i rodziców dzieci w wieku przedszkolnym oraz młodszym szkolnym. Składa się z 9 rozdziałów.

Rozdział pierwszy, autorstwa Marzeny Kiełbasy i Mirosławy Sochy, zatytułowany *Zabawki jako narzędzia edukacji dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym – dyskusje, kontrowersje*, dotyczy problematyki oddziaływania zabawek na dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym, które są często nadmiernie nimi otaczane zarówno w domu, jak też przedszkolu i szkole. Jest faktem, że współczesne dzieci wykorzystują w zabawie różne gotowe zabawki, w tym kontrowersyjne. Zdaniem autorki, zasadnym wydaje się budzenie refleksji na ten temat u nauczycieli i rodziców, choćby z tego względu, że każda zabawka jest bardzo ważnym medium edukacyjnym.

Rozdział drugi, pt. *Animacja czasu wolnego dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym jako element ich edukacji*, opracowany przez Emilię Grzyb, poświęcony został problematyce edukacyjnych wartości działań animacyjnych realizowanych przez zawodowego animatora czasu wolnego z dziećmi w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym. Autorka prezentuje analizę problematyki animacji czasu wolnego dzieci w tym wieku w świetle teorii naukowej, a także własnych doświadczeń, wynikających z realizacji zawodu animatora, nauczycielki edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej oraz terapeuty pedagogicznego.

Trzeci rozdział, autorstwa Angeliki Kuźmy, o tematyce *Kodowanie z dziećmi 5-6-letnimi w przedszkolu*, prezentuje teoretyczną dyskusję nad możliwościami realizacji w przedszkolu zajęć wychowawczo-dydaktycznych, których celem jest nauka kodowania oraz własne praktyczne doświadczenia, zdobyte w pracy z dziećmi 5-6-letnimi w tym zakresie. Jako nauczyciel przedszkola i terapeuta pedagogiczny zachęca ona nauczycieli do odpowiedzialnego podejmowania działań tego rodzaju ze starszymi przedszkolakami.

Rozdział czwarty, zaprezentowany przez Marzenę Kiełbasę, pt. *Rozwijanie aktywności starszych przedszkolaków i młodszych uczniów w układaniu i rozwiązywaniu zadań z treścią*, został poświęcony teoretycznej analizie uwarunkowań efektywnego rozwijania aktywności starszych przedszkolaków oraz uczniów klas I-III w układaniu i rozwiązywaniu zadań z treścią. Aktywność matematyczna dzieci w tym zakresie może być pobudzana dzięki stosowaniu koncepcji metodycznej E. Gruszczyk-Kolczyńskiej.

Rozdział piąty, autorstwa Weroniki Starski, a zatytułowany *Trudności adaptacyjne dzieci 3-letnich w przedszkolu*, dotyczy stale aktualnej w wychowaniu przedszkolnym problematyki trudności adaptacyjnych dzieci rozpoczynających ten etap edukacji. Autorka analizuje teorię pod kątem przejawów, źródeł i konsekwencji trudności tego rodzaju, wskazując, że kładą się one cieniem na dalszym życiu i edukacji dzieci. Zachęca nauczycieli i rodziców do udzielania im wsparcia w tym trudnym procesie.

Rozdział szósty, opracowany przez Angelikę Baziak, a noszący tytuł *Wykorzystanie arteterapii i technik plastycznych w integracji dzieci z grupy przedszkolnej*, obejmuje teoretyczne rozważania na temat możliwości zastosowania metody arteterapii w celu integracji dzieci w przedszkolu. Autorka – jako nauczycielka – prezentuje własne przykładowe rozwiązania metodyczne w tym zakresie, tj. 2 scenariusze zajęć kierowanych oraz ulotkę dla nauczycieli w celu promowania metody arteterapii.

Rozdział siódmy, zaprezentowany przez Dominikę Ziomek-Tuman, pt. *Terapia dziecka 6-letniego z zaburzeniami rozwoju motorycznego*, podejmuje problematykę zaburzeń rozwoju motorycznego u dzieci w wieku przedszkolnym w kontekście ich trudności w życiu i edukacji. Autorka – jako nauczyciel terapeuta pedagogiczny – zaprezentowała studium przypadku dziecka 6-letniego z zaburzeniami rozwoju motorycznego, opisując wyniki diagnozy, jak również opracowany na ich podstawie autorski program zajęć terapeutycznych, który zrealizowała w przedszkolu.

Ósmy rozdział, przygotowany przez Natalię Tomasiak i zatytułowany *Zajęcia terapeutyczne z uczniem klasy I z trudnościami w czytaniu i pisaniu*, stanowi omówienie teoretycznych zagadnień czytania i pisania, w tym także trudności występujących u uczniów edukacji wczesnoszkolnej w tym zakresie. Zawiera opis i analizę rozwiązania problemu ucznia klasy I z trudnościami tego rodzaju. Jako nauczyciel i terapeuta pedagogiczny prezentuje sposób prowadzenia pogłębionej diagnozy ucznia, stanowiącej punkt wyjścia do opracowania autorskiego programu zajęć korekcyjno-kompensacyjnych do realizacji z tym uczniem w szkole we współpracy z jego rodzicami i nauczycielami.

Rozdział dziewiąty, opracowany przez Krystynę Kasprzyk, pt. *Praca terapeutyczna z uczniem klasy II z trudnościami w czytaniu i pisaniu*, zawiera analizę teoretycznych oraz praktycznych kwestii dotyczących terapii uczniów edukacji wczesnoszkolnej z trudnościami w czytaniu i pisaniu. Autorka, jako nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej i terapeuta pedagogiczny, opisuje koncepcję oraz przebieg procesu diagnostycznego i terapeutycznego, jaki zrealizowała z uczniem klasy II, przejawiającym trudności tego rodzaju, korzystając z własnego programu zajęć korekcyjno-kompensacyjnych.

Dziesiąty rozdział, przygotowany przez Magdalenę Palacz, pt. *Studium przypadku ucznia klasy III z ryzykiem dysleksji rozwojowej*, podejmuje problematykę terapii pedagogicznej prowadzonej przez autorkę z uczniem klasy III. Ukazuje także dalsze losy tego ucznia podczas odbywania edukacji i terapii w klasach IV-VI.

Niniejsza monografia w wybranych aspektach podejmuje problematykę edukacji i terapii dzieci w wieku przedszkolnym oraz młodszym szkolnym. Jako opracowanie teoretyczno-praktyczne może przyczynić się do budowania refleksji pedagogicznej Czytelników oraz zachęcić ich do podejmowania działań doskonalących praktykę w wyżej wymienionych obszarach.

Marzena Kiełbasa
Miroslawa Socha

Marzena KIEŁBASA, Mirosława SOCHA

Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu

ZABAWKI JAKO NARZĘDZIA EDUKACJI DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM I MŁODSZYM SZKOLNYM – DYSKUSJE, KONTROWERSJE

Streszczenie

Rozdział zawiera analizę problematyki edukacyjnego oddziaływania zabawek na dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym. Jest próbą zabrania głosu w dyskusji na temat kontrowersyjnych/spornych i dobrych zabawek, które są oferowane współczesnym dzieciom do zabawy w domu, przedszkolu i szkole. Nawiązuje także do sposobów wspierania rodziców, nauczycieli i dzieci w wyborze dobrych zabawek.

Słowa kluczowe: zabawki, dyskusja, kontrowersje, spory, edukacja, dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym.

Summary

The chapter contains an analysis of the educational impact of toys on children of pre-school and younger school age. It is an attempt to take a voice in the discussion on controversial/controversial and good toys that are offered to modern children to play at home, kindergarten and school. It also refers to ways to support parents, teachers and children in choosing good toys.

Key words: toys, discussion, controversy, disputes, education, preschool and younger school children.

Wprowadzenie

Zabawki, jako przedmioty do zabawy i zarazem edukacji, od początku istnienia ludzkości i równocześnie swojego istnienia wzbudzały zainteresowanie, silne emocje, a także dyskusje oraz spory. Ich twórcami na potrzeby zabawy naturalnie stawały się dzieci, natomiast intencjonalnie wykonywali je dla nich dorośli. Niezależnie od poglądów na te przedmioty zabawy, u dzieci bawiących się nimi zwykle obserwuje się radosny uśmiech, zachwyty oraz ekspresyjne gesty, świadczące o podekscytowaniu i zadowoleniu. Zdarza się, i to nie rzadko, że najmłodsi doznają rozczarowania gotowymi zabawkami niespełniającymi ich oczekiwań. Takie ich reakcje pojawiają się zazwyczaj w sytuacjach, gdy dorośli (rodzice i nauczyciele) nie zadają sobie zbyt wiele trudu, by skonfrontować walory nabywanych przedmiotów tego rodzaju z upodobaniami i psychofizycznymi właściwościami młodych użytkowników. Dziecko obdarowane mało interesującą zabawką po krótkiej jej eksploracji szybko traci nią zainteresowanie, a w konsekwencji ją odrzuca.

Brak krytycznej refleksji dorosłych nad zabawkami wybieranymi przez nich dla dzieci może przynieść wiele szkody, natomiast krytyczne na nie spojrzenie wiele korzyści, w tym zwłaszcza dziecięcą radość, zadowolenie, twórczą aktywność i satysfakcjonujące działanie zabawowe. Przemyślany wybór zabawki adekwatnej do potrzeb oraz możliwości dziecka, jego wieku i poziomu rozwoju, a także oczekiwań stanowi nieodzowny warunek satysfakcjonującej, pożytecznej i korzystnej rozwojowo, bezpiecznej zabawy. Fakt ten tym bardziej powinien skłaniać rodziców do głębszego namysłu nad tymi pożądanymi przez dzieci przedmiotami przeznaczonymi do zabawy. Namysł nad zakupem zabawek oznacza rozagę, a także ostrożność w ich nabywaniu oraz obdarowaniu nimi dzieci (Kiełbasa, Socha, 2019). Argumentem przemawiającym za tak poważnym traktowaniem zabawek jest to, że dziecko z ich użyciem kreuje własny świat, często przez nie sugerowany – lalka dzidzius inspiruje do czynności opiekuńczych, a pistolet lub miecz do walki. Kupując je swoim podopiecznym, warto mieć na uwadze i to, że producenci ze względów komercyjnych prześcigają się w pomysłach na produkty tego rodzaju wzbudzające zainteresowanie jak najszerszej grupy różnych klientów, często za wszelką cenę.

Motywacja dorosłego do kupienia zabawki dziecku jest skutecznie podsycana przez wszechobecną reklamę, za pomocą której firmy je sprzedające niemal „wtłaczają im do głów”, że właśnie tylko ten przedmiot zagwarantuje mu wielostronny rozwój, edukację, cenne umiejętności, wspaniałą zabawę i niemal szczęście. Nie trzeba dodawać, że rodzice najmłodszych dzieci są „szczególnie narażeni na oddziaływanie perswazyjne, jeżeli brakuje im odpowiedniego poziomu wiedzy” (Buchnat, Jasielska, Maksymiuk, 2013, s. 247). Odbiorcami tych reklam są również dzieci, które pod ich wpływem wymuszają na rodzicach kupno zabawki często bezwartościowej lub kontrowersyjnej, ale znanej z ekranu telewizora, plakatów i gadżetów reklamowych, ulotek, broszurek lub filmików do oglądania na serwisie internetowym YouTube. Warto, by rodzic sobie uświadomił, że wśród przedmiotów reklamowanych jako zabawki dużą część stanowią obiekty kolekcjonerskie, których przeznaczenie i funkcje są zasadniczo różne, np. komercyjne, zaspakajające potrzebę realizacji pasji i posiadania. Są ponadto nośnikami wzorców kulturowych, idei i stylu życia. Należy zatem krytycznie analizować wartości transmitowane przez zabawki, ponieważ – jak twierdzą cytowani wyżej autorzy – dzieci „należą do grupy konsumentów podatnych na zranienie” (Ibidem, s. 244). Z tej przyczyny na gruncie psychologii, pedagogiki, socjologii i praktyki edukacyjnej coraz częściej odbywają się dyskusje na temat zabawek, w tym kontrowersyjnych, problematycznych, dyskusyjnych oraz spornych, biorąc pod uwagę treści i wartości estetyczne, a także etyczne i moralne przez nie przekazywane najmłodszym, którym należy się szczególna ochrona przed wszelkiego rodzaju zagrożeniami ich dobrostanu.

Niniejszy rozdział dotyczy zagadnienia zabawek jako ważnych mediów edukacji najmłodszych dzieci. Ukazuje dyskusję i refleksję nad kwestią wzorców przekazywanych dzieciom poprzez idee zawarte w wybranych współczesnych zabawkach. Proponuje także konkretne działania przedszkolom i szkołom, ukierunkowane na niesienie pomocy rodzicom i nauczycielom, a także dzieciom, by mogli odpowiedzialnie wybierać dobre zabawki służącej zabawie. Wstępem do dyskusji jest określenie istoty oraz znaczenia zabawek w zabawie i dzieciństwie człowieka.

1. Zabawki w życiu dzieci

Dzieciństwo człowieka jest okresem zabaw, których nieodłącznymi atrybutami są różnorodne zabawki, będące „wiernym odbiciem kultury materialnej, duchowej i społecznej” (Bujak, Pilichowska, 1986, s. 13). Dzięki nim dziecko przenosi się w świat fikcji zabawowej, którą żyje, czerpiąc radość, przyjemność, odprężenie, doświadczenia społeczne, wiedzę i rozumienie siebie, innych ludzi, świata społecznego, przyrodniczego, technicznego, norm, a także wartości ogólnoludzkich – dobra, piękna, prawdy, koleżeństwa, przyjaźni, miłości, tolerancji itp.

W wąskim znaczeniu zabawki są rozumiane jako przedmioty specjalnie, wyprodukowane do celów zabawowych, a w znaczeniu szerokim jako wszelkie przedmioty, które dzieci wykorzystują w zabawie. Niezależnie od sposobu ujmowania pojęcia „zabawka”, sensem jej istnienia jest zabawa, której powinna jak najlepiej służyć. Zabawka dziecięca jest zatem dobra, gdy sprawia dziecku radość, zachęca do działania oraz przyczynia się do powstawania korzystnych zmian w rozwoju wszystkich sfer jego osobowości, tj. emocjonalnej, społecznej, fizycznej i intelektualnej, na co zwraca uwagę wielu teoretyków, badaczy oraz praktyków, np. B. Bilewicz-Kuźnia (2017), E. Gruszczyk-Kolczyńska (2011), M. Kiełbasa i M. Socha (2019), A. Klim-Klimaszewska (2019), E. Minczakiewicz (2013), M. Szczepska-Pustkowska (2017), M. Podhájeczka i V. Gerka (2019).

Jak wynika z analizy literatury przedmiotu, dzieci do zabaw swobodnych w sposób naturalny wybierają gotowe zabawki, przekształcają w nie zwyczajne przedmioty bądź tworzą własne, będące wytworami ich twórczej wyobraźni (Appelt, Brzezińska, 2011). Zabawki odkrywane i stworzone przez dzieci są zwykle postrzegane przez nie jako obiekty niezwykle, ponieważ kojarzą się im z przyjemnymi przeżyciami wynikającymi z przebiegu i rezultatów zabawy. Chociaż zabawki samodzielnie stworzone mogą być nietrwale, mają dla ich twórców ogromną wartość emocjonalną, co wynika z silnych emocji towarzyszących im podczas ich wykonywania bądź/i bawienia się nimi z rówieśnikami. Ponadto zabawki tego rodzaju są dla dzieci cenne, ponieważ powstają z wyobrażeń o ich użyciu w zabawie, stanowiąc znakomity trening umiejętności intelektualnych, w tym twórczych i praktycznych. Zdarza się często, że dzieci – bawiąc się indywidualnie lub wspólnie planując przebieg zabawy np. zespołowej – wśród obfitości gotowych zabawek w swoim otoczeniu nie znajdują takich, które odpowiadałyby potrzebom ich zabawy, stąd bierze się wzmożona motywacja do tworzenia oraz wykorzystywania własnych. Z pewnością są one lepiej dopasowane do potrzeb dzieci, gdyż gotowe zabawki wyprodukowane przez dorosłych zazwyczaj narzucają dzieciom sposób bawienia się (np. klocki Lego i inne), skłaniając je do realizacji określonego celu, jaki założył sobie ich twórca. Zabawki tego rodzaju po pewnym czasie, dłuższym lub krótszym, wywołują u dzieci znudzenie, zwłaszcza w przypadku produktów o niskiej jakości i kulturze wykonania, nieodpowiednich do możliwości psychofizycznych odbiorcy. Warto zwrócić uwagę, że wokół wielu z nich powstają kontrowersje, co oznacza rozbieżność opinii pociągającą za sobą dyskusje i spory (<https://sjp.pwn.pl/sjp/kontrowersja;2564549.html>, dostęp: 07.12.2020). Chodzi o zabawki kontrowersyjne w swoim przekazie, np. promujące brzydotę, zachowania nieetyczne i szkodliwe, jak również negatywne oraz destrukcyjne wzorce cielesności, komunikowania się, funkcjonowania, a także postępowania.

2. Dlaczego warto i należy dyskutować o zabawkach

Z perspektywy pedagogiki dyskusja o zabawkach i ich znaczeniu w wychowaniu oraz kształceniu najmłodszych wydaje się ważna i aktualna, chociażby dlatego, że współczesny przemysł zabawkarski oferuje najmłodszym wiele różnorodnych, ale nie zawsze odpowiednich produktów do zabawy. Należy zaznaczyć, że wszystkie zabawki, nawet te najmniej udane, mają znaczenie w przyswajaniu przez dzieci wartości i wzorców życia społeczno-kulturowego oraz we wszechstronnym ich rozwoju. Powszechnie wiadomo, że najmłodszy, posługując się zabawkami w zabawie, chłoną i uwewnętrzniają ich idee oraz wartości. Z. Libera, artysta, autor obiektów i instalacji, uważa, że za ich pomocą modeluje się dzieci. Szokujące projekty (zabawki) tego autora, np. „Lego. Obóz koncentracyjny” (<http://historiaimedia.org/2008/12/11/lego-oboz-koncentracyjny/index.html>, dostęp: 12.10.2019) i „Ciotka Kena” (<https://natemat.pl/80987,lalka-barbie-istnieje-juz-54-lata-jak-wygladalaby-dzisiaj>, dostęp: 12.10.2021) mają wywoływać refleksje i w ten sposób skłaniać społeczeństwo do poważnego oraz krytycznego traktowania zabawek, które przeznacza się do zabawy dla najmłodszych dzieci.

Warto zatem zastanawiać się i poważnie dyskutować o tym, jakie powinny być współczesne zabawki, czego powinny uczyć najmłodszych, a czego rzeczywiście uczą. Analiza źródeł literaturowych pozwala uznać, że dobra zabawka powinna odznaczać się ucieisznością, podatnością, tj. sensytywnością, multimodalnością i manipulowalnością, a także adekwatnością rozwojową, estetyką, trwałością i bezpieczeństwem użytkowania, jak również protwórczym oraz prospołecznym charakterem (Burton, Mirski, 1999). Wszystkie te cechy przynależne dobrej zabawce są jednakowo ważne w aspekcie rozwoju i wychowania dzieci. Jeśli dorośli będą kierować się nimi przy wyborze upragnionych zabawek dla swoich dzieci, w ich pokojach, przedszkolnych salach i szkolnych klasach nie zajmą zbyt wiele miejsca zabawki często nazywane nieodpowiednimi, spornymi, kontrowersyjnymi, szokującymi, dyskusyjnymi. Do tego rodzaju zabawek można zaliczyć m.in.:

- lalki Monster High (firmy Mattel), przekraczające barierę brzydoty – upiorne postacie ze świata horroru z rogami i kłami, o nienaturalnym kolorze skóry, takie jak: Frankie Stein (córka Frankensteina), Ghoulia Yelps (córka rodziców zombie), Clawdeen Wolf (córka wilkołaka) oraz inne. Lalki tego typu bez wątpienia lansują negatywne postawy wobec życia, takie jak: sianie postrachu, rządzenie się na korytarzu (szkoły), jedzenie potraw fast food, plotkowanie, podglądanie, nadmierne zainteresowania seksualne. Lalki te zestawiane są z gadżetami takimi, jak: trupia czaszka z rżęsami i kokardką, wygodna trumna do spania, służąc oswojaniu dzieci z kulturą śmierci (Paszkiwicz, 2014). Promocja lalek tego typu jest wzmacniana przez filmy i książki przeznaczone dla dzieci wieku od 7 do 16 lat;



Rysunek 1. Lalki Monster High.

Źródło: <https://nto.pl/male-dziewczynki-chca-miec-monster-high/ga/4541539/zd/6176735> (dostęp: 12.10.2019).

- Barbie opiekunka zestawiona z lalką dzieckiem w łóżeczku (firmy Mattel) – prezentowana z książką o odchudzaniu się pt. „Jak stracić na wadze” z zapisaną na jednej z jej stron odpowiedzią „Nie jedz”. Lalka tego typu, mimo że przeszła metamorfozę, zachowała nienaturalnie chudą sylwetkę i proporcje ciała, jak wszystkie lalki Barbie. Należy zastanowić się nad promowanym przez tę zabawkę modelem kobiecej sylwetki i ryzykownym zdrowotnie sposobem jej uzyskania;
- Barbie Midge (firmy Mattel) – postać o wyglądzie nastolatki w ciąży, ukazująca odsłoniętego noworodka w brzuchu. Bardzo młody wygląd lalki może wprost sugerować promocję nastoletniego macierzyństwa;
- Barbie bulimiczka z załączoną do niej toaletą, Barbie anorektyczka oraz Barbie z nadwagą. Wszystkie prezentują swoim wyglądem problemy odżywiania;
- Barbie neutralne płciowo Creatable World, niemające określonej płci. O ich płci decydują bawiące się nimi dzieci, które mogą szybko zmieniać dziewczynki w chłopców i odwrotnie. Z pewnością są one elementem promocji idei gender;



Rysunek 2. Barbie neutralne płciowo Creatable World.

Źródło: <https://www.tvp.info/44578890/neutralne-płciowo-lalki-barbie-pozwola-dzieciom-czuc-sie-wolnymi> (dostęp: 12.10.2019).

- Barbie religijna – kontrowersyjny etycznie i estetycznie projekt Basena Paoliniego i Marianeli Perelli, przedstawiający lalki Barbie i Kena jako postacie związane z religiami świata (<https://www.tvp.info/16972342/religia-z-plastiku-barbie-jako-matka-boska-i-jezusken>, dostęp: 13.10.2020)



Rysunek 3. Barbie religijna – projekt.

Źródło: <https://www.tvp.info/16972342/religia-z-plastiku-barbie-jako-matka-boska-i-jezusken> (dostęp: 13.10.2020).

- kolekcjonerskie lalki anime – kosztowne, japońskie lalki o wielkich oczach, nienaturalnie szczupłej sylwetce i idealnym, dopracowanym wyglądzie. Ich reklamy w Internecie zachęcają młode osoby do stylizowania wybranej lalki lub wystylizowania się na wybraną lalkę. Można znaleźć na stronach internetowych wiele żywych lalek wzorowanych na lalkach tego typu;
- szmaciane lalki Mam Amor Dolls – np. lalki w ciąży z otworami w miejscu pochwy, przez które można wyjmować małe laleczki. Ponieważ są one przeznaczone dla dzieci, należy poddać krytycznemu namysłowi ich wartości kształcące bądź wychowawcze i zastanowić się, czy małe dzieci są rzeczywiście zainteresowane poznawaniem tak prezentowanej fizjologii porodu;
- interaktywne lalki do karmienia piersią przez dziecko ubrane w kwiecisty fartuszek załączony do każdej z nich – gdy głodna lalka zapłacze, dziecko może karmić ją piersią umieszczoną w górnej części fartuszka. Karmiona lalka uspokaja się, porusza ustami i wydaje odgłosy ssania. Należy zauważyć, że dziecko „karmi” ją, korzystając z fartuszka, co może powodować u niego fałszywe przekonanie, że aby nakarmić dziecko wystarczy tylko założyć taki oto strój;
- przypominające dzieci z zespołem Downa lalki (firmy Downi Creations) – przeznaczone dla dzieci dotkniętych tym zespołem. Według producentów, mają im one zapewnić dobrą zabawę postaciami podobnymi do siebie, co ich przeciwnikom wydaje się dyskusyjne, gdyż lalka tego rodzaju może stanowić rodzaj fantomu, ale nie przedmiotu do zabawy;



Rysunek 4. Lalki z zespołem Downa.

Źródło: <https://kampaniespoleczne.pl/lalki-z-zespolem-downa/> (dostęp: 12.12.2019).

- lalki „Mama i rodzina” – postaci różnym wieku z narządami intymnymi – gładkimi u dzieci, owłosionymi u dorosłych, a u dziadków siwymi. Dyskusje wokół tych zabawek dotyczą kwestii rozbudzania u dzieci nadmiernego zainteresowania problematyką płciowości. Kontrowersje budzi także funkcja, jaką w dziecięcej zabawie miałyby pełnić wyeksponowane u lalek narządy płciowe;
- lalki, których pasją jest moda (firmy Bratz) – postaci mające zazwyczaj ostry makijaż, nienaturalnie duże usta i wyzywające stroje. Dyskusyjne jest promowanie wśród małych dzieci takiego wyglądu oraz stylu ubierania się;
- lalki Baby Born – realistyczne, silikonowe, interaktywne, drogie lalki hiszpańskie z bogactwem akcesoriów, w tym interaktywnych (np. smoczek). Wątpliwości budzi zbyt wierne ich podobieństwo do żywych niemowląt i dzieci, np. winylowa skóra z charakterystyczną kolorystyką i fakturą, tułów wypełniony plastycznym granulatem, bijące serce, otworki w nosie, przez które wydostaje się powietrze po naciśnięciu klatki piersiowej. Ponadto lalkom tego rodzaju nadaje się sugestywne nazwy, np. siostrzyczka, braciszek, co sugeruje pokrewieństwo;
- lalki Reborn – winylowe lub silikonowe, oddychające, ciepłe lalki noworodki, nazywane sztucznymi dziećmi lub atrapami. Na rękach układają się jak niemowlęta, często są to kopie dorosłych już dzieci osób je zamawiających, głównie kobiet, dla których są przeznaczone. Ich twórczynią w Polsce jest artystka Barbara Smolińska (firma Reborn Sugar Babies Smolińska), która oferuje do tzw. adopcji różne ich rodzaje, np. z zespołem Downa, rozszczepem wargi, niepełnosprawnością. Bywa, że lalki tego typu są traktowane jak przedmioty terapeutyczne dla osób po stracie dziecka, ale również jako wygodniejsze wersje dzieci (<https://parenting.pl/lalki-reborn>; <https://wyborcza.pl/7,87648,23112138,kurier-przynosi-sztuczna-coroczke-lub-synka-mozesz-kupic.html>, dostęp: 15.12.2019). Kontrowersje budzi fakt, że są one obserwowane i wykorzystywane w zabawie przez najmłodszych w rodzinach posiadających produkty tego rodzaju. Poniższy obrazek pokazuje, kto w istocie jest adresatem tej zabawki.



Rysunek 5. Lalka reborn.

Źródło: https://lalki-berenguer.pl/1245-large_default/lalka-reborn-dla-kolekcjonerow-bebe-real-berenguer.jpg (dostęp: 13.10.2020).



Rysunek 6. Lalka Reborn Sugar Babies.

Źródło: <https://www.facebook.com/rebornsugarbabies/photos/6246e516/1033962133419447/> (dostęp: 13.10.2020).

- spersonalizowane realistyczne lalki – np. wierne kopie dzieci z zespołem Downa, mające dać im poczucie pewności siebie;



Rysunek 7. Spersonalizowane lalki.

Źródło: <http://stowarzyszeniecamino.org/galeria/lalka-taka-jak-ty-spersonalizowana-laleczka-dla-dziewczynki-z-zespolem-downa/> (dostęp: 12.12.2019).

Do zabawek kontrowersyjnych zaliczyć można ponadto:

- pluszowe mikroby – powiększone, pluszowe wirusy oraz bakterie wywołujące groźne choroby (tropikalne epidemie, płciowe), a ponadto plemniki, komórki jajowe itp. Można stwierdzić, że uzasadniona jest dyskusja wokół celowości produkowania tych przedmiotów, jak również treści zabaw, jakie miałyby one dzieciom sugerować;
- zabawki makabryczne – „ciała” zmasakrowanych zwierzątek przejechanych przez samochody (np. jeży, wiewiórek) (<https://edunews.pl/narzedzia-i-projekty/edutai nment/565-kontrowersyjne-zabawki>, dostęp: 29.12.2020). Kwestią dyskusyjną jest ich oddziaływanie na psychikę dziecka i sugerowane treści zabaw;
- Lego Star Wars, Lego Bionicle – klocki do konstruowania potworów pod nazwą „Strażnik Czaszka”, „Czaszkowy Skorpion”. Kontrowersje wokół tych zabawek dotyczą kwestii promocji brzydoty, śmierci i jej symboliki, a także agresji oraz walki;



Rysunek 8. Klocki Lego Bionicle.

Źródło: <https://www.importitall.co.za/LEGO-BIONICLE-Matoran-Tanma-ap-B000Y8G3WM.html>; <https://funnybricks.pl/-lego-bionicle-71308-tahu-zjednoczyciel-ognia,c,p117,pl.html> (dostęp: 12.12.2019).

- zabawki militarne – broń, pojazdy, miecze, karabiny, czołgi itp. Z badań wynika, że choć promują walkę, wojnę i zachowania agresywne, to są do zaakceptowania przez niektórych rodziców (Bokszczanin, 2013);
- klocki z serii „Powstanie Warszawskie” (firmy Cobi), które w swoim założeniu mają przybliżyć dzieciom historię. Dyskusyjność tych zabawek polega na tym, że zawierają uśmiechnięte postacie powstańców i hitlerowców, co może dziecku sugerować „dobrą zabawę w wojnę” (<https://www.komputerswiat.pl/gamezilla/aktualnosc/klocki-firmy-cobi-budza-ogromne-kontrowersje/9j9hvpb>, dostęp: 29.12.2020);

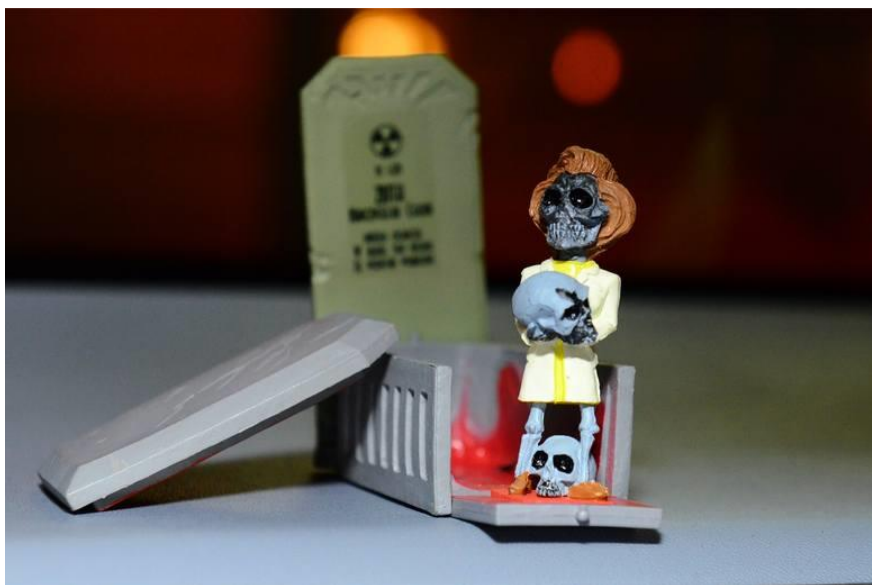


Rysunek 9. Klocki z serii „Powstanie Warszawskie”.

Źródło: <https://www.komputerswiat.pl/gamezilla/aktualnosci/klocki-firmy-cobi-budza-ogromne-kontrowersje/9j9hvpb> (dostęp: 13.10.2020).

- zabawki technologiczne zagrażające prywatności dziecka, np. interaktywna Hello Barbie (firmy Mattel) czy dinozaur Dino (z serii CogniToys). Wykorzystują system rozpoznawania mowy i na tej podstawie analizują: kim jest ich właściciel, ile ma lat, jakie są jego upodobania, zainteresowania itp. Ponadto są typowym przykładem sposobu postrzegania dziecięcej zabawy i zabawki przez dorosłych, którzy poprzez nią chcą osiągać jakieś dwuznaczne cele oraz „Ten swój punkt widzenia chcą narzucić dzieciom, zapominając o fakcie, że dziecko postrzega rzeczywistość zabawy inaczej” (Podhájecka, Gerka, 2019, s. 92);
- interaktywne zabawki, o których tak pisze A. Charezińska – nauczyciel, terapeutka integracji sensorycznej, specjalistka diagnozy i terapii pedagogicznej oraz nauczyciel akademicki: „zabawki interaktywne to ściema” (<https://www.charezińska.pl/akcja-zabawkiinteraktywnetosciema>, dostęp: 20.12.2020), gdyż nie budzą one zmysłów dziecka, nie rozwijają ich, nie uczą czytania i nie są przyjazne sensorycznie, jak obiecują ich producenci. Zdaniem M.L. Opieli, nowoczesnym technologiom i ich wykorzystaniu należy „przyznać właściwe miejsce i proporcje ze względu na rozumienie istoty osoby ludzkiej i jej integralny rozwój” (2015, s. 45);
- pluszaki firmy ID Guardian, „które są w stanie analizować dane biometryczne dotyczące zdrowia dziecka w czasie rzeczywistym, np. mierzą jego poziom tętna, temperaturę” (<http://www.abi-expert.pl/wydania/pazdziernik-grudzien-2019/art,2508,ochrona-prywatnosci-dzieci-w-swiecie-iotoys.html>, dostęp: 29.12.2020).

Przywołane powyżej wybrane przykłady kontrowersyjnych zabawek stanowią argument przemawiający za podejmowaniem dyskusji i badań naukowych na ich temat, choćby dlatego, że takie zabawki istnieją w przestrzeni życia dzieci. Dzięki społecznej kontroli, dezaprobacie i protestom, wiele z nich zostało wycofanych z produkcji lub oficjalnej sprzedaży. Przykładem są zabawki z serii „Mroczna Dolina” – zawarte w tej serii figurki nieboszczyków zostały wycofane z sieci sklepów Biedronka. Warto zauważyć, że mimo to nadal osiągają zawrotne ceny w sprzedaży internetowej.



Rysunek 10. Zabawka z serii „Mroczna Dolina”.

Źródło: <https://dziennikbałtycki.pl/pomorze-z-biedronki-wycofano-upiorne-zabawki-z-serii-mroczna-dolina/ga/c3-1048994/zd/2589252> (dostęp: 13.10.2020).

- Alternatywą dla wyżej wymienionych kontrowersyjnych zabawek mogą być m.in.:
- zwykłe klocki drewniane, umożliwiające dzieciom gromadzenie doświadczeń niezbędnych do wszechstronnego i harmonijnego rozwoju;
 - pluszowe misie, które zapewniają stabilizację emocji i poczucie bezpieczeństwa najmłodszym w trudnych chwilach;
 - zwykłe lalki, służące do zabaw tematycznych i dydaktycznych.

Warto też, by w domach rodzinnych dzieci, a także w przedszkolnych i szkolnych salach znajdowały się skrzynie skarbów, zawierające: kolorowe szmatki, w tym szale, chusty, wstążki, kapelusze; przedmioty do majsterkowania – kapsle, nakrętki; klocki różnego typu itp. (Gruszczyk-Kolczyńska, 2011). Szczególną pozycję powinny tam zajmować zwykłe przedmioty, które można łatwo przekształcać w zabawki oraz zabawki samodzielnie wykonane przez dzieci lub przy technicznym wsparciu ze strony dorosłych. Nauczyciele w pracy z dziećmi powinni koncentrować się na działaniach wspierających ich autonomię, aktywność, różne kompetencje i kreatywność, czemu może znakomicie posłużyć wdrożenie koncepcji 2A/2K M. Kielar-Turskiej (https://www.nexto.pl/e-prasa/ja_my_oni-poradnik_psychologiczny_polityki-tom_2_i_24189.xml, dostęp: 20.12.2020). Jest oczywiste, że rozwijaniu tych cech u dzieci sprzyja samodzielne wytwarzanie zabawek. Praktyczne przykłady zastosowania tej koncepcji w procesie tworzenia zabawki przez dzieci 5-letnie prezentują B. Skałbana i Z. Ostrach (2019). Ciekawą koncepcję, pod nazwą „Teatr z łyżki”, opisała E. Minczakiewicz (2009). Służy ona do rozwijania kreatywności dzieci o zróżnicowanych możliwościach edukacyjnych. Praktyczne zastosowanie tej koncepcji w działaniach z dziećmi pokazuje M. Palacz (2019). O tym, że przedmiot zabawy może stać się kreatorem dziecięcej aktywności badawczej przekonuje J. Jachimowicz (2019), która zauważa, że naturalne przedmioty w ogrodzie przedszkolnym, a także gotowe zabawki i rekwizyty mogą się stać inspiratorami zabaw badawczych. Interesujące sposoby inspirowania dzieci w wieku przedszkolnym do zabaw tematycznych przez gotowe i samodzielnie wykonane zabawki prezentują S. Nazaruk i A. Klim-Klimaszewska (2018).

Powyższe, autorskie, propozycje wdrażania do edukacji dobrych pomysłów na zabawę i zabawkę można potraktować jako inspirację do refleksji oraz dyskusji nad znaczeniem zabawki w edukacji i życiu dzieci. M. Podhájeczka i V. Gerka (2019) tak opisują funkcje zabawek: „Zabawka jest najlepszym przyjacielem dziecka, zmienia się w cokolwiek, zawsze słucha, pomaga mu przewycięzać stresujące sytuacje, uczy dbania o innych, idzie z nim wszędzie, przetrwa wszystko i nigdy nie zawiedzie” (Ibidem, s. 82). Zatem, zabawka to nie tylko błaża zabawka, ale towarzysz w doli i niedoli dziecka. Czy prezentowane w tym podrozdziale zabawki określane jako kontrowersyjne, sporne i dyskusyjne spełniają powyższe funkcje? Odpowiedzi na to pytanie powinni sobie udzielić ich konsumenci – dzieci, rodzice i nauczyciele.

3. Możliwości wspierania dzieci, rodziców i nauczycieli w wyborze zabawek

Nie ulega wątpliwości, że dzieci powinny być otaczane przedmiotami zabawowymi, służącymi ich wychowaniu i kształceniu, w tym estetycznemu, społeczno-moralnemu, intelektualnemu, zdrowotnemu (Burton, Mirski, 1999) i duchowemu. By tak się stało, przedszkola, szkoły i inne instytucje oświaty oraz kultury powinny promować wśród dzieci, rodziców oraz nauczycieli postawy świadomego wyboru zabawek. Działania ukierunkowane na ten cel zaczną przynosić pozytywne efekty, jeśli wszystkie te podmioty nabędą stosowaną wiedzę na ten temat i niezbędne umiejętności odróżniania produktu wartościowego od nieodpowiedniego dla najmłodszych.

Przedszkola i szkoły mogą także podejmować działania pomagające im:

- poznawać preferencje zabawowe dzieci odnośnie do zabawek, np. poprzez organizowanie konkursów na prace plastyczne z zakresu tematyki: „Moja wymarzona zabawka”, „Wakacyjne przygody misia”, „Moja ulubiona zabawka”;
- nauczenia dzieci rozpoznawania bezpiecznych zabawek, które powinny mieć znak CE, oznaczający, że zabawka jest dopuszczona do użytku w krajach UE;
- organizować spotkania dla dzieci z twórcami zabawek, w tym ludowymi;
- organizować konkursy dla dzieci i rodziców na najpiękniejszą własnoręcznie wykonaną zabawkę;
- inspirować dzieci do wykonywania zabawek z różnych tworzyw poprzez ich gromadzenie, np. we wspomnianej w tym wywodzie „Skrzyni skarbów”;
- włączać dzieci w polskie i międzynarodowe akcje wytwarzania zabawek do celów charytatywnych, np. w działania projektu edukacyjno-pomocowego UNICEF „Wszystkie Kolory Świata” (https://www.unicef.pl/nmaction/akcja_szkolna/wszystkiekoloryswiatavedycja/90, dostęp: 30.12.2020);
- organizować wycieczki do muzeów zabawek w celu poznawania ich historii i uczestniczenia w zajęciach edukacyjnych na ich temat;
- czytać dzieciom literaturę dziecięcą, której bohaterami są zabawki, np. misie, lalki, króliczki, pieski, kotki;
- organizować z dziećmi i rodzicami kącki zabaw wyposażone w materiały, narzędzia oraz przedmioty przydatne do wykonywania zabawek i rekwizytów zabawowych (np. drewniane łyżki do produkcji kukiełek, tkaniny, włóczki, sznurki, tasiemki, styropianowe kształtki, filc, pudełka, tektura, karton, materiały przyrodnicze, materiały odpadowe, klej, taśmy klejące i mocujące);
- wykorzystywać ulubione zabawki dzieci jako przewodników działań zabawowych, edukacyjnych, profilaktycznych, stymulujących i terapeutycznych.

Nauczyciele dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym mogą wiele zdziałać w kwestii propagowania odpowiedzialnego wyboru zabawek przez rodziców i dzieci. Niezbędne jest im w tym zakresie doskonalenie zawodowe, które będzie pomocne nie tylko we współpracy z rodzicami, ale i w projektowaniu przestrzeni przedszkolnej sali lub klasy z uwzględnieniem wartościowych zabawek będących wzorem właściwego wyboru. Ważne jest, by pedagodzy przedszkoli i wczesnoszkolni rozumieli swoją rolę w aranżacji tej przestrzeni oraz organizacji dzieciom czasu przeznaczanego na swobodną zabawę wybranymi zabawkami, które po zakończeniu zabawy należy uporządkować, tj. odłożyć na właściwe miejsce. Chodzi o to, aby otaczać dzieci dobrymi zabawkami i świadomie je wykorzystywać w procesie wychowawczo-dydaktycznym. Warto także zadbać, aby w przestrzeni edukacyjnej przeznaczonej dla małych dzieci umożliwić im odkrywanie alternatywnych wobec cyfrowych technologii sposobów spędzania wolnego czasu, który powinien być wypełniony prorozwojowymi i atrakcyjnymi zabawami z użyciem naturalnych przedmiotów i gotowych zabawek.

W celu wspierania dzieci w stawianiu się świadomymi użytkownikami zabawek, nauczyciele mogą podejmować różne działania wobec rodziców i wspólnie z nimi, tj.:

- organizowanie w przedszkolu kampanii informacyjnych na temat wartości zabawek i ich wpływu na zachowania dzieci;
- organizowanie spotkań rodziców z ekspertami na temat wpływu zabawek na rozwój i edukację dzieci (pozytywnego i negatywnego);
- wygłaszanie prelekcji dla rodziców na temat bezpieczeństwa zabawek,
- organizowanie zajęć przeznaczonych dla dzieci i ich rodziców na temat „Jak wybierać zabawki?”;
- organizowanie warsztatów zabawkarskich dla rodziców z udziałem dzieci;
- organizowanie wystaw ulubionych zabawek dzieci i udostępnianie ich rodzicom;
- promowanie wśród rodziców innowacyjnych działań edukacyjnych w celu propagowania twórczości, w tym zabawkarskiej (np. projekt „Przedszkole bez zabawek” (Al-Khamisy, 2010; „Dzień bez zabawki” (Milczewska, 2012).

Ponadto nauczyciele mogą uświadamiać rodziców, jak postępować w sytuacji wyboru i zakupu zabawki dla swojego dziecka. Warto, by wiedzieli, że należy szczegółowo zapoznać się z informacjami znajdującymi się na opakowaniu dotyczącymi grupy wiekowej, dla której zabawka jest przeznaczona, oraz sprawdzić, czy znajduje się na nim znak CE, oznaczający, że produkt spełnia wymagania bezpieczeństwa. Kolejnym krokiem powinno być dokładne obejrzenie zabawki pod kątem bezpieczeństwa jej użytkowania. Chodzi o upewnienie się, czy zabawka nie zawiera drobnych lub ostrych elementów, które mogłyby zranić dziecko lub spowodować jego zadławienie się. Następnie należy zapoznać się z instrukcją obsługi i montażu zabawki. Warto również zapoznać się z informacjami dotyczącymi materiałów, z jakich zabawka została wykonana. Rodzic (i nauczyciel) powinien mieć świadomość, że niektóre zabawki mogą powodować u dzieci alergię, podrażnienia skóry czy oczu. Wykrycie przez rodzica lub inną osobę wady zabawki jest podstawą do jej reklamacji, czego można dokonać w ciągu 2 lat od zakupu, ale nie później niż 2 miesiące od wykrycia wady lub niezgodności z opisem produktu. Każdą zabawkę stwarzającą jakiegokolwiek niebezpieczeństwo dla dziecka powinno się wyeliminować z jego otoczenia, a następnie zgłosić ten fakt do Inspekcji Handlowej (Dz.U. z 2016 r., poz. 1730 ze zm.). To tylko formalne kryteria wyboru zabawek dla dzieci. Ważne jest przede wszystkim świadome wprowadzanie zabawki w życie

dziecka. Należy zatem zastanowić się, „Dlaczego ta właśnie zabawka jest naszemu dziecku potrzebna? Czy dziecko ponownie jej użyje? Czy dzięki niej rozwinie swoją kreatywność? Czy dzięki niej rozwinie swoją osobowość? Jeśli odpowiedzieliśmy twierdząco na te pytania, to znaleźliśmy dobrą zabawkę” (Podhájecka, Gerka, 2019, s. 89).

Warto, by nauczyciele zechcieli zaprezentować powyższe kryteria wyboru dobrej zabawki rodzicom dzieci w każdym wieku – od urodzenia do końca średniego dzieciństwa.

Podsumowanie

Zabawka jest szczególnym przedmiotem w rękach dziecka i dlatego zarówno rodzice, jak też nauczyciele powinni dołożyć wszelkich starań, by inspirowała pozytywne zmiany w jego rozwoju i dawała radość (Zaślona, 2012). Zatem ważne i celowe wydaje się podejmowanie zagadnienia kontrowersyjnych zabawek i eksplorowanie ich wpływu na funkcjonowanie psychospołeczne oraz fizyczne dzieci. Warto pomóc rodzicom oraz nauczycielom budować świadomość, że dziecko nie musi mieć wiele zabawek, ale powinny być one różnorodne (Braun, 2004), charakteryzujące się estetyką, wysoką jakością wykonania oraz dopasowaniem do wieku i płci dziecka, a także jego możliwości. Duże znaczenie w budowaniu społecznej świadomości dotyczącej zabawek mają instytucje oświatowe, takie jak przedszkola czy szkoły oraz wspomagające ich pracę poradnie psychologiczno-pedagogiczne, stowarzyszenia kulturalno-oświatowe, a także różne organizacje pożytku publicznego i instytucje wychowawczo-opiekuńcze.

W warunkach edukacji przedszkolnej i szkolnej, osobami odpowiedzialnymi za dobór zabawek dla dzieci są dyrektorzy przedszkoli i szkół, nauczyciele, pedagodzy oraz psycholodzy. W wychowaniu domowym dziecka odpowiedzialność i konsekwencje ponoszą z kolei wyłącznie rodzice. Są oni zobowiązani do zagwarantowania dzieciom bezpieczeństwa fizycznego, psychicznego, moralnego, duchowego i emocjonalnego podczas korzystania z zabawek. Należy zaznaczyć, że dzieci w przedszkolu i szkole mają prawo do zabawek, które nie naruszają ich dóbr osobistych oraz dobrostanu, wyznawanych wartości religijnych i ogólnie praw dziecka. Jako osobom, z racji ich niedojrzałości należy się im szczególna ochrona przed zagrożeniami i zranieniami wynikającymi z korzystania z zabawowych przedmiotów, o których można powiedzieć, że są kontrowersyjne, dyskusyjne, trudne do jednoznacznej oceny i sporne.

Należy podjąć trud namysłu nad zabawką, z którą dziecko zwykle silnie się identyfikuje i przyswaja jej ideę oraz naśladuje zawarty w niej wzorzec. Nie ulega wątpliwości, że wszystkie zabawki używane przez dzieci w zabawach kształtują ich osobowość. W kontekście powyższych rozważań należy zastanowić się, czy niektóre z prezentowanych w tym rozdziale (np. lalka Barbie – postać bez przeszłości i rodziny) nie przyczyniają się do rozwoju osobowości ultranowoczesnej, o której – za M. Gauchetem – tak pisze M. Szpakowska (2003, s. 259):

charakteryzować ma ją przynależność do siebie, całkowity brak wstydu i poczucia winy, niezdolność do stabilnych przywiązań i zobowiązań, „zanik formowania przez przynależność”, między innymi przez przynależność rodzinną. Ludzie tacy właściwie nie zdają sobie sprawy, że żyją w społeczeństwie, nie są również w stanie wyobrazić sobie innego niż własny punkt widzenia.

Warto także wspomnieć, że zabawki jako ważne narzędzia socjalizacji płci mają wpływ na kształtowanie się tożsamości płciowej dzieci. Należy zatem zastanowić się nad zakupem lalek Barbie neutralnych płciowo i odpowiedzieć sobie na pytanie, czy na pewno jesteśmy przekonani, że chcemy, by nasze dziecko ideę tej zabawki przyswajało. Decyzja należy oczywiście do rodziców, którzy powinni znaleźć czas na rozważenie zakupu takich i podobnych zabawek dla swojego dziecka.

Bibliografia

- Al-Khamisy, D. (2010). Rozwojowy potencjał zabawy a przejawy i konsekwencje jej zagrożenia. W: I. Adamek, M. Grochowalska, E. Żmijewska (red.), *Relacje i konteksty (w) edukacji elementarnej* (s. 213-221). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Appelt, K., Brzezińska, A.I. (2011). *Kategorie zabawek a wspomaganie rozwoju dziecka w wieku poniemowlęcym i wczesnopreszkolnym. Przewodnik*. Poznań: Instytut Psychologii Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Bilewicz-Kuźnia, B. (2017). *Zabawa i zabawka. Konteksty, wartość, znaczenia*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Bokszczanin, A. (2013). Stasiu, nie strzelaj...! Zabawki militarne w opiniach naukowców, rodziców i profesjonalistów. W: J. Krasnodębska, E. J. Konieczna (red.), *Człowiek wobec wyzwań współczesności. Konteksty edukacyjne* (s. 109-115). Opole: Uniwersytet Opolski.
- Braun, A. (2004). *Czy dzieci muszą mieć wszystko?* Kielce: Wydawnictwo Jedność.
- Buchnat, M., Jasielska, A.M., Maksymiuk, R.A. (2013). Dziecko z niepełnosprawnością jako odbiorca i bohater reklam. Czy istnieje „inny” kindermarketing? *Studia Edukacyjne*, 28, 243-261.
- Bujak, J., Pilichowska, B. (1986). Zabawki, potrzeby badawcze, problemy teoretyczne, propozycje muzeologiczne. *Studia i Materiały*, 1, 7-25.
- Burton, R., Mirski, A. (1999). Jaka zabawka wspomaga rozwój dziecka? W: M. Kielar-Turska, B. Muchacka (red.), *Stymulująca i terapeutyczna funkcja zabawy*. Kraków: „Agat-print”.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E. (2011). Poważnie o zabawkach i przedmiotach do zabawy. *Bliżej Przedszkola*, 10(121), 8-12.
- Jachimowicz, J. (2019). Zabawki w zabawach badawczych dzieci w wieku przedszkolnym. W: M. Kielbasa, M. Socha (red.), *Zabawki dziecięce – wybrane konteksty teoretyczne, badawcze i praktyczne* (s. 117-126). Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu.
- Kielbasa, M., Socha, M. (red.). (2019). *Zabawki dziecięce – wybrane konteksty teoretyczne, badawcze i praktyczne*. Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu.
- Klim-Klimaszewska, A. (2010). Historyczny kontekst zabawki. W: M. Kielbasa, M. Socha (red.), *Zabawki dziecięce – wybrane konteksty teoretyczne, badawcze i praktyczne* (s. 41-81). Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu.
- Milczewska, M. (2012). Dzień bez zabawki. *Wychowanie w Przedszkolu*, 7, 24-25.
- Minczakiewicz, E. (2009). „Teatr z łyżki” jako inspiracja pedagogii serca, umysłu i woli dziecka o zróżnicowanych potrzebach i możliwościach rozwoju. W: W. Korzeniowska, A. Murzyn, U. Suźcik (red.), *Sztuka bycia uczniem i nauczycielem: z zagadnień pedagogiki współbycia* (s. 17-184). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Minczakiewicz, E. (2013). Zabawy i zabawki niezwykle. *Bliżej Przedszkola*, 1(136), 18-22.
- Nazaruk, S., Klim-Klimaszewska, A. (2018). Zastosowanie zabaw tematycznych, zabawek i rekwizytów w edukacji przedszkolnej. Przykłady z praktyki pedagogicznej. *EETP*, 13, 3(49), 157-172.
- Opiela, M.L. (2015). Wychowanie integralne w przedszkolach katolickich. *Zeszyty Naukowe Szkoły Wyższej Przymierza Rodzin – Seria Pedagogiczna*, 14, 229-268.
- Palacz, M. (2019). Zabawki w przestrzeni edukacyjnej dziecka. W: M. Kiełbasa, M. Socha (red.), *Zabawki dziecięce – wybrane konteksty teoretyczne, badawcze i praktyczne* (s. 9-106). Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu.
- Paszkiewicz, A. (2014). Straszyciółki Monster High: czym bawią się nasze dzieci. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 2, 38-42.
- Podhájecká, M. Gerka, V. (2019). Zabawka jako fenomen dzieciństwa. W: M. Kiełbasa, M. Socha (red.), *Zabawki dziecięce – wybrane konteksty teoretyczne, badawcze i praktyczne* (s. 81-96). Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu.
- Rozporządzenie Ministra Rozwoju i Finansów z dnia 20 października 2016 r. w sprawie wymagań dla zabawek (Dz.U. z 2016 r., poz. 1730).
- Skałbiana, B., Ostrach, Z. (2019). Działania twórcze dziecka 5-letniego w procesie przygotowania zabawki. W: M. Kiełbasa, M. Socha (red.), *Zabawki dziecięce – wybrane konteksty teoretyczne, badawcze i praktyczne* (s. 10-116). Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu.
- Szczepska-Pustkowska, M. (2017). Zabawa i zabawka: przestrzeń dziecięcej twórczości. W: B. Bilewicz-Kuźnia (red.), *Zabawa i zabawka. Konteksty, wartość, znaczenie* (s. 245-265). Lublin: Wydawnictwo Marii Curie-Skłodowskiej.
- Szpakowska, M. (2003). *Chcieć i mieć. Samowiedza obyczajowa czasu przemian w Polsce*. Warszawa: Wydawnictwo WAB.
- Zacłona, Z. (red.). (2012). *O dziecięcej zabawie i zabawkach*. Nowy Sącz: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu.
- <http://historiaimedia.org/2008/12/11/lego-oboz-koncentracyjny/index.html>.
- <http://stowarzyszeniecaminio.org/galeria/lalka-taka-jak-ty-spersonalizowana-laleczka-dla-dziewczynki-z-zespolem-downa/>.
- <http://www.abi-expert.pl/wydania/pazdziernik-grudzien-2019/art,2508,ochrona-prywatnosci-dzieci-w-swiecie-iotoys.html>.
- <https://dziennikbałtycki.pl/pomorze-z-biedronki-wycofano-upiorne-zabawki-z-serii-mroczna-dolina/ga/c3-1048994/zd/2589252>.
- <https://edunews.pl/narzedzia-i-projekty/edutainment/565-kontrowersyjne-zabawki>.
- <https://kampaniespoleczne.pl/lalki-z-zespolem-downa/https://parenting.pl/lalki-reborn>.
- https://lalki-berenguer.pl/1245-large_default/lalka-reborn-dla-kolekcjonerow-bebe-real-berenguer.jpg.
- <https://natemat.pl/80987,lalka-barbie-istnieje-juz-54-lata-jak-wygladalaby-dzisiaj>.
- <https://nto.pl/male-dziewczynki-chca-miec-monster-high/ga/4541539/zd/6176735>.
- <https://sjp.pwn.pl/sjp/kontrowersja;2564549.html>.
- <https://www.charezinska.pl/akcja-zabawkiinteraktywneosciema>.

<https://www.facebook.com/rebornsugarbabies/photos/6246e516/1033962133419447/>.

<https://www.importital.co.za/LEGO-BIONICLE-Matoran-Tanma-ap-B000Y8G3WM.html>.

<https://funnybricks.pl/-lego-bionicle-71308-tahu-zjednoczyciel-ognia,c,p117,pl.html>.

<https://www.komputerswiat.pl/gamezilla/aktualnosci/klocki-firmy-cobi-budza-ogromne-kontrowersje/9j9hvpb>.

https://www.nexto.pl/e-prasa/ja_my_oni-poradnik_psychologiczny_polityki-tom_2_i24189.xml.

<https://www.tvp.info/16972342/religia-z-plastiku-barbie-jako-matka-boska-i-jezusken>.

<https://www.tvp.info/44578890/neutralne-plciowo-lalki-barbie-pozwola-dzieciom-czuc-sie-wolnymi>.

https://www.unicef.pl/nmaction/akcja_szkolna/wszystkiekoloryswiatavedycja/90.

<https://wyborcza.pl/7,87648,23112138,kurier-przynosi-sztuczna-coreczke-lub-synka-mozesz-kupic.html>.

Emilia GRZYB

Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu

ANIMACJA CZASU WOLNEGO DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM I MŁODSZYM SZKOLNYM JAKO ELEMENT ICH EDUKACJI¹

Streszczenie

Rozdział został poświęcony problematyce animacji czasu wolnego dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym jako ważnego elementu ich edukacji. Tekst zawiera wyjaśnienie kluczowych dla tej tematyki pojęć, tj. animacja, czas wolny, a także analizę kwestii czasu wolnego dzieci w tym wieku. Prezentuje działania autorki tej pracy jako zawodowego animatora czasu wolnego, a także nauczyciela edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej oraz terapeuty pedagogicznego.

Słowa kluczowe: animacja, edukacja, czas wolny, dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym.

Summary

The chapter was devoted to the issue of free time animation for preschool and younger school children as an important element of their education. The text contains an explanation of the key terms for this subject, i.e. animation, free time, as well as an analysis of the issue of free time for children at this age. It presents the activities of the author of this work as a professional animator of free time, as well as a teacher of pre-school and early school education and a pedagogical therapist.

Key words: animation, education, free time, children of preschool and younger school age.

Wprowadzenie

Animacja czasu wolnego dzieci i najmłodszych uczniów jest coraz częściej postrzegana jako nowy trend dobrej zabawy i zarazem edukacji rozumianej jako wychowanie i kształcenie. Najczęściej jest realizowana poprzez organizowanie imprez oraz uroczystości dla dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym. Odbywa się ona w ramach ich wolnego czasu. Działania tego rodzaju zwykle organizują nauczyciele, lecz aktualnie coraz częściej przedszkola oraz szkoły angażują do działań animacyjnych zawodowego animatora, który potrafi pożytecznie oraz atrakcyjnie zagospodarować wolny czas dzieciom w tym wieku, ale tym samym uatrakcyjnić takie wydarzenia. Działania służące animacji czasu wolnego oferowane przez animatorów zatrudnionych w firmach animacyjnych mają różnorodną tematykę. Dobór oferty, w tym rozmaitych atrakcji i zabaw dla dzieci oraz uczniów, dostosowany jest do ich wieku i potrzeb instytucji zamawiającej.

¹ Rozdział zawiera fragmenty niepublikowanej pracy dyplomowej na ww. temat, napisanej pod kierunkiem dr Mirosławy Sochy w Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu.

Niniejszy rozdział został poświęcony problematyce animacji czasu wolnego dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym w wymiarze teoretycznym oraz praktycznym. Tekst zawiera wyjaśnienie kluczowych pojęć związanych z zagadnieniem animacji czasu wolnego, a także analizę możliwości jej realizacji w przedszkolach oraz szkołach we współpracy ze mną jako zawodowym animatorem. Ponieważ jestem też nauczycielem edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej oraz terapeutą pedagogicznym, z wielu perspektyw dostrzegam możliwości realizacji działań animacyjnych, uwzględniając ich aspekt edukacyjny. Animacja czasu wolnego może wspierać rozwój dzieci we wszystkich sferach ich funkcjonowania, co z pewnością przekłada się na osiągnięcia szkolne. Sprzyja temu uczestnictwo w dobrej zabawie, eksperymentowanie, dyskusja, pokazy, badanie, granie, śpiewanie, malowanie, lepienie, kreowanie ról oraz aktywne współdziałanie z innymi. Wszystkie działania realizowane są w klimacie radości, święta, niezwykłości oraz bezpieczeństwa, co sprzyja efektywnemu oraz optymalnemu uczeniu się przez dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym.

1. Animacja czasu wolnego – analiza pojęć

Pojęcie „animacja” oznacza inicjowanie i pobudzanie jakichś działań (<https://sjp.pwn.pl/slowniki/animacja.html>, dostęp: 12.10.2020). Jego analiza pokazuje ewolucję na przestrzeni lat, ponieważ zmieniał się charakter animacji, a w związku z tym spojrzenie społeczeństwa na rolę, jaką pełni zawodowy animator czasu wolnego dzieci, młodzieży i dorosłych. Pojęcie to w odniesieniu do dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym może być rozumiane jako celowe i planowane organizowanie im czasu wolnego z zastosowaniem różnego rodzaju zabaw i zajęć, pobudzających je do aktywności, dostosowanych do wieku, możliwości i potrzeb.

Termin „animacja” jest różnorodnie definiowany przez wielu autorów zajmujących się tą problematyką w rozmaitych kontekstach i zakresach oraz dziedzinach ludzkiej aktywności. Pochodzi od łacińskich słów *anima* i *animo*. Słowo *anima* oznacza „dusza”, a *anime* – „ożywiać”, „powołać do życia” (Bączek, Misztal, 2015, s. 14). W tym znaczeniu animacja to dodawanie odwagi, pobudzanie, kierowanie, czyli zachęcanie do aktywności. Gdy do słowa „animacja” dodamy frazę „czasu wolnego”, mówimy wtedy o ożywieniu ludzi, zachęcaniu ich do aktywności, działania w czasie wolnym od codziennych obowiązków.

W tym kontekście francuscy autorzy (Becherelle, Micro-Robert, Petit Larousse) podają, że:

animacja – to działanie wnoszące żywotność, poruszające uczucia, wzmacniające siły [...] podnoszące życie na wyższy poziom; „animować – to wnosić życie, dodawać siły do działania, zapoczątkować określone przedsięwzięcie, ożywiać [...] zespół osób, w którym przeobrażenia nie następują spontanicznie lub są utrudnione i blokowane uwarunkowaniami społecznymi (za: Żebrowski, 2003, s. 29-30).

Według polskiej autorki – T. Wolańskiej (1989) – animacja to „intencjonalne kierowanie ludźmi w czasie wolnym poprzez włączenie ich bezpośrednio do określonej aktywności. Celem tak rozumianej animacji jest wzbogacenie czasu wolnego wartościami, które dają szansę zaspokojenia potrzeb człowieka” (<https://www.czas-seniora.pl/aktualnosci/czym-rozni-sie-terapia-zajeciowa-od-animacji-czasu-wolnego>, dostęp: 15.10.2020).

W literaturze socjologicznej i pedagogicznej z pojęciem „animacja” łączony jest często inny termin, a mianowicie „czas wolny”. W potocznym rozumieniu „czas wolny jest to czas bez obowiązków, który człowiek przeznaczą na zajęcia dowolne” (Pięta, 2008, s. 11). Znakomity polski pedagog W. Okoń definiuje czas wolny jako „czas pozostający do dyspozycji jednostki po wykonaniu przez nią zadań obowiązkowych: pracy zawodowej, nauki w szkole i w domu oraz niezbędnych zadań domowych” (2004, s. 68). Można zatem stwierdzić, że w znaczeniu ogólnym pojęcie „animacja” odnosi się do ożywiania i pobudzania zespołowej aktywności. Główny nacisk kładzie na realizację poprzez nią potrzeb jednostki, jej zainteresowań i kreatywności. Działania te realizowane są za pomocą różnych zajęć i międzyosobowych interakcji. W sposobie ujmowania tego pojęcia daje się zauważyć odniesienie do aktywności i aktywizacji osób w czasie wolnym. Czas wolny natomiast jest rozumiany na ogół jako czas, który pozostaje człowiekowi po wypełnieniu obowiązków domowych, szkolnych, pracy oraz czynności związanych z zachowaniem higieny i zdrowia, jak również czynności organizacyjno-porządkowych. Czas ten ludzie zazwyczaj pragną przeznaczyć na dobrowolne czynności związane z rozwijaniem własnych zainteresowań, pasji oraz wykonywanie różnorodnych czynności społecznych, jak również na odpoczynek czy rozrywkę (Izdebska, 1978).

Pojęcie „animacja czasu wolnego” można rozpatrywać z wielu punktów widzenia. J.B. Bączek i T. Misztal definiują ten termin w aspekcie rekreacji, twierdząc, że jest to „dział współczesnej turystyki i hotelarstwa, który zajmuje się organizowaniem czasu wolnego osób przebywających w ośrodkach noclegowych czy wypoczynkowych” (2015, s. 14). W aspekcie pedagogicznym animacją czasu wolnego nazywane są wszelkie formy aktywizacji i zachęcania do wspólnego spędzania czasu w przyjemny sposób, które pojawiają się na wszelkiego rodzaju eventach i spotkaniach grup ludzi (Ibidem, s. 14), co wskazuje na rolę osoby zajmującej się działaniami tego rodzaju w celach aktywizacyjnych, tj. ukierunkowanych na wyzwianie ich aktywności.

W animacji czasu wolnego można wyróżnić 3 podstawowe formy, które uwzględniają rodzaj aktywności określonej grupy, wobec której podejmowane są działania, a są to: animacje aktywne, animacje mieszane i animacje pasywne. Animacje aktywne kładą duży nacisk na angażowanie wszystkich uczestników w działania podczas realizacji przygotowanych wcześniej projektów zajęć animacyjnych. Przykładami takich zajęć mogą być: zajęcia taneczne, pokazy iluzji, zajęcia tematyczne, sportowe, warsztaty. Działania tego rodzaju są ukierunkowane na rozwijanie zainteresowań i uzdolnień uczestników, a także na poszukiwanie przez nich własnego miejsca w społeczeństwie rówieśniczym. Inną formą animacji jest animacja pasywna, nastawiona na jednostronny przekaz realizowany przez profesjonalnych animatorów wobec grupy animowanych. W tym przypadku grupy turystów, dzieci, obozowiczów są tylko widzami i obserwują przygotowane show, nie biorąc w nim czynnego udziału. Takimi animacjami pasywnymi są np. kabarety, musicale, „Fire Show”. Tego typu animacje są także stosowane na eventach, gdzie przeważa liczba osób starszych i mało aktywnych. Ich celem jest dostarczenie rozrywki oraz napełnienie widza entuzjazmem i radością życia.

Kolejną formą animacji jest animacja mieszana. To najczęściej stosowana oraz spotykana w praktyce forma animacji, łącząca cechy animacji aktywnej z właściwościami animacji pasywnej (Bączek, Misztal, 2015, s. 20-21).

2. Animacja czasu wolnego a pedagogika

Animacja czasu wolnego jako działanie dotyczące ludzkiej aktywności zawsze pozostawała nieodłącznym elementem zainteresowań pedagogiki, jak również procesów z nią związanych, tj. z edukacją, a zatem wychowaniem i kształceniem. Potwierdzają ten fakt słowa Z. Kwiecińskiego i Śliwerskiego, którzy stwierdzają, że pedagogika to „wszelkie warunki, procesy i działania wspierające rozwój ku pełnym jej możliwościom oraz sprzyjające osiągnięciu przez nią postawy życzliwości wobec innych i kompetencji do aktywności na rzecz dobra własnego i wspólnego we wszystkich strefach życia społecznego” (2004, s. 11). Analizując to stwierdzenie, można powiedzieć, że animacja jako metoda/sposób działania znajduje swe miejsce w obszarze pedagogiki, ponieważ koncentruje swoje zainteresowania oraz działania na ludzkiej aktywności i procesach jej ożywiania. Jej cele pozostają zatem w zbieżności z celami działań z obszaru pedagogiki w wymiarze teoretycznym i praktycznym. Można więc twierdzić, że animacja czasu wolnego jest pojęciem pedagogicznym, gdyż dotyczy bezpośrednio metod wyzwalania aktywności dzieci i młodzieży w czasie wolnym, co niewątpliwie służy ich wielostronnemu wychowaniu i kształceniu. Ponadto, u podstaw działań animacyjnych leżą cele i zadania odnoszące się do wszechstronnego (fizycznego, emocjonalnego, społecznego oraz poznawczego) i wielostronnego (jakościowego) rozwoju osobowości dzieci, młodzieży oraz dorosłych.

W odniesieniu do powyższych stwierdzeń, czas wolny w ujęciu pedagogicznym (choć nie tylko) powinien spełniać różne funkcje, m.in. rozrywki, wypoczynku, rozwoju osobowości i pracy nad sobą (Jegier, 2016, s. 13). Funkcja rozrywki pozwala osobie oderwać myśli od spraw dnia codziennego i w pełni oddać się przyjemnościom. Kolejną funkcją, jaką ma spełniać czas wolny, jest wypoczynek. Dobrze zaplanowany wpływa na regenerację sił fizycznych i psychicznych. Każdy człowiek potrzebuje czasu wolnego, rozumianego jako odpoczynek od czynności wykonywanych w danym dniu, np. uczenia się lub pracy zarobkowej. Ostatnią z analizowanych przeze mnie funkcji czasu wolnego jest jego oddziaływanie na rozwój osobowości. W tym kontekście oznacza to, że człowiek sam decyduje o tym, co dla jego rozwoju będzie korzystne. Indywidualnie decyduje o rodzaju zajęć, jakie chce wykonywać w czasie wolnym (Ibidem, s. 13-14).

3. Czas wolny a dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym

Do czynników wpływających na rozwój dziecka w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym zaliczamy: naukę w szkole i w domu, czas przeznaczony na drogę do szkoły i ze szkoły, posiłki, sen oraz zajęcia dodatkowe, w tym pozalekcyjne, które oddziałują na kulturę spędzania czasu wolnego dzieci. Zagospodarowanie czasu wolnego to problem dzieci, zwłaszcza w dzisiejszych czasach – nasyconych obecnością mediów elektronicznych w ich otoczeniu. Spędzają one wiele czasu, działając w świecie wirtualnym, co ma dobre, ale i złe dla nich strony, np. coraz mniej czasu wolnego. Z tego względu ważne jest, aby przygotować dzieci do racjonalnego i prorozwojowego jego wykorzystywania. Zdaniem W. Okonia (2001), aby racjonalnie wykorzystać czas wolny, należy przeznaczyć go na:

- rozrywkę, która będzie sprawiać nam przyjemność;
- odpoczynek odpowiedzialny za regenerację sił psychicznych i fizycznych;
- działalność społeczną o charakterze bezinteresownym i dobrowolnym;
- rozwój zainteresowań oraz uzdolnień przez zdobywanie wiedzy i amatorską działalność sportową, techniczną i artystyczną.

Racjonalizacji spędzania czasu wolnego dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym może służyć organizowanie interesujących działań animacyjnych. Warto, by tą drogą nabyli świadomość, że umiejętność zarządzania czasem wolnym i wartościowe jego spędzanie prowadzi do zaspokajania ich potrzeb psychospołecznych, a także do poznawania siebie i samodoskonalenia. Doba każdego dziecka wypełniona jest czasem przeznaczonym na przedszkolną/szkolną edukację i wykonanie zadań domowych, a także na odpoczynek niezbędny do regeneracji organizmu. Czas wolny przeznaczony na odpoczynek to zatem czas, jaki pozostaje dziecku po wypełnieniu obowiązków w przedszkolu, szkole i domu. Może ono wtedy zaspakajać własne zainteresowania oraz wykonywać czynności związane z wypoczynkiem i kontaktami rówieśniczymi. Ważne, aby zapewniać dzieciom odpowiednią ilość tego czasu, by nie przeciążać organizmu obowiązkami. Czas ten powinien podlegać kontroli ze strony dorosłych, ponieważ współczesne dzieci już od wczesnych lat mają dostęp do nowych technologii (Holtkamp, 2010, s. 15). Zwłaszcza, że pokolenie sieci, bez Internetu nie wyobraża sobie życia (Niemczyk, Seweryn, Klimek, 2019, s. 25). Jest oczywiste, że wiele dzieci już w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym bez ograniczeń swój czas wolny przeznacza na serfowanie po Internecie i przenoszenie się w wirtualną rzeczywistość za pośrednictwem gier komputerowych bądź też spędza przed ekranem telewizora. Z punktu widzenia wychowawczego spędzanie czasu przed ekranem telewizora czy odwiedzanie stron w Internecie może stanowić cenne źródło wiedzy i rozrywki, gdy dziecko ogląda filmy przyrodnicze czy szuka odpowiedzi na nurtujące je pytania. Może być ono jednak również niebezpieczne, gdy dziecko bez kontroli korzysta z tych zasobów i ogląda treści dla niego nieprzeznaczone, a nawet zagrażające zdrowiu psychicznemu. Zdarza się, że pod ich wpływem próbuje kreować swoją rzeczywistość, co na pewno nie będzie dla niego korzystne. Nadużywanie środków masowego przekazu powoduje u dzieci osłabienie pamięci i zdolności samodzielnego myślenia, na co wskazują przywołani powyżej badacze.

Jest optymistyczne, że duża część dzieci swój czas wolny spędza, angażując się aktywnie w zajęcia dodatkowe organizowane przez szkoły, przedszkola, domy kultury oraz osiedlowe kluby. Oferta zajęć dodatkowych tych instytucji dla dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym jest ogromna, np. zajęcia sportowe, taneczne, plastyczne, językowe, wspierające ogólny rozwój i inne. Zajęcia dodatkowe wydają się dzieciom bardziej atrakcyjne niż szkolne, ponieważ czują się podczas nich bezpieczne, mają poczucie akceptacji i satysfakcji z samodzielnie dokonywanych wyborów. Mogą swobodnie rozwijać swoje pasje bez presji oceny. Duży wpływ na racjonalne spędzanie czasu wolnego przez dzieci ma miejsce ich zamieszkania i zamożność rodziny. Z badań wynika, że dzieci z rodzin zamożnych częściej niż z biedniejszych posyłane są na różne dodatkowe zajęcia, rozwijające ich zainteresowania i pasje (Zwolennik, 1993).

W odniesieniu do czasu wolnego dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym, na podstawie analizy literatury można łatwo odpowiedzieć na następujące pytanie: Jak dzieci gospodarują czasem wolnym? Z. Dąbrowski (2000) wyróżnia 3 grupy dzieci:

- 1) dzieci, które poza nauką spędzają czas wolny wyłącznie na rozrywkach. Rodzice w ten sposób chcą zapewnić im jak najdłuższe oraz beztrudne dzieciństwo. Dzieci tak ukierunkowywane wychowawczo w późniejszym życiu mogą być egoistyczne i nieporadne;

- 2) dzieci, które wypełniają dorywczo niektóre obowiązki należące do rodziców. Rodzice wyręczają się dziećmi w różnych, co skutkować będzie brakiem poczucia systematyczności i odpowiedzialności;
- 3) dzieci, które mają określone obowiązki i czas wolny do własnej dyspozycji. Rodzice, którzy odpowiednio dobierają dzieciom zajęcia obowiązkowe i dodatkowe formy rozrywki, kierują się celami wychowawczymi. Dzieci, które mają dobrze zaplanowany czas wolny, wcześniej stają się zaradne, systematyczne i odpowiedzialne. W późniejszym wieku potrafią organizować sobie czas wolny i cieszyć się z wyników swojej pracy.

Sposób, w jaki wykorzystywany jest czas wolny dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym jest istotnym czynnikiem kształtującym kulturę dorastających pokoleń. Wiedza, doświadczenia i umiejętności wyniesione z okresu dzieciństwa mają duże znaczenie w kształtowaniu się ich osobowości, co skutkuje szansą na osiągnięcie sukcesów edukacyjnych. Dobrze zagospodarowany czas wolny to inwestycja w przyszłość dzieci i stwarzanie im warunków do budowania poczucia własnej wartości, samodzielnego rozwoju, jak również rozbudzania ciekawości poznawczej.

Czas wolny wypełniony kreatywnymi zajęciami ma duże znaczenie dla prawidłowego rozwoju dzieci i kształtowania się ich osobowości. Organizacja wypoczynku dziecka powinna być zróżnicowana i systematycznie wzbogacana. Ważną rolę w prawidłowym zagospodarowaniu czasu wolnego ma rodzina, która jako pierwsza podstawowa grupa społeczna wychowująca dziecko uczy je racjonalnie i prawidłowo zarządzać swoim czasem wolnym.

4. Możliwości animacji czasu wolnego dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym w instytucjach edukacyjnych

Instytucje przedszkolne i szkolne to pierwsze po rodzinie środowiska edukacyjne, dające szansę na planowy, wielostronny i spójny rozwój dziecka. Przedszkole i szkoła mają duże możliwości rozpoznania dziecięcych zdolności oraz zainteresowań i na tej podstawie wydobywania, jak również rozwijania ich naturalnego potencjału (Magda-Adamowicz, Olczak, 2014, s. 7).

Duży wpływ na prawidłowy rozwój każdego z nich ma sposób spędzania wolnego czasu, w czym pomocna jest oferta przedszkoli i szkół jako instytucji korzystających z usług profesjonalnych animatorów. Zwłaszcza, że w trosce o prawidłowy rozwój psychoruchowy oraz przebieg wychowania i kształcenia dzieci w wieku przedszkolnym zaleca się w podstawie programowej wychowania przedszkolnego racjonalne zagospodarowanie czasu zajęć kierowanych i niekierowanych (Dz.U. z 2017 r., poz. 356 ze zm.) w przedszkolu. Cytowana podstawa realizowana jest w przedszkolu w 5 pierwszych godzinach pobytu dziecka w przedszkolu, podczas zajęć obowiązkowych, indywidualnych i grupowych (Surma, 2011). Pozostałe godziny przebywania dziecka w przedszkolu nauczyciel (instytucja przedszkolna) może dowolnie przeznaczyć na zajęcia dodatkowe, organizowane przez zatrudnionych w nim nauczycieli i osoby z zewnątrz. Najczęściej są to animatorzy czasu wolnego, którzy oferują szeroki wachlarz atrakcji i działań edukacyjnych oraz dobrą rozrywkę dla dzieci. Uatrakcyjnienie zajęć organizowanych w przedszkolach poprzez zapraszanie osób z zewnątrz z pewnością wzbogaca doświadczenia dzieci, jak też odwołuje się do ich przeżyć czy bezpośredniego kontaktu z poznawaną rzeczywistością (Ibidem, s. 187). Dodać należy, że w placówkach

przedszkolnych organizowane są także różnorodne uroczystości i imprezy, które mogą sprzyjać działaniom animacyjnym. Często są to imprezy przeznaczone nie tylko dla dzieci, ale i całych rodzin, np. pikniki rodzinne, plenery, wycieczki i inne. Stanowią one jedną z najważniejszych form współpracy i zawsze korzystnie oddziałują na integrację środowiska przedszkolnego z rodzinnym, a tym samym na rozwój dzieci.

W tabeli 1 zaprezentowano przykładowy harmonogram imprez i uroczystości przedszkolnych sprzyjających działaniom animacyjnym.

Tabela 1

Przykładowy harmonogram imprez oraz uroczystości przedszkolnych

Miesiąc	Organizowana uroczystość
Wrzesień	Dzień Postaci z Bajek; Dzień Przedszkolaka; Pierwszy Dzień Jesieni
Październik	Pasowanie na Przedszkolaka; Bal Wszystkich Świętych
Listopad	Dzień Postaci z Bajek; Dzień Pluszowego Misia; Zabawa andrzejkowa
Grudzień	Mikołajki; Pierwszy Dzień Zimy; Bal Sylwestrowy
Styczeń	Dzień Kubusia Puchatka; Dzień Babci i Dziadka; Bal Karnawałowy
Luty	Bal Karnawałowy; Walentynki
Marzec	Pierwszy Dzień Wiosny
Kwiecień	Święta Wielkanocne
Maj	Światowy Dzień Pszczół; Dzień Matki
Czerwiec	Dzień Dziecka; Piknik Rodzinny; Pierwszy Dzień Lata; Dzień Ojca; Dzień Smerfa; Pożegnanie starszaków

Źródło: <http://przedszkolowo.pl/strefa-nauczyciela/kalendarz-swiat> (dostęp: 24.11.2020).

Nieco inaczej wygląda kwestia czasu wolnego uczniów klas I-III w instytucjach szkolnych. Najczęściej przeznacza się go na zajęcia dodatkowe, organizowane po ukończeniu przez nich zajęć dydaktycznych, np. w formie różnych kół zainteresowań oferowanych przez placówkę. Są nimi zazwyczaj koła: plastyczne, ekologiczne, teatralne czy kulinarne, a ponadto zajęcia sportowe, konstrukcyjne oraz rozwijające indywidualne pasje, talenty i zainteresowania. Dzięki takim zajęciom uczniowie poszerzają swoje wiadomości i umiejętności z określonych dziedzin w formie zabawowej oraz uczą się samodzielności i integracji, przyjemnie i bezpiecznie spędzając wolny czas (Karbowniczek, Klim-Klimaszewska, 2016). Zajęcia dodatkowe w formie pozaszkolnej organizowane są często w innych placówkach, np. w świetlicach osiedlowych, placach zabaw czy dziecięcych domach kultury. Uczniowie i dzieci mają możliwość uczestniczyć w tych instytucjach w różnych zajęciach i warsztatach, prowadzonych głównie przez specjalistów, w tym profesjonalnych animatorów czasu wolnego.

W szkołach organizowane są też liczne uroczystości i wydarzenia, ukierunkowane na cel, jakim jest wszechstronny rozwój osobowości uczniów. W ten sposób rozwijają oni swoją aktywność, kreatywność, a także różnorodne zainteresowania. J. Karbowniczek i A. Klim-Klimaszewska (Ibidem, s. 430-431) wyróżniają następujące rodzaje uroczystości i imprez organizowanych w szkołach:

- uroczystości czy imprezy klasowe: Dzień Babci, Dzień Dziadka, Dzień Kobiet, Dzień Matki, Dzień Dziecka itp.;
- uroczystości czy wydarzenia typu: zabawa noworoczna, powitanie wiosny, Andrzejkki;
- uroczystości czy imprezy ogólnoszkolne: rozpoczęcie i zakończenie roku szkolnego, święto patrona szkoły, akademie, apele;
- uroczystości czy imprezy otwarte: np. sprzątanie świata, zawody sportowe, ogniska.

Wymienione uroczystości organizowane są głównie przez nauczycieli, ale również przez firmy animacyjne, zajmujące się organizacją właśnie takich wydarzeń szkolnych. Profesjonalni animatorzy w czasie ich trwania zapewniają opiekę oraz atrakcje podporządkowane do określonego tematu uroczystości. Wszystkie wydarzenia i imprezy szkolne przygotowywane są zgodnie z ustalonym kalendarzem świąt oraz wydarzeń, zachowując rozsądek i umiar w ich liczbie.

Tabela 2

Przykładowy harmonogram imprez i uroczystości szkolnych sprzyjający działaniom animacyjnym

Miesiąc	Organizowana uroczystość
Wrzesień	Pasowanie na ucznia
Październik	Pasowanie na ucznia
Listopad	Zabawa Andrzejkowa
Grudzień	Mikołajki; Warsztaty Bożonarodzeniowe
Styczeń	Bal Karnawałowy
Luty	Bal Karnawałowy
Marzec	Dzień Otwarty Szkoły; Pierwszy dzień Wiosny
Kwiecień	Dzień Ziemi; Warsztaty Wielkanocne
Maj	Piknik Rodzinny
Czerwiec	Dzień Dziecka; Piknik Rodzinny; Zakończenie roku szkolnego

Źródło: http://www.sp24bielsko.pl/dla_rodzicow/kalendarz_szkolnych_uroczystosci.html; <http://sp2mysliborz.pl/kalendarz-uroczystosci-imprez-i-akcji-szkolnych-202021,199.pl> (dostęp: 25.11.2020).

Można zatem powiedzieć, że życie przedszkolne i szkolne obfituje w różnego rodzaju wydarzenia i uroczystości, które organizowane są przez grono pedagogiczne, ale również przez osoby z zewnątrz – animatorów czasu wolnego. Współpraca instytucji przedszkolnych i szkolnych właśnie z takimi firmami pozwala urozmaicić edukacyjną ofertę placówek. Również uczęszczanie dziecka na zajęcia dodatkowe – pozaszkolne organizowane w domach kultury czy świetlicach osiedlowych ma duży wpływ na wielostronny rozwój dziecka. Pozwala mu rozwijać talenty i pasje, dając dziecku też możliwości i wiele okazji do wykazania swoich mocnych stron.

Współpraca zawodowego animatora z przedszkolem i szkołą – propozycje rozwiązań praktycznych

Prowadzone przeze mnie działania animacyjne mają różną tematykę, zwykle dostosowaną do kalendarza wydarzeń przedszkola czy szkoły. Ofertę działań można podzielić na 2 grupy. Do pierwszej z nich zaliczam współpracę ze szkołami i przedszkolami w organizacji następujących warsztatów tematycznych dla dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym:

Warsztaty tworzenia mydełek – rozpoczynając je, w pierwszej kolejności przybliżam dzieciom za pomocą prezentacji multimedialnej historię pochodzenia mydła. Następnie demonstruję im, jak w starożytności ludzie wytwarzali ten produkt z popiołu i wytopionego smalcu. Każde dziecko ma możliwość dotknięcia i ocenienia jego struktury. Następnie prezentuję sposób produkcji mydełek glicerynowych do samodzielnego wykonania z następujących składników: baza glicerynowa, olejki zapachowe, barwniki, dodatki – ziarna kawy, susz. Po prezentacji składników dzieci wybierają foremki silikonowe, siadają przy stolikach i z pomocą animatora wykonują swoje mydełka. W czasie, kiedy mydełka zastygają, można poprowadzić pogadankę z dziećmi na temat higieny rąk. Po zastygnięciu mydełek, są one wyjmowane z foremek, pakowane w celofan i wystawiane na wystawie.

Moje warsztaty trwają zwykle 2 godziny. Przeznaczone są dla dzieci w wieku 5-9 lat, czyli w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym. Propozycja ta jest często realizowana na uroczystościach związanych z Dniem Babci i Dziadka, Dniem Matki (dzieci wykonują mydełka dla swoich mam w prezencie), ale również na zajęciach dydaktycznych związanych z tematyką higieny ciała w przedszkolu i szkole.



Zdjęcie 1. Tworzenie mydełek pod kierunkiem animatora czasu wolnego.

Źródło: zdjęcia własne.

Warsztaty „EKO” – rozpoczynają się pogadanką na temat ekologii i szkodliwości używania jednorazowych reklamówek. Następnie dzieci otrzymują materiałowe torby, pisaki, kredki przeznaczone do malowania po tkaninie, wybierają szablon, który będą na nich odrysowywać. Po ozdobieniu torby, każde dziecko w dowolny sposób prezentuje/reklamuje swoją pracę. Na koniec wykonywane jest dzieciom wspólne pamiątkowe zdjęcie. Takie warsztaty trwają ok. 2 godzin i przeznaczone są dla dzieci w wieku 5-9 lat.



Zdjęcie 2. Torby wykonane przez dzieci 8-letnie na warsztatach „EKO” prowadzonych przez animatora czasu wolnego.

Źródło: zdjęcie własne.

Warsztaty „Zabawy glutkowe” – podczas warsztatów dzieci dowiedzą się, jakie są najważniejsze składniki, aby powstał idealny glutek, przydatny im do zabawy. Można go używać jako piłeczki antystresowej, jak również zabawki kształtującej mięśnie ręki i nadgarstka. Każde dziecko wykonuje 2 glutki, dodając do nich wybrane dodatki – brokat, kulki styropianowe, kamyczki itp. Następnie dzieci dowolnie bawią się glutkami, np. chodząc po nich bosą stopą, badając ich strukturę, kolor i konsystencję. Wykonane masy sensoryczne pakowane są do specjalnych pojemników. Zajęcia trwają zazwyczaj 1 godzinę. Przeznaczone są dla dzieci w wieku od 3-9 lat.



Zdjęcie 3. Zabawy glutkowe prowadzone przez animatora czasu wolnego.

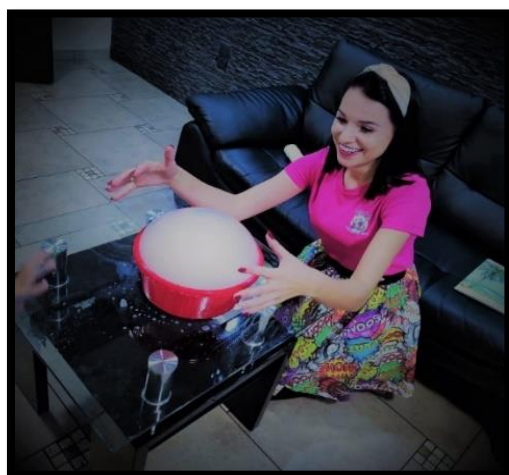
Źródło: zdjęcie własne.

Warsztaty „Tworzymy figurki gipsowe” – podczas nich przedstawiam dzieciom procedurę powstawania figurek gipsowych z konkretnych składników – woda, gips ceramiczny. Następnie dzieci wybierają sobie po 3 silikonowe foremki i zaczyna się tworzenie figurek. Każde dziecko wykonuje 3 odlewy. W czasie, kiedy odlewy gipsowe zasychają, na dzieci czeka słodka niespodzianka, np. owoce. Po zastygnięciu i wyciągnięciu figurek gipsowych z foremek zaczyna się zabawa z ich ozdabianiem za pomocą farb. Gotowe figurki prezentowane są na stoliku wystawowym. Dla chętnych dzieci do figurek gipsowych zostaje przyklejony magnes, aby mogły swoje figurki przypiąć np. na lodówkę. Warsztaty trwają od 2 do 3 godzin. Przeznaczone są dla dzieci w wieku od 6 do 9 lat.



Zdjęcie 4. Figurki gipsowe wykonane na warsztatach przez dziecko 7-letnie.
Źródło: zdjęcie własne.

Zajęcia „Wybuchowe eksperymenty” – muszą być przeprowadzane w bezpieczny sposób. Substancje używane do wykonania wybuchowych eksperymentów przechowywane są w odpowiednich pojemnikach poza zasięgiem rąk dzieci. Podczas wykonywania każdego z nich, prezentowane są dzieciom składniki potrzebne do wywołania planowanego wybuchu i wyjaśnione kwestie bezpieczeństwa – co można, a czego nie można z danymi składnikami robić. Po zakończonych warsztatach każde dziecko otrzymuje balonowego zwierzaka. Takie zajęcia trwają 1 godzinę i przeznaczone są dla dzieci od 5 do 9 lat.



Zdjęcie 5. Realizacja zajęć „Wybuchowe eksperymenty”.
Źródło: zdjęcia własne.

Kolejną propozycją moich działań animacyjnych jest organizacja wydarzeń związanych z obchodzonymi w przedszkolu i szkole świętami kalendarzowymi. Są one następujące w odniesieniu do dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym:

Dzień Postaci z Bajek – oferuje spotkanie z bajkowymi postaciami, wspólne tańce, zabawy o tematyce bajkowej oraz konkursy związane z postaciami bajkowymi. Na zakończenie wykonywane są przez badaną pamiątkowe zdjęcia dzieci z tymi postaciami oraz serwowana jest kolorowa wata cukrowa. Sprzęt nagłośnieniowy/gastronomiczny zapewnia firma animacyjna animatora. Organizowane działania trwają zazwyczaj 2 godziny i przeznaczone są dla dzieci w wieku 3-9 lat.



Zdjęcie 6. Postaci z bajek w strojach używanych przez animatorkę czasu wolnego.
Źródło: zdjęcia własne.

Dzień Przedszkolaka, Dzień Dziecka, Piknik Rodzinny – w tych dniach zazwyczaj prowadzę m.in.: zabawy na dmuchanych zjeżdżalniach, konsumpcję waty cukrowej lub popcornu, „balonowe ZOO”, malowanie twarzy, pokaz wielkich baniek mydlanych, pokaz baniek ogniowych/dymnych/piany, zamykanie w bańce mydlanej, powitanie bajkowej postaci, wspólne tańce, konkursy itp. Czas tych wydarzeń nie jest określony z góry. To osoba prowadząca decyduje, ile czasu chce na nie przeznaczyć.



Zdjęcie 7. Realizacja Dnia Dziecka w szkole przez animatora czasu wolnego.
Źródło: zdjęcie własne.

Zabawa Andrzejkowa i Bal Karnawałowy – podczas nich organizują różne atrakcje, m.in.: wspólne tańce do muzyki odtwarzanej przez prezentera muzycznego, tańce z bajkową maskotką, zabawy integrujące wszystkie dzieci, konkursy i karnawałowe konkurencje, wybory króla i królowej balu, wróżby andrzejkowe/wróżenie z magicznej kuli, pokaz baniek ogniowych/dymnych/piany. Podczas zabawy czy balu przewidziana jest również 10-minutowa przerwa na spożycie napoju. Zabawy organizowane są na przemian z odpoczynkiem, aby dzieci nie czuły zmęczenia, tzn. najpierw kilka tańców, a następnie zabawa uspakajająca lub kilka tańców i potem pokaz baniek ogniowych/dymnych/piany. Działania trwają zazwyczaj 1,5-3 godziny. Przeznaczone są dla dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym.



Zdjęcie 8. Pokaz baniek ogniowych w przedszkolu podczas Balu Karnawałowego realizowanego przez animatora czasu wolnego.

Źródło: zdjęcie własne.

Mikołajki – atrakcje jakie można przy tej okazji zaproponować to m.in.: uroczyste powitanie Świętego Mikołaja, nauka mikołajkowych tańców z Elfami, tańce w sztucznym śniegu ze Świętym Mikołajem, karmienie głodnego renifera Świętego Mikołaja, wizyta bajkowej maskotki (Olafa z „Krainy Lodu”), zamykanie dzieci w mikołajkowej bańce mydlanej, wykonanie i rozdanie prezentów z pamiątkowym zdjęciem ze Świętym Mikołajem i Elfami oraz pamiątkowe zdjęcia na Mikołajkowej fotościanie. Działania podczas tego wydarzenia uzależnione są od czasu, jakim dysponuje dana grupa czy klasa. Najczęściej trwają od 1,5 do 2 godzin.



Zdjęcia 9. Urodziny dla dziecka 6-letniego organizowane przez animatora czasu wolnego podczas Mikołajek.

Źródło: zdjęcie własne.

Urodzinki przedszkolaków – animator oferuje dzieciom uroczyste przywitanie solenizanta tortem urodzinowym oraz wspólny taniec urodzinowy w płatkach konfetti, rozbijanie pinnity urodzinowej, wizytę wybranej bajkowej maskotki oraz wspólne tańce, pokaz baniek ogniowych/dymnych/piany, zamykanie w bańce mydlanej, pokaz wielkich baniek mydlanych, wybuchowe eksperymenty, balonowe ZOO, zabawy z chustą animacyjną, zabawy integrujące wszystkie dzieci, pamiątkowe zdjęcia z solenizantem na tle fotościanki urodzinowej, dmuchaną zjeżdżalnię „Psi Patrol”, „Angry Birds” i „ZOO”. Na deser serwowana jest dzieciom kolorowa wata cukrowa i popcorn. Czas trwania to zazwyczaj 2 godziny. Wiek dzieci od 2 do 10 lat.



Zdjęcie 10. Urodziny dla dziecka 6-letniego zorganizowane przez animatora czasu wolnego.
Źródło: zdjęcie własne.

Podsumowanie

Na podstawie moich doświadczeń mogę powiedzieć, że organizacja działań animacyjnych dla dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym jest ważnym elementem ich edukacji. Podczas tego rodzaju aktywności mogą nie tylko miło spędzić czas, ale także wiele się nauczyć, co zostało pokazane w formie opisów i zdjęć.

Realizacja animacji zależna jest głównie od funduszy przeznaczonych na te cele, ale także od tradycji celebrowania wydarzeń przez przedszkole lub szkołę. Dyrektorzy tych instytucji często proszą o animację czasu wolnego dzieci przy okazji organizacji Dnia Dziecka, Dnia Przedszkolaka, Mikołajek, zabawy Andrzejkowej, Balu Karnawałowego, Dnia Postaci z Bajek, urodzin przedszkolaków i uczniów oraz warsztatów tematycznych, np. tworzenia mydełek. Niezależnie od okazji, dostarcza dzieciom i uczniom wiele pożytku w postaci wzrostu poziomu kompetencji osobowościowych oraz emocjonalnych, motorycznych, społecznych i poznawczych. Udział w działaniach animacyjnych wpływa korzystnie na rozwój wiedzy o sobie i świecie, jak też poszerza umiejętności z zakresu wszystkich edukacji realizowanych w szkole.

Bibliografia

- Bączek, B.J., Misztal, T. (2015). *Od amatora do animatora*. Warszawa: Wydawnictwo STAGEMAN.
- Dąbrowski, Z. (2000). *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmijsko-Mazurskiego.
- Holtkamp, Jurgen. (2011). *Co ogłupia nasze dzieci?* Kraków: Wydawnictwo Salwator.
- Izdebska, J. (1978). Czas wolny dzieci miejskich i wiejskich. W: K. Przeclawski (red.), *Czas wolny dzieci i młodzieży w Polsce* (s. 23-51). Warszawa: Wydawnictwo WSiP.
- Jegier, A. (2016). *Czas wolny małych dzieci w świecie realnym i wirtualnym*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Karbowniczek, J., Klim-Klimaszewska, A. (2016). *Edukacja wczesnoszkolna w teorii i praktyce*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Karbowniczek, J., Kwaśniewska, M., Surma, B. (2011). *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Kwieciński, Z., Śliwierski, B. (red.). (2004). *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Magda-Adamowicz, M., Olczak, A. (red.). (2014). *Pedagogika przedszkolna. Oblicza i poszukiwania*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Niemczyk, A., Seweryn, R., Klimek, K. (2019). *Przedstawiciele z pokolenia Z jako uczestnicy ruchu turystycznego. Potrzeby-motywacje-zachowania*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Okoń, W. (2001). *Nowy Słownik Pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Pięta, J. (2008). *Pedagogika czasu wolnego*. Warszawa: Wydawnictwo ALMAMER.
- Surma, B. (2011). Uczestnicy (podmioty) procesu edukacyjnego w przedszkolu. W: J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma (red.), *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką* (s. 14-18). Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Zwolennik, A. (1993). Zagospodarowanie czasu wolnego dziecka. W: Z. Załona (red.), *Nauczycielu pomóż rodzicom* (s. 94-97). Nowy Sącz: Wydawnictwo Kolegium Nauczycielskie w Nowym Sączu.
- Żebrowski, J. (2003). Współczesny wymiar animacji społeczno-wychowawczej i kulturalnej. W: J. Żebrowski (red.), *Animacja kulturalna i społeczno-wychowawcza w środowiskach lokalnych* (s. 29-30). Gdańsk: Wydawnictwo Gdańskie Towarzystwo Naukowe.

<https://sjp.pwn.pl/slowniki/animacja.html>.

<https://www.czas-seniora.pl/aktualnosci/czym-rozni-sie-terapia-zajeciowa-od-animacji-czasu-wolnego>.

Angelika KUŹMA

Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu

KODOWANIE Z DZIEĆMI 5-6-LETNIMI W PRZEDSZKOLU¹

Streszczenie

Kodowanie stanowi obecnie jedną z najbardziej atrakcyjnych aktywności, która w sposób szczególny oddziałuje na wszechstronny rozwój dziecka. Autorce nasuwają się jednak następujące pytania: Czy kodowanie może być atrakcyjne dla dzieci w wieku przedszkolnym? Czy kolorowe kubki, kartoniki, umowne symbole, znaki, roboty mają coś wspólnego z kodowaniem? Niniejszy artykuł otwiera dyskusję wokół wyżej postawionych pytań i inspirowanie nauczycieli wychowania przedszkolnego do podejmowania działań, które Autorka, jako nauczyciel oraz terapeuta pedagogiczny, realizuje z dziećmi 5-6-letnimi w przedszkolu.

Słowa kluczowe: dzieci, kodowanie, programowanie, przedszkole, edukacja.

Summary

Coding is currently one of the most attractive activities that has a special impact on the comprehensive development of the child. However, the following questions arise for the author: Can coding be attractive to preschool children? Do colorful cups, cardboard boxes, conventional symbols, signs, robots have anything to do with coding? This article opens a discussion around the above-mentioned questions and inspires preschool teachers to take actions that the author, as a teacher and pedagogical therapist, implements with 5-6-year-old children in kindergarten.

Key words: kids, coding, programming, kindergarten, education.

Wprowadzenie

Kodowanie w dzisiejszym świecie zaawansowanych technologii informacyjno-komunikacyjnych jest rzeczywistością, w której zanurzeni są nie tylko dorośli, ale też dzieci. Współczesne dziecko już od najmłodszych lat styka się z różnego rodzaju sprzętem elektronicznym, dzięki któremu stopniowo staje się aktywnym uczestnikiem wirtualnego świata. Komputery, tablety i telefony sprzyjają doświadczeniom z zakresu kodowania (przetwarzania informacji na kod), co pomaga w poznawaniu języka programistycznego. Kodowanie jako czynność i działanie w sytuacjach edukacyjnych w przedszkolu to przede wszystkim szereg zabaw i sytuacji zadaniowych, które pozwalają dzieciom nabywać, rozwijać i kształtować podstawowe umiejętności z tego zakresu. Kodowanie z dziećmi w przedszkolu jest elementem wspierania ich wielokierunkowej aktywności w procesie edukacji. Polega ono na wprowadzaniu najmłodszych w świat programowania w taki sposób, który jest dla nich ciekawy, odkrywczy, wielostronnie angażujący oraz niezwykle emocjonujący.

¹ Rozdział zawiera fragmenty niepublikowanej pracy dyplomowej na ww. temat, napisanej pod kierunkiem dr Mirosławy Sochy w Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu.

Treści rozdziału prezentują zarówno teoretyczne, jak i praktyczne aspekty kodowania z dziećmi 5-6-letnimi w przedszkolu. Realizacja zajęć z tego zakresu jest dla mnie – jako nauczyciela – wyzwaniem podejmowanym ze względu na zainteresowania nowoczesnymi technologiami, wspomagającymi kształcenie i wychowanie dzieci.

1. Kodowanie – wyjaśnienie specjalistycznych pojęć

Kodowanie według *Słownika języka polskiego* to „przetwarzanie informacji na kod, oznaczanie coś umownymi znakami zawierającymi określone informacje” (<https://sjp.pwn.pl/slowniki/kodowanie.html>, dostęp: 15.10.2022). Kodować znaczy porozumiewać się za pomocą określonego kodu. Jest ono rozumiane jako czynność, która nie dotyczy tylko pracy z komputerem. Kod jest to „umowny system znaków umożliwiający przetworzenie informacji oraz odczytanie jej przez osoby znające ten system lub przez urządzenia pracujące w tym systemie, to informacja zapisana w tym systemie znaków” (<https://sjp.pwn.pl/szukaj/kod.html>, dostęp: 15.10.2022). Można stwierdzić, że „Kod to swojego rodzaju instrukcja, ciąg czynności prowadzących do osiągnięcia założonego celu” (Świć, 2019, s. 17). Natomiast termin znaki „to symbole takie jak litery, liczby i znaki interpunkcyjne” (Scott, 2016, s. 63).

Ciekawą i bardzo trafną definicję kodowania podaje A. Raźniak, która uważa, że jest to „proces przekształcania poszczególnych danych z jednego rodzaju postaci na inny lub zastępowania poszczególnych elementów umownymi znakami w celu tworzenia, zapisania lub odczytania informacji. Innymi słowy – to zamiana jednej formy informacji na drugą, symboliczną”. Forma symboliczna informacji przedstawiana jest przy pomocy specjalnego systemu znaków czy sygnałów, który nazywamy kodem (Raźniak, 2019, s. 29). Warto dodać, że termin „kodowanie” jest często stosowany zamiennie z pojęciem „programowanie”.

Programowanie, według *Słownika pojęć programistycznych*, to „wydawanie komputerowi poleceń, dzięki którym rozumie co ma zrobić. Polecenia zapisuje się w wybranym języku, który zwany jest językiem programowania. Osoba zajmująca się opracowywaniem poleceń w języku programowania to programista. Język programowania to „system znaków przystosowany do pisanie programów dla komputerów cyfrowych” (<https://sjp.pwn.pl/slowniki/język%20programowania.html>, dostęp: 15.10.2022). L. Liukas definiuje język programowania jako „język użyty przez programistę do napisania programu” (2016, s. 110). Program to „ciąg instrukcji napisanych w języku zrozumiałym dla komputera” (Ibidem, s. 110). Biorąc pod uwagę czynność programowania, wykonuje ją programista, który tworzy algorytm, „czyli ciąg jasno zdefiniowanych, prostych poleceń do wykonania przez komputer, zwanych też komendami. Komendy zapisuje się w języku programowania – w formie tekstowej, obrazkowej lub dźwiękowej. W ten sposób tworzy się kod” (<https://www.gov.pl/web/koduj/kodowanie--programowanie>, dostęp: 15.10.2022). Rozszerzając definicję programowania i kodowania w odniesieniu do edukacji dzieci podaje B. Kuźmińska-Sołśnia, która uważa, że „programowanie to tzw. trzeci język, którego warto, a nawet należy uczyć się obok ojczystego i obcego. Język, który pozwala na komunikację ze wszelkimi urządzeniami technicznymi, a więc ułatwiający efektywne znalezienie się w świecie współczesnych cyfrowych mediów” (2018, s. 124).

Komenda i szyfr to kolejne pojęcia używane w kontekście kodowania. „Komenda to krótki, słowny rozkaz natychmiastowego podjęcia lub zaprzestania jakiejś czynności, lub instrukcja wykonania pewnej czynności przeznaczona dla systemu operacyjnego,

lub procesora komputera” (<https://sjp.pwn.pl/slowniki/komenda.html>, dostęp: 15.10.2022). Szyfr z kolei to „kod do zapisywania i przekazywania informacji, których treść powinna pozostać nieznaną osobom niepowołanym” (<https://sjp.pwn.pl/slowniki/szyfr.html>, dostęp: 15.10.2022).

W kontekście kodowania ważnym pojęciem jest zmienna, która oznacza „miejsce, w którym program komputerowy może przechowywać kawałek danych, na przykład liczbę albo ciąg” (Liukas, 2016, s. 111). Ponadto w kodowaniu/programowaniu ważne są pętle „bloki kodów, które cały czas się powtarzają. Niektóre pętle powtarzają się w nieskończoność, inne zatrzymują się po jakiejś liczbie powtórzeń. Są też pętle warunkowe, które powtarzają się tak długo, aż zostanie spełniony jakiś warunek” (Ibidem, s. 111). Warunki w programowaniu to inaczej instrukcje warunkowe, które „pozwalają programistom wybrać jedną z dwóch opcji, np. jeśli stanie się to, zrób to, w innym wypadku zrób coś innego” (Ibidem, s. 111).

Kolejnym pojęciem, które należy zdefiniować jest „debugowanie”, oznaczające „testowanie kodu programu w celu znalezienia i naprawy błędów” (Scott, 2018, s. 4).

Podsumowując, można zatem powiedzieć, że analizowane terminy są przydatne w rozumieniu istotnych kwestii występujących podczas czynności kodowania. W procesie edukacji dzieci w zakresie kodowania należy z nimi wykonywać i układać różne komendy, odgadywać lub tworzyć szyfry, żeby zakodować bądź odkodowywać różnego rodzaju informacje, obrazy czy czynności.

2. Kodowanie w pracy z 5-6-latkami – uwarunkowania rozwojowe

Warto podkreślić, że nauka kodowania oraz programowania ma dla dzieci duże znaczenie w ich wszechstronnym rozwoju. Początki zetknięcia się dziecka z kodowaniem i programowaniem powinny odbywać się bez komputera. Dlatego też zajęcia kodowania w przedszkolu są prowadzone przede wszystkim w formie zabawy. Wszelkie bowiem „modele myślowe, umiejętności niezbędne do zrozumienia zagadnień i mechanizmów związanych z kodowaniem, wykształcają się przez doświadczenie. Dziecko najpierw w zabawie musi je wyćwiczyć, przeżyć w działaniu, by intuicyjnie poczuć i zrozumieć” (Jaworska, Jędrzejewska, Nawrocka-Skolimowska, 2019, s. 308). Warto zauważyć, że dziecko bardzo wczesnie styka się z odczytywaniem zakodowanych informacji. Już od pierwszych dni pobytu w przedszkolu, wchodząc do budynku, napotyka bowiem szereg znaków, napisów, zakodowanych informacji. Są to szafki w szatni, na których widnieje przypisany mu znaczek, napisy przedstawiające określone sale itp., znaczki dyżurnego, znaczki w łazience i w sali zabaw. Gdzie nie spojrzysz są różnego rodzaju oznakowania (Gruszczyk-Kolczyńska, 2014, s. 311). Każdego dnia w swoim otoczeniu dzieci mają szansę odczytywać zakodowane informacje. Czy dziecko w wieku przedszkolnym jest w stanie te informacje odczytać poprawnie? Czy potrafi po odczytaniu ich odnaleźć znaczenie napotkanego kodu? Przyjrzyjmy się więc, w jakim zakresie i dlaczego rozwój dzieci w wieku 5-6 lat umożliwia im naukę kodowania oraz programowania.

Rzeczony rozwój motoryczny dzieci w wieku 5 i 6 lat jest bardzo dynamiczny. Przedszkolaki potrafią wykonywać proste ruchy i łączyć je w kombinacje ruchowe. Stają się sprawniejsze – swobodnie chodzą, biegają, opanowują kombinację czynności ruchowych, takich jak: bieg i skok, bieg i kopnięcie piłki, chwyt i rzut piłki. Rozwijają się harmonia ruchowa – płynność i rytmiczność ruchów. Dzieci potrafią także zachować równowagę (Harwas-Napierała, Trempała, 2009, s. 83-84). Wymienione wyżej umiejętności umożliwiają im

podejmowanie zabaw czy ćwiczeń z zakresu kodowania, co wymaga ruchu, a zwłaszcza ruchowych kombinacji. Podczas tych działań dzieci pokonują dzięki temu różnego rodzaju tory przeszkód, wykonują manipulacje na klockach i różnych innych przedmiotach.

Również rozwój sprawności małej motoryki pozwala przedszkolakom precyzyjnie działać w czasie czynności kodowania. 5-6-latki potrafią już sprawnie rysować kształty rozpoznawalne, a także wykonać rysunek przedstawiający wiele obiektów, stosować podczas rysowania schematy przedmiotów czy schemat postaci człowieka. Ponadto podczas zajęć kodowania mogą one tworzyć według własnych pomysłów, np. mapę lub nieskomplikowany plan. Dzięki osiągnięciu takich umiejętności zabawa w kodowanie staje się prosta, twórcza i niezwykle ciekawa.

U dzieci w wieku przedszkolnym dynamicznie rozwija się układ nerwowy – stają się zdolne do tworzenia różnego rodzaju planów, kierowania swoją uwagą, wyrażania oraz posiadania refleksji nad swoim zachowaniem i co najważniejsze – są zdolne do rozwiązywania problemów logiczno-matematycznych. Są to bardzo ważne cechy, dające dzieciom możliwość realizacji zabawy i rozwiązywania zadań podczas kodowania oraz programowania, co wymaga umiejętności logicznego myślenia, rachowania.

U dzieci 5-6-letnich rozwijają się także procesy poznawcze, które w dużej mierze są wykorzystywane w procesie nauki kodowania i programowania. Przedszkolaki mają już dość dobrze wykształconą analizę i syntezę wzrokową. Potrafią rozpoznać kształty geometryczne, niektóre litery i je odwzorować. W tym okresie wzrasta zdolność rozróżniania kolorów, barw oraz odcieni. Dzieci potrafią je rozpoznać, nazwać oraz przyporządkować do barw podstawowych, co sprzyja zdolności do kodowania, podczas którego bardzo często wykorzystywane są kształty i barwy. Dzieci, które osiągnęły na dobrym poziomie rozwój w tej sferze, będą z radością i zaciekawieniem eksperymentować, manipulować kształtami czy kolorami w czasie tych czynności. Ponieważ przedszkolaki w tym wieku potrafią porównywać ze sobą dwa różniące się obrazki i uzupełnić obrazek, na którym brakuje kilku elementów, układać obrazki w całość oraz odwzorować na kartce w kratkę lustrzane odbicie prostego kształtu, będą zdolne do kodowania, ponieważ są to istotne czynności w tych działaniach. Kodowanie bowiem wymaga od dzieci umiejętności manipulowania, przekładania oraz odwzorowywania różnych elementów, obrazków. Niezmiennie ważna jest tutaj dobrze rozwinięta percepcja wzrokowa. Również umiejętność przewidywania następstw bądź też myślenia przyczynowo-skutkowego, kształtująca się u 5-6-latków, umożliwi im kodowanie. Zdolność dzieci do układania historyjki obrazkowej składającej się z 5 elementów, a także połączenia przyczyny ze skutkiem daje im możliwości działań w tym zakresie. Jest to bardzo ważna umiejętność, ponieważ zadania związane z kodowaniem wymagają takich właśnie aktywności, w których dzieci w tym wieku będą umiały lepiej przewidywać skutki działań oraz zdarzeń.

U 5-6-latków rozwija się także percepcja słuchowa – dzieci stają się bardziej wrażliwe na dźwięki i potrafią rozpoznawać różnego rodzaju melodie. Rozwój słuchu muzycznego jest ważny, ponieważ często dzieci będą go używać do kodowania muzyki. Rozwija się także analiza i synteza słuchowa. Dzieci 5-6-letnie potrafią dzielić wyrazy na sylaby, wyodrębnić głoski w nagłosie, a także układać zdania z prostych wyrazów. Słownictwo dzieci jest na tyle bogate, że potrafią ułożyć krótkie opowiadania, dokończyć zaczęte zdanie, opowiedzieć usłyszaną opowieść.

W kontekście kodowania ważna jest dobra orientacja przestrzenna. Dzięki temu, że przedszkolaki w tym wieku potrafią coraz lepiej rozpoznawać miejsca i wiązać je z osobami, obiektami i zdarzeniami, stają się zdolne do układania przedmiotów w relacji do drugich, staje się im dostępne obiektywne kodowanie przestrzeni. Ponadto dzieci 5-6-letnie poznają przestrzeń w działaniu, a także potrafią rozpoznać ją na obrazku. Dobrze rozumieją wszelkie komunikaty, które określają relacje przestrzenne i same potrafią takie komunikaty tworzyć (Harwas-Napierała, Trempała, 2009, s. 85-89). Warto także zwrócić uwagę, że „Dzięki współdziałaniu różnych analizatorów: wzrokowego, słuchowego, dotykowego, kinestetycznego dziecko rozwija spostrzeżenia i wyobrażenie przestrzenne. Zaczyna się orientować w przestrzeni – dzięki poznaniu w działaniu takich cech przedmiotów jak kształt, wielkość, kierunek, odległość – oraz w czasie” (Surma, 2011, s. 157). Bardzo ważne są te umiejętności, ponieważ podczas kodowania dziecko będzie musiało używać kierunków, poruszać się lub manipulować przedmiotami w określonych kierunkach, według określonych wskazówek i rodzaju kodu. Przedszkolaki w tym wieku są w stanie poprawnie orientować się i nazywać kierunki na kartce papieru oraz rysować linie i inne kształty pod dyktando nauczyciela. Ponadto dzieci potrafią odwzorować na kartkowanej powierzchni różne kształty i rysować według podanego kodu. Zatem daje to możliwość udziału w kodowaniu, które odbywa się na kwadratowej macie, która cała jest wypełniona kratkami. Dzieci muszą wiedzieć, jak na takiej powierzchni manipulować pionkami, w którą stronę się poruszać, aby prawidłowo odczytać zaszyfrowaną drogę.

Biorąc pod uwagę pamięć, dzieci 5-6-letnie potrafią utrzymać w pamięci coraz większą liczbę kształtów, liczb, cyfr czy słów. Większość dzieci w 5. i 6. roku życia jest w stanie odtworzyć szereg złożony z 5-6 cyfr, liczb, kształtów, są zdolne do używania strategii powtarzania i organizowania wówczas, gdy chcą coś zapamiętać. Zaczyna się kształtować pamięć logiczna, która bazuje nie na emocjach, lecz na myśleniu (Harwas-Napierała, Trempała, 2009, s. 90). Są to ważne umiejętności, które podczas ćwiczeń w kodowaniu pozwolą im zapamiętywać różnego rodzaju szeregi i je odtwarzać, by móc prawidłowo zakodować lub rozkodować ukrytą informację.

Uwzględniając rozwój uwagi, u dzieci w tym wieku pojawia się uwaga dowolna. Dzieci potrafią skupiać uwagę na konkretnych obiektach, a robią to z własnej woli oraz chęci poznawania danego obiektu. Dzięki temu mogą dłużej uczestniczyć w zajęciach lub zajmować się konkretną czynnością. Umożliwia im to kodowanie, które wymaga od dzieci skupienia uwagi, by mogły od początku do końca odnaleźć drogę lub sposób do odszyfrowania różnego rodzaju informacji – kodu.

Analizując czynności myślowe, tj. porównywanie, szeregowanie i klasyfikowanie, daje się zauważyć zdolność 5-6-latków do tworzenia małych szeregów, czyli zestawiania obok siebie obiektów tej samej klasy, ale różniących się wielkością. Pojawia się także szeregowanie empiryczne, polegające na tym, że dzieci wybierają losowo z konkretnego zestawu elementy i próbują je układać według wzrastającej lub malejącej wielkości. Pojawia się także szeregowanie systematyczne. Dzieci potrafią rozwiązywać zadania, które wymagają grupowania elementów według uporządkowanych różnic pomiędzy nimi. Osiągnięcie przez dzieci poziomu szeregowania systematycznego jest bardzo cenne i ważne, ponieważ podczas kodowania mogą one tworzyć szeregi uzupełniane o nowe elementy. Należy pamiętać, że „Rozwój umiejętności szeregowania jest związany ze zdolnością do wyobrażenia sobie czynności przy użyciu symboli” (Ibidem, s. 91-92).

Klasyfikowanie to kolejna zdolność ważna podczas nauki kodowania. Dzieci 5-6-letnie potrafią klasyfikować przedmioty według: wielkości, kształtu, koloru oraz przeznaczenia, układają przedmioty w grupy, szeregi, rytmy, odtwarzają układy przedmiotów i tworzą własne, nadając im znaczenie, rozróżniają podstawowe figury geometryczne – koło, kwadrat, trójkąt, prostokąt. Umiejętności te umożliwiają dzieciom poprawny i ciekawy udział w zabawie, jak również wchodzenie w naukę kodowania (Gruszczyk-Kolczyńska, 2014, s. 156-160).

W nauce kodowania istotną rolę odgrywa opisywana przez Piageta funkcja symboliczna postrzegania świata. Jest to „zdolność sprawiania, żeby jedna rzecz – słowo czy przedmiot – reprezentowało coś innego” (Harwas-Napierała, Trempała, 2009, s. 247). Ich przedoperacyjne rozumowanie to typ „myślenia opartego na reprezentacjach, które umożliwiają mu umysłowe manipulowanie obrazami przedmiotów, reprezentowanie przedmiotów i osób słowami” (Schaffer 2017, s. 196). Zgodnie z tą teorią, dzieci 5-6-letnie „wykonują czynności z zakresu logicznego rozwiązywania problemów, poprzez manipulację i eksperymentowanie na przedmiotach. Według J. Piageta potrafią nie tylko zrozumieć transformację kształtu, objętości i położenia w przestrzeni, ale także dostrzec jej funkcjonalne rozumienie” (Karbowniczek, 2011, s. 56), co pozwala na udział w zajęciach kodowania.

Dziecko w tym wieku dzięki różnorodnym doświadczeniom posiada już pewną wiedzę o świecie, zna właściwości niektórych przedmiotów oraz relacje zachodzące między nimi, co stanowi podstawę dla rozwoju myślenia logiczno-matematycznego, które jest istotne podczas kodowania i programowania (Surma, 2011, s. 154).

Kodowanie opiera się na myśleniu twórczym i krytycznym. Rozwój takiego sposobu myślenia możemy dostrzec u przedszkolaków. Dziecko widzi możliwości wykorzystania całej gamy swoich pomysłów, gdyż nie jest hamowane przez schematy dotyczące tego, jak powinno się zachować w danej sytuacji, jak rozwiązać konkretny problem. Rozwija twórcze myślenie, próbując znaleźć rozwiązanie na wiele sposobów, które tak naprawdę podpowiada mu intuicja. Dzięki rozwojowi myślenia tego rodzaju, dziecko może spoglądać na problem z różnych dostępnych mu perspektyw, znajduje niestandardowe, twórcze i innowacyjne rozwiązania dla zaistniałych problemów. Poprzez myślenie krytyczne z kolei może ocenić rzetelnie, czy dane rozwiązanie rzeczywiście odpowiada jego potrzebom i czy jest najlepszym możliwym rozwiązaniem. Takie tworzenie nowych rozwiązań uczy myślenia, w tym logicznego, przyczynowo-skutkowego, które pozwala wnikliwie przeanalizować problem, podjąć decyzję, a następnie zweryfikować jej trafność.

Analizę rozwoju dzieci przedszkolnych zakończę charakterystyką ich rozwoju emocjonalnego i społecznego. Oba te obszary wzajemnie się uzupełniają, odgrywając u dzieci dwie bardzo ważne funkcje: emocjonalną – rozpoznawanie, nazywanie i panowanie nad swoimi emocjami, a także społeczną – odnajdywanie swojego miejsca w grupie oraz dostrzeganie w społeczeństwie istnienia innych osób i akceptowanie ich. Warto zaznaczyć, że u przedszkolaków znacznie rozwijają się umiejętności konwersacyjne. W kontakcie z drugą osobą u dzieci przedszkolnych wypowiedzi egocentryczne są coraz częściej zastępowane przez różnego rodzaju społeczne formy wypowiedzi, takie jak: prośby, pytania czy zaprzeczenia. Dziecko potrafi już słuchać i analizować to, co mówi do niego jego rozmówca, a także poznaje zwroty językowe, które służą nawiązaniu i podtrzymaniu wszelkich interakcji. Z badań wynika, że starsze przedszkolaki potrafią już dostosować własne działanie werbalne i niewerbalne do działań partnera (Harwas-Napierała, Trempała, 2009, s. 111-112). Dla nauki kodowania jest to bardzo ważna umiejętność, gdyż pozwala

na wspólne działanie w grupie, dyskutowanie oraz szukanie wspólnego rozwiązania. Dzieci potrafią także wyrażać swoje zdanie na dany temat oraz słuchać i przyjmować ze zrozumieniem wyrażane stanowiska swoich kolegów. Znają swoją przynależność do określonej grupy i potrafią odczuwać dumę z osiągnięć swojego zespołu. Dzieci 5-6-letnie potrafią wspólnie działać w określonym celu w sytuacji zadaniowej oraz dostosować się i przestrzegać określonych zasad w trakcie swojego działania w grupie. Przedszkolaki potrafią także słuchać ze zrozumieniem instrukcji nauczyciela i wykonać jego polecenia. W czasie rozmów potrafią zadawać pytania, kiedy czegoś nie rozumieją, a także udzielać poprawnych odpowiedzi (Wasilewska, 2019, s. 30-46). Są to bardzo ważne umiejętności, przydatne podczas wspólnego kodowania oraz działania. Nauka kodowania wymaga przede wszystkim działania w grupie, wspólnego rozwiązywania problemów, szukania różnych dróg rozwiązania, wspólnych rozmów oraz dostrzegania u siebie nawzajem pozytywnych cech. Z tego też względu tak ważny jest rozwój emocjonalny, a także społeczny, gdyż zabawa w kodowanie to zabawa całej grupy przedszkolnej, nie zaś pojedynczego dziecka.

Zgromadzone i przedstawione w tym rozdziale informacje na temat rozwoju dzieci przedszkolnych jasno ukazują, że są one gotowe oraz posiadają wszelkiego rodzaju predyspozycje rozwojowe do zabawy w kodowanie. Można śmiało organizować z nimi tego rodzaju zajęcia. Rozwój dzieci 5-6-letnich pozwala na stymulowanie ich różnorodnych aktywności dotyczących kodowania. Wszelkie zabawy i zadania z zakresu kodowania będą rozwijać wszystkie dziecięce sfery rozwojowe. „Głównym celem nauki podstaw kodowania wcale nie jest wypuszczenie rzeszy młodych programistów, a rozwój uniwersalnych kompetencji, przydatnych na każdym etapie życia” (Świć, 2019, s. 17). Uczestnictwo dziecka w zajęciach tego rodzaju pozwala na wprowadzenie go w świat kodowania poprzez zabawę, bez użycia komputerów, pamiętając, że należy je starannie dobrać do możliwości rozwojowych dzieci, a te są niewątpliwie duże.

3. Programowe podstawy rozwijania umiejętności kodowania u dzieci 5-6-letnich w przedszkolu

Wszyscy żyjemy w świecie pełnym różnych kodów. Pojęcia takie jak „kodowanie” i „programowanie” już na dobre zagościły w mentalności dzieci, dzięki wstępnej edukacji z tego zakresu w przedszkolach. W różnorodnych działalnościach podejmowanych przez dzieci w przedszkolu nie od dziś występują elementy kodowania i odkodowywania informacjami, np. podczas zabawy, spaceru, wycieczki, zabaw ruchowych czy też gier planszowych. Dzieci nieustannie obcuja z zakodowanymi informacjami w swym otoczeniu i same używają własnych kodów w aktywnościach zabawowych oraz zadaniowych (Ziomek, 2018).

W niniejszym rozdziale podejmę próbę rozpoznania uwarunkowań programowych dotyczących rozwijania u dzieci 5-6-letnich umiejętności kodowania. W tym celu dokonam analizy podstawy programowej wychowania przedszkolnego (Dz.U. z 2017 r., poz. 356 z późn. zm.), wybranego programu nauczania, uwzględniając cele, zadania oraz obszary rozwoju, co pozwoli mi odpowiedzieć na pytanie: Czy w świetle tych dokumentów programowych rozwijanie umiejętności kodowania u dzieci w tym wieku jest możliwe?

Celem wychowania przedszkolnego jest wsparcie całościowego rozwoju dziecka poprzez realizację procesu opieki, wychowania i uczenia się. Z tak sformułowanego celu można wnioskować, że w ramach tego wsparcia można rozwijać umiejętności kodowania u starszych przedszkolaków. Analiza zadań przedszkola pozwala wnioskować, że wszystkie aktywności w nich opisane „umożliwiają dziecku odkrywanie własnych możliwości, sensu działania oraz gromadzenie doświadczeń na drodze prowadzącej do prawdy, dobra i piękna. W efekcie takiego wsparcia dziecko osiąga dojrzałość do podjęcia nauki na pierwszym etapie edukacji” (Dz.U. z 2017 r., poz. 356 ze zm.). Pojęcie „kodowanie” nie występuje wprost zarówno w celach, jak też zadaniach zawartych w podstawie programowej, jednak można się ich doszukać w obszarach działalności przedszkola. Warto zatem zadać sobie pytanie: W jaki sposób połączyć naukę kodowania z realizacją podstawy programowej? Spróbuję przeanalizować kilka zadań przedszkola zawartych w tym dokumencie, ukazując, że istnieją odniesienia do rozwijania umiejętności kodowania u dzieci w tym wieku.

Już w zadaniu pierwszym przedszkola można dostrzec możliwości podejmowania działań w tym zakresie, na co wskazuje jego treść: „Wspieranie wielokierunkowej aktywności dziecka poprzez organizację warunków sprzyjających nabywaniu doświadczeń w fizycznym, emocjonalnym, społecznym i poznawczym obszarze jego rozwoju” (Dz.U. z 2017 r., poz. 356 ze zm.), z której można wysnuć taki wniosek, ponieważ zabawę w kodowanie cechują aktywności wielokierunkowe. Przedszkolaki w czasie kodowania są w ciągłym ruchu, chodzą, skaczą, kucają, tańczą. Potrafią zakodować muzykę, a co za tym idzie – różnego rodzaju układy taneczne bądź też krótkie zabawy ruchowe (<https://kodowanienadywanie.pl/mata-edukacyjna-nie-tylko-do-nauki-programowania/>, dostęp: 15.10.2022). Dzieci w czasie kodowania oceniają swoje zachowanie w kontekście podjętych czynności, zadań i przyjętych norm grupowych, przyjmują, respektują i tworzą zasady zabawy w grupie, współdziałają z rówieśnikami podczas wykonywania zadań (<https://kailean.pl/kodowanie-a-podstawa-programowa-wychowania-przedszkolnego/>, dostęp: 15.10.2022). Kodowanie pozwala na kształtowanie i rozwijanie wzajemnych relacji osobowych pomiędzy dziećmi oraz umiejętności współdziałania w grupie rówieśniczej. Podejmowane działania dają im możliwość pokazania swojej oryginalności – tego, jak dziecko myśli, jakie ma pomysły na rozwiązanie zadania.

Podobnie jest w przypadku kolejnego zadania, które brzmi: „Wzmacnianie poczucia wartości, indywidualność, oryginalność dziecka oraz potrzeby tworzenia relacji osobowych i uczestnictwa w grupie” (Dz.U. z 2017 r., poz. 356 ze zm.). Dzieci podczas kodowania rozwijają swoje indywidualne cechy, jak również uczą się wyrażać swoje oczekiwania wobec kolegi, koleżanki i całej grupy przedszkolnej. Nabywają umiejętności respektowania praw, obowiązków i zaspakajania indywidualnych potrzeb zarówno swoich, jak też rówieśników.

Kolejnym zadaniem, w które wpisuje się kodowanie jest „Wspieranie aktywności dziecka podnoszącej poziom integracji sensorycznej i umiejętności korzystania z rozwijających się procesów poznawczych” (Ibidem). Warto powiedzieć, że kodowanie to cała paleta zadań rozwijających funkcje poznawcze dzieci. Wiele bowiem podstawowych ćwiczeń i zadań wykorzystywanych w nauce kodowania wspiera polisensoryczny rozwój dzieci. Sprzyja temu sortowanie, segregowanie, klasyfikowanie, porównywanie, porządkowanie. Można powiedzieć, że cała dziecięca matematyka jest „zakodowana”. Dzieci liczą, przeliczają, klasyfikują liczmany w zbiory, wyszukują cechy wspólne przedmiotów i te,

które je różnią. Odczytują różnego rodzaju instrukcje, rozwiązują dyktanda graficzne, rozwijają orientację przestrzenną, odczytują kody i postępują zgodnie z zawartymi w nich wskazówkami. Podejmując działania podczas kodowania, dzieci rozwijają logiczne i twórcze myślenie, pobudzają swoją wyobraźnię, stają się konsekwentni w dążeniu do celu. Nabywają umiejętności współdziałania w grupie rówieśniczej, zadaniowego podejścia do wszelkich trudności i kształtują elastyczność w rozwiązywaniu zadań.

Realizacja kolejnego zadania „Tworzenie sytuacji sprzyjających rozwojowi nawyków i zachowań prowadzących do samodzielności, dbania o zdrowie, sprawność ruchową i bezpieczeństwo, w tym bezpieczeństwo w ruchu drogowym” (Ibidem) jest możliwa z uwzględnieniem kodowania. Można śmiało stwierdzić, że bezpieczeństwo i ruch drogowy są to obszary najbardziej zakodowane na świecie. Zawierają bowiem wiele znaków, zakodowanych informacji, które każdy człowiek musi umieć odczytać, aby mógł swobodnie funkcjonować w sytuacjach komunikacji drogowej. Zabawa w kodowanie umożliwia dzieciom odczytywanie tych wszystkich informacji w sposób atrakcyjny i adekwatny do dziecięcego rozwoju. Jest to umiejętność, którą kodowanie rozwija u dzieci. Ponadto, wszelkie aktywności podejmowane przez dzieci podczas kodowania, jak już wspomniałam, uczą współdziałania w grupie i dają wiele możliwości rozwijania indywidualności oraz samodzielności.

Kolejnym zadaniem, w które zabawa w kodowanie wpisuje się, jest „Tworzenie sytuacji edukacyjnych budujących wrażliwość dziecka, w tym wrażliwość estetyczną, w odniesieniu do wielu sfer aktywności człowieka: mowy, zachowania, ruchu, środowiska, ubioru, muzyki, tańca, śpiewu, teatru, plastyki” (Ibidem). Podczas kodowania dzieci mogą tworzyć różnego rodzaju historyjki obrazkowe lub układać całe opowieści, a co za tym idzie – kształtują mowę i logiczne rozumowanie. Przedszkolaki uczą się zadawania pytań i formułowania zrozumiałych komunikatów. Kodowanie daje przedszkolakom wiele możliwości ćwiczenia prawidłowej mowy pod względem gramatycznym, fleksyjnym oraz składowym. Podejmując zabawę w kodowanie, dzieci rozwijają też swoje umiejętności plastyczne oraz muzyczne. Bawią się barwami podstawowymi i pochodnymi, grają na instrumentach, tworzą linie melodyczne, układają różnego rodzaju schematy instrumentów. Aktywności związane z kodowaniem stwarzają warunki do kodowania muzyki, tańca, zabaw i gier ruchowych, plastyki, rozwijają poczucie estetyki (<https://kodowanienadywanie.pl/mata-edukacyjna-nie-tylko-do-nauki-programowania/>, dostęp: 15.10.2022).

Ostatnim zadaniem, które poddaję analizie to „Tworzenie sytuacji edukacyjnych sprzyjających budowaniu zainteresowania dziecka językiem obcym nowożytnym, chęci poznawania innych kultur” (Ibidem). Można stwierdzić, że szczególnie kodowanie za pomocą wszelkiego rodzaju GeniBotów, Ozobotów pozwala dzieciom na rozwój języka obcego i zainteresowanie nim. Podczas wykonywania zadań przedszkolaki niejednokrotnie słyszą komendy w wybranym języku obcym, spotykają się z nazwami i słowami, które słyszą, starają się je rozpoznać oraz przetłumaczyć na język ojczysty. Dzięki temu łatwiej jest im przyswoić nowe słowa w języku obcym, a poprzez zabawę coraz efektywniej i radośniej się go uczą.

Wprowadzając dzieci w świat kodowania i stwarzając im odpowiednie warunki do podejmowania tej aktywności, będzie możliwa realizacja podstawy programowej we wszystkich obszarach edukacji, np. fizycznej, emocjonalnej, społecznej i poznawczej. Zajęcia z tego zakresu stymulują aktywność językową, matematyczną, muzyczną, plastyczną, ruchową i techniczną każdego przedszkolaka.

Analizując uwarunkowania programowe rozwijania umiejętności kodowania u dzieci 5-6-letnich, należy zadać sobie pytanie: Czy i jak programy wychowania przedszkolnego pozwalają na działania w tym zakresie? W tym celu dokonam analizy treści 3 programów: „Kodowanie na dywanie” autorstwa A. Świć, „Uczymy dzieci programować”, którego koordynatorami są A. Świć i R. Mitkowski, a także „Planeta dzieci. Prawda, dobro i piękno w świecie wartości” autorstwa J. Wasilewskiej.

Głównym założeniem programu A. Świć „Kodowanie na dywanie” jest przekazanie dzieciom podstawowych zagadnień programistycznych podczas zabawy, bazując na dziecięcej aktywności. Autorka ukazuje całą gamę zabaw, które wprowadzają najmłodszych w świat kodowania zarówno w przedszkolu, jak i domu. Sukcesem, jak twierdzi, jest staranne dobranie konkretnych zabaw i zadań do potrzeb oraz możliwości rozwojowych dzieci. Podczas zabawy w kodowanie, autorka ta proponuje dzieciom używanie naturalnych materiałów dydaktycznych pochodzących z najbliższego otoczenia dzieci. W realizacji wszelkich aktywności i zadań bazuje na macie – kratownicy, po której dzieci poruszają się w czasie zabaw w kodowanie, używając do tego plastikowych kubków, krążków z instrukcją poruszania się i różnego rodzaju znaczków przedstawiających zakodowane informacje.

W ramach programu „Kodowania na dywanie” powstał Ogólnopolski Program „Uczymy Dzieci Programować”. Autorem programu jest A. Świć, a koordynatorami – autorka programu i R. Mitkowski. Celem ogólnym tego programu jest „świadome, metodyczne i merytoryczne wprowadzenie elementów programowania i robotyki do zajęć dydaktycznych na różnych etapach edukacji” (<https://kodowanienadywanie.pl/uczmy-dzieci-programowac-garsc-najwazniejszych-informacji/>, dostęp: 15.10.2022). Założeniem programu jest propagowanie nauki programowania i kodowania wśród dzieci w wieku przedszkolnym oraz młodszym szkolnym. Realizacja treści programowych odbywa się poprzez ich wplatanie w codzienne aktywności dydaktyczne, niezależnie od realizowanego programu ogólnego wychowania przedszkolnego, co oznacza, że program ten stanowić może rozszerzenie jego treści. Realizacja programu z dziećmi polega na ich uczestnictwie w zajęciach ukierunkowanych na kodowanie i programowanie. Zadania, jakie przedszkolaki podejmują podczas tych działań, kształtują u nich: logiczne oraz algorytmiczne myślenie, zadaniowe podejście do rozwiązywania problemów, wytrwałe poszukiwanie różnych rozwiązań napotykanym trudności. Dzieci w czasie rozwiązywania zadań z zakresu tego programu kształtują szeroko rozumiane kluczowe kompetencje. Są to kompetencje dotyczące umiejętności rozumienia i tworzenia informacji znajdujących się w otoczeniu dziecka nie tylko w języku polskim, ale też w językach obcych. Zadania, które dzieci rozwiązują, realizując program, rozwijają u nich w dużej mierze kompetencje matematyczne, przyrodnicze, informatyczne, społeczne i obywatelskie, autorefleksji, zarządzania własnym uczeniem się. Umożliwiają nabywanie refleksji i samooceny oraz ekspresję emocji.

Program wychowania przedszkolnego „Planeta dzieci. Prawda, dobro i piękno w świecie wartości” zawiera pakiet edukacyjny „Planeta dzieci”, w którego strukturze znalazły się cele, treści programowe i zadania dotyczące kodowania. Program ten zapewnia dziecku wszechstronny rozwój, kładzie szczególny akcent na podmiotowe traktowanie poprzez podążanie za jego potrzebami i zainteresowaniami (Wasilewska, 2019). Cele tego programu są następujące:

- 1) Rozwijanie kreatywności i twórczego myślenia, przygotowanie do życia w dynamicznie rozwijającym się świecie poprzez budzenie otwartości na zmiany, rozwijanie gotowości do poznawania i zamiłowanie do uczenia się, wdrażanie do samodzielności w działaniu i niezależności w myśleniu, stwarzanie możliwości doświadczania, poznawania i utrwalania wiedzy podczas zabawy, zdobywanie umiejętności planowania i odpowiedzialnego działania to niektóre z celów kształcenia i wychowania zawarte w programie, które otwierają przestrzeń do kodowania.
- 2) Rozwijanie umiejętności społecznych, współpracy, jak również komunikacji umożliwiających dobre funkcjonowanie w społeczeństwie, rozwijanie umiejętności formułowania jasnych wypowiedzi, komunikowania swoich potrzeb, zadawania pytań. Warto zauważyć, że autorzy poprzez cele dążą do rozwijania kompetencji i umiejętności, o których już wspomniałam, analizując cele i zadania podstawy programowej (Wasilewska, 2019, s. 30-46). Program „Planeta dzieci Prawda, dobro i piękno w świecie wartości” wprowadza dzieci w świat wartości, kształtując w nich te wartości, które w dzisiejszym świecie są niezwykle ważne. Program zawiera bloki treści programowych, które uwzględniają poszczególne wartości, takie jak: szacunek, kultura zachowania, koleżeństwo, zdrowie, uczciwość, odpowiedzialność, odwaga, szczęście, miłość i patriotyzm, dobro i piękno, mądrość oraz kreatywność, wolność i tolerancja, pracowitość, zabawa, empatia, tradycja i współpraca. Zadania i aktywności dotyczące kodowania są wplecione w tematy tygodnia, temat dnia, w konkretne ćwiczenia dotyczące wszechstronnego rozwoju dziecka i zawierają szeroką tematykę. Pakiet edukacyjny „Planeta dzieci” załączony do wyżej wymienionego programu posiada specjalną matę do kodowania, potrzebne obrazki, liczmany, kody, dzięki którym dzieci mogą bawić się i uczyć, a kodowanie staje się aktywnością, którą bardzo lubią.

Podsumowując, w dzisiejszym świecie kodowanie ma wyjątkowe miejsce i obecnie przeżywa swój rozkwit. Zakodowane informacje, różnego rodzaju szyfry i instrukcje są dookoła nas. Zabawa i nauka w kodowanie daje duże możliwości, żeby rozwijać w dzieciach przedszkolnych umiejętności, które będą im niezbędne w dalszym życiu, w świecie, który staje się coraz bardziej cyfrowy. Jest to niezwykle ważne zadanie dla nauczycieli, aby wplatać w każdy obszar dziecięcej aktywności i rozwoju elementy kodowania. Podstawa programowa, wyżej analizowane programy, a także ich obudowy metodyczne umożliwiają rozwijanie u 5-6-latków umiejętności kodowania.

4. Metody, formy i środki dydaktyczne służące rozwijaniu umiejętności kodowania u dzieci 5-6-letnich w przedszkolu

Metoda nauczania „to wypróbowany i systematycznie stosowany układ czynności nauczyciela i uczniów, realizowany świadomie w celu spowodowania założonych zmian w osobowości uczniów” (Okoń, 1995, s. 246). To właśnie metody nauczania pozwalają odpowiedzieć nam na pytania, jak postępować w procesie nauczania, jakie dobrać czynności, formy i środki dydaktyczne, jakie stosować zabiegi, aby móc realizować zamierzone rezultaty, które określone są w celach edukacyjnych (Ibidem, s. 246). Poniżej przeanalizowane zostały metody nauczania, które mogą służyć rozwijaniu umiejętności kodowania u dzieci 5-6-letnich w przedszkolu.

Podczas nauki kodowania poprzez zabawy w kodowanie można wykorzystać pogadankę heurystyczną. Jest to metoda dialogowa, w realizacji której nauczyciel jest osobą kierującą, stawiającą dzieciom pytania tak, aby uzyskać pożądaną odpowiedź. W ten sposób dąży do realizacji znanego sobie celu poznania. Pogadanka często jest wykorzystywana na początku zajęć z kodowania i stanowi wprowadzenie dzieci w temat. Pogadanka może być też realizowana z pokazem ilustracji, co jest dla dzieci przedszkolnych bardziej atrakcyjne (Bereźnicki, 2015 s. 120). Kolejną metodą opartą na słowie jest opowiadanie. Opowiadanie polega na „przekazywaniu wiadomości dotyczących zdarzeń, faktów i procesów przy użyciu żywego słowa” (Ibidem, s. 121). Opowiadanie staje się atrakcyjne dla dzieci, kiedy jest żywe, zwarte, obrazowe i gdy wpływa na emocje. Podczas kodowania można korzystać z tej metody, przedstawiając dzieciom różnego rodzaju opowiadania, które stają się w dalszej części zajęć myślą przewodnią. Często także nauczyciel bazuje w czasie zabawy i nauki w kodowanie na informacjach, faktach zawartych w opowiadaniu. Niejednokrotnie również, kodując, dzieci wraz z nauczycielem same tworzą opowiadania słowne, obrazkowe, zakodowane.

Opis to kolejna metoda możliwa do wykorzystania podczas kodowania. Polega na słownej charakterystyce różnego rodzaju zjawisk, przedmiotów, procesów, osób, które chcemy dzieciom wyjaśnić. Wykorzystując opis jako metodę nauczania w przedszkolu, należy pamiętać, aby był on jak najbardziej barwny i atrakcyjny dla dzieci. Kodując, bardzo często trzeba im opisywać nowe zjawiska, rzeczy i znaki, co sprzyja dynamicznemu uczeniu się znaczeń i rozwija kompetencje językowe.

Objaśnienia oraz instrukcje towarzyszą nabywaniu przez dzieci umiejętności technicznych, sprawności ruchowej, są niezbędne przy podejmowaniu wielorakich zadań do wykonania. Objasnienia i instrukcje podawane dzieciom podczas zajęć kodowania powinny być jasne, zwarte, zrozumiałe i proste. Powinny towarzyszyć przedszkolakom w czasie wykonywania zadań i czynności – zarówno tych prostych, jak też bardziej skomplikowanych, które w danym momencie wykonują (Karbowniczek, 2011, s. 252-253). Rozwijają u dzieci logiczne i matematyczne myślenie, orientację w przestrzeni, działanie przyczynowo-skutkowe. Wpływają na rozwój zdolności do skupienia uwagi. Umiejętności rozwiązywania zadań zgodnie z instrukcją czy objaśnieniem są niezwykle ważne w czasie zajęć z zakresu kodowania. Opierają się głównie na instrukcjach słownych i obrazkowych.

Kolejnymi metodami wykorzystywanymi w kodowaniu są metody poszukujące – problemowe. Nauczanie problemowe polega na organizowaniu sytuacji problemowych, kierowaniu procesem poszukiwania sposobów rozwiązywania tych problemów poprzez odkrywanie, wynajdowanie i konstruowanie różnego rodzaju rozwiązań (Bereźnicki, 2015, s. 130-131). Są one bardzo często stosowane i polegają na takim kierowaniu pracą dzieci, aby zdobywały one wiadomości i umiejętności poprzez rozwiązywanie problemów teoretycznych i praktycznych. Podczas kodowania dzieci stają wobec wielu problemów, których rozwiązania muszą poszukać, np. jak odkodować informację, jak dojść do celu, którą drogę wybrać, jak narysować kod. Są to tylko nieliczne sytuacje problemowe, z którymi dzieci spotykają się w czasie kodowania.

Kolejną metodą problemową są gry dydaktyczne. Jest „to metoda nauczania wykorzystująca grę jako formę ułatwiającą zdobywanie wiedzy i umiejętności. Gra stanowi odmianę zabawy dydaktycznej i polega na przestrzeganiu ściśle określonych zasad. Służy to poszanowaniu norm oraz przyzwyczajaniu do zwycięstw czy porażek”

(<https://www.szkolneinspiracje.pl/gry-dydaktyczne-w-edukacji-wczesnoszkolnej-i-przedszkolnej/>, dostęp: 15.10.2022). Gry dydaktyczne to formy wykorzystywane podczas kodowania, gdyż umożliwiają dzieciom naukę poprzez zabawę.

M. Kwiatowska (za: Karbowniczek, 2011, s. 248-250) wyróżnia metody czynne, które oparte są na działaniu. Zalicza do nich: metody samodzielnych doświadczeń, kierowania własną działalnością dziecka, metody zadań stawianych dziecku i ćwiczeń. Metody te dają możliwość dziecku na samodzielne zdobywanie doświadczeń poprzez własne działanie i przeżywanie oraz rozwiązywanie zadań z kodowania, jakie są mu przedstawiane. Dzieci mogą same aktywnie rozwiązywać zadania, tworzyć je i odkrywać. Dzięki wykorzystaniu tych metod podczas kodowania 5-6-latki poszukują, rozwiązują, zastanawiają się, a co za tym idzie – nabywają różne umiejętności nie tylko z zakresu kodowania, ale także społeczne, intelektualne czy też emocjonalne. W zabawie i nauce kodowania wykorzystywane są metody praktycznego działania, które polegają na kształtowaniu i rozwijaniu umiejętności oraz sprawności o charakterze praktycznym, przekształcają wiedzę statyczną w dynamiczną. W kodowaniu szczególną rolę odgrywają ćwiczenia, w czasie których dzieci zdobytą wiedzę teoretyczną mogą przećwiczyć na różnych, przygotowanych przez nauczyciela zadaniach, a przez to utrwalić to, co poznały. Ćwiczenia są bardzo ważne, kształtują umiejętności i kompetencje, a także pozwalają sprawdzić, na ile dzieci zrozumiały i przyswoiły wcześniej poznaną wiedzę.

Przyswajanie wiedzy – uczenie się jest najbardziej efektywne i skuteczne, gdy odbywa się w 3 formach: indywidualnie, grupowo i zbiorowo. Stosowanie wymienionych form wpływa na kształtowanie określonych cech osobowości u dzieci. Forma jednostkowa wyrabia indywidualną aktywność i samodzielność, praca grupowa kształtuje umiejętność współżycia i współdziałania w grupie, a praca zbiorowa wpływa korzystnie na rozwój społeczny dzieci (Bereźnicki, 2015, s. 189). Wszystkie te formy pracy z dziećmi mogą być wykorzystywane podczas zabawy i nauki kodowania. W czasie nauczania jednostkowego dzieci realizują wszelkie zadania dydaktyczne indywidualnie, korzystając przy tym z bezpośredniej lub pośredniej pomocy nauczyciela (Kupisiewicz, 2000, s. 159). Zadania podczas kodowania często wymagają od dzieci pracy indywidualnej. Rozwiązują one zadania, dyktanda graficzne, odkodowują mozaiki, obrazki. Pracują wtedy indywidualnie przy stoliku lub podczas pracy w domu. „Praca zbiorowa to praca „równym frontem”, obejmująca swoim zasięgiem równocześnie wszystkich uczniów” (Bereźnicki, 2015, s. 191). W czasie takiej formy pracy z dziećmi nauczyciel jest osobą prowadzącą. Ma możliwość pracy z większą liczbą dzieci równocześnie, a co za tym idzie – może organizować zespołowy wysiłek dzieci, rozwijać współpracę, współzawodnictwo (Kupisiewicz, 2000, s. 161). Kodując, dzieci często pracują razem, rozwiązując zadania lub bawiąc się. Praca na macie do kodowania czy tablicy interaktywnej, kodowanie z Ozobotem lub GeniBotem odbywa się właśnie w formie zbiorowej. W czasie takiej zabawy i nauki nauczyciel kieruje aktywnością dzieci, które wspólnie rozwiązują zadania, poznają zasady kodowania, myślą, tworzą, kodują i rozkodowują wszelkiego rodzaju zakodowane informacje. W czasie pracy zbiorowej dzieci wzajemnie sobie pomagają, wspierają się i ubogacają. Nauczanie grupowe to kolejna z form pracy. Odbywa się ono w niewielkich grupach – przeważnie od 3 do 6 osób. Dzieci w grupach wspólnie pracują nad rozwiązywaniem określonych zadań pod kierunkiem nauczyciela. Rozwiązywanie zadań w grupach zazwyczaj poprzedza pogadanka bądź dyskusja, w czasie której zostaje dokładnie określony temat pracy. Następnie dzieci rozwiązują dane zadanie lub

też problem. Po zakończeniu pracy grupowej następuje powrót do formy zbiorowej, gdzie następuje uporządkowanie, podsumowanie i zaprezentowanie wyników pracy wszystkich grup i utrwalenie poznanego materiału (Kupisiewicz, 2000, s. 168-169). Praca grupowa w czasie kodowania jest bardzo często wykorzystywana. Umożliwia dzieciom zetknięcie się z kodowaniem w sposób bardziej przystępny, tzn. mają łatwiejszy dostęp do różnego rodzaju zadań, są bardziej aktywne, rozwijają wzajemną współpracę, mają większy dostęp do różnych środków dydaktycznych jak Ozoboty, GeniBoty, tablety, które często są wykorzystywane właśnie w pracy grupowej. Ozobot i GeniBot to małe roboty, które poruszają się po macie do kodowania za pomocą specjalnych kodów.

Odnosząc się do zagadnienia środków dydaktycznych, należy stwierdzić, że w pracy z dziećmi 5-6-letnimi nad rozwijaniem umiejętności kodowania potrzebne są „narzędzia programistyczne” zupełnie naturalne, znajdujące się dookoła nas. Jest to różnego rodzaju materiał przyrodniczy: kasztany, szyszki, liście, owoce, warzywa. Można używać także przedmiotów najprostszych, takich jak: jednorazowe kubeczki, zabawki, klocki mające rozmaite kształty i kolory. Początkowe aktywności dotyczą bowiem klasyfikowania, segregowania, przeliczania, kategoryzowania, porządkowania oraz wyszukiwania pewnych prawidłowości. Środki dydaktyczne „są to przedmioty materialne, które dostarczają uczniom określonych bodźców oddziałujących na ich wzrok, słuch, dotyk. Ułatwiają im bezpośrednio i pośrednio poznawanie rzeczywistości, dzięki czemu usprawniają proces nauczania – uczenia się, a przez to wpływają korzystnie na jego efekty końcowe” (Kupisiewicz, 2000, s. 177). Pisząc o środkach dydaktycznych, posłużę się klasyfikacją, której dokonał W. Okoń, dzieląc środki dydaktyczne na dwie grupy: proste oraz złożone. Wśród środków prostych wyróżniamy środki słowne, takie jak podręczniki i teksty drukowane oraz proste środki wzrokowe, czyli oryginalne przedmioty, a także wykresy, mapy, obrazy i modele (Okoń, 1996, s. 277). Podczas kodowania z dziećmi 5-6-letnimi będziemy wykorzystywać głównie proste środki wzrokowe: „obejmują one grupę środków zwanych popularnie pomocami naukowym, wiążą ze sobą poznanie umysłowe z poznaniem zmysłowym, treści pracy naszego umysłu – z rzeczywistością” (Ibidem, s. 278). Rzeczywistość przedstawiona w postaci środków wzrokowych może przybrać 3 rodzaje postaci: bezpośrednią, pośrednią i uogólnioną. Odpowiednio do tego podziału przyporządkowane są konkretne środki dydaktyczne. Postać bezpośrednią reprezentują środki dydaktyczne, takie jak np.: naturalne okazy środowiska naturalnego, okazy sztucznie wytworzone czy też okazy spreparowane. Postać pośrednią przyjmują środki, które przedstawiają rzeczywistość w postaci modeli czy też obrazów, a środki o charakterze uogólniającym to znaki symbolizujące umowne treści, mapy, modele cybernetyczne, schematy, wykresy, diagramy (Ibidem, s. 278-279). Drugą grupą środków dydaktycznych są środki złożone, które dzielą się na 4 grupy. Są to mechaniczne środki wzrokowe, które umożliwiają przekazywanie obrazów za pomocą urządzeń technicznych typu: aparaty fotograficzne, diaskop, episkop, mikroskop, teleskop. Kolejną grupą są środki słuchowe, które pozwalają przekazywać dźwięki i szmery za pośrednictwem magnetofonu, radia lub gramofonu. Środki słuchowo-wzrokowe (audiowizualne) łączą obraz z dźwiękiem – film, telewizja. Ostatnia grupa to środki automatyzujące proces uczenia się: maszyny dydaktyczne, gabinety laboratoria językowe, komputery (Ibidem, s. 280-282). Kodując z przedszkolakami, najpierw używamy środki dydaktyczne naturalne, wzrokowe i słuchowo-wzrokowe, a następnie specjalistyczne, jak: tablety, komputery, Ozoboty, GeniBoty.

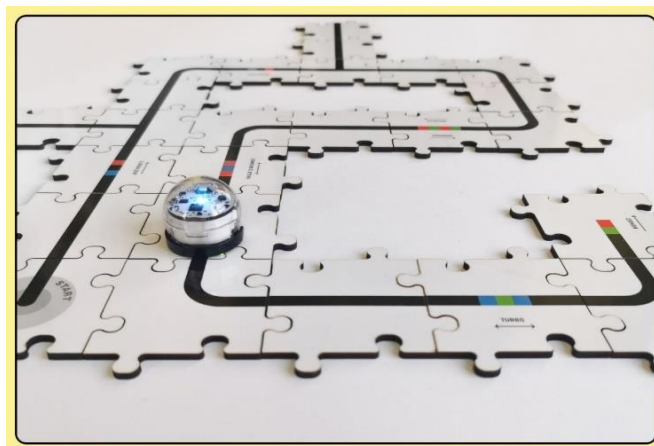


Zdjęcie 3. Kolorowe plastikowe kubki do kodowania.

Źródło: zdjęcie własne.

Podczas kodowania na macie używamy kwadratów w 4 kolorach: zielone, żółte, czerwone i białe. Kolory te kojarzą się dzieciom z porami roku. Przy pomocy takich kwadratów można zaproponować dziecku szereg atrakcyjnych i pouczających aktywności, które wpływają na rozwój orientacji przestrzeni, koncentracji uwagi, umiejętność dostrzegania różnic czy rytmiczności (Świć, 2019, s. 8-9). Kodowanie na tej macie odbywa się na dywanie i jest wstępem do nauki kodowania poprzez zabawy offlinowe. Do takich zabaw wykorzystujemy tablety, komputery i tablice interaktywne. Do nauki kodowania u przedszkolaków wykorzystuje się aplikacje: Scratch Junior, Lightbot lub wirtualną matę EduSense. Scratch to „język programowania zaprojektowany z myślą o dzieciach. Używa się w nim graficznych elementów – bloków kodu, które połączone tworzą program komputerowy” (Scott, 2018, s. 204). Scratch Junior został stworzony z myślą o dzieciach, które uczą się programowania – kodowania. To programistyczne narzędzie umożliwia programowanie, gier, animacji i interaktywnych historii. D. Janczak (2013) przedstawia go jako język programowania, dedykowany szczególnie dzieciom przedszkolnym, dzięki któremu mogą budować różne programy z cegiełek, na których oznaczone są graficzne skojarzenia funkcji i nagrania zastępujące oznaczenia tekstowe. W aplikacji Scratch Junior dziecko jest reżyserem – wybiera bohaterów, tło zdarzeń, programuje zachowania i interakcje wybranych postaci. Dzięki działaniom na Scratchu dzieci rozwijają swą kreatywność przez eksperymentowanie (Świć, 2019, s. 71).

Zanim sięgniemy do tabletu czy komputera, warto najpierw użyć robotów, w tym Ozobotów lub GeniBotów. Ozobot „to robot, który porusza się po trasach narysowanych na kartce papieru lub ułożonych ze specjalnych puzzli” (Ibidem, s. 23). Narzędzie to łączy w naturalny sposób rysowanie z nowoczesnymi technologiami. Dzieci rozwijają umiejętności grafomotoryczne, same tworzą trasę, po której Ozobot pojedzie.



Zdjęcie 4. Robot Ozobot firmy Ozobot & Evollve i drewniane puzzle do Ozobota firmy EduSense.
Źródło: zdjęcie własne.

Kolejnym robotem podłogowym, który jest wykorzystywany na macie do kodowania, jest GeniBot. Jest to robot programowany bez użycia sprzętu komputerowego i jest środkiem dydaktycznym złożonym, słuchowo-wzrokowym. Do pracy z GeniBotem wykorzystujemy specjalne karty, dzięki którym możemy zaprogramować jego aktywność. Karty załączone do tego robota zawierają komendy, kierunki i symbole graficzne, które tworzą różnego rodzaju kody. Po ułożeniu sekwencji kodów programujemy GeniBota, który wykonuje zaprogramowane zadanie. Dzieci, bawiąc się nabywają wiele umiejętności, w tym matematycznych, muzycznych i językowych (Świć, 2020, s.119).



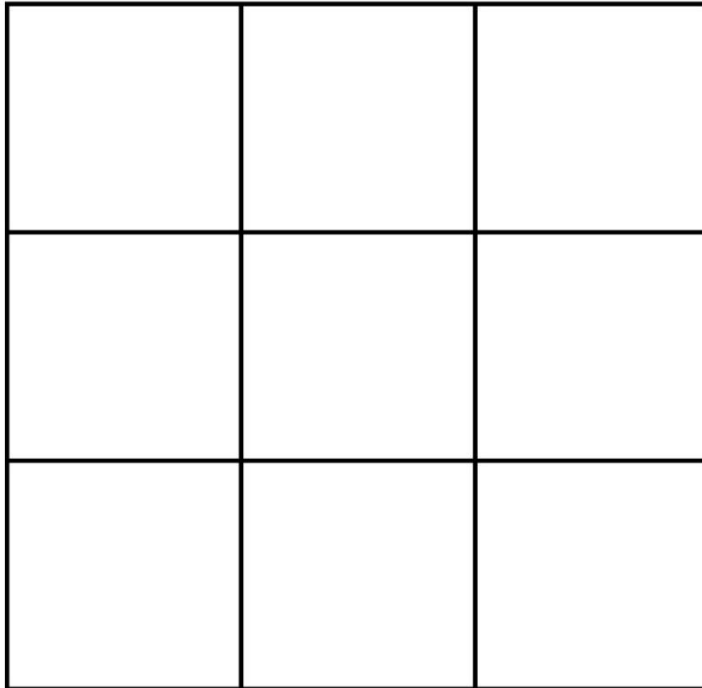
Zdjęcie 5. Robot podłogowy GeniBot firmy GeniRobot.
Źródło: zdjęcie własne.

Kodowanie jest taką aktywnością wśród dzieci, w czasie której korzystają z wielu metod, form oraz środków dydaktycznych i bardzo ważne jest, aby wszystkie one były urozmaicone oraz atrakcyjne, dzięki czemu kodowanie stanie się dla dzieci 5-6-letnich przyjazne i z zaciekawieniem będą wykonywać zadania programowe, podejmować aktywności oraz rozwijać swoje umiejętności.

Poniżej prezentuję przykładowe karty pracy, które wykorzystuję podczas zajęć z zakresu kodowania w pracy z dziećmi 5-6-letnimi w Przedszkolu Niepublicznym Sióstr Karmelitanek Dzieciątka Jezus w Gołkowicach Górnych.

Przykładowe karty pracy

Załącznik 1. Dzieci orientują się w przestrzeni według instrukcji słownej.



UMIEŚĆ ZWIERZĘTA
NA KRATOWNICY
ZGODNIE Z PODANĄ
INSTRUKCJĄ.

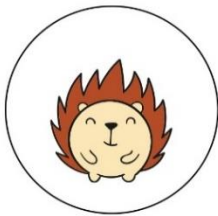
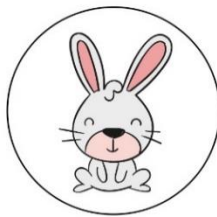
NA ŚRODKU UMIEŚĆ
NIEDŹWIEDZIA.

NAD NIEDŹWIEDZIEM
UMIEŚĆ JEŻA.

W LEWYM DOLNYM
ROGU UMIEŚĆ SOWĘ.

W PRAWYM GÓRNYM
ROGU UMIEŚĆ KRÓLIKA.

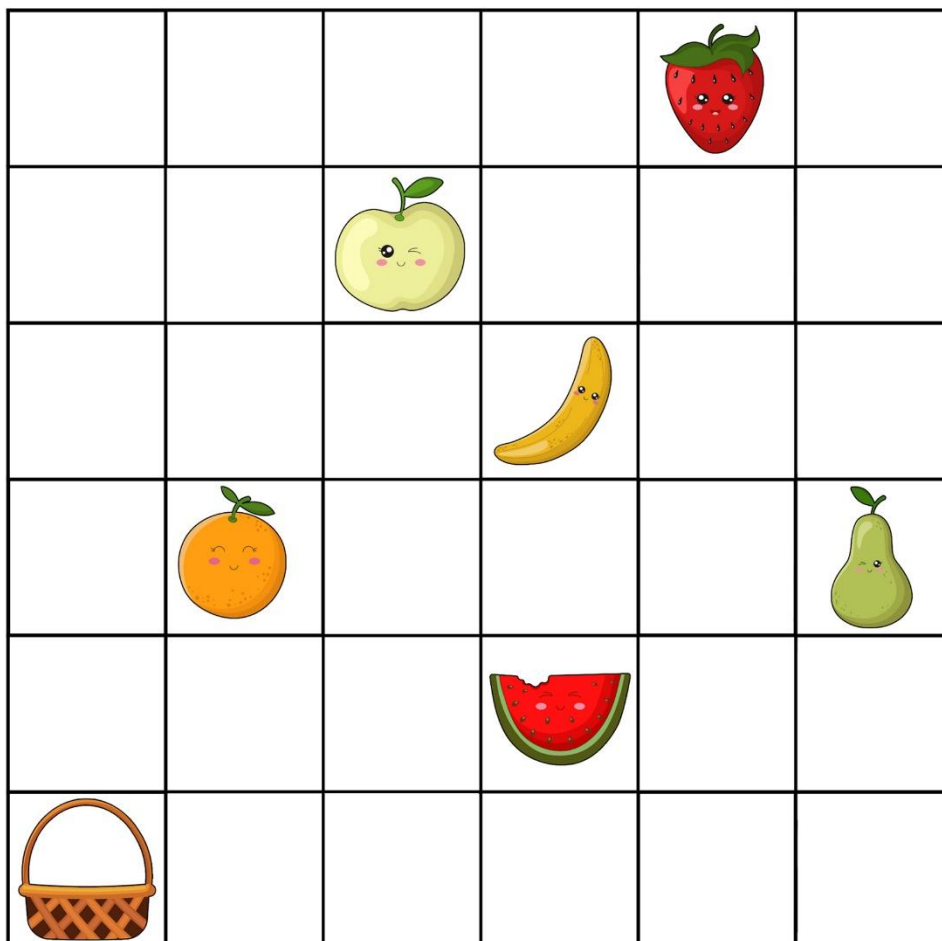
POD KRÓLIKIEM
UMIEŚĆ WIEWIÓRKĘ.



Źródło: opracowanie własne.

Załącznik 2. Planowanie i wyznaczanie drogi kropkami od startu do mety, tworzenie kodu.

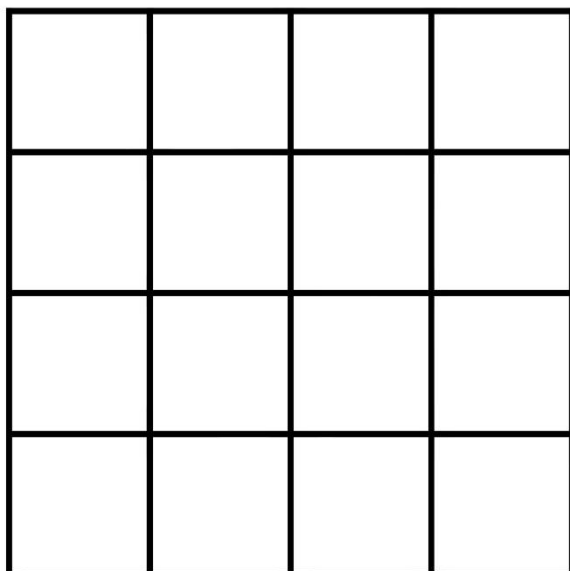
**WYZNACZ DROGĘ KROPKAMI,
A PRZY POMOCY STRZAŁEK
STWÓRZ KOD OD POLA START (KOSZYK)
DO POLA META (ULUBIONY OWOC).**



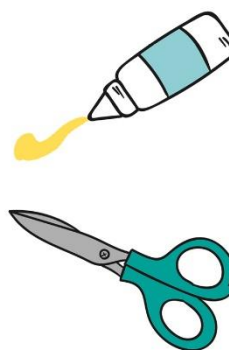
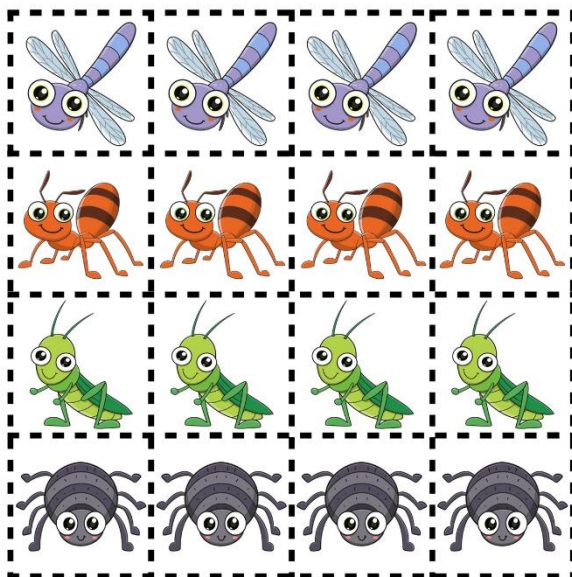
Źródło: opracowanie własne.

Załącznik 3. Sudoku obrazkowe.

SUDOKU

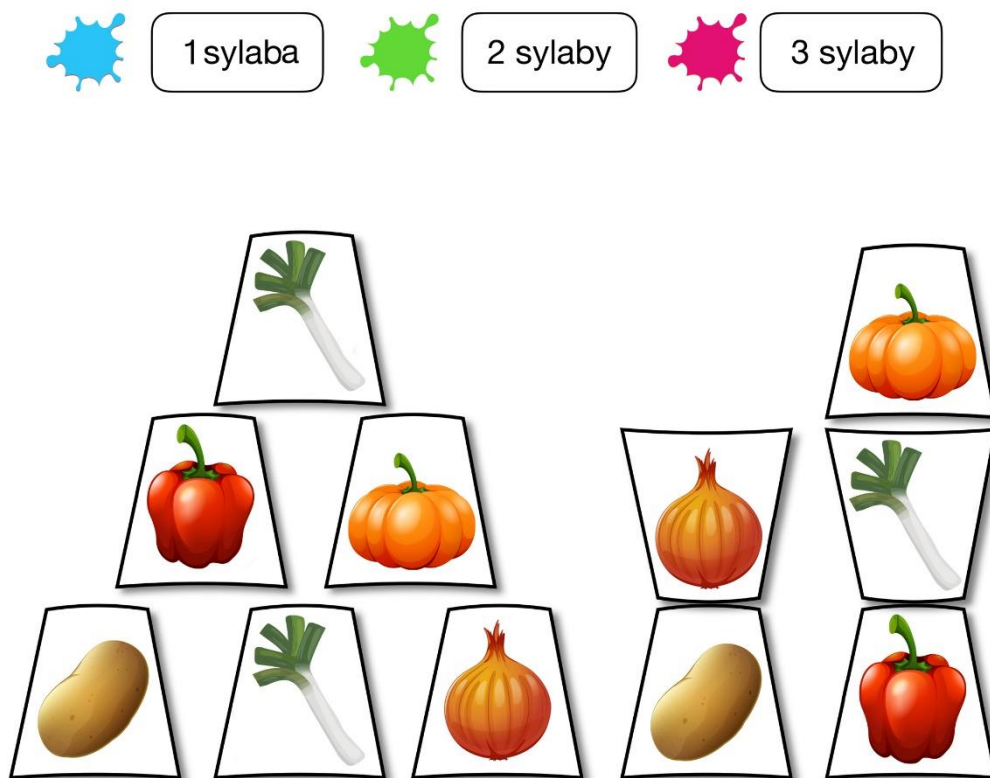


WYTNIJ OBRAZKI, A NASTĘPNIE
UŁÓŻ JE I PRZYKLEJ NA PŁANSZĘ
W TAKI SPOSÓB, ŻEBY DANY
OBRAZEK NIE POWTÓRZYŁ SIĘ
ANI W LINII PIONOWEJ,
ANI W LINII POZIOMEJ.



Źródło: opracowanie własne.











Załącznik 4. Odczytywanie zakodowanych informacji.

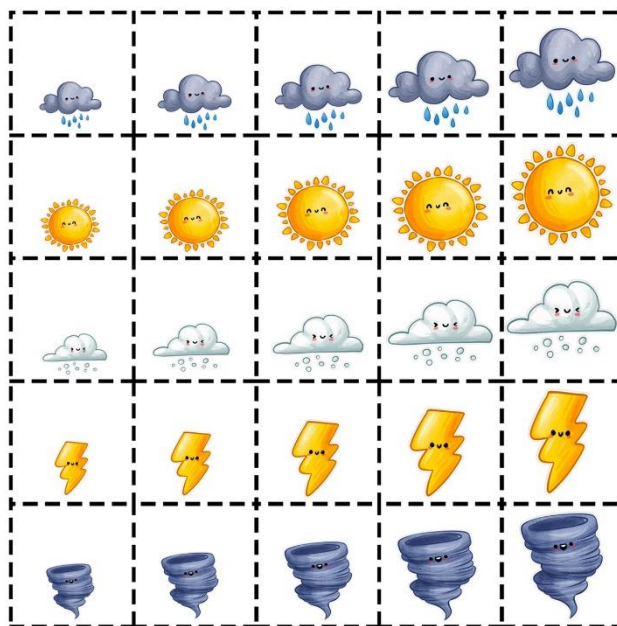


Źródło: opracowanie własne.

Załącznik 5. Szeregowanie według wielkości na obrazkach.

WYTNIJ OBRAZKI, A NASTĘPNIE
UŁÓŻ JE I PRZYKLEJ NA PLANSZĘ
W TAKI SPOSÓB, ŻEBY ZGADZAŁ SIĘ
WZÓR I WIELKOŚĆ.



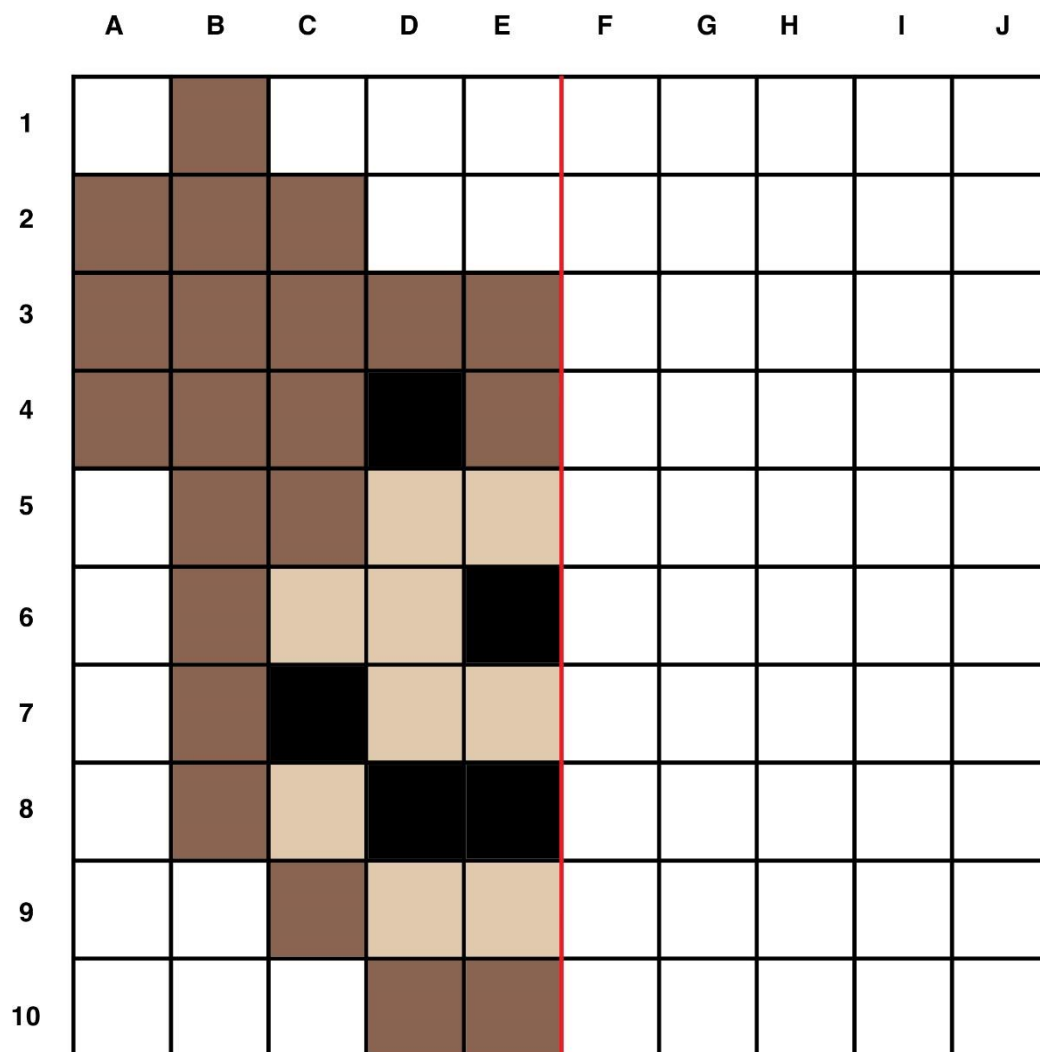
Źródło: opracowanie własne.

Załącznik 6. Odwzorowanie obrazka na kratownicy.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
1		blue	blue						blue	blue
2		blue	blue	blue				blue	blue	blue
3			blue	blue	blue		blue	blue		
4	black				yellow	brown	yellow			
5		black		brown	yellow	brown	yellow	brown		
6		yellow	yellow	brown	yellow	brown	yellow	brown	brown	
7	yellow	black	yellow	brown	yellow	brown	yellow	brown	brown	brown
8	yellow	yellow	pink	brown	yellow	brown	yellow	brown	brown	
9		yellow	yellow	brown	yellow	brown	yellow	brown		
10					yellow	brown	yellow			




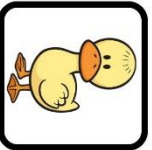




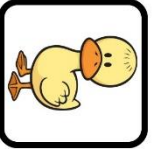
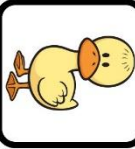

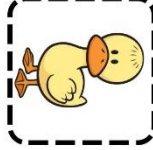
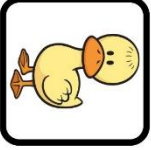



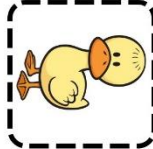




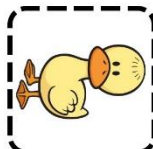
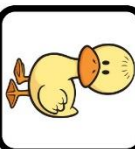

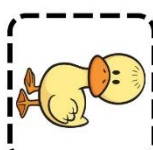


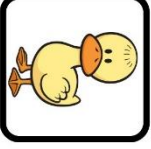
Źródło: opracowanie własne.

Załącznik 7. Symetryczne odtwarzanie obrazka na kratownicy.



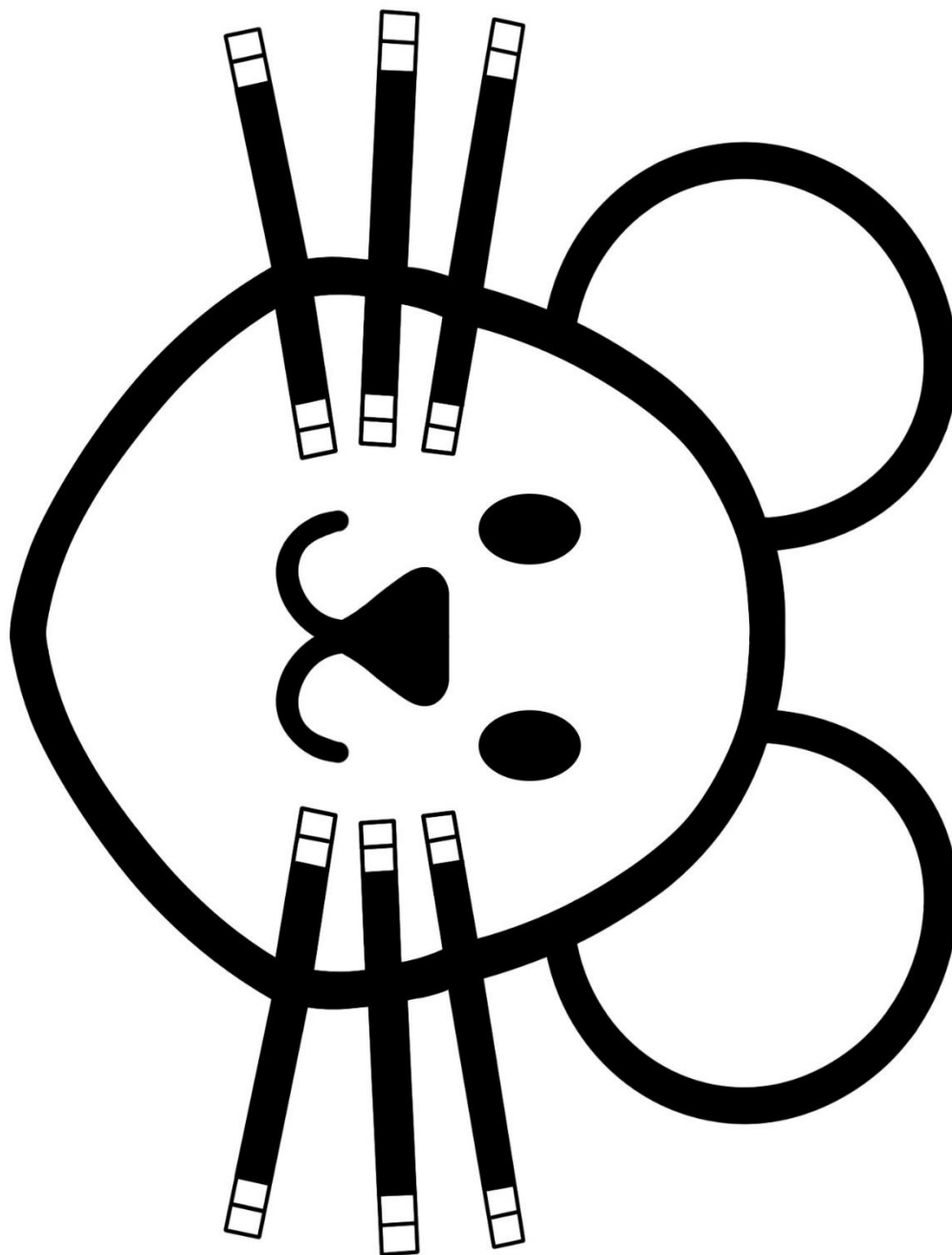
Źródło: opracowanie własne.

Załącznik 8. Dostrzeganie regularności – rytmy 3-4-elementowe.

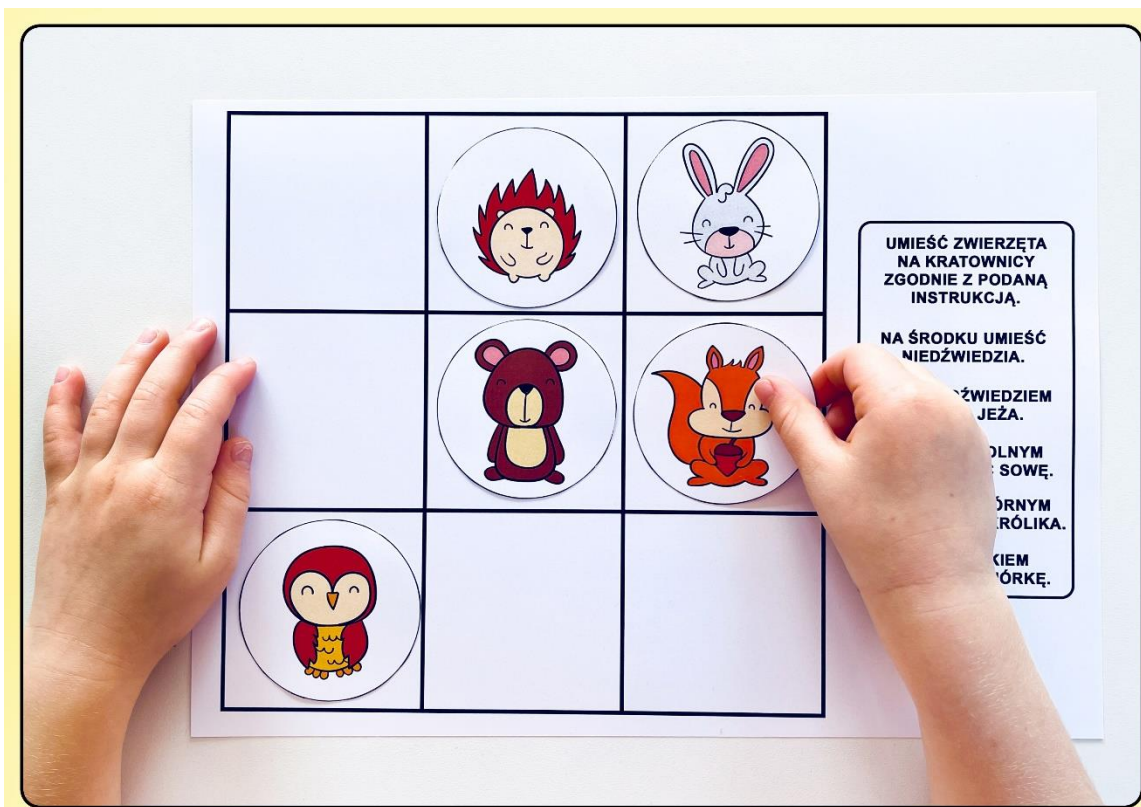
				
				
				
				
				
				
<p>WYTNIJ OBRAZKI. PRZYKLEJ JE W TAKI SPÓSÓB, ŻEBY ZACHOWAĆ RYTMICZNOŚĆ WZORU.</p> 				

Źródło: opracowanie własne.

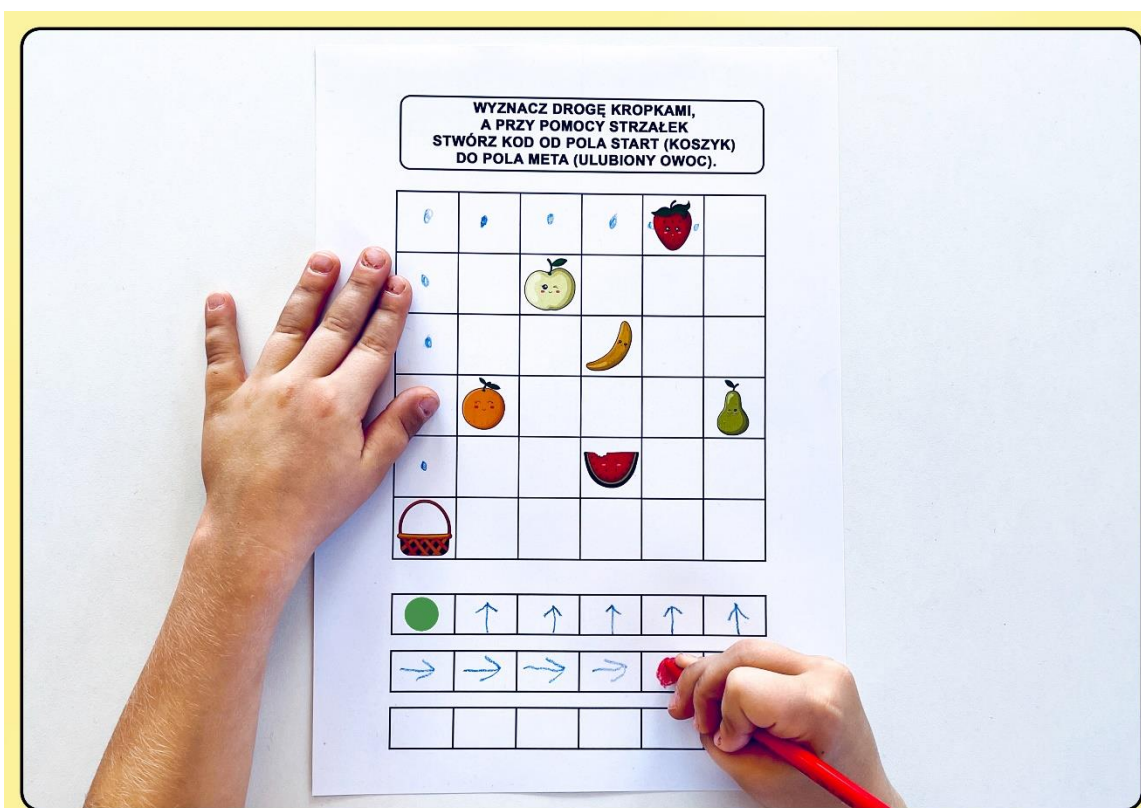
Załącznik 9. Wyznaczanie trasy i utworzenie kodu dla robota Ozobot.



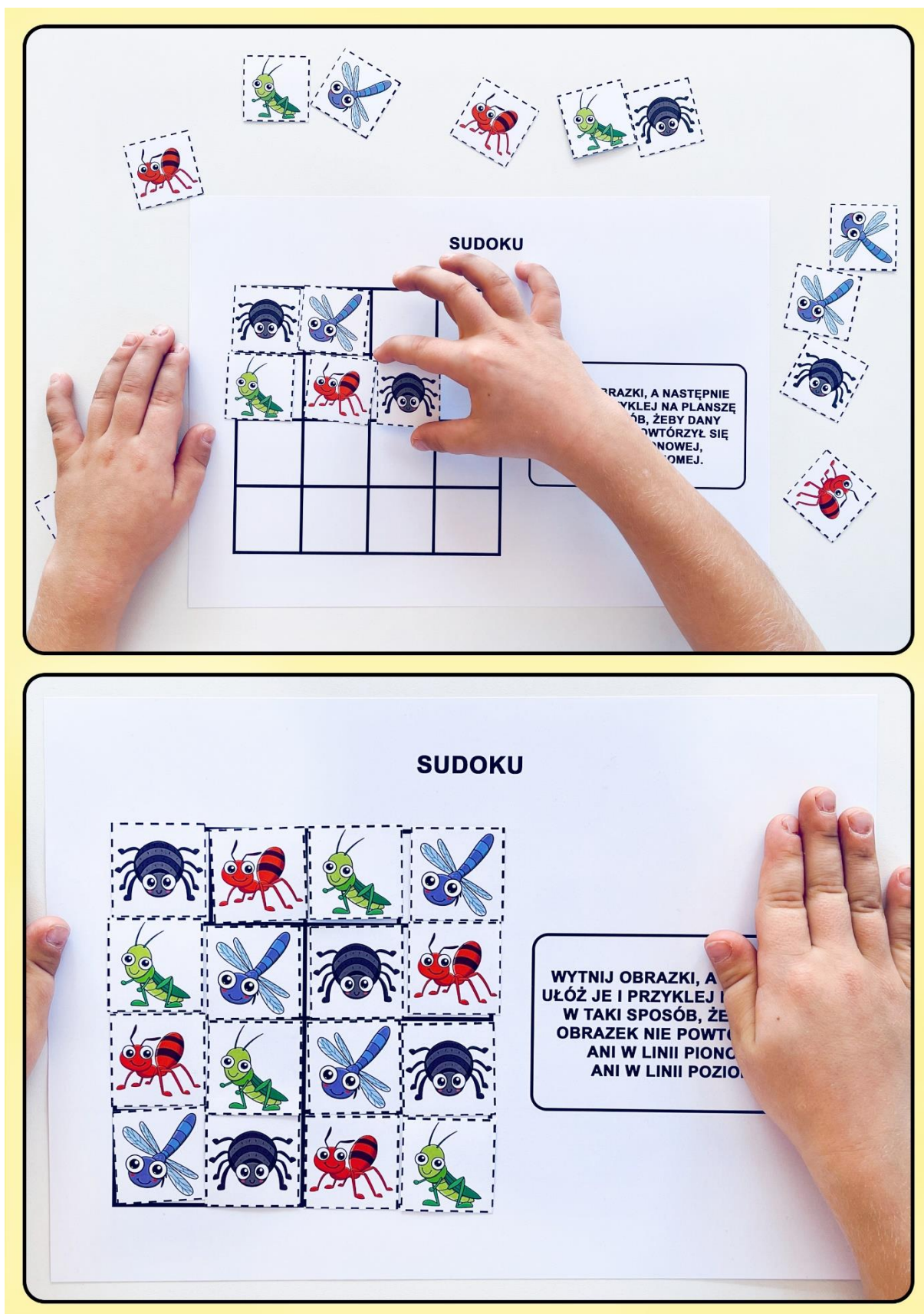
Źródło: opracowanie własne.



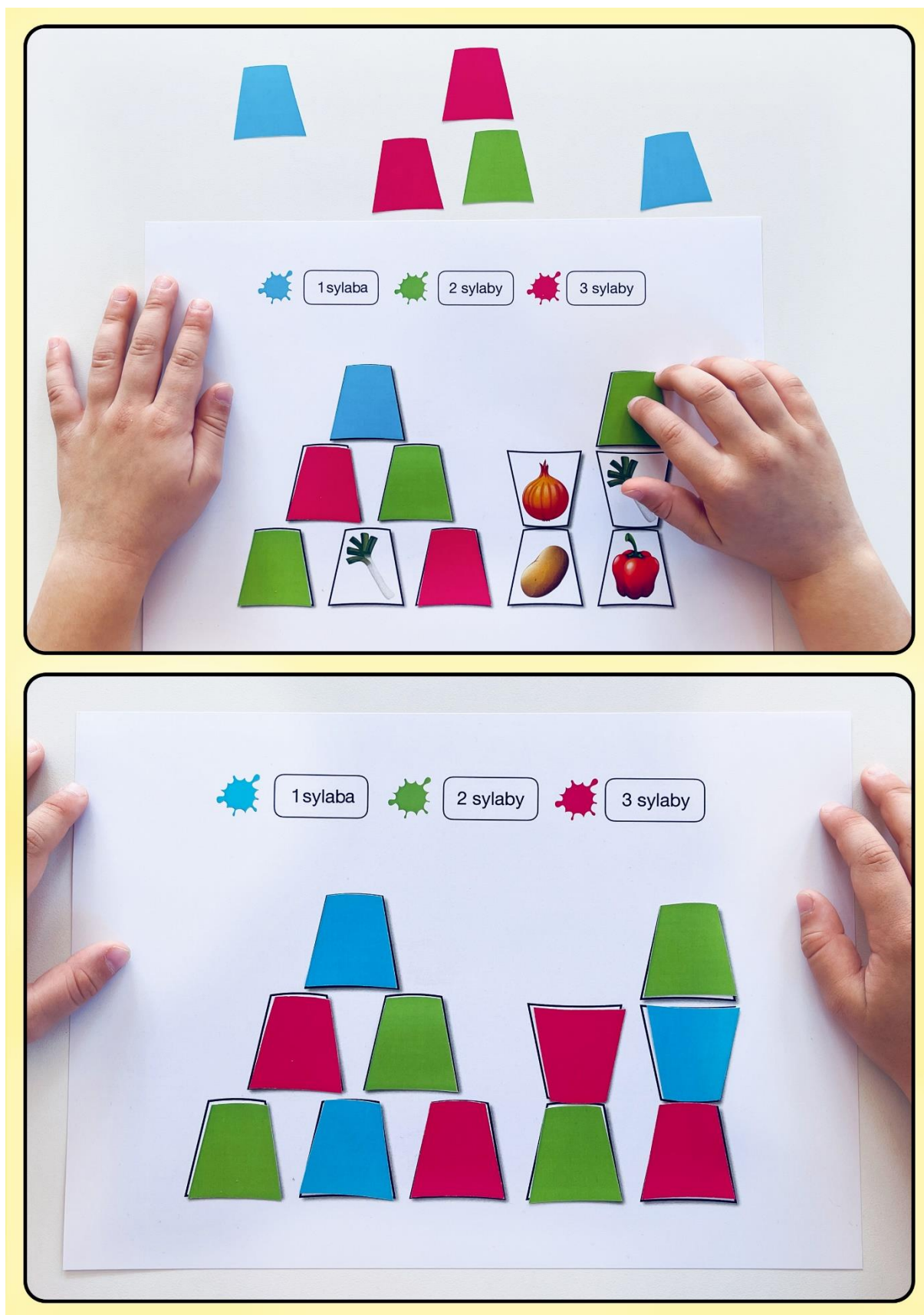
Zdjęcie 6. Ćwiczenie orientacja w przestrzeni wykonane przez dziecko 5-letnie według instrukcji.
Źródło: zdjęcie własne.



Zdjęcie 7. Planowanie drogi i tworzenie kodu przez dziecko 5-letnie.
Źródło: zdjęcie własne.



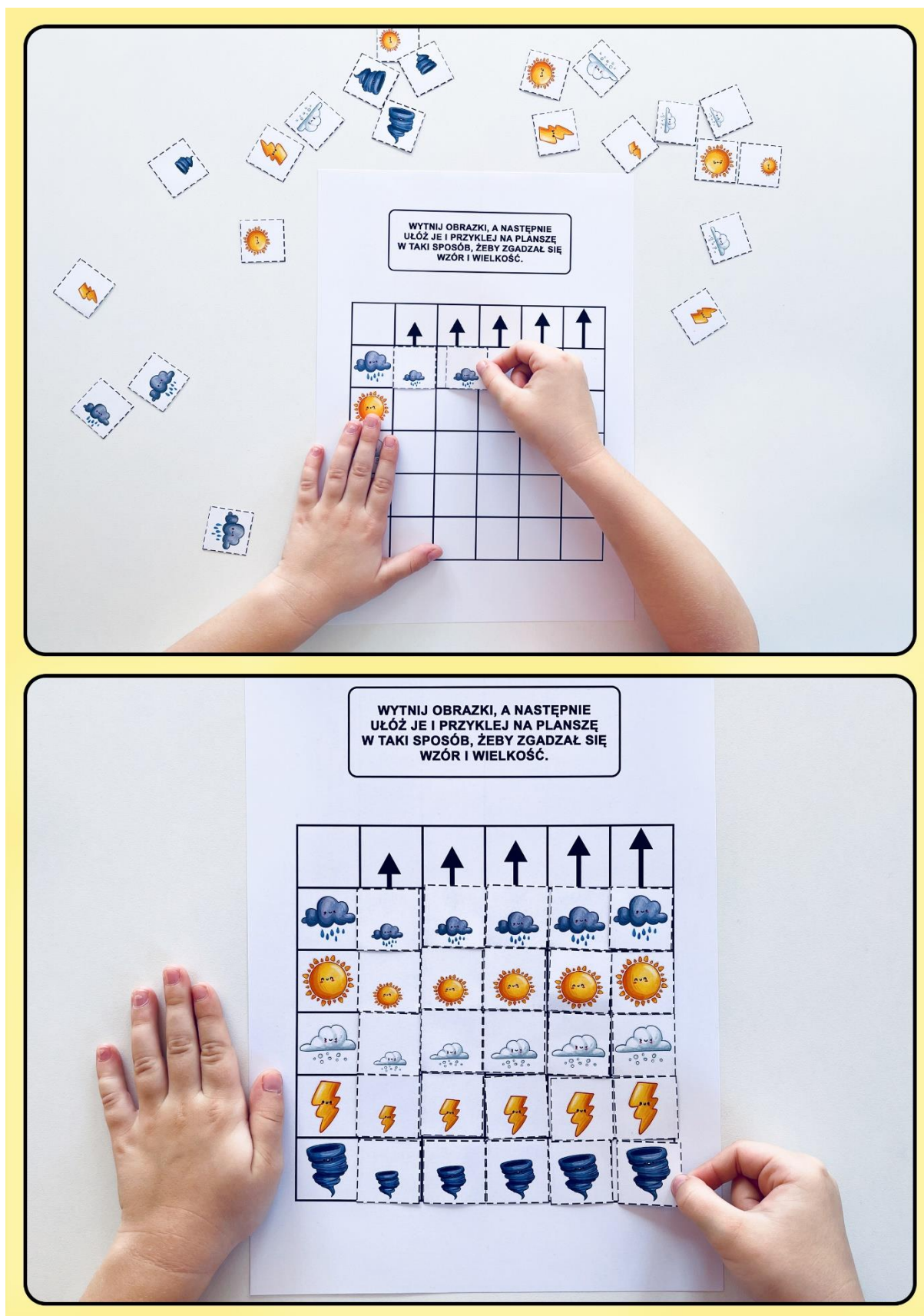
Zdjęcie 8. Rozwiązywanie sudoku przez dziecko 5-letnie.
Źródło: zdjęcia własne.



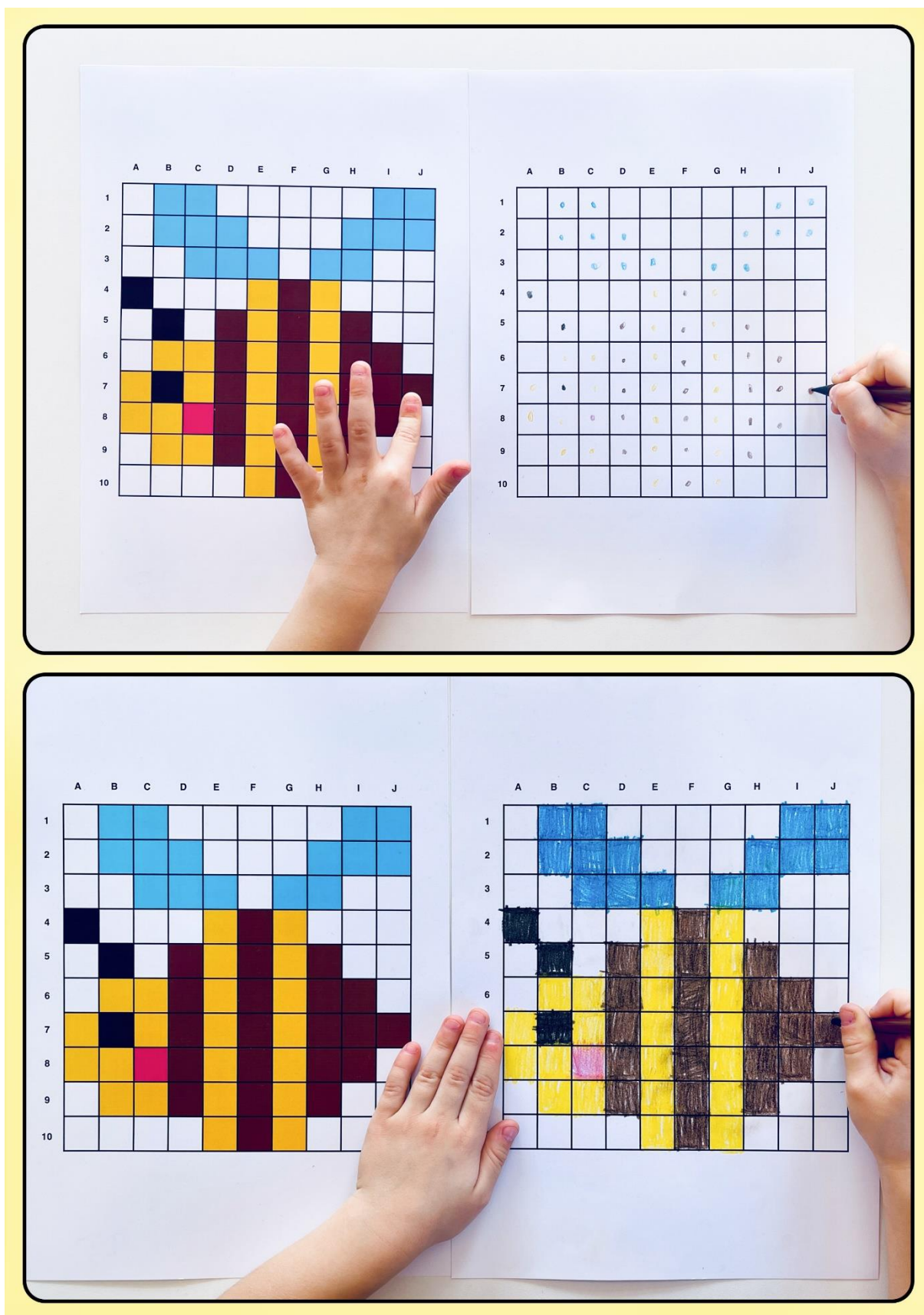
Zdjęcie 9. Odczytywanie zakodowanych informacji przez dziecko 6-letnie.
Źródło: zdjęcia własne.



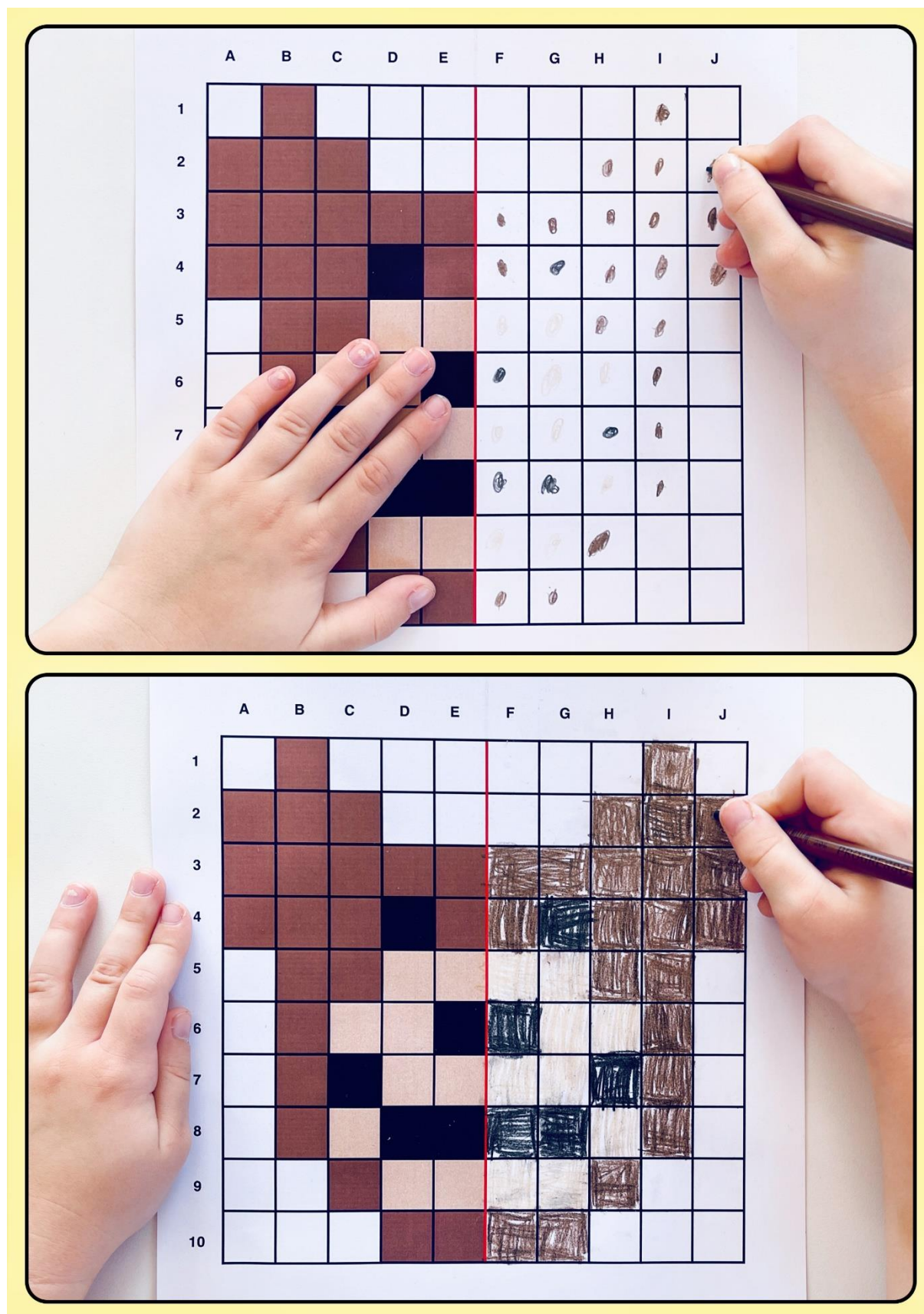
Zdjęcie 10. Klasyfikowanie guzików według koloru wykonana przez dziecko 5-letnie.
Źródło: zdjęcia własne.



Zdjęcie 11. Szeregowanie na obrazkach wykonane przez dziecko 6-letnie.
Źródło: zdjęcia własne.



Zdjęcie 12. Odwzorowanie obrazka na kratownicy przez dziecko 6-letnie.
Źródło: zdjęcia własne.



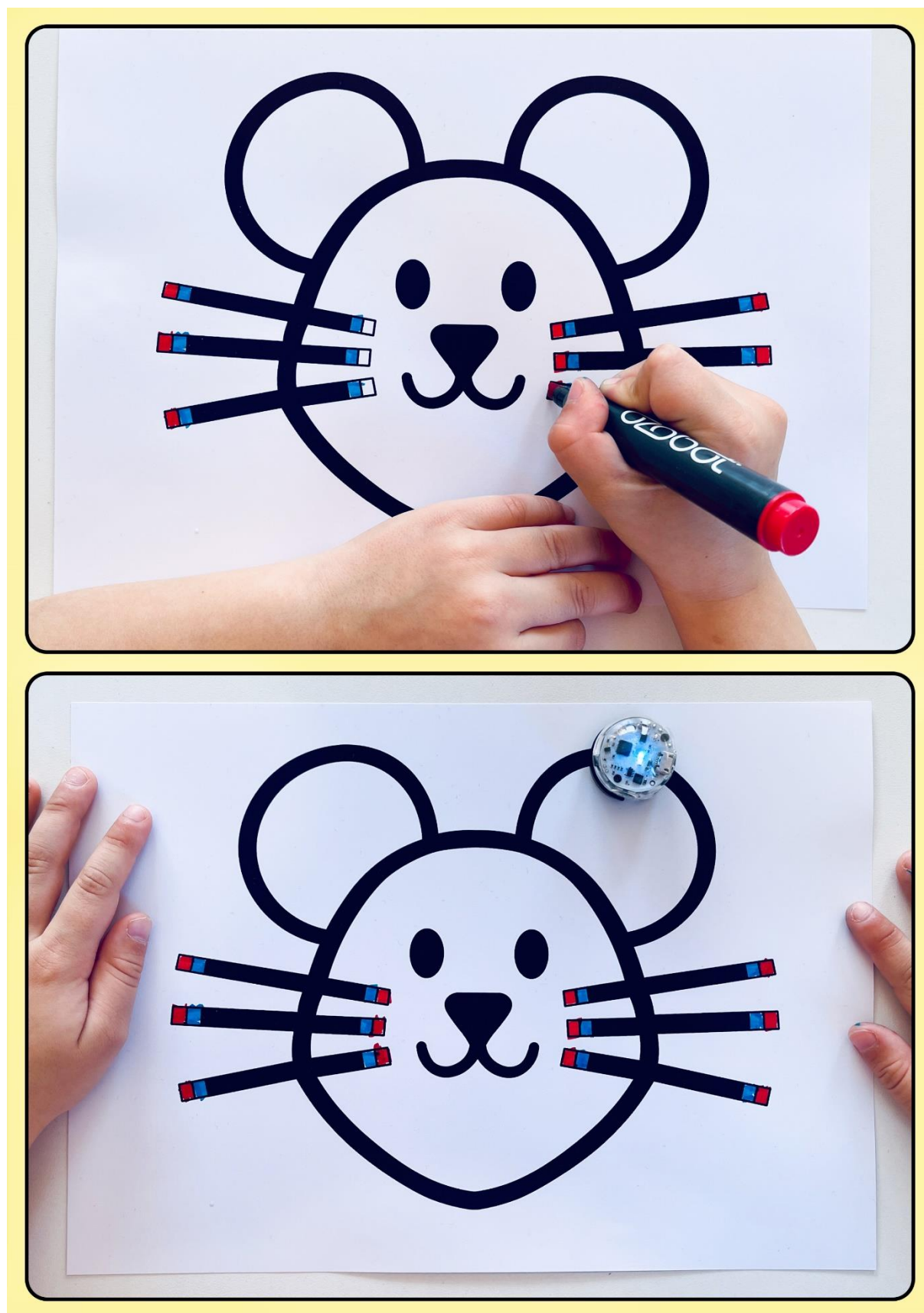
Zdjęcie 13. Symetryczne odtworzenie obrazka przez dziecko 5-letnie.
Źródło: zdjęcia własne.



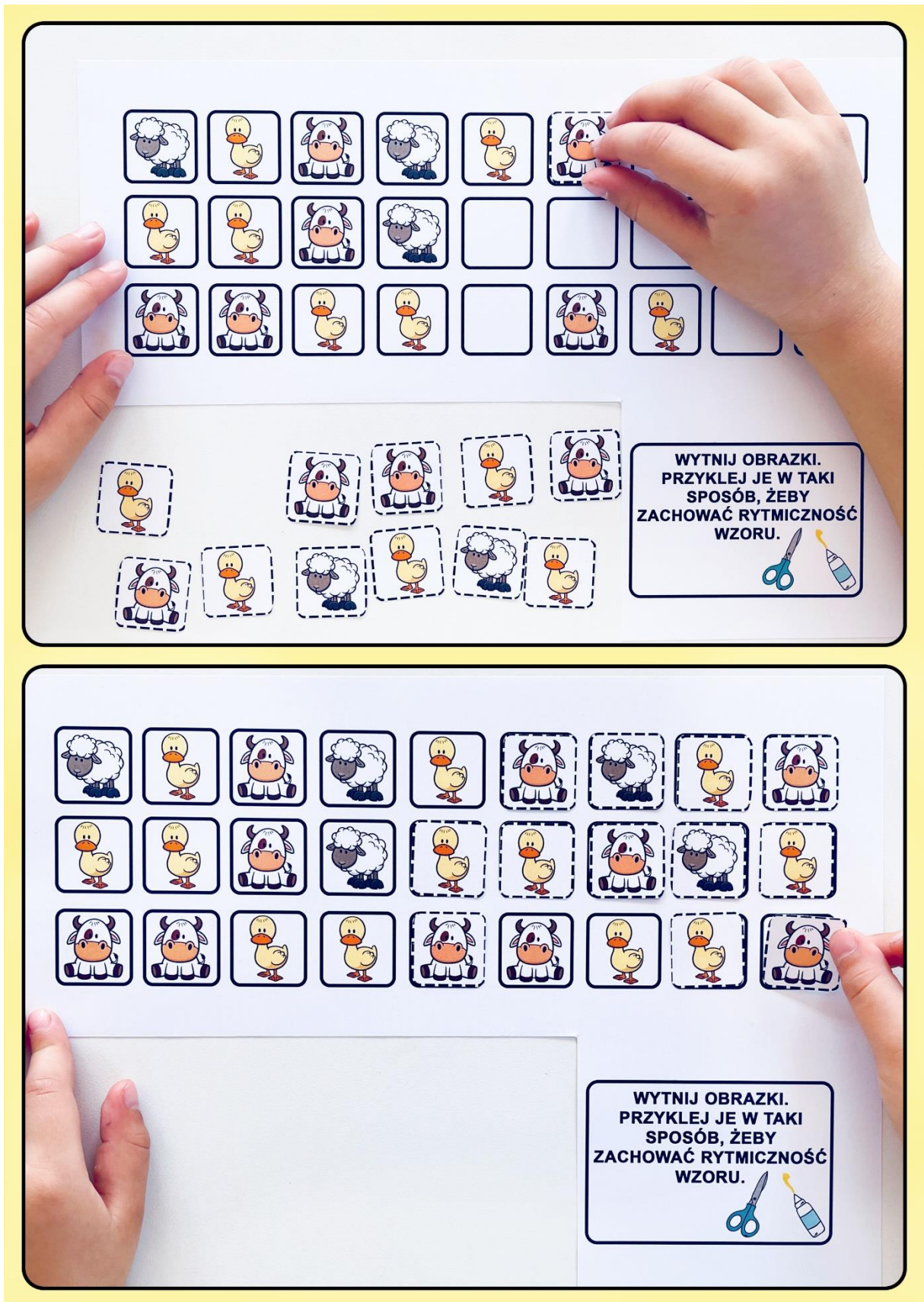
Zdjęcie 14. Gra zakodowanej melodii na dzwoneczkach diatonicznych przez dziecko 6-letnie.
Źródło: zdjęcie własne.



Zdjęcie 15. Symbole graficzne stworzone przez dzieci 5-6-letnie.
Źródło: zdjęcie własne.



Zdjęcie 16. Wyznaczanie trasy i utworzenie kodu dla robota Ozobot przez dziecko 5-letnie.
Źródło: zdjęcia własne.



Zdjęcie 17. Układanie rytmów z 3-4 elementów przez dziecko 5-letnie.
Źródło: zdjęcia własne.

Bibliografia

- Albrecht, A. (2019). *Gry dydaktyczne w edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej*. Pobrane z: www.szkolneinspiracje.pl.
- Bereźnicki, F. (2015). *Dydaktyka szkolna dla kandydatów na nauczycieli*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E. (2014). *Starsze przedszkolaki. Jak skutecznie je wychowywać i kształcić w przedszkolu i w domu*. Kraków: Wydawnictwo CEBP.
- Harwas-Napierała, B., Trempała, J. (2009). *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Janczak, D. (2013). Czy i po co nauczać małe dzieci programowania? *Meritum*, 2(29), 68-72.
- Jaworska, M., Jędrzejewska, M., Nawrocka-Skolimowska, K. (2019). *Dziecinnie prosta matematyka*. Warszawa: Wydawnictwo Fundacja mBanku.
- Karbowniczek, J. (2011). Z historii wychowania przedszkolnego. W: J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką* (s. 9-80). Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Karbowniczek, J. (2011). Założenia metodyczne pracy pedagogicznej w przedszkolu. W: J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką* (s. 215-291). Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Kukła, K. *Kodowanie a podstawa programowa wychowania przedszkolnego*. Pobrane z: www.kailean.pl.
- Kupisiewicz, Cz. (2000). *Dydaktyka ogólna*. Warszawa: Wydawnictwo Graf Punkt.
- Kuźmińska-Słośnia, B. (2018). Nauka programowania/kodowania w edukacji najmłodszych. *Dydaktyka Informatyki*, 13, 121-127.
- Liukas, L. (2016). *Hello Ruby*. Tłum. M. Rzepniewska. Warszawa: Wydawnictwo Sierra Madre.
- Okoń, W. (1995). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Okoń, W. (1996). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły i stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. z 2017 r., poz. 356).
- Schaffer, H.R. (2017). *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Scott, M., Martson, M. (2018). *Kodowanie dla dzieci*. Tłum. K. Wołczyk. Warszawa: Wydawnictwo Nasza Księgarnia.
- Surma, B. (2011). Uczestnicy (podmioty) procesu edukacyjnego w przedszkolu. W: J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma. *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką* (s. 147-187). Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Świć, A. (2016). *Mata edukacyjna – nie tylko do nauki programowania*. Pobrane z: www.kodowanienadywanie.pl.
- Świć, A. (2017). *Kodowanie na dywanie w przedszkolu, w szkole i w domu*. Opole: Wydawnictwo Nowik.
- Świć, A. (2019). *Kodowanie nie tylko na dywanie*. Gdańsk: Wydawnictwo EduSense S.A.
- Świć, A. (2019). Przedszkolak w świecie kodowania. *Bliżej Przedszkola*, 4(211), 16-19.
- Świć, A. (2019). *Uczymy Dzieci Programować – garść najważniejszych informacji*. Pobrane z: www.kodowanienadywanie.pl.
- Świć, A. (2020). *Kodowanie na dywanie. Vademecum*. Gdańsk: Fundacja Rozwoju Edukacji Cyfrowej.
- Wasilewska, J. (2019). *Planeta dzieci. Prawda dobro piękno w świecie wartości*. Warszawa: WSiP.
- Ziomek, K. (2018). Kodowanie w przedszkolu. *Bliżej Przedszkola*, 9(204), 22-24.

www.gov.pl.

www.sjp.pwn.pl.

Marzena KIEŁBASA

Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu

ROZWIJANIE AKTYWNOŚCI STARSZYCH PRZEDSZKOLAKÓW I UCZNIÓW KLAS I-III W UKŁADANIU I ROZWIĄZYWANIU ZADAŃ Z TREŚCIĄ

Streszczenie

Rozdział poświęcony został analizie literatury naukowej, dotyczącej rozwijania aktywności starszych przedszkolaków i uczniów klas I-III w układaniu oraz rozwiązywaniu zadań z treścią. Omówione tu zostały podstawowe kwestie terminologiczne i rozwojowe, a także programowe uwarunkowania aktywności matematycznej dzieci w przedszkolu i klasach I-III. Zaprezentowana została także metoda naprzemiennego układania i rozwiązywania zadań z treścią, autorstwa E. Gruszczyk-Kolczyńskiej.

Słowa kluczowe: zadanie z treścią, edukacja matematyczna, metoda, dzieci, przedszkole, klasy I-III.

Summary

The chapter is devoted to the analysis of scientific literature on developing the activity of older preschoolers and students of grades I-III in arranging and solving tasks with content. Basic terminological and developmental issues, as well as curricular determinants of mathematical activity of children in kindergarten and grades I-III are discussed here. The method of alternately arranging and solving tasks with content by E. Gruszczyk-Kolczyńska was also presented.

Key words: task with content, mathematical education, method, children, kindergarten, grades I-III.

Wprowadzenie

Rozwój kompetencji matematycznych u dzieci w wieku przedszkolnym oraz najmłodszych uczniów następuje m.in. w wyniku ich aktywności, której sprzyja odpowiedni poziom rozwoju funkcji percepcyjno-motorycznych, społeczno-emocjonalnych i umysłowych oraz wrodzone predyspozycje do ich nabywania (uzdolnienia). Ważny jest także adekwatny dobór metod dydaktycznych, optymalnie motywujących ich do aktywności w procesie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Mówiąc o adekwatnym doborze metod w kontekście rozwijania dziecięcej aktywności matematycznej, należy mieć na uwadze fakt, że ich stosowanie powinno zapewnić dzieciom realizację naturalnych potrzeb, w tym emocjonalnych, ruchu, kontaktu z rówieśnikami i dorosłymi, jak też poznawczych. Obserwowalnymi przejawami adekwatnego ich doboru jest dziecięce ożywienie, zaangażowanie, inicjatywa, a także chęć powtarzania oraz kontynuowania działań.

W rozwijaniu aktywności matematycznej dzieci ważną funkcję pełni układanie i rozwiązywanie zadań z treścią. Empirycznie dowiodła tego E. Gruszczyk-Kolczyńska, autorka koncepcji wspomagania rozwoju umysłowego i kształcenia wiadomości oraz umiejętności matematycznych dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym. Efektywność jej stosowania jest wysoka m.in. dlatego, że bazuje na psychologicznej oraz pedagogicznej wiedzy o zjawiskach i procesach rozwoju osobowości dzieci w tym wieku oraz prawidłowościach uczenia się. W ramach tej koncepcji Autorka proponuje nauczycielom edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej metodę naprzemiennego układania oraz rozwiązywania zadań z treścią. Polega ona na tym, że na początkowym etapie jej wdrażania nauczyciel układa proste zadania z treścią dla dzieci w grupie lub klasie, a następnie dzieci układają zadania dla niego, po czym dla siebie nawzajem. Realizacja tych etapów postępowania metodycznego jest rozłożona w czasie i obudowana wieloma sytuacjami edukacyjnymi, które umożliwiają dzieciom zdobywanie doświadczeń w tym zakresie i w związku z tym przyrost umiejętności.

1. Aktywność matematyczna dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym

Każdy nauczyciel pragnie, by jego uczniowie byli aktywni, czyli przejawiający inicjatywę, biorący żywy udział w edukacji. Aktywność jest podstawowym warunkiem efektywnego uczenia się, realizacji własnych celów, nawiązywania relacji ze sobą samym i światem zewnętrznym, a także ujawniania swoich potrzeb oraz możliwości. Aktywność bywa utożsamiana z działaniem i działalnością oraz pracą. Oznacza „podejmowanie działań określonego rodzaju i wykonywanie ich najczęściej w żywy i intensywny sposób (<https://wsjp.pl/haslo/podglad/1623/aktywnosc/2769377/dzialania>, dostęp: 08.10.2020). Z pedagogicznego punktu widzenia, pojęcie „aktywność” można rozumieć jako „właściwość indywidualną jednostki polegającą na większej niż u innych częstotliwości i intensywności jakiegoś rodzaju działań” (Okoń, 2007, s. 23). We wczesnej edukacji „można spojrzeć na aktywność nie tylko jako podstawowy wyznacznik rozwoju, ale także jako jedną z najważniejszych potrzeb dziecka lub jako naturalną właściwość (wynikającą z innych potrzeb – potrzeby ruchu i działania, potrzeb społecznych, potrzeb poznawczych)” (Uszyńska-Jarmoc, 2005, s. 59).

Analizując aktywność matematyczną dzieci, łatwo daje się zauważyć, że już najmłodsze przedszkolaki w sposób naturalny, eksplorując otoczenie, próbują określać przestrzeń wokół siebie, przeliczać przedmioty i intuicyjnie definiować ich cechy wielkościowe, układać pary przedmiotów według przyjętego kryterium itp. Używają przy tych czynnościach dostępnych sobie słów definiujących ww. pojęcia matematyczne. Można zatem powiedzieć, że w ten sposób „przejawiają aktywność matematyczną w różnych sytuacjach codziennego życia” (Żuchelkowska, 2019, s. 53), co stanowi istotny fundament rozwoju ich wiedzy logiczno-matematycznej. Aktywność matematyczną, zarówno przedszkolaków, jak też najmłodszych uczniów, można także ujmować jako „samodzielne i chętne, a zarazem samorzutne, podejmowanie rozwiązywania problemów matematycznych” (Nowik, 2011, s. 34). W rozwoju tej aktywności u dzieci przedszkolnych i najmłodszych uczniów pierwszoplanową rolę odgrywa wewnętrzna motywacja, która staje się ważnym jej stymulatorem. Wynika ona z potrzeby doświadczenia i ma duże znaczenie rozwojowe, gdyż „Aktywność tego rodzaju kształtuje pojęcia i rozumowania typu matematycznego oraz obejmuje czynności konkretne i myślowe (wyobrażeniowe, abstrakcyjne)” (Bilewicz-Kuźnia, 2018, s. 271).

Przedszkolna edukacja matematyczna koncentruje się na rozwijaniu dziecięcej aktywności umysłowej, umożliwiającej przechodzenie na coraz wyższy poziom rozumowania matematycznego w różnych zakresach. E. Gruszczyk-Koleczyńska (2015) uważa, że efektywność przyswajania przez dzieci pojęć matematycznych wymaga od nauczycieli i rodziców organizowania sytuacji niezbędnych im do zgromadzenia wielu doświadczeń praktycznych i umiejętnego kierowania ich interioryzacją (uwewnętrznieniem). Zdaniem badaczki, doświadczenia tego rodzaju są ważne, gdyż pełnią funkcję budulca w kształtowaniu reprezentacji umysłowych oraz nabywaniu wiadomości i umiejętności matematycznych (Ibidem, s. 18).

Edukacja matematyczna uczniów na etapie wczesnoszkolnym – podobnie jak w przypadku dzieci na etapie wychowania przedszkolnego – powinna mieć charakter praktyczno-aktywizujący. W tak realizowanym procesie edukacyjnym „podmiotem aktywnym powinien być uczeń, który działając samodzielnie i wspólnie z innymi, rozwiązuje problemy, rozwija swoją wyobraźnię i matematyczne zainteresowania, wyciąga wnioski z dokonanych obserwacji, weryfikuje swój potoczny język, posługując się specyficznymi dla nauk matematycznych pojęciami” (Rura, Klichowski, 2009, s. 219). Aktywność matematyczną dziecka należy rozpatrywać w 2 aspektach: podmiotowym oraz przedmiotowym. Pierwszy z nich „dotyczy dziecka jako sprawcy działania, zmierzającego do konstruowania wiedzy, kształtowania pojęć i rozumowań matematycznych. Dzięki aktywności matematycznej dziecko w procesie edukacyjnym rozwiązuje różne problemy matematyczne” (Żuchelkowska, 2019, s. 52). Problemy matematyczne zawarte są m.in. w matematycznych zadaniach z treścią. Drugi z wymienionych aspektów aktywności matematycznej – przedmiotowy, dotyczy treści kształcenia opisanych w podstawie programowej wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej (Dz.U. z 2017 r., poz. 356 ze zm.), jak również wymagań edukacyjnych obejmujących zakres pojęć matematycznych przeznaczonych do opanowania przez dzieci kończące edukację przedszkolną lub wczesnoszkolną. Dla nauczycieli tych etapów edukacyjnych jest oczywiste, że podstawa programowa nie ogranicza możliwości rozszerzania zakresu pojęć, co jest zależne od potrzeb oraz aktualnych możliwości dzieci, ustalonych w nauczycielskiej diagnozie.

Problematyka aspektu rzeczowego aktywności matematycznej dzieci w wieku przedszkolnym i uczniów klas I-III została szerzej omówiona w poniższym podrozdziale.

2. Edukacja matematyczna dzieci w przedszkolu i uczniów klas I-III w szkole – cele ogólne, cele kształcenia, wymagania ogólne, zadania, osiągnięcia

Termin „edukacja matematyczna” zawiera w sobie 2 pojęcia: edukacja oraz matematyka. Edukacja „obejmuje ogół wielowymiarowych działań oraz procesów służących wychowaniu i kształceniu osób czy grup społecznych” (Śliwerski, 2003, s. 905), a matematyka to – ogólnie rzecz ujmując – „umiejętność dostrzegania zależności, wnioskowania, argumentowania, uzasadniania, uogólniania, czyli to, co określa się czasem myśleniem matematycznym” (Nowik, 2011, s. 8). Myślenie matematyczne to „zespół podejmowanych samodzielnie czynności umysłowych polegających na: (1) rozwiązywaniu zadań i innych problemów matematycznych, (...), (2) poszukiwaniu tych problemów, czyli dostrzeganiu nowych relacji matematycznych i skłonności do matematyzacji rzeczywistości” (Klus-Stańska, Kalinowska, 2004, s. 19).

Pojęcie „edukacja matematyczna” w odniesieniu do dzieci w wieku przedszkolnym jest rozumiane jako wspomaganie ich rozwoju umysłowego i kształtowanie wiadomości oraz umiejętności matematycznych. Jest ona łączona z rozwojem dziecięcego myślenia i kształtowaniem odporności emocjonalnej, a także ćwiczeniem konkretnych umiejętności matematycznych (Gruszczyk-Kolczyńska, 2015). Edukację matematyczną w klasach początkowych można rozumieć jako wczesną matematyzację, koncentrującą się na tworzeniu lub dobieraniu prostego modelu matematycznego do konkretnej sytuacji z rzeczywistości (Semadeni, 2015), przede wszystkim jednak na wspomaganiu rozwoju umysłowego uczniów w aspekcie tworzenia się w ich umysłach odpowiednich schematów poznawczych i rozwijaniu operacyjnego myślenia matematycznego. Realizacja procesu kształcenia uczniów powinna się odbywać zgodnie z ich naturalnym rozwojem umysłowym i emocjonalnym oraz społecznym (Ibidem, s. 10).

Cele edukacji matematycznej dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym, rozumiane jako kierunki dążeń edukacyjnych, były formułowane przez wielu teoretyków i badaczy, w tym np. E. Gruszczyk-Kolczyńską, J. Nowika, Z. Semadeniego. Edukacja matematyczna dzieci w przedszkolu ukierunkowana jest na kształtowanie w ich umysłach tych czynności umysłowych, które będą im niezbędne do efektywnego nabywania wiadomości i umiejętności matematycznych w dalszej edukacji (Gruszczyk-Kolczyńska, 2009). Celem edukacji matematycznej ucznia edukacji wczesnoszkolnej jest również wspomaganie rozwoju umysłowego:

w szczególności tworzenia się w jego umyśle odpowiednich schematów poznawczych i rozwijanie myślenia operacyjnego, zbieranie przez dziecko doświadczeń niezbędnych do ukształtowania się odpowiednich pojęć matematycznych, stymulowanie rozumowań matematycznych, samodzielność myślenia i krytycyzm (na miarę dziecka), rozwijanie umiejętności matematyzowania łatwych zagadnień zaczerpniętych z otaczającej dziecko rzeczywistości i stosowanie nabytej wiedzy w konkretnych sytuacjach (Semadeni, 2015, s. 11).

J. Nowik (2011) uznaje cele kształcenia matematycznego opisane w podstawie programowej edukacji wczesnoszkolnej za nadrzędne kierunki pracy z uczniami w klasach I-III.

W świetle podstawy programowej wychowania przedszkolnego, celem działań przedszkola w omawianym zakresie jest kształtowanie u dzieci gotowości do uczenia się matematyki na sposób szkolny, co w założeniu oznacza wspieranie ich aktywności w samodzielnej eksploracji świata, dobór treści adekwatnych do poziomu rozwoju dziecka, jego możliwości percepcyjnych, wyobrażeń i rozumowania, z poszanowaniem indywidualnych potrzeb i zainteresowań, a także wspieranie rozwoju mechanizmów uczenia się, prowadzące do osiągnięcia przez nie poziomu umożliwiającego podjęcie nauki w szkole (Dz.U. z 2017 r., poz. 356 ze zm.).

Ważnym zadaniem przedszkola w obszarze edukacji matematycznej dzieci jest wspieranie ich wielokierunkowej aktywności poprzez organizację warunków sprzyjających nabywaniu doświadczeń w fizycznym, emocjonalnym, społecznym i poznawczym obszarze rozwoju, a także umiejętności korzystania z rozwijających się procesów poznawczych (Ibidem). W wyniku realizacji tych zadań, dziecko przygotowane do uczenia się matematyki w szkole przejawia następujące osiągnięcia:

- zagospodarowuje przestrzeń, nadając znaczenie umieszczonym w niej przedmiotom, określa ich położenie, liczbę, kształt, wielkość, ciężar, porównuje przedmioty w swoim otoczeniu z uwagi na wybraną cechę;
- klasyfikuje przedmioty według: wielkości, kształtu, koloru, przeznaczenia, układa przedmioty w grupy, szeregi, rytmy, odtwarza układy przedmiotów i tworzy własne, nadając im znaczenie, rozróżnia podstawowe figury geometryczne (koło, kwadrat, trójkąt, prostokąt);
- eksperymentuje, szacuje, przewiduje, dokonuje pomiaru długości przedmiotów, wykorzystując np. dłoń, stopę, but;
- określa kierunki i ustala położenie przedmiotów w stosunku do własnej osoby, a także w stosunku do innych przedmiotów, rozróżnia stronę lewą i prawą;
- przelicza elementy zbiorów w czasie zabawy, prac porządkowych, ćwiczeń i wykonywania innych czynności, posługuje się liczebnikami głównymi i porządkowymi, rozpoznaje cyfry oznaczające liczby od 0 do 10, eksperymentuje z tworzeniem kolejnych liczb, wykonuje dodawanie i odejmowanie w sytuacji użytkowej, liczy obiekty, odróżnia liczenie błędne od poprawnego;
- posługuje się w zabawie i w trakcie wykonywania innych czynności pojęciami dotyczącymi następstwa czasu, np. wczoraj, dzisiaj, jutro, rano, wieczorem, w tym nazwami pór roku, nazwami dni tygodnia i miesięcy;
- rozpoznaje modele monet i banknotów o niskich nominałach, porządkuje je, rozumie, do czego służą pieniądze w gospodarstwie domowym (Dz.U. z 2017 r., poz. 356 ze zm.).

By dzieci nabyły powyższe osiągnięcia, nauczyciele organizują zajęcia kierowane (dydaktyczne) o charakterze zadaniowym, zabawowym, jak również ćwiczeniowym. Przy ich realizacji uwzględniają możliwości dzieci, ich zainteresowania i oczekiwania poznawcze oraz chęć podjęcia aktywności, m.in. w zakresie: liczenia, klasyfikowania, szeregowania, rozwiązywania oraz układania zagadek lub zadań matematycznych z treścią.

Podstawa programowa edukacji wczesnoszkolnej (Ibidem) stanowi, że realizacja z uczniem celów kształcenia – wymagań ogólnych – przyczynia się do uzyskania przez ucznia na koniec klasy III określonych osiągnięć z zakresu edukacji matematycznej. Zakłada się w tym dokumencie prawnym, budowanym na psychologiczno-pedagogicznych podstawach, że uczeń kończący edukację wczesnoszkolną wykazuje:

- potrzebę i umiejętność samodzielnego, refleksyjnego, logicznego, krytycznego i twórczego myślenia;
- umiejętność rozumienia podstawowych pojęć i działań matematycznych, samodzielność w korzystaniu z nich w różnych sytuacjach życiowych, umiejętność wstępnej matematyzacji wraz z opisem tych czynności: słowami, obrazem, symbolem;
- umiejętność stawiania pytań, dostrzegania problemów, zbierania informacji potrzebnych do ich rozwiązania, planowania i organizacji działania, a także rozwiązywania problemów;
- umiejętność czytania prostych tekstów matematycznych, np. zadań tekstowych, łamigłówek, zagadek i symboli (Dz.U. z 2017 r., poz. 356 ze zm.).

Zadaniem szkoły na tym etapie kształcenia matematycznego jest, jak w przypadku wychowania przedszkolnego, wspieranie aktywności uczniów i kształtującej się u nich umiejętności korzystania z rozwijających się umysłowych procesów poznawczych, a także wspieranie rozwoju mechanizmów uczenia się, prowadzące do osiągnięcia przez nich kompetencji samodzielnego uczenia się (Ibidem). Uczeń kończący ten etap edukacyjny w zakresie czytania tekstów matematycznych prezentuje następujące osiągnięcia:

- analizuje i rozwiązuje zadania tekstowe proste i wybrane złożone;
- dostrzega problem matematyczny oraz tworzy własną strategię jego rozwiązania, odpowiednią do warunków zadania;
- opisuje rozwiązanie za pomocą działań, równości z okienkiem, rysunku lub w inny wybrany przez siebie sposób;
- układa zadania i je rozwiązuje, tworzy łamigłówki matematyczne, wykorzystuje w tym procesie własną aktywność artystyczną, techniczną, konstrukcyjną;
- wybrane działania realizuje za pomocą prostych aplikacji komputerowych (Ibidem).

Uczniowie nabywają te osiągnięcia dzięki realizacji przez nauczyciela we współpracy z innymi nauczycielami, specjalistami bądź rodzicami zadań oraz celów kształcenia – wymagań ogólnych. Proces edukacyjny w klasach I-III jest ukierunkowany na: organizowanie sytuacji edukacyjnych, które pobudzają i harmonizują rozwój dzieci we wszystkich sferach; stosowanie wobec nich programu nauczania opartego na treściach adekwatnych do poziomu rozwoju i możliwości percepcyjnych, wyobrażeń i rozumowania oraz uwzględniającego potrzeby i możliwości uczniów rozwijających się w sposób nieharmonijny, wolniejszy lub przyspieszony; planową realizację programu nauczania, szanując godność uczniów, ich naturalne indywidualne tempo rozwoju, wspierając indywidualność, oryginalność, a także wzmacniając poczucie wartości, jak również zaspokajając potrzebę poczucia sensu aktywności własnej i współdziałania w grupie (Ibidem).

3. Zadania z treścią w edukacji matematycznej starszych przedszkolaków i uczniów klas I-III – pojęcie, rodzaje, funkcje

Zadanie tekstowe, określane przez badaczy wczesnej edukacji zadaniem z treścią to według Z. Cydzik (1990) „zagadnienie życiowe zawierające dane liczbowe powiązane takimi zależnościami, których wykrycie prowadzi do znalezienia odpowiedzi na główne pytanie” (za: Nowik, 2011, s. 121). Może być także ujmowane jako „tekst słowny, zawierający wartości pewnych wielkości i pytanie lub polecenie. Niekoniecznie jednak dane muszą stanowić konieczną i wystarczającą informację o jedynej i poprawnej odpowiedzi” (Turnau, 1985; za: Nowik, 2011, s. 121). Z. Semadeni uważa natomiast, że zadaniem z treścią jest „opis jakiejś sytuacji życiowej lub historyjki, w której pewne liczby lub wielkości są dane, a pewne inne liczby lub wielkości należy obliczyć, wykorzystując związki między nimi wynikające z tekstu zadania” (2015, s. 102). Ostatnia z przytoczonych definicji najtrafniej ujmuje istotę zadania z treścią w odniesieniu do dzieci, które zwykle zadanie kojarzą jako opis realnej historyjki.

Konstrukcja zadania tekstowego według tego autora zawiera następujące elementy: strukturę matematyczną zadania, konkret użyty w fabule zadania, sposób, w jaki zadanie jest zredagowane (Ibidem, s. 103-104). Zdaniem J. Nowika (2011), w zadaniu zawarte są 2 warstwy: semantyczna, czyli werbalna, i matematyczna. Pierwsza z nich ma określoną treść (opis sytuacji i problemów otaczającego nas świata i sytuacji świata matematyki), a także kompozycję. Druga z kolei, warstwa matematyczna, „to dane matematyczne i niewiadome powiązane zależnościami, które tworzą problem matematyczny wymagający rozwiązania” (Nowik, 2011, s. 121). Według M. Skury i E. Gruszczyk-Kolczyńskiej (2009, s. 304-305), strukturę zadania tworzą 3 warstwy: beletrystyczna (zapisana lub wyrażona słownie), pamięciowa (dzieci, by rozwiązać wysłuchane zadanie, muszą skupić uwagę na jego treści, wiernie ją zapamiętać wraz z końcowym pytaniem oraz powiązać zawarte w nim ważne informacje) i matematyczna (dane i niewiadome powiązane ze sobą zależnościami).

W literaturze przedmiotu można się doszukać wielu podziałów zadań tekstowych. Najpopularniejszą ich klasyfikację opracował Gleichgewicht (1988, s. 8), który wyróżnił zadania standardowe i niestandardowe. Zadania standardowe spełniają następujące warunki: jest w nich zawarta wystarczająca ilość danych dla otrzymania jednoznacznego rozwiązania, nie występują w nim zbędne dane, treść zadania nie prowadzi do sprzeczności, treść zadania jest odpowiednia, dzięki czemu rozumiemy, że pytania pozostają w ścisłym związku z danymi, zadanie ma sens życiowy, warunki jego są wystarczająco precyzyjne i poddaje się ono matematycznej arytmetyzacji. Zadania, które nie spełniają któregokolwiek z wymienionych warunków, są zaliczane do zadań niestandardowych. Autor ten podzielił zadania standardowe na zadania proste i złożone. Zadania proste to jednodziałaniowe zadania, które nie wymagają planu rozwiązania. Należą do nich zadania addytywne – są rozwiązywane za pomocą dodawania lub odejmowania i multiplikatywne – rozwiązuje się je za pomocą mnożenia lub dzielenia. Zadania złożone są kilkudziałanowymi zadaniami. Zostały podzielone na zadania złożone łańcuchowo i złożone nie łańcuchowo. Zadania złożone łańcuchowo można rozłożyć na ciąg zadań prostych, a wynik jednego zadania jest daną zadania następnego.

Z. Semadeni (2015, s. 105-106) wyodrębnił zadania niestandardowe, które zawierają: za mało danych, nadmiar danych, dane niemożliwe (logicznie wzajemnie sprzeczne lub niemożliwe w życiu), dane dublujące się, a ponadto sensowne historyjki bez postawienia pytania, zadania na pozorną proporcjonalność (brak w nich sugerowanej proporcjonalności między wielkościami), pytania bezsensowne, niepowiązane żadnym matematycznym związkiem z opisaną w zadaniu sytuacją. Interesującą klasyfikację zadań tekstowych zaprezentowała D. Klus-Stańska i M. Nowicka (2005, s. 147). Uwzględnia ona kryterium poziomu złożoności oraz dostępności bądź braku dostępności gotowego schematu ich rozwiązania. Podział zawiera 2 typy zadań: nieproblemowe, w tym proste i złożone, a także problemowe, wśród których znajdują się też proste i złożone. Zadania nieproblemowe to zadania o standardowym toku postępowania i zapisu, a problemowe umożliwiają uczniom stosowanie osobistych strategii rozwiązywania problemów, nie tylko matematycznych. Wychodzą one poza poziom mechanicznych obliczeń. Zadania z treścią w klasach I-III powinny być z uczniami rozwiązywane z zastosowaniem różnych metod, co uczy elastyczności w podejściu do rozwiązywania problemów, nie tylko matematycznych. Rozwijają one również myślenie logiczno-krytyczne. Na tym etapie edukacji należy stosować następujące metody:

- symulacji – polega na rozwiązywaniu zadania poprzez symulację sytuacji zadaniowej, co odbywa się przy użyciu zastępników (manipulacji nimi), tj. guzików, patyczków, kasztanów, kamyków, owoców;
- syntetyczną, nazywaną dedukcyjną – polega na wyjściu do rozwiązania zadania od wielkości danych i ustalenia, które z nich należy wykorzystać do znalezienia wielkości szukanej. Ważne są tu pytania: Co wiem?, Co z tego, co wiemy policzymy? Chodzi o wyciąganie wniosków z tego, co wiemy do wyznaczenia wielkości nieznannej;
- analityczną, nazywaną redukcyjną – polega, w dużym uproszczeniu, na wyznaczeniu niewiadomej i sposobu jej obliczenia, korzystając z wielkości danej. Istota tej metody zawiera się w pytaniach: Czego nie wiemy?, Jak to obliczymy?;
- analityczno-syntetyczną, nazywaną redukcyjno-dedukcyjną – polega na wielokrotnym przechodzeniu od analizy do syntezy podczas rozwiązywania zadania o dużym stopniu złożoności. W klasach I-III stosuje się ją raczej rzadko;
- kruszenia zadań – jej istotą jest „modyfikowanie, zmniejszanie lub zwiększanie liczby danych, zastąpienie jednych danych drugimi, zreorganizowanie zadania, odwrócenie, kombinowanie nowych układów, odwrócenie kolejności, uszczegółowienie, uogólnienie, zrezygnowanie z pewnych danych, dopisanie danych, zamienienie danych miejscami, zwiększenie wartości danych” (Hanis, 1990, s. 387);
- G. Polyi (2003) – polega na kształceniu heurystycznych umiejętności rozwiązywania zadania tekstowego poprzez pokonanie 4 etapów pracy nad jego rozwiązaniem. Na pierwszym ważne jest zapoznanie się z zadaniem i jego zrozumienie, na drugim ustalenie planu rozwiązania, na trzecim rozwiązanie zadania, czyli realizacja wcześniej ustalonego planu, a na czwartym refleksja nad rozwiązaniem, co oznacza sprawdzenie poprawności rozwiązania. Na każdym z nich autor proponuje stawianie sobie pytań przez rozwiązującego zadanie, by go doprowadzić do poznania metody rozwiązania. Cytowany autor w swoim planie skupia się na czynnościach osoby rozwiązującej zadanie, nie wskazując roli, jaką ma pełnić w tym procesie nauczyciel. Czyny to J. Nowik (2011, s. 129-130), prezentując, jak nauczyciele klas I-III mogą zrealizować 4 fazy pracy nad rozwiązaniem zadania z uczniami klas I-III przy wykorzystaniu proponowanych przez G. Polyę pytań.

Biorąc pod uwagę funkcje zadań tekstowych, M. Cackowska (1990, s. 8-9) stwierdziła, że ułatwiają wprowadzanie i pogłębianie pojęć matematycznych, czemu służy analiza sytuacji życiowych, wiążą matematykę z życiem, co ma wartość przygotowującą do rozwiązywania życiowych problemów praktycznych, uczą analizy tekstów matematycznych, a także wykonywania ustnych i pisemnych obliczeń, jak również twórczego posługiwania się prawami i własnościami działań arytmetycznych, sprzyjając ponadto jednocześnie wielostronnej aktywizacji myślenia operacyjnego oraz logicznego.

4. Układanie i rozwiązywanie zadań z treścią ze starszymi przedszkolakami i uczniami klas I-III

Układanie i rozwiązywanie zadań z treścią jest ważną aktywnością matematyczną dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym, realizowaną w ramach podstawy programowej i przyjętego przez nauczyciela programu nauczania. Zadania z treścią często stanowią dla dzieci nie lada wyzwanie ze względu na fakt, że (jak twierdzą niektórzy teoretycy) są one jeszcze na etapie uczenia się czytania, a rozwiązanie zadania wymaga umiejętności czytania ze zrozumieniem. Istnieje pogląd, iż dzieje się tak również dlatego, że jest im jeszcze trudno wyłuskać i zapamiętać niezbędne informacje potrzebne do jego rozwiązania. E. Gruszczyk-Kolczyńska (2015) zauważa, że podczas rozwiązywania zadania z treścią muszą one kolejno umieć:

- skupić się na czas potrzebny do uważnego wysłuchania zadania, zapamiętać historyjkę i pytanie końcowe;
- odtworzyć z pamięci treść zadania na zasadzie przewijania filmu i wysłuchać informacje ważne dla rozwiązania zadania, a więc dane i związki pomiędzy nimi;
- ponieważ dane te i związki pomiędzy nimi są podane w języku potocznym, trzeba je przełożyć na język matematyki i zapisać w formie np. działania;
- obliczyć wynik działania, wrócić do historyjki i odpowiedzieć na pytanie postawione na końcu zadania (Ibidem, s. 140).

Biorąc pod uwagę psychiczne cechy dziecięcego umysłu, są to trudne umiejętności. Należy je u nich rozwijać przez organizowanie wielu doświadczeń. Nauczyciel, wdrażając dzieci do rozwiązywania zadań z treścią, musi zadbać o zachowanie w tym procesie niezbędnych etapów metodycznych działań. M. Skura i E. Gruszczyk-Kolczyńska (2019, s. 310), opisując zasady wprowadzania przedszkolaków oraz uczniów klasy I do rozwiązywania zadań tekstowych, wskazują na następujące poziomy i przypisane im działania: „na poziomie dosłownym (manipulacja przedmiotami), na poziomie uproszczonym (rysunki, symulacja na zbiorach zastępczych), na poziomie symbolicznym (działania, równania, nierówności)”.

Słuszność ma E. Gruszczyk-Kolczyńska (2015, s. 141-148), która uważa, że należy wdrażać dzieci do układania i rozwiązywania zadań z treścią zanim rozpoczną naukę w szkole. Proponuje nauczycielom metodę naprzemiennego rozwiązywania i układania zadań z dziećmi, zachowując następujące etapy postępowania metodycznego: organizowanie sytuacji życiowych, których pomyślne zakończenie wymaga liczenia oraz rachowania, wdrażanie dzieci do rozwiązywania zadań z treścią ilustrowanych obrazkami oraz z zastosowaniem zbiorów zastępczych, posługiwanie się uproszczonymi rysunkami i zbiorami zastępczymi w rozwiązywaniu nieco trudniejszych zadań z treścią, układanie i rozwiązywanie zadań z wykorzystaniem liczmanów typu kasztany i patyczki. Na każdym z tych etapów dzieci rozwiązują zadania o coraz wyższym stopniu trudności, przechodząc od działań na przedmiotach (enaktywnych) do działań na obrazkach i ilustracjach (ikonicznych), a następnie do symbolicznych (znakowych). Postępowanie metodyczne w tej metodzie (zalecanej do realizacji w pracy z dziećmi uzdolnionymi matematycznie, choć nie tylko) przebiega w formie rund.

Pierwsza runda ma następujący przebieg:

- dorosły (nauczyciel, rodzic) formułuje proste zadanie z treścią, by dziecko mogło je z łatwością rozwiązać, np. *W Dniu Ulubionej Zabawki Jaś przyniósł do przedszkola 3 samochody wyścigowe i 2 ciężarówki. Ile samochodów przyniósł Jaś do przedszkola w Dniu Ulubionej Zabawki?, Kasia zebrała w parku 4 kasztany i 3 żółędzie. Ile owoców suchych zabrała Kasia w parku?, Mama kupiła 4 żółte gruszki i 2 zielone. Ile gruszek kupiła mama?;*
- gdy dziecko je rozwiąże, dorosły mówi: *Ułóż dla mnie podobne zadanie;*
- dziecko układa zadanie. Gdy jest ono wadliwie ułożone, dorosły nie krytykując, mówi: *Chciałeś ułożyć takie zadanie...* (podaje zadanie w poprawnej formule);
- dorosły rozwiązuje zadanie, krótko uzasadniając kolejne czynności – wyłuskuje dane z historyjki, formułuje działanie, rachuje oraz odpowiada na pytanie (Ibidem).

Przebieg drugiej rundy jest następujący:

- dorosły prezentuje dziecku do rozwiązania nieco trudniejsze zadanie, np. *Kotka Łatka urodziła kocięta: 2 czarne, 2 szare i 1 czarne w białe łatki. Ile kociąt urodziła kotka Łatka?, Wojtek zbiera naklejki. Ma ich 7 z modelami samochodów. 3 naklejki dał Jackowi. Ile naklejek zostało Wojtkowi? Marysia kupiła 3 lody czekoladowe, 2 waniliowe i 2 malinowe. Ile lodów kupiła Marysia?;*
- dziecko rozwiązuje zadanie;
- dorosły mówi: *Ułóż dla mnie następne zadanie;*
- dziecko prezentuje swoje zadanie;
- dorosły rozwiązuje zadanie sformułowane przez dziecko, postępując jak w pierwszej rundzie – nie krytykuje wadliwego ułożenia zadania, a podaje je w poprawnej formule, mówiąc: *Chciałeś ułożyć takie zadanie...*

Następne rundy przebiegają podobnie.

- jeśli zadania dziecka są coraz bardziej ambitne, dorosły może zadać mu pytanie: *Czy potrafisz swoje zadanie rozwiązać?*
- wtedy dorosły wprowadza umowę *Układamy tylko takie zadania, które potrafimy rozwiązać* (Ibidem, s. 148-149).

Gdy dzieci już nabędą doświadczeń i wprawy w układaniu oraz rozwiązywaniu zadań z treścią we współpracy z dorosłym, mogą pracować w ten sam sposób w parach dziecko-dziecko. Z doświadczeń praktycznych autorki metody wynika, że dzieci 6-letnie o przeciętnych możliwościach intelektualnych, uzdolnione matematycznie oraz uczniowie klasy I z ochotą rozwiązują swoje zadania, respektując umowę.

Korzyści płynące z realizacji analizowanej metody są, zdaniem cytowanej autorki i nauczycieli praktyków, nie do przecenienia, ponieważ starsze przedszkolaki i najmłodszy uczniowie podczas ich układania rozwijają: „twórcze nastawienie do działalności matematycznej; odwagę w formułowaniu matematycznych problemów i poczucie sprawstwa w ich rozwiązywaniu; rozumowanie przez wgląd, które dzieci stosują w rozwiązywaniu zadań z treścią” (Gruszczyk-Kolczyńska, 2015, s. 148). Przede wszystkim uczą się w ten sposób rozwiązywać zadania.

Rozwiązywanie zadań z treścią z uczniami klas I-III odbywa się w procesie edukacji matematycznej w wielu różnych sytuacjach, np. wprowadzania kolejnych liczb naturalnych, obliczeń kalendarzowych oraz zegarowych, a także obliczeń pieniężnych. Analizując podręczniki szkolne i zeszyty ćwiczeń przeznaczone dla uczniów klas I-III do edukacji matematycznej, można łatwo zauważyć, że proponuje się im szereg zadań do rozwiązywania, chociaż rzadko naprzemiennie z ich układaniem w relacjach nauczyciel-uczniowie oraz uczeń-uczeń. Z tego powodu cytowane autorki proponują kontynuację stosowania metody naprzemiennego układaniu i rozwiązywaniu zadań z treścią także w edukacji uczniów klasy I, oczywiście na wyższym poziomie trudności niż z 6-latkami. Można również realizować tę metodę z uczniami klasy II i III, zaś przebieg pracy jest podobny. Na początku wdrażania uczniów w tę metodę należy wykorzystywać obrazki (pojazdy, zwierzęta, domy) i liczmany (kamyki, guziki, zakrętki), następnie tylko liczmany, a na kolejnym liczydła (Skura, Gruszczyk-Kolczyńska, 2009, s. 325-331). Cytowane autorki proponują następujące etapy metodycznego postępowania z uczniami klasy I w realizacji wyżej przywołanej metody:

- układanie i rozwiązywanie zadań za pomocą obrazków służących do układania na nich liczmanów, np. obrazek przedstawiający koszyk i żółędzie jako zastępniki jabłek;
- zadania z treścią (bez obrazków), układanie, a także rozwiązywanie ich z wykorzystaniem liczmanów. Postępowanie metodyczne jest tu następujące: nauczyciel informuje, o czym jest zadanie, prezentuje je 2 razy, akcentując za pierwszym razem pytanie, zaś za drugim dane liczbowe powiązane zależnościami, po czym dzieci manipulują liczmanami i odpowiadają na pytanie. Następnie zapisują rozwiązanie w zeszycie;
- układanie oraz rozwiązywanie zadań z treścią z wykorzystaniem liczydła koralikowego ($10+10+10$ – każda dziesiątka ma inny kolor koralików, dzieci obliczają wynik na tle dziesiątki) – symulacja rozwiązania jest wykonywana przez uczniów na liczydło.

M. Skura i E. Gruszczyk-Kolczyńska (2009) uważają, że rolą nauczyciela jest tworzenie dzieciom okazji do możliwie częstego rozwiązywania zadań z zastosowaniem tej metody, wykorzystując odpowiednie środki dydaktyczne, np. obrazki, liczmany, liczydła, zeszyty w kratkę i przybory do zapisywania. Ważny jest także taki sposób zapoznawania dzieci z zadaniem z treścią, żeby chciały i zdołały je zrozumieć oraz zapamiętać, co jest warunkiem poprawnego rozwiązania. Sprzyja temu eliminacja czynników rozpraszaćcych dzieci oraz dostosowanie poziomu trudności zadań do ich możliwości umysłowych oraz wykonawczych, które nauczyciel powinien właściwie zdiagnozować (Oszwa, 2006). Czynności układania i rozwiązywania zadań z treścią przez dzieci powinny się zatem odbywać nie tylko przy merytorycznym, ale również emocjonalnym wsparciu nauczyciela, który poprzez organizację optymalnych warunków umiejętnie wzmacnia ich dążenia, a także przypomina im o zapisaniu w zeszycie rozwiązania w formie działania i udzieleniu odpowiedzi na pytanie zawarte w zadaniu (Ibidem).

Podsumowanie

Rozwijaniu aktywności matematycznej dzieci w przedszkolu i młodszych uczniów w szkole służą świadomie i adekwatnie dobrane do tego celu metody dydaktyczne. Jedną z takich wartościowych i dość prostych metod jest metoda naprzemiennego układania oraz rozwiązywania zadań z treścią, proponowana przez E. Gruszczyk-Kolczyńską nauczycielom dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym. Podczas zajęć prowadzonych tą metodą dzieci mają możliwość manipulowania przedmiotami, co znacznie ułatwia im stopniowe przechodzenie z poziomu manipulacji przedmiotami na poziom ikoniczny, a następnie symboliczny. Sprzyja rozwojowi umysłowemu dzieci na właściwym dla nich poziomie rozumowania operacyjnego. Proces uczenia dzieci układania i rozwiązywania zadań z treścią z zastosowaniem tej metody jest przez nauczyciela tak realizowany, by przebiegał od konkretności do abstrakcji.

Choć omawiana metoda wymaga od nauczyciela i dzieci wiele wysiłku, który musi być włożony w przygotowanie niezbędnych środków dydaktycznych (liczmanów, obrazków, papierowych liczydełek, koralików matematycznych, schematycznych rysunków i wielu innych przedmiotów), to z pewnością dobrze służy lepszemu rozumieniu istoty zadań z treścią oraz nabyciu wielu ważnych umiejętności, w tym rachunkowych na wyższym poziomie i nie tylko. Ponadto dzieci, które zgromadzą wiele doświadczeń w tym zakresie, z pewnością uzyskają większą pewność siebie i odporność emocjonalną na sytuacje rozwiązywania trudnych problemów. Warto pamiętać, że podczas wdrażania tej metody nie należy zmuszać dzieci do liczenia w pamięci. Należy natomiast pozwolić im stosować liczmanów tak długo, jak będą tego potrzebowały. Jest to dla nich korzystne, ponieważ wzmocni ich motywację do dalszej aktywności tego rodzaju, a przecież na tym każdemu nauczycielowi zależy. Warto także zadbać, by dzieci na początkowym etapie wdrażania omawianej metody układały i rozwiązywały zadania o monotematycznej treści, np. o zwierzętach, samochodach, owocach, ciastkach itp., co ułatwi im proces zdobywania doświadczeń i uczenia się odkrywania związków i zależności, a także rachowania. Istotne jest także, by działania (manipulowanie przedmiotami) realizowane podczas rozwiązywania zadań dzieci opisywały słowami, ilustrowały rysunkami, schematami i rysunkowymi modelami rozwiązywania. Wzorem dla nich będzie w tej kwestii nauczyciel.

Bibliografia

- Bilewicz-Kuźnia, B. (2018). *Rozwijanie umiejętności matematycznych dzieci w wieku przedszkolnym*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Cackowska, M. (1990). *Rozwiązywanie zadań tekstowych w klasach I-III. Poradnik metodyczny*. Warszawa: WSiP.
- Cydzik, Z. (1986). *Nauczanie matematyki w klasie pierwszej i drugiej szkoły podstawowej*. Warszawa: WSiP.
- Gleichgewicht (1988). *Arytmetyczne zadania tekstowe*. Warszawa: WSiP.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E., Zielińska, E. (2015). *Dziecięca matematyka – dwadzieścia lat później. Książka dla rodziców i nauczycieli starszych przedszkolaków*. Kraków: Wydawnictwo Bliżej Przedszkola.
- Hanis, J. (1990). Układanie i rozwiązywanie zadań metodą „kruszenia”. *Życie Szkoły*, 7, 394-398.

- Klus-Stańska, D., Kalinowska, A. (2004). *Rozwijanie myślenia matematycznego młodszych uczniów*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Nowik, J. (2011). *Kształcenie matematyczne w edukacji wczesnoszkolnej*. Opole: Wydawnictwo Nowik.
- Okoń, W. (2007). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Oszwa, U. (2006). *Rozwój i ocena umiejętności matematycznych dzieci sześcioletnich*. Warszawa: Wydawnictwo Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Polya, G. (1993). *Jak to rozwiązać?* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. z 2017 r., poz. 356 ze zm.).
- Rura, G., Klichowski, M. (2009). Kształtowanie kompetencji matematycznych w klasach I-III w świetle założeń i praktyki nauczycielskiej. W: H. Sowińska (red.), *Kompetencje matematyczne – założone sposoby kształtowania i dyskursy popkulturowe* (s. 213-240). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Semadeni, Z. (2015). Matematyka w edukacji początkowej – podejście konstruktywistyczne. W: Z. Semadeni, E. Gruszczyk-Kolczyńska, G. Treliński, B. Bugajska-Jaszczołt, M. Czajkowska (red.), *Matematyczna edukacja wczesnoszkolna. Teoria i praktyka*. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.
- Skura, M., Gruszczyk-Kolczyńska, E. (red.). (2009). Układanie i rozwiązywanie zadań z treścią w ostatnim roku wychowania przedszkolnego i w klasie I. W: E. Gruszczyk-Kolczyńska (red.), *Wspomaganie rozwoju umysłowego oraz edukacja matematyczna dzieci w ostatnim roku wychowania przedszkolnego i w pierwszym roku szkolnej edukacji. Cele i treści kształcenia, podstawy psychologiczne i pedagogiczne oraz wskazówki do prowadzenia zajęć z dziećmi w domu, w przedszkolu i w szkole* (s. 303-331). Warszawa: Wydawnictwo Edukacja Polska.
- Śliwerski, B. (2003). Edukacja. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (t. I, s. 905-906). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Uszyńska-Jarmoc, J. (2005). Rozwój dziecka edukacja. W: K. Lubomirska (red.), *Edukacja elementarna. Podstawy teoretyczne – wybrane zagadnienia* (s. 51-70). Warszawa: CODN.
- Żuchelkowska, K. (2019). *Edukacja matematyczna w przedszkolu*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „AKAPIT”.

<https://wsjp.pl/haslo/podglad/1623/aktywnosc/2769377/dzialania>.

Weronika STARSKI

Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu

TRUDNOŚCI ADAPTACYJNE DZIECI 3-LETNICH W PRZEDSZKOLU¹

Streszczenie

Dzieci 3-letnie rozpoczynające edukację w przedszkolu zwykle doświadczają wielu trudności adaptacyjnych. Nieprzystosowanie dziecka do przedszkola przejawia się brakiem akceptacji nowego otoczenia społecznego, natomiast przystosowanie – otwarciem na nie. Trudności adaptacyjne są uwarunkowane indywidualnymi cechami i doświadczeniami dziecka oraz cechami jego środowiska rodzinnego. Przedszkole we współpracy z rodzicami może skutecznie ułatwić dzieciom proces adaptacji.

Słowa kluczowe: dzieci 3-letnie, adaptacja, trudności, przedszkole, program adaptacji.

Summary

Three-year-old children starting their education in kindergarten usually experience many adaptation difficulties. The child's failure to adapt to the kindergarten manifests itself in the lack of acceptance of the new social environment, while the adaptation is manifested in opening to it. Adaptation difficulties are conditioned by the individual characteristics and experiences of the child and the characteristics of his family environment. Kindergarten in cooperation with parents can effectively facilitate children's adaptation process.

Key words: 3-year-old children, adaptation, difficulties, kindergarten, adaptation program.

Wprowadzenie

Pójście 3-letniego dziecka do przedszkola to nowa i bardzo trudna sytuacja życiowa zarówno dla niego, jak też jego rodziny. Przystosowanie się do środowiska przedszkolnego stanowi jedną z pierwszych poważnych zmian w jego życiu. Polega bowiem na wyjściu spod opieki rodziców i rodziny, z bezpiecznego domu i rozpoczęciu funkcjonowania w nowym środowisku. Dla 3-latka zwykle jest to sytuacja bardzo stresująca i przy tym niejednokrotnie wiąże się z wieloma trudnościami w różnych zakresach funkcjonowania. Z tego też względu w procesie adaptacji dziecka w przedszkolu konieczne jest wsparcie ze strony rodziców i nauczycieli.

W prezentowanym rozdziale monografii, na tle analizy wybranej literatury pedagogicznej i psychologicznej, prezentuję wyniki badań własnych nad trudnościami adaptacyjnymi dzieci 3-letnich. Najpierw dokonałam charakterystyki dziecka 3-letniego pod kątem jego rozwoju psychofizycznego ze wskazaniem zjawisk, które ułatwiają i utrudniają procesy adaptacyjne. Następnie omówiłam najważniejsze problemy związane z przystosowaniem się dziecka w tym wieku do środowiska przedszkolnego, z podziałem na czynniki egzogenne i endogenne, a także wskazałam na źródła występowania tych problemów.

¹ Rozdział zawiera fragmenty niepublikowanej pracy dyplomowej na ww. temat, napisanej pod kierunkiem dr Mirosławy Sochy w Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu.

1. Adaptacja – pojęcia, typy

Adaptacja ma ogromne znaczenie w życiu każdego człowieka, ponieważ jest to mechanizm, który wykorzystujemy przez cały czas jego trwania.

Ze względu na fakt, że jest pojęciem występującym w wielu naukach – zarówno humanistycznych, jak i ścisłych – w literaturze przedmiotu jest różnorodnie definiowana. Adaptacja, z języka łacińskiego „adaptatio”, oznacza przystosowanie do czegoś, dopasowanie (Bańkowski, 2000). Termin ten pojawił się w 2 poł. XIX wieku i początkowo dotyczył tylko nauk biologicznych. Oznaczał dostosowanie żywych organizmów do środowiska naturalnego, czyli dążenie do przygotowania się do egzystencji w zmiennych warunkach otoczenia. Z czasem zaczęto podejmować analizę tego zjawiska w perspektywie pedagogiki i psychologii. Do nauk społecznych pojęcie to przeniknęło za sprawą K. Darwina, W.B. Canona i H. Spencera poprzez zastosowanie go w wielu teoriach socjologicznych. W naukach społecznych adaptacja opiera się głównie na socjologii, filozofii i antropologii. Jak podaje E. Różycka, najczęściej odnoszona jest do „charakterystyk jednostek jako posiadających i względnie kształtujących podmiotowe zdolności czy umiejętności do efektywnego działania i możliwie długiego bytowania w określonych warunkach środowiskowych” (2003, s. 24). Wśród definicji, które wskazują na aspekt społeczny i biologiczny adaptacji, należy wspomnieć o tej stworzonej przez W. Okonia, który skonkretyzował ją w następujący sposób:

- w znaczeniu ogólnym jest to przystosowanie się organizmu do panujących warunków środowiskowych,
- w znaczeniu biologii jest to cecha dziedziczna, która w trakcie ewolucji pozwala organizmowi na przetrwanie w nowych warunkach oraz dalszą prokreację,
- w ujęciu psychologii jest to stan harmonii pomiędzy środowiskiem a organizmem, powstały na skutek działania procesów akomodacji i asymilacji,
- adaptacja sensoryczna,
- adaptacja społeczna, jej składnikiem jest również adaptacja pedagogiczna, oznacza równowagę pomiędzy potrzebami a dążeniami człowieka z jednoczesnym uwzględnieniem wymogów środowiska (2007, s. 7).

A. Gurycka wyróżnia się 2 typy adaptacji: pasywną i aktywną. Pierwsza z nich oznacza przystosowanie się jednostki do warunków zewnętrznych, których z jakichś przyczyn nie można zmienić. Adaptacja aktywna odnosi się z kolei do faktu, że człowiek przystosowuje się do warunków zewnętrznych w taki sposób, by odpowiadały jego potrzebom, chroniły przed niebezpieczeństwem i wspomagały osobiste zadowolenie (za: Lubowiecka, 2000).

Słownik psychologii podaje, że adaptacja to:

w psychologii eksperymentalnej: taka zmiana w reaktywności lub wrażliwości receptora zmysłowego czy narządu zmysłu, która ma charakter przejściowy, [...] w psychologii społecznej i socjologii termin odnosi się do zmiany w zakresie dyspozycji społecznych bądź kulturowych i dlatego mówi się, że ktoś „adaptuje się” do nowego środowiska. W ujęciu teorii ewolucji: każda zmiana mająca znaczenie dla przeżycia (Reber, 2002, s. 22).

Kolejnym pojęciem powszechnym w użyciu jest „przystosowanie”, które oznacza „dostosowanie się do czegoś, dopasowanie się, podporządkowanie się czemuś, zgodzenie się na coś” (Sobol, 2003, s. 1286). W opinii J. Lubowieckiej (2000), przystosowanie należy do podstawowych mechanizmów regulujących stosunki człowieka ze środowiskiem. Jak wynika z powyższej analizy, przystosowanie często utożsamiane jest z pojęciem „adaptacja”, rozumianym jako „przystosowanie organizmów w ciągu ich rozwoju ewolucyjnego do zmiennych warunków środowiska” (Kopaliński, 2003, s. 603). Uważane są za synonimiczne, w związku z czym używane są zamiennie. Termin ten pojawił się i rozpowszechnił początkowo w psychologii amerykańskiej pod wpływem koncepcji behawiorystycznych. Z punktu widzenia pedagogiki przystosowanie społeczne może być rozumiane i rozpatrywane wieloaspektowo – jako pełnienie ról społecznych, uzyskiwanie równowagi między potrzebami jednostki a warunkami otoczenia, realizacja własnych potrzeb i współpraca, współdziałanie lub współtworzenie. W najbardziej ogólnym znaczeniu mówimy o przystosowaniu jako umiejętności osobnika do zachowania równowagi między organizmem a środowiskiem zewnętrznym (Śmietana, 2005), czyli odnosi się do relacji, jakie zachodzą między jednostką a otoczeniem, w którym żyje.

Jak podkreśla O. Kondas, przystosowanie:

jest formą interakcji jednostki ze środowiskiem oraz jej zdolnością do uzyskiwania, albo odnawiania wewnętrznej równowagi dynamicznej i zaspokajania potrzeb adekwatnie do możliwości tkwiących w danej rzeczywistości. Przystosowanie polega też na umiejętności panowania nad środowiskiem oraz na właściwej ocenie i rozwiązywaniu trudnych sytuacji. Proces ten powinien stwarzać jednostce możliwość samorealizacji w nowym środowisku, adekwatną do stanu percepcję i asymilację wartościowych faktów rzeczywistości (za: Lubowiecka, 2000, s. 16-17).

Na uwagę zasługuje również stanowisko prezentowane przez E. H. Eriksona, który mówi, że „przystosowanie stanowi funkcję pokonywania kryzysów rozwojowych, mając też charakter dynamiczny i przejściowy” (za: Śmietana, 2005, s. 1139). W kontekście przedstawionych ujęć warto przyjrzeć się też opinii F. Znanieckiego (2001), który podkreślał interakcyjny proces przystosowania w swojej definicji wychowania, „określając bezpośrednio wychowanie jako proces adaptacji społecznej, którego celem staje się przystosowanie jednostki do społeczności ludzkiej, do pełnego uczestnictwa w jej życiu, do pełnienia określonych ról i realizacji zadań determinowanych przez społeczny układ, organizację i cele osobiste jednostki” (za: Śmietana, 2005, s. 1140).

2. Rozwój psychofizyczny dziecka 3-letniego a możliwości adaptacji w przedszkolu

W psychologii znany jest pogląd, mówiący o istnieniu 3 faz w psychicznym rozwoju dziecka w okresie wieku przedszkolnego: pierwsza od 3 do 4 lat, druga od 4 do 5,5 lat oraz trzecia obejmująca wiek 5,5 do 7 lat. W rozwoju psychofizycznym dzieci w wieku przedszkolnym można także wyodrębnić 2 grupy wiekowe: młodszą (dzieci w wieku 3 i 4 lat) oraz starszą (dzieci w wieku 5 i 6 lat) (Klim-Klimaszewska, 2011). Dzieci 3-letnie zwykle rozpoczynają edukację przedszkolną i już na starcie do przedszkola odznaczają się różnym poziomem zdolności adaptacyjnych, co jest zależne od ich cech indywidualnych. Naturalną potrzebą, którą ujawniają dzieci w tym okresie, jest potrzeba

samodzielności. Trzylatki, pomimo swojej nieporadności, coraz silniej wykazują chęć działania według własnej woli i pomysłu. Z odpowiednią pomocą i wsparciem rodziców oraz opiekunów w przedszkolu, dzieci nabierają śmiałości i dostrzegają, że wysiłek wkładany w czynności przynosi skuteczne efekty. Dzieci 3-letnie są coraz bardziej ciekawe świata i wykazują zainteresowanie tym, co je otacza. Potrzeba poznawania nowych rzeczy może być zaspokajana w przedszkolu, które oferuje dziecku szereg kreatywnych zabaw i stwarza nowe sytuacje, inne od domowych. Dzieci w wieku przedszkolnym mają również silną potrzebę kontaktu zarówno z dorosłymi, jak i dziećmi. Jest to kolejna istotna cecha, która sprzyja adaptacji w przedszkolu – miejscu, gdzie dziecko ma możliwość zawarcia pierwszych poważnych znajomości i nabywa szereg doświadczeń związanych z byciem w grupie (Brzezińska, Czub, Kaczan, 2013).

Rozwój fizyczny i motoryczny

Rozwój fizyczny i ściśle z nim związany rozwój motoryczny 3-latek pozwalają mu na coraz większą samodzielność w wykonywaniu czynności oraz w zabawach, które są najważniejszym zajęciem w tym wieku (Ibidem). A. Klim-Klimaszewska (2011) wskazuje na dużą autonomię zdrowo rozwijającego się dziecka i doskonalenie sprawności całego ciała lub też jego części (np. motoryki dużej). Trzylatek wykazuje ogromne zapotrzebowanie na ruch i aktywność fizyczną. Ze swobodą się porusza, biega, podskakuje i korzysta ze schodów. Dziecko 3-letnie umie także chodzić bokiem i tyłem, potrafi stanąć na jednej nodze oraz umie stać na palcach. Ruchy dziecka w tym wieku stają się coraz bardziej zwinne i nabierają płynności. Dziecko w tym wieku ma jeszcze problemy z pokonywaniem przeszkód w terenie, a także wykazuje trudności w czynnościach samoobsługowych, dlatego stanowi to dla niego ograniczenie w samodzielnym wysiłku adaptacyjnym (Lubowiecka, 2000). Warto podkreślić, że im większą samodzielność dziecko wykazuje w wykonywaniu czynności związanych z potrzebami fizjologicznymi, tym zwiększają się jego możliwości adaptacyjne (Ibidem). Cytowana autorka podaje, że dziecko 3-letnie, wstępując do przedszkola, powinno mieć opanowane następujące czynności samoobsługowe: samodzielne jedzenie łyżką, mycie rąk, czynności higieniczne przy załatwianiu potrzeb fizjologicznych, zdejmowanie i ubieranie podstawowych części garderoby, np. nakładanie pantofli, rozpoznawanie swoich rzeczy wśród innych, wycieranie nosa, w miarę rytmiczne chodzenie po schodach przy poręczy oraz znajomość swojego imienia i nazwiska (Ibidem). Oprócz motoryki dużej u 3-latek doskonalą się również ruchy rąk (motoryka mała). Dziecko jest w stanie coraz lepiej koordynować precyzyjne czynności, takie jak np. przewracanie kartek książki, rysowanie kredką czy dopasowywanie elementów łamigłówki (Klim-Klimaszewska, 2010). W tym czasie rozwijają się ruchy manipulacyjne, a więc zdolności chwytania przedmiotów i operowanie nimi. Postępy rozwoju motorycznego rąk sprawiają, że 3-latek potrafi już samodzielnie jeść i niemal samodzielnie się ubierać. Jest on już zatem na tyle niezależny w tym zakresie, że potrafi z przyjemnością doświadczać nowych form ruchu i poruszać się w przestrzeni, np. w przedszkolnych salach bądź pomieszczeniach.

Rozwój emocjonalny

W wieku przedszkolnym znacznym zmianom podlegają kwestie związane z emocjami. Dziecko zaczyna rozróżniać i nazywać zarówno swoje emocje, jak również innych ludzi. Emocjonalność 3-latek charakteryzuje się bardzo dużą niestałością oraz rozchwianiem. Ma to związek z niedojrzałością układu nerwowego. W rezultacie stany

uczuciowe dziecka są krótkotrwałe: powstają nagle, szybko się kończą i szybko ulegają zmianom. M. Kielar-Turska (2010), podobnie jak L. Marszałek (2008), dostrzegła, że w zachowaniu dzieci można zaobserwować takie uczucia, jak: gniew, radość, strach, zazdrość, wstyd czy niechęć. Uczucia te uzewnętrzniają się w bardzo wyrazisty sposób w zachowaniu dzieci, gdyż nie potrafią one jeszcze maskować i tłumić swych przeżyć. Brak umiejętności pohamowania emocji sprawia, że zachowanie dzieci cechuje duża impulsywność, chwiejność i gwałtowność. Radosne dziecko będzie się bardzo głośno śmiać, a swoją złość będzie wyrażać poprzez krzyk, tupanie nogami czy bicie. W wieku 3 lat emocje przejawiają się w bardzo wyraźny, ekspresyjny sposób, za pomocą bogatej mimiki i gestów. Reakcje dziecka często są skrajne i nieadekwatne do docierających doń bodźców. A. Klim-Klimaszewska (2010) zwraca jednak uwagę, że pomimo labilności emocjonalnej 3-letnie dziecko potrafi obdarzyć swojego opiekuna trwałym uczuciem i przywiązuje się do zwierząt domowych. Jednocześnie J. Dunn stwierdza, że od 2. roku życia stopniowo wzrasta świadomość emocji (za: Harwas-Napierała, Trempała, 2010). Dziecko zaczyna rozumieć, że emocje to stany wewnętrzne, które są ściśle powiązane z tym, co wydarzyło się w świecie zewnętrznym. Z pomocą rodziców i opiekunów zaczyna rozpoznawać własne uczucia, a co za tym idzie – uczy się je opanować i kontrolować (Brzezińska, Czub, Kaczan, 2013).

Jednymi z najważniejszych potrzeb 3-letniego dziecka są potrzeby bezpieczeństwa i miłości. J. Lubowiecka uważa, że „rozwój małego dziecka odbywa się małymi krokami, każdy krok naprzód możliwy jest dzięki poczuciu bezpieczeństwa, które zapewnia matka” (2000, s. 41). L. Marszałek (2008) zwraca uwagę, że zaspokojenie tej potrzeby jest warunkiem koniecznym do zaistnienia poznawczej aktywności eksploracyjnej, będącej podstawą rozwoju intelektualnego dziecka. Autorka ta zaznacza też, że dla właściwego rozwoju emocjonalnego dziecka, zwłaszcza w nowych okolicznościach, ważne jest zadbanie o jego równowagę psychiczną i zaspokajanie podstawowych potrzeb emocjonalnych: bezpieczeństwa, stabilizacji, miłości, uznania i akceptacji. Nadmiar negatywnych emocji mógłby bowiem źle wpłynąć na stosunek dziecka do świata i niskie poczucie własnej wartości.

Rozwój społeczny

Rozwój emocjonalny dziecka 3-letniego jest ściśle związany z jego społecznymi kontaktami. Dzięki coraz większej niezależności i autonomii dziecko zaczyna otwierać się na nowe, pogłębione znajomości. Trzylatek coraz częściej zaczyna interesować się zabawą z rówieśnikami, wybierając przy tym na ogół osoby o tej samej płci. Dziecko powoli oswaja zasady funkcjonowania w grupie. Według R. Schaffera (2018), najważniejszym środowiskiem, które oddziałuje na przebieg procesu socjalizacji dziecka, jest rodzina, a zaraz po niej grupa rówieśnicza. Jak podaje B. Harwas-Napierała i J. Trempała (2008), jest to też okres rozwijania się zachowań prospołecznych, takich jak empatia i wzajemna pomoc, ale także zachowań negatywnych i niepożądanych, głównie agresji, kłótni i braku posłuszeństwa. W wieku przedszkolnym szczególnego znaczenia nabiera przyjaźń, którą cechuje wzajemna pomoc, a przyjaciel określany jest jako partner zabawy. Zjawisko to charakteryzuje się tym, że dziecko ma tendencję do częstej zmiany towarzysza zabaw, co jest wynikiem reorientacji obiektów i zainteresowań, na których dziecko jest aktualnie skoncentrowane.

We wczesnym etapie przedszkolnym dzieci bawią się koło siebie, co określa się mianem zabawy równoległej, a dopiero w późniejszych latach dochodzi do zabaw zespołowych. A. Klim-Klimaszewska (2011) zwraca uwagę na silny egocentryzm charakteryzujący 3-latków, a więc tendencję do myślenia, że wszyscy inni postrzegają świat i odczuwają dokładnie tak samo. Skoncentrowanie na własnej osobie wpływa na wzajemną komunikację i relacje społeczne, co utrudnia właściwą ocenę sytuacji oraz proces adaptacji. Na rozwój społeczny 3-latka wpływa intensywne kształtowanie się osobowości oraz świadomość własnego „ja”, które na tym etapie jest jeszcze słabo ukształtowane. W tym wieku kreuje się również samoocena, bardzo mocno związana z tym, co dziecko usłyszy na swój temat. Z tego też względu tak ważne jest odpowiednie formułowanie osądów oraz unikanie ocen, które mogłyby prowadzić do zaburzeń emocjonalnych. M. Kielar-Turska (2010) uważa, że rozwój społeczny dziecka należy rozpatrywać w dwojaki sposób: jako socjalizację, a więc integrowanie się z otoczeniem, a także jako wyodrębnianie się jednostki w grupie, rozumiane jako proces indywidualnych wzorów myślenia i przeżywania w określonych sytuacjach.

Według A. Klim-Klimaszewskiej (2010) omawiany wiek odznacza się tendencją do negatywizmu. Dziecko sprawdza swoje siły i uparcie przeciwstawia się oczekiwaniom otoczenia – nie słucha poleceń, nie akceptuje zakazów i nakazów. Wiele rzeczy chce zrobić samo i nie chce przyjąć pomocy ze strony dorosłych. Trzylatek miewa również problemy z akceptacją norm grupowych.

Za podstawową formę działalności dziecka w przedszkolu, a tym samym najlepszy sposób nauki i socjalizacji uznaje się zabawę. Trzylatek bawi się w sposób żywiołowy i spontaniczny, kierując się przy tym swoją wyobraźnią oraz impulsami wewnętrznymi (Klim-Klimaszewska, 2010).

Rozwój poznawczy

Procesy poznawcze 3-latków są w stadium intensywnego rozwoju. Charakteryzuje je emocjonalność, spontaniczność, są na ogół pozbawione świadomej motywacji oraz rozwijają się w toku kontaktu dziecka z otoczeniem (Marszałek, 2008). W tym wieku dochodzi do poszerzania horyzontów społecznych dziecka, które staje się coraz bardziej autonomiczne i coraz chętniej inicjuje nowe kontakty z innymi. A. Klim-Klimaszewska (2011) wskazuje, że możliwość komunikacji ułatwia zwłaszcza rozwój mowy, zarówno jakościowy, jak i ilościowy. W wieku 3 lat dziecko używa ok. 1 000 słów. Z drugiej strony zaznacza, że poziom mowy 3-latka nadal stwarza liczne trudności w porozumieniu się, a co za tym idzie – w procesach adaptacyjnych. Wszystkie gesty i słowa, rozumiane doskonale przez domowników, w przedszkolu mogą nie zostać właściwie odczytane, stąd przez pewien czas nauczyciel-opiekun w przedszkolu może się kojarzyć dziecku wrogo. W wieku przedszkolnym intensywnie rozwija się potrzeba poznawania świata oraz zdobywania nowych umiejętności i doświadczeń, co pozwala na rozwój zainteresowań oraz pasji. A. Klim-Klimaszewska (2010) wskazuje, że dziecko 3-letnie rozwija swoje umiejętności spostrzegania, które na tym etapie charakteryzuje silny synkretyzm. Nie potrafi dokonać analizy spostrzeganej rzeczy, nie jest w stanie dostrzec określonych części i nie potrafi powiązać ich ze sobą. To, co widzi, odczytuje na poziomie ogólnym, globalnym. W konkretnych przedmiotach jest w stanie wyróżnić głównie to, co odznacza się formą bądź intensywnym kolorem.

Trzylatek coraz lepiej uczy się orientacji w codziennym świecie i wykazuje znaczącą aktywność umysłową. Jego myślenie wiąże się bezpośrednio z tym, co dzieje się w danej chwili, jest sytuacyjne i łączy się bezpośrednio z działaniem (Ibidem). Uwaga dziecka jest krótkotrwała i dość zmienna (przerzutna). Procesy pamięciowe u dzieci we wczesnym etapie przedszkolnym zależą od stopnia koncentracji i tego, jak przebiegał proces spostrzegania. Bardzo wiele zależy także od temperamentu dziecka, który cytowana powyżej autorka dzieli na 3 podstawowe typy: temperament łatwy, temperament wolno-rozgrzewający się i temperament trudny.

Wartościową teorię rozwoju poznawczego przedstawił J. Piaget, który wyraził przekonanie, że niedoskonałość przedoperacyjnego myślenia dziecka podlega takim ograniczeniom, jak egocentryzm – charakteryzujący się spostrzeganiem świata tylko z własnego punktu widzenia, centracja – czyli zwrócenie uwagi tylko na jeden aspekt sytuacji przy pominięciu pozostałych, a także nieodwracalność – skutkująca brakiem zdolności powrotu do początkowego toku rozumowania (Birch, 2009).

Podsumowując analizę cech rozwoju 3-letnich dzieci pod kątem możliwości adaptacji w przedszkolu, można stwierdzić, że mogą one już pozostać przez dłuższy czas pod opieką osób spoza rodziny. Systematyczne uczęszczanie do przedszkola niewątpliwie jest dla nich sytuacją nową, przełomową, generującą wiele trudnych emocji. Niektórym dzieciom udaje się bardzo szybko odnaleźć w nowej sytuacji, szybko wyrażać pozytywne emocje związane z pobytem w przedszkolu, lecz innym uczęszczanie do przedszkola przysparza różnorodne problemy, są niespokojne i niepewne siebie. To właśnie w ich przypadku ważne jest zapewnienie adekwatnego do ich potrzeb wsparcia w tym trudnym procesie. A. Klim-Klimaszewska (2011) wskazuje, że sposób przystosowania się dziecka w początkowym okresie przebywania w przedszkolu wpływa na jego funkcjonowanie w kolejnych latach edukacji i życia. Zaznacza, że głównym celem przedszkola – także w odniesieniu do 3-latków – jest „wszechstronny rozwój osobowości dziecka, przejawiającej się w sferze intelektualnej, emocjonalnej, wolicjonalnej, w aktywności ruchowej, społecznej, poznawczej, w twórczości artystycznej i wrażliwości estetycznej” (Klim-Klimaszewska, 2011, s. 7). Analizując właściwości rozwoju dzieci w poszczególnych fazach rozwojowych, nauczyciel może trafnie planować pracę wychowawczo-dydaktyczną oraz dostosować odpowiednie metody pracy do ich potrzeb i poziomu rozwoju.

3. Wybrane trudności adaptacyjne dzieci 3-letnich w przedszkolu – przyczyny, przejawy

Właściwa adaptacja przedszkolna 3-letniego dziecka zależna jest od bardzo wielu czynników: jego zdolności psychoruchowych, sprawności poznawczo-intelektualnej, świadomości posiadanych umiejętności i potrzeb, a także prawidłowego ich wyrażania i zaspokajania (Ibidem). Procesy adaptacyjne są zdeterminowane przez odpowiednie procesy neurofizjologiczne, poziom dojrzałości centralnego układu nerwowego, poziom dojrzałości immunologicznej i poziom rozwoju somatycznego. W przypadku omawiania kryteriów psychologicznych, za najważniejsze uznaje się reakcje emocjonalno-poznawcze i społeczne (Lubowiecka, 2000). W literaturze przedmiotu można znaleźć zestawienia wielu czynników uważanych za istotne w procesie adaptacji dziecka do środowiska przedszkolnego. J. Lubowiecka (2000) i A. Klim-Klimaszewska (2011) dokonały podziału czynników odpowiedzialnych za adaptację, wyróżniając 2 typy:

- endogenne, czyli wewnętrzne, na które składają się: wiek dziecka, płeć, stan zdrowia, poziom rozwoju psychoruchowego i indywidualne cechy układu nerwowego, temperament;
- egzogenne, czyli zewnętrzne, do których zalicza się: środowisko rodzinne dziecka – warunki bytowe, liczbę członków rodziny, postawy rodziców, system wychowawczy, wcześniejsze doświadczenia adaptacyjne i nowe środowisko, do którego dziecko musi się przystosować, czyli przedszkole – wyposażenie, warunki lokalowe, zabawki, sprzęt, liczba dzieci w grupie oraz oddziaływanie nauczycieli.

Według A. Klim-Klimaszewskiej (2011, s. 345):

za wykazujące trudności w adaptacji uważa się dziecko, które przez dłuższy czas na terenie przedszkola przejawia zachowania świadczące o złym samopoczuciu, różniące się znacząco od zachowań w okresie poprzedzającym wstąpienie do przedszkola. Są to także zauważone przez rodziców wyraźne zmiany w zachowaniu dziecka w domu, po rozpoczęciu uczęszczania do placówki.

Trudności w adaptacji przejawiają się głównie w niechęci do przedszkola. Dziecko nie chce tam przychodzić, płacze w trakcie rozstania z rodzicami, nie nawiązuje kontaktów z rówieśnikami, jest samotne i zrozpaczone. Negatywny stosunek do placówki przejawia się zarówno w problemach natury biologicznej, jak i regresem w opanowanych wcześniej nawykach i umiejętnościach (Klim-Klimaszewska, 2006). Cytowana autorka wyróżnia 4 podstawowe typy zaburzeń, świadczące o problemach adaptacyjnych. Reprezentują je:

- dzieci pozornie przystosowane, grzeczne i posłuszne, ale jednocześnie nieśmiałe, milczące i lękliwe;
- dzieci o ogólnie obniżonym nastroju, płaczliwe, drażliwe, pozbawione apetytu i mające trudności w zasypianiu;
- dzieci nawiązujące nieprawidłowe kontakty z rówieśnikami, agresywne, o wzmożonej ruchliwości i reaktywności emocjonalnej;
- dzieci zbuntowane, niezadowolone, rozżalone, niechętnie odnoszące się do przedszkola i rówieśników (Klim-Klimaszewska, 2011).

A. Klim-Klimaszewska (2006) za najważniejszy czynnik endogeny, wpływający na adaptację, uznaje wiek dziecka. Im dziecko starsze, tym łatwiej jest mu się przystosować do nowego środowiska, ponieważ, zgodnie z teorią Piageta, wraz z wiekiem udoskonalają się procesy asymilacji i akomodacji. U 3-letniego dziecka wszystkie układy, w tym układ nerwowy, są jeszcze bardzo słabe i delikatne. Dziecko 3-letnie wymaga nieustannego wsparcia i pomocy ze strony osób dorosłych, a brak odpowiedniej uwagi może wprowadzać je w stan psychicznego dyskomfortu i lęku. Nie bez znaczenia jest również płeć dziecka, gdyż według badań przeprowadzonych przez G. Sochaczewską (za: Gruszczyk-Kolczyńska, Zielińska, 2004), dziewczynki mają mniejsze problemy adaptacyjne niż chłopcy.

Większość problemów z przystosowaniem się dziecka do warunków przedszkolnych dotyczy nieprawidłowości w sferze emocjonalnej. Zaburzenia te najczęściej przybierają formę nerwic, wywołanych długotrwałymi negatywnymi sytuacjami, traumatycznymi bodźcami i ostrymi sytuacjami szokowymi. Za podstawowy objaw, a zarazem źródło nerwic uznaje się lęk, definiowany przez A. Klim-Klimaszewską, jako „silny stan napięcia

charakteryzujący się poczuciem zagrożenia, a jednocześnie bezradności, niepokoju i bezsilności” (2011, s. 38). Bywa, że dziecko mówi głośno o tym, czego się boi. Na ogół jednak lęk nie jest uświadamiany i objawia się poprzez szereg innych przejawów nerwicy. Zalicza się do nich m.in. wymioty, bóle brzucha czy bóle głowy, a więc takie mechanizmy obronne organizmu, które mają za zadanie chronić przed bezpośrednim przeżywaniem lęku. Dzieci z nerwicą bywają lękliwe i dlatego w stosunku do innych ludzi często się wycofują w związku z brakiem pewności siebie. Lęk dziecięcy objawia się nierzadko w postaci zaburzeń snu i tzw. lęków nocnych. Dziecko budzi się w nocy drżące i spocone, krzyczy, zrywa się i nie reaguje na uspokajające słowa rodziców.

Kolejnym objawem u dzieci, które borykają się z trudnościami adaptacyjnymi, jest moczenie mimowolne – niezwiązane z chorobami neurologicznymi czy urologicznymi. Moczenie ma zazwyczaj podłoże psychogenne i wiąże się ze stanami emocjonalnego napięcia. Zjawisko moczenia bardzo rzadko występuje jako pojedynczy symptom, na ogół towarzyszą mu także inne problemy. L. Marszałek (2008) wymienia takie czynniki stresogenne, jak: osłabienie relacji na linii dziecko-rodzice, nowe, trudne wymagania i oczekiwania czy zmiana dotychczasowego trybu życia. Autorka zwraca również uwagę, że na moczenie mogą wpływać zbyt wcześnie i zbyt późno wypracowane nawyki higieniczne. Co więcej, T. Wolańczyk i J. Komender (2005) zaznaczają, że problem moczenia naraża dziecko na stres, wyśmiewanie, przykre uwagi i odrzucenie zarówno ze strony rodziców, jak też rówieśników w przedszkolu. Rodzi to w dziecku poczucie mniejszej wartości, obniżenie samooceny i w konsekwencji prowadzi do unikania kontaktów międzyrówieśniczych.

Jednym z często występujących problemów adaptacyjnych wewnętrznych jest agresja dziecka, która objawia się niszczeniem przedmiotów, biciem dzieci i zwierząt oraz wrogością i nienawiścią wobec otoczenia. G. Haug-Schnabel (2003) wskazuje, że agresja może przybierać formy fizyczne (bicie, plucie, kopanie), werbalne (zachowania aroganckie, skarżenie, przezywanie, złośliwe uwagi, wyśmiewanie się) oraz pośrednie (prowokacyjna, świadoma ignorancja, antypatia, przesadnie wyraźny brak zainteresowania). A. Klim-Klimaszewska (2011) zaznacza, że wśród przedszkolaków zdecydowanie dominuje agresja werbalna pod postacią agresji niekierowanej. Oznacza to, że dzieci w obawie przed wyrządzeniem krzywdy otwarcie, robią to w sposób niejawnym, najczęściej poprzez skarżenie.

Akty agresji rodzą się m.in. w odpowiedzi na lęk, brak zrozumienia i akceptacji oraz poczucie zagrożenia, którego konsekwencją jest stan emocjonalnego napięcia. Zdarza się również, że dziecko nie ma żadnych podstaw do takiego zachowania i jego działania są spowodowane naśladowaniem osób, które uznaje za swój autorytet, a więc np. starszego rodzeństwa, rodziców czy opiekunów. Bywa również, że agresywne zachowanie ma na celu zwrócenie na siebie uwagi czy wzbudzenie zainteresowania. Zarówno A. Klim-Klimaszewska (2011), jak i J. Grochulska (1993) są zdania, że agresja u dzieci może mieć na celu chęć osiągnięcia własnych pragnień bądź żądań. Takie zachowania tłumaczy się egocentrycznym, egoistycznym podejściem do świata, charakteryzującym dzieci 3-letnie.

Do istotnych problemów adaptacyjnych może przyczyniać się zaburzenie rozwoju mowy. Według A. Klim-Klimaszewskiej: „w wieku trzech lat rozpoczyna się rozwój właściwej mowy dialogowej, która stanowi najbardziej naturalną formę korzystania z języka oraz zdolności konwersacyjnych” (2010, s. 37). Błędnie wypowiedane słowa i ich niedobór sprawiają, że dziecko ma duże trudności w porozumieniu się z grupą,

pogarsza się jego samopoczucie, a także dochodzi do wycofania się z życia społecznego. Przyczyną zaburzenia mowy mogą być m.in. wady organiczne, np. przerost migdałków, niesprawność mięśni języka, zaburzenia psychiczne, niewykształcony słuch (Klim-Klimaszewska, 2011).

Do najpopularniejszych przejawów zaburzeń na tle neurodynamicznym zalicza się nadpobudliwość dziecka, która wpływa na problemy adaptacyjne. Dzieci bywają nadpobudliwe w całym swoim zachowaniu bądź niektórych sferach życiowych: ruchowej, emocjonalnej lub poznawczej. Bardzo często wybuchają złością i krzykiem, reagują zbyt emocjonalnie bądź też gwałtownie. Dzieci nadpobudliwe szybko się nużą i rezygnują z wykonywanych działań, co spowodowane jest ich słabym i labilnym układem nerwowym (Ibidem). Poważnym problemem wychowawczym w przypadku dzieci z nadpobudliwością jest brak stałych i jasno sprecyzowanych wymagań, nadmierne pobłażanie oraz zmienność reakcji dorosłych na określone zachowania. Takie dzieci wymagają ogromnej dozy cierpliwości i opanowania oraz świadomości, jakie reakcje dorosłych są pożądane i ułatwią dalszy rozwój oraz przystosowanie do nowego miejsca.

Grupę odmienną stanowią dzieci zahamowane psychoruchowo, a więc złęknione, nieśmiałe, o niskiej aktywności społecznej. Ich wycofanie jest bardzo często źle postrzegane przez rodzinę, która ocenia je bardzo krytycznie i traktuje w sposób rygorystyczny. Dzieci zahamowane nie rzucają się w oczy, będąc pośród rówieśników przedszkolnych, i nie sprawiają kłopotów wychowawczych, przez co często ich problemy bywają niedostrzegane przez dorosłych (Ibidem).

Zaburzenie w adaptacji wykazują również dzieci, których zachowanie wskazuje na obojętność uczuciową. Ich działanie charakteryzuje się brakiem zainteresowania oraz nieumiejętnością w nawiązywaniu relacji z rówieśnikami i dorosłymi. Nie wykazują one zainteresowania innymi, często odtrącają przyjacielskie gesty, bywają złośliwe i wrogo nastawione do otoczenia. Dzieci obojętne uczuciowo boją się zaangażować emocjonalnie w obawie przed odrzuceniem i zerwaniem nowych więzi, dlatego ich obojętność można rozumieć jako mechanizm obronny.

Jak podaje M. Bogdanowicz (1991), dzieci z lękową postawą charakteryzuje nadmierna wrażliwość emocjonalna, nieśmiałość, nadmierne uzależnienie od rodziców, a także mała samodzielność w codziennych czynnościach i kontaktach społecznych. W opinii B. Szurowskiej (2004), lęki dzieci w wieku przedszkolnym związane są głównie z momentami rozstania z najbliższymi, spożywaniem posiłków i odpoczynkiem, z czego najtrudniejszym przeżyciem dla dziecka jest rozstanie z matką. Rozdzielenie sprawia, że dziecko traci poczucie bezpieczeństwa, czuje się osamotnione i złęknione. Uczucie paniki, które pojawia się w pierwszych dniach, może z czasem przeradzać się w bardziej bierną postawę, niemniej fakt, że dziecko przestaje płakać, nie świadczy o tym, że pogodziło się z daną sytuacją. Trzylatek nie potrafi jeszcze samodzielnie orientować się w nowej przestrzeni, nie umie również racjonalnie zmierzyć upływu czasu, stąd tłumaczenia, że rozłąka z rodzicami jest tylko chwilowa, nie przynoszą pożądanych efektów. J. Ranschbrug (1993) zwraca uwagę na występowanie lęku separacyjnego, który towarzyszy dziecku zwłaszcza w pierwszych tygodniach pobytu w przedszkolu. Jego występowanie uznaje za coś naturalnego, jednak kiedy trwa on zbyt długo, zaczyna negatywnie wpływać na samopoczucie dziecka i jego relacje z otoczeniem. Zjawiskiem niepokojącym jest również brak lęku separacyjnego u dziecka w pierwszych dniach adaptacji w przedszkolu, gdyż sugeruje występowanie nieprawidłowych relacji pomiędzy matką a nim.

Bardzo dużą rolę w poprawnym procesie adaptacji odgrywa także cała rodzina, której zadaniem jest zaspokojenie wszystkich potrzeb fizycznych i psychicznych dziecka. Jeżeli bowiem już w rodzinie pojawią się problemy adaptacyjne, to będą one rzutować także na kłopoty z przystosowaniem się w innych miejscach. M. Tyszkowa (1972) dostrzega, że dzieci wychowane w rodzinach o chłodnych relacjach uczuciowych bądź bezosobowych zakładach (szpitale, domy małego dziecka, żłobki), gdzie czują się osamotnione, są narażone na poważne zmiany w ich psychice – wycofanie społeczne, niskie poczucie własnej wartości, tendencje agresywne.

Do podobnych wniosków dochodzi też M. Bogdanowicz (1991), która diagnozując zaburzenia emocjonalne dzieci, bierze pod uwagę zarówno czynniki rodzinne, jak również środowiskowe. Do najważniejszych, które jej zdaniem przeszkadzają w procesie adaptacji, należą m.in. trudne warunki bytowe i materialne, niepełny skład rodziny i negatywne relacje pomiędzy członkami rodziny. W opozycji staje G. Sochaczewska (1985), która twierdzi, że warunki mieszkaniowe i materialne nie mają większego wpływu na jakość procesów adaptacyjnych. Wyjątkiem są rodziny skrajnie ubogie, ale zdaniem autorki dzieci z takich środowisk rzadko korzystają z przedszkola (Gruszczyk-Kolczyńska, Zielińska, 2004).

M. Bogdanowicz (1991) zwraca również uwagę na to, co dzieje się w przedszkolu. Jako czynniki negatywne wskazuje zwłaszcza nieprawidłowe warunki lokalowe, brak odpowiedniej organizacji pracy, negatywne cechy opiekuna czy zbyt wysokie wymagania. Jednym z istotniejszych problemów adaptacyjnych, związanych z zasadami funkcjonowania w przedszkolu, jest przymusowe leżakowanie. Dla wielu dzieci, przyzwyczajonych do spania z rodzicami, jest to czynność trudna, której nie chcą się poddać lub która wzbudza w nich negatywne uczucia (Gruszczyk-Kolczyńska, Zielińska, 2004). Dziecko odczuwa dyskomfort z powodu przebierania się w piżamkę, boi się zamknąć oczy, a przy tym narasta w nim uczucie niepokoju. Podobne problemy mogą dotyczyć również spożywania posiłków, ponieważ w warunkach przedszkolnych czynność tę dziecko musi wykonywać zupełnie samo, bez pomocy najbliższych, tak jak to miało miejsce do tej pory w domu rodzinnym.

Rolę środowiska przedszkolnego w procesie adaptacji podkreśla A. Klim-Klimaszewska (2010), wskazując na odpowiednio realizowany program, właściwe zasady przyjmowania małych dzieci, poziom wiedzy personelu i jego stosunki z dziećmi, a także dostosowanie wymagań do możliwości dziecka. Nauczyciel powinien być dla dziecka autorytetem i wzorem do naśladowania, reprezentując jak najlepsze postawy moralne. Na zachowanie dziecka mają wpływ również inne dzieci, szczególnie, że 3-latki lubią przyjmować zachowania innych, aby dostosować się do reszty grupy. M. Tyszkowa (1972) zwraca dodatkowo uwagę, że przyjacielskie relacje z rówieśnikami i ich akceptacja wpływają pozytywnie na radzenie sobie z trudnościami. W przeciwnym razie wysoki poziom lęku i uczucie niepewności wpływają negatywnie na przystosowanie się oraz pozytywny obraz samego siebie.

Podsumowując, można stwierdzić, że adaptacja dziecka 3-letniego w przedszkolu jest trudna z wielu powodów, choć sprzyja jej natura rozwoju psychofizycznego dziecka w tym wieku. Nie wszystkie jednak dzieci osiągają pełną gotowość psychofizyczną do przejścia ze środowiska rodzinnego do przedszkolnego, manifestującą się pomyślną adaptacją w tym nowym dla nich miejscu.

Podsumowanie

Na podstawie analizy cytowanej w tym rozdziale literatury można podjąć próbę sformułowania refleksji dotyczących przeciwdziałania trudnościom adaptacyjnym u dzieci 3-letnich na starcie do przedszkola. Niewątpliwie najważniejszym czynnikiem pomyślnej adaptacji dziecka w tym wieku w przedszkolu jest wzmacnianie jego poczucia bezpieczeństwa poprzez wizyty w tej instytucji na długo przed systematycznym do niej uczęszczaniem. W ten sposób dzieci uzyskują wsparcie ze strony rodziców i nauczycieli poświęcających im czas na zwiedzanie przedszkola oraz jego otoczenia i wspólną, radosną zabawę. W tym celu przedszkola coraz częściej realizują programy adaptacyjne dla dzieci rozpoczynających w nich edukację, żeby pomóc im przezwyciężyć lęk przed nowym oraz nieznanym środowiskiem. Warto pamiętać, że proces adaptacji przebiega u każdego dziecka w sposób indywidualny, lecz zawsze z mniejszymi lub większymi trudnościami. Uświadamiając rodziców o sposobach wspierania dobrej adaptacji dziecka, można zapobiegać, by proces ten nie stał się nazbyt trudny nie tylko dla dziecka, ale i jego rodziny. Warto uwrażliwiać rodziców, że istnieje wielość przyczyn trudności adaptacyjnych, które mogą skutkować dezorganizacją funkcjonowania dziecka w przedszkolu. Zarówno rodzice, jak i nauczyciele mogą temu skutecznie zapobiegać poprzez wspólne i wspierające działania.

Bibliografia

- Bańkowski, A. (2000). *Etymologiczny słownik języka polskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Birch, A. (2009). *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęctwa do dorosłości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bogdanowicz, M. (1991). *Psychologia kliniczna dziecka w wieku przedszkolnym*. Warszawa: WSiP.
- Brzezińska, A., Czub, M., Kaczan, R. (2013). *Dziecko przedszkolne. Jakie jest? Jak możemy wspierać jego rozwój?* Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Grochulska, J. (1993). *Agresja u dzieci*. Warszawa: WSiP.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E., Zielińska, E. (2004). *Wspomaganie rozwoju umysłowego trzylatków i dzieci starszych wolniej rozwijających się*. Warszawa: Wydawnictwo WSiP.
- Harwas-Napierała, B., Trempała, J. (2010). *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Haug-Schnabel, G. (2003). *Agresja w przedszkolu*. Kielce: Wydawnictwo „Jedność”.
- Klim-Klimaszewska, A. (2006). *Adaptacja dziecka do środowiska przedszkolnego*. Siedlce: Wydawnictwo Akademii Podlaskiej.
- Klim-Klimaszewska, A. (2010). *Trzylatek w przedszkolu. Gotowość dziecka trzyletniego do podjęcia edukacji przedszkolnej*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Erica.
- Klim-Klimaszewska, A. (2011). *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Erica.
- Klim-Klimaszewska, A. (2011). *Witamy w przedszkolu, Wspomaganie procesu adaptacji dziecka do środowiska przedszkolnego*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Erica.
- Kopaliński, W. (2003). *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*. Wydawnictwo: Muza.
- Lubowiecka, J. (2000). *Przystosowanie psychospołeczne dziecka do przedszkola*. Warszawa: WSiP.

- Marszałek, L. (2008). *Wiek przedszkolny. Rozwój i zaburzenia*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Okoń, W. (2007). *Nowy Słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Ranschbrug, J. (1993). *Lęk, gniew, agresja*. Warszawa: WSiP.
- Reber, A.S. (2002). *Słownik psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Scholar.
- Różycka, E. (red.). (2003). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (t. 1). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Schaffer, H.R. (2018). *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sobol, E. (red.). (2003). *Nowy słownik języka polskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szurowska, B. (2004). Pokonać lęki trzylatków. *Wychowanie w Przedszkolu*, 7.
- Śmietana, U. (red.). (2005). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (t. 4). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Wolańczyk, T., Komender, J. (2015). *Zaburzenia emocjonalne i behawioralne u dzieci*. Warszawa: Wydawnictwo PZWL.
- Wyszkowska, M. (1972). *Problemy psychicznej odporności dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo Nasza Księgarnia.

Angelika BAZIAK

Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu
Przedszkole Sióstr Niepokalanek w Nowym Sączu

WYKORZYSTANIE ARTETERAPII I TECHNIK PLASTYCZNYCH W INTEGRACJI DZIECI Z GRUPY PRZEDSZKOLNEJ¹

Streszczenie

Niniejszy rozdział zawiera teoretyczną analizę pojęć dotyczących arteterapii i technik plastycznych w kontekście ich stosowania w integracji dzieci z przedszkolnej grupy. Ponadto autorka jako nauczycielka edukacji przedszkolnej proponuje innym nauczycielom rozwiązania metodyczne do działań z tego zakresu, tj. scenariusz zajęć dla dzieci młodszych (4-letnich) oraz starszych (6-letnich), a także ulotkę promującą metodę arteterapii.

Słowa kluczowe: arteterapia, zajęcia plastyczne, integracja, grupa przedszkolna, techniki plastyczne, aktywność plastyczna, dzieci w wieku przedszkolnym.

Summary

This chapter contains a theoretical analysis of the concepts of art therapy and art techniques in the context of their use in the integration of children from the preschool group. In addition, the author, as a preschool education teacher, proposes methodological solutions to other teachers for activities in this field, i.e. a lesson plan for younger (4-year-old) and older (6-year-old) children, as well as a leaflet promoting the art therapy method.

Key words: art therapy, art classes, integration, preschool group, art techniques, plastic activity, preschool children.

Wprowadzenie

Działalność plastyczna dzieci stanowi stały element działań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych na poziomie wychowania przedszkolnego. Twórczość plastyczną dzieci podczas zajęć nauczyciel może wykorzystać do realizacji różnych celów, w tym związanych z poznawaniem się, nawiązywaniem bliższych kontaktów, nauką, przyswajaniem norm współżycia i wytwarzaniem przyjaznej atmosfery w grupie. Właściwie zorganizowane zajęcia kierowane, które bazują na aktywności plastycznej dzieci, mogą stać się atrakcyjnym sposobem na integrację grupy przedszkolnej. Taka forma działania umożliwi dzieciom harmonijny rozwój całej osobowości, uruchamiając oraz integrując procesy motoryczne, społeczne, emocjonalne i poznawcze. Dziecko ma szansę poznać siebie (swoje mocne i słabe strony), innych członków grupy, a także rozwinąć wyobraźnię, twórcze myślenie, percepcję wzrokową, zdolności manualne. Dla wielu dzieci zajęcia plastyczne są szansą na ekspresję emocji, z których wyrażaniem mają często duże trudności. W sytuacji tworzenia następuje uwalnianie się od zahamowania w tym zakresie. Zajęcia tego rodzaju mają walory terapeutyczne. Przydatnym rozwiązaniem może okazać się także wprowadzenie zajęć wykorzystujących arteterapię.

¹ Rozdział zawiera fragmenty niepublikowanej pracy dyplomowej na ww. temat, napisanej pod kierunkiem dr hab. Iwony Bugajskiej-Bigos, prof. ANS w Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu.

1. Arteterapia i techniki arteterapeutyczne stosowane w pracy z dziećmi

Arteterapia jest często określana jako terapia przez sztukę. Sformułowanie to stosuje się zamiennie z pojęciem „terapia kreatywna”. Takie nazewnictwo ma na celu ukazanie syntezy między terapią a różnymi formami sztuki, a co za tym idzie – obrazuje istotę arteterapii. Można ją wykorzystywać nie tylko ze względu na funkcję terapeutyczną, ale i wychowawczą oraz kształcącą (Kulczycki, 1990; za: Szulc, 2011). Dziedzina arteterapii oferuje nauczycielom i pedagogom nowe techniki oraz metody w zakresie diagnozy, profilaktyki i terapii (Gładyszewska-Cylulko, 2014). Jest więc środkiem do realizacji wielu celów wychowawczych i dydaktycznych.

Arteterapię można ujmować w znaczeniu wąskim i szerokim. Pierwsze z nich podkreśla fakt, że plastyka odgrywa w niej wiodącą rolę. W znaczeniu szerokim arteterapia obejmuje muzykoterapię, choreoterapię, biblioterapię, sztuki plastyczne, a także film i teatr (Konieczna, 2006). Wąskie ujęcie tego terminu jest często prezentowane przez europejskich badaczy. Jak podaje E. Józefowski (2012), w Polsce najprężniej rozwijają się 2 nurty arteterapii – pierwszy związany z edukacją, a drugi z naukami medycznymi.

W pedagogice działania arteterapeutyczne skierowane są na jednostki i grupy w celu zmiany m.in. ich postaw czy też umiejętności. Określa się więc, że „arteterapię w obszarze edukacji można traktować jako interwencję ukierunkowaną na wspomaganie rozwoju podmiotowego, poprzez podbudzenie wyobraźni, kreatywnego myślenia i działania, w działaniach lokujących się w przestrzeni sztuki” (Józefowski, 2012, s. 11-12). Podczas zajęć o charakterze arteterapeutycznym istotny jest proces powstawania pracy/wytworu, omawiania jej, a nie efekt końcowy. Każdy wytwór, mający swoje źródło w ludzkiej twórczości plastycznej, zalicza się do prac określanych mianem sztuki (Szuman, 1961; za: Popek, 1985). W pracy pedagogicznej z dziećmi niezwykle ważna jest różnorodność, dlatego warto stosować na zajęciach rozmaite techniki plastyczne. Definiowane są one jako „całokształt środków i rozwiązań technicznych (artystycznych), które służą do wyrażania siebie i realizacji zadań w zakresie plastyki” (Łapot-Dzierwa, 2018, s. 8). Nauczyciel, planując i realizując zajęcia integracyjne z wykorzystaniem sztuk plastycznych, może wybierać spośród poniżej zaprezentowanych rozwiązań metodycznych, pamiętając, że różnorodność staje się czynnikiem motywacyjnym i pobudzającym rozwój.

K. Łapot-Dzierwa (2018) dzieli techniki rysunkowe na monochromatyczne i barwne. Dzieci są zachęcane do realizacji takich działań podczas zajęć kierowanych, ale również same chętnie podejmują próby rysowania, nawet w czasie swobodnej zabawy. Do tworzenia prac można użyć takich narzędzi jak: kredki ołówkowe, suche lub tłuste pastele, kolorowa kreda, pisaki, markery i cienkopisy. Są to materiały łatwo dostępne, które zdecydowanie uatrakcyjniają dziecięce rysunki. Techniki monochromatyczne to rysunki czarno-białe. Dzieci w wieku przedszkolnym, wykonując je, posługują się najczęściej ołówkiem, ciemnymi markerami lub pisakami. Wspólne rysunki dzieci mogą stać się podstawą do nawiązywania bliższych relacji z rówieśnikami i dorosłymi.

W malarstwie z zastosowaniem jej technik wykorzystuje się głównie kolor i plamę barwną jako środki wyrazu wizualnego. Wyróżnia się 3 główne rodzaje takiej twórczości: przedstawiające, nieprzedstawiające i dekoracyjne. Dzieci do tworzenia prac techniką malarską mogą wykorzystać farby kryjące, plakatowe i akrylowe. Narzędziami mogą tu być pędzle, lecz inspirującym rozwiązaniem jest także malowanie palcami, a nawet całą dłonią. Dla urozmaicenia prac malarskich warto zmieniać podkład. Oprócz tradycyjnej białej kartki można zastosować ciekawszą formę, tzn. dodatkowy materiał, np. gazę

bawełnianą lub kaszę. Kreatywne prace można tworzyć również, malując na szkłe, folii, drewnie, filcu lub kamieniach. Urozmaicenie prac malarskich, inicjonowanie nowych rozwiązań pobudza motywację do twórczości u dzieci, zwiększa zaangażowanie oraz dostarcza bogactwa doświadczeń i przeżyć (Ibidem, 2018).

Techniki graficzne: stemplowanie, frottage, monotypia oraz kalkograf to niektóre propozycje rozwiązań, które mogą sprawdzić się w pracy z dziećmi. Technika stemplowania z pewnością jest jedną z prostszych, do jej użycia wystarczą łatwo dostępne produkty np. owoce lub warzywa. Do realizacji zajęć z wykorzystaniem techniki frottage wystarczy przygotować cienką kartkę, kolorowe kredki lub ołówek (w zależności od pożądanego efektu końcowego) i przedmioty mające wyraźną fakturę (Ibidem). Monotypia oraz kalkograf to techniki, które sprawdzą się w pracy z starszymi dziećmi. Do realizacji tych działań plastycznych niezbędne jest żelazko oraz szkło. Zorganizowanie takich zajęć z dziećmi w przedszkolu w sposób bezpieczny staje się możliwe, jeśli nauczyciel ma kogoś do pomocy, osobę wspierającą go w takich działaniach.

Poprzez techniki modelarskie nauczyciel może także wspierać proces integracji dzieci w grupie. W ten sposób umożliwi dzieciom liczne czynności manualne, np. ugniatanie, toczenie, rwanie, rozcieranie. Plastelina, ciasto solne, glina samoutwardzalna, masa papierowa lub rzadziej spotykany papier mâché (moczony w kleju) to propozycje tworzyw stosowanych w realizacji zajęć z zakresu modelowania (Ibidem, 2018), o czym pisze K. Marcinkowska (1998), podkreślając, że dla dziecka istotne jest doświadczanie. W przypadku modelowania przedszkolak ma szansę nie tylko na samodzielne wykonanie pracy tą techniką, ale także przygotowanie z nauczycielem bądź grupą niezbędnych materiałów. Każdy członek grupy ma inne zainteresowania, które może przejawiać podczas wykonywania prac tą techniką. Dziecko może polisensorycznie poznawać wymienione tworzywa, badać je dotykiem i węchem. Przyczynia się to do wymiany spostrzeżeń sensorycznych dzieci. Takie działania wspierają rozwój dziecka (również społeczny) i – jak zaznacza autorka – nie tylko kształcą, wychowują, ale też bawią (Marcinkowska, 1998).

Techniki papierowe bazują na wykorzystaniu materiałów papierowych. Prace dzieci mogą przyjąć formę płaską – określaną kolażem lub przestrzenną – nazywaną papieroplastyką. Pierwsza z nich opiera się na wykorzystaniu różnych rodzajów papieru, nadawaniu im kształtu np. w wyniku sklejania. Techniki płaskie służą nauczycielowi przede wszystkim do organizacji zajęć plastycznych, podczas których wykorzystuje się wycinanki i wydzieranki. Natomiast tworzenie form przestrzennych angażuje dzieci do nacinania, klejenia i formowania papieru. Przed przystąpieniem do zajęć bazujących na papieroplastyce warto poćwiczyć z dziećmi podstawowe czynności: wycinanie, przecinanie, zagniatanie, wyginanie, zawijanie, skręcanie, nacinanie, załamywanie oraz łączenie elementów (Daszyńska, 1997). Cytowana autorka określa papieroplastykę jako rzeźbę z papieru. Zajęcia z zastosowaniem tej metody powodują integrowanie się grupy przedszkolnej, co opiera się na współpracy dzieci podczas wspólnego dążenia do osiągnięcia obranego przez grupę lub określonego przez nauczyciela efektu końcowego. Papierowe bryły mogą stać się dla dzieci przedmiotem do zabawy czy elementem dekoracji sali przedszkolnej. Samodzielnie utworzona scenografia stanie się miejscem, z którego dzieci będą dumne. Papier daje nieograniczone możliwości. Pozwala tworzyć reliefy, formy wolno stojące, mobile, jak również marionetki. Organizacja zajęć plastycznych z wykorzystaniem techniki papierowej może stać się okazją do kreatywnych działań dzieci i zarazem ciekawych zajęć ukierunkowanych na integrację grupy.

Techniki mieszane, innymi słowy, łączone są codziennością w pracy z dziećmi. Aby wytwór dziecka zdefiniować jako pracę tworzoną techniką mieszaną, musi dojść do „połączenia kilku technicznych aktywności plastycznych” (Łapot-Dzierwa, 2018, s. 73). Zastosowanie różnych materiałów i wykorzystanie przynajmniej 2 technik urozmaica prace dzieci i pozwala tworzyć niepowtarzalne dzieła. W tym przypadku jest wiele możliwości. Jedną z ciekawszych propozycji może być wykonanie przez grupę kolażu, który „polega na tworzeniu obrazów z gotowych elementów przedstawiających” (Zwolińska, Malicki, 1974, s. 59). Do wykonania takiej pracy można wykorzystać różnorodne materiały: ilustracje z gazet, kawałki tkanin, fotografię, drobne przedmioty codziennego użytku. Taką kompozycję po naklejeniu na wybrany materiał, np. papier, wzbogaca się, malując farbami, kredkami lub plasteliną. Zajęcia integracyjne z wykorzystaniem technik mieszanych dają możliwość różnorodnych działań dzieci.

Nauczyciel może realizować także inne techniki o charakterze arteterapeutycznym w celu integracji dzieci. Ciekawą propozycją stanowi wykonanie przez nie mandali. Podstawowym elementem w tej technice jest koło, jednak to nie forma ma znaczenie, ale sposób wypełnienia figury. Mandala może być wykonana za pomocą różnych narzędzi, np. kredki, farb, mazaków, węgla, ale i przedmiotów codziennego użytku, m.in. spinaczy, jedzenia czy darów natury. W. Karolak i O. Handford (2008) proponują także wykorzystanie materiałów nietrwałych: piasku, śniegu, piany. Istotny w pracach jest proces tworzenia i myśli dzieci. Dla wielu z nich taka działalność plastyczna może okazać się jedyną szansą na ukazanie emocji oraz relacji panujących w grupie przedszkolnej – dziecko nieświadomie pokaże nauczycielowi, co czuje. Należy jednak pamiętać, że interpretacja powinna być połączona z rozmową (nauczyciel nie jest odpowiednio przygotowany do analizy wytworów prac dziecka – to działanie głównie dla psychologa, arteterapeuty). Warto także wprowadzić wykonanie grupowych mandali, gdyż działalność ta kształtuje umiejętność współpracy i komunikowania się w grupie. Skuteczność tej techniki w pracy z dziećmi potwierdza opinia Frank: „Prowadziłam zajęcia z rysowaniem mandali z dziećmi z zerówki. Przez 6 dni ćwiczenia z rysowaniem były poprzedzone słuchaniem muzyki i ćwiczeniem wizualizacyjnym. Dzieci przez cały dzień były spokojniejsze, bardziej skupione, prawie nie pojawiała się wcześniej występująca agresja” (za: Karolak, Handford, 2008, s. 15). Spostrzeżenie to pozwala wysnuć wniosek, że taka działalność plastyczna pomaga w rozwiązywaniu problemów w grupie, ponownej integracji, jak również nauce współdziałania i organizowania zgranej grupy przedszkolnej.

Kolejną techniką coraz częściej stosowaną w pracy z dziećmi jest fotografia, czyli „obraz techniczny sprawiający wrażenie rzeczywistości” (Napierała-Rydz, 2015, s. 17). Fotografia to istotny element współczesnego świata. Swoje zastosowanie odnajduje także w pedagogice. Dzieci w wieku przedszkolnym w czasach cyfryzacji i korzystania z mediów od najmłodszych lat są w stanie posługiwać się najprostszym sprzętem oraz samodzielnie fotografować. Zdjęcia mogą przybrać formę barwną bądź czarno-białą. Wytwory działalności dzieci mogą stać się podstawą do dalszej pracy plastycznej, ponieważ z wykorzystaniem wywołanych zdjęć można opracować z grupą albumy, kroniki, kolaże lub wystawę tematyczną. Fotografowanie ważnych wydarzeń grupowych oraz kolegów i koleżanek pomoże nauczycielowi w zaplanowaniu zajęć integracyjnych, a współpraca wychowanków podczas takiej działalności pomoże poprawić/udoskonalić relacje w grupie.

Reasumując, każda technika plastyczna powinna być dostosowana do wieku dzieci z przedszkolnej grupy. Nauczyciel, planując działania integracyjne, powinien zwrócić uwagę zwłaszcza na rozwój plastyczny oraz społeczny dzieci. Należy pamiętać, że w poszczególnych latach życia istnieją pewne normy, ograniczenia wynikające z rozwoju, które należy uwzględnić na etapie planowaniu i realizacji zajęć plastycznych integrujących dzieci z grupy.

2. Integracja dzieci w grupie przedszkolnej poprzez zajęcia plastyczno-arteterapeutyczne

Integracja jest pojęciem wieloznacznym. Najogólniej ujmując, oznacza proces scalania, tworzenia całości, łączenia się jakichś osób (Koc-Seniuch, 2010). Integracja grupy przedszkolnej ma istotne znaczenie w kontekście dalszej współpracy między dziećmi, ale również w relacji nauczyciel – dzieci. Od poziomu ich integracji zależy m.in. skuteczność późniejszych oddziaływań wychowawczo-dydaktycznych. Dla wielu dzieci sam fakt przyścia do przedszkola stanowi trudne przeżycie ze względu na problemy adaptacyjne. Zadaniem nauczyciela jest zapewnienie im poczucia bezpieczeństwa oraz pomocy w zintegrowaniu się z pozostałymi członkami grupy przedszkolnej. Trudności społeczne, których nie rozwiąże się w odpowiednim czasie, mogą doprowadzić do „dezorganizacji stosunków międzyludzkich w społeczności dziecięcej (...) za którą ponosimy, jako wychowawcy, współodpowiedzialność” (Łobocki, 2003, s. 93-94). Istotną rolę przypisuje się także umiejętności nawiązywania kontaktów i późniejszego podtrzymywania ich (Cholewa-Gałaszka, 2010). Dzieci powinny być nauczone: jak rozwiązywać konflikty, jak ze sobą współpracować i współdziałać. Te cele nauczyciel może zrealizować przez integrację grupy przedszkolnej, np. poprzez zajęcia arteterapeutyczne, które są przydatne do doświadczeń społecznych.

Organizacja zajęć skoncentrowanych na integracji grupy przedszkolnej nie jest łatwym zadaniem. Trzeba bowiem zaplanować działania dostosowane do możliwości, potrzeb i zainteresowań dzieci. Wiele z nich może mieć trudności np. w komunikowaniu się, nawiązywaniu relacji, adaptacji i akceptacji ze strony innych. W takich sytuacjach ciekawą propozycją okażą się zajęcia plastyczne i arteterapeutyczne, ponieważ ekspresja wyrażana w sposób niewerbalny jest dla nich szansą na przełamywanie trudności. K. Łapot-Dzierwa (2018) do zalet działalności plastycznej dzieci zalicza jej pozytywny wpływ na integrację grupy. E. Józefowski (2012), opisując autorską koncepcję warsztatów twórczych (metoda arteterapii przez kreację plastyczną), podkreślił, że w przypadku grup sformalizowanych, w tym przedszkolnych, interakcje podejmowane podczas realizacji tej metody mogą być wykorzystywane „w działalności wychowawczej, ukierunkowanej na integrację grupy” (s. 18). Należy podkreślić, że arteterapia może służyć nie tylko rozwiązywaniu już istniejących problemów w grupie, ale i kształtowaniu pozytywnych cech, nawyków oraz zachowań dzieci. W tym aspekcie staje się działaniem profilaktycznym/zapobiegającym.

Wielu badaczy w swoich publikacjach wskazuje gotowe, szczegółowo opisane formy aktywności plastycznej, które ukierunkowane są na realizację celów związanych z integracją. Biorąc pod uwagę funkcje twórczości plastycznej, pełnione w życiu człowieka, S.L. Popek (2010) prezentuje inspirujący program plastyka i arteterapeuty K. Plucińskiej. Autorka ta podkreśliła, że zaproponowane ćwiczenia mają na celu zintegrowanie grupy poprzez współdziałanie, a także kształtują zaufanie pomiędzy uczestnikami, uczą prawidłowej komunikacji i wyrażania emocji. Zaleca stosowanie mandali w pracy zarówno

indywidualnej, jak i w parach. Najpierw każdy uczestnik zajęć indywidualnie rysuje swój element niestykający się z rysunkiem drugiej osoby, następnie rysuje delikatnie stykające się, po czym następuje w tej pracy całkowita swoboda twórcza, a kolejnym krokiem jest praca w parach (za: Popek, 2010).

U. Szuścik (2010) w swoim programie „Partner” proponuje wspólne wykonanie przez dzieci: scenografii do przedstawienia teatralnego w technice collage’u, zaproszeń na różne uroczystości przedszkolne, plakatów, ilustracji do książek, planowanie i realizacji zagospodarowania przestrzeni np. za pomocą kartonów. Ponadto uważa, że kreatywną propozycją może okazać się samodzielne wykonanie przez grupę dziecięcą kroniki lub albumu. W przypadku dzieci najmłodszych nauczyciel powinien zadbać o aspekt pisemnego opracowania tego wytworu, dzieci natomiast wykonają ilustracje obrazujące np. dni tygodnia. Inną formą może być prowadzenie zajęć, używając fotografii. W obecnych czasach fotografia spopularyzowała się na tyle, że każde dziecko samodzielnie lub z pomocą nauczyciela jest w stanie wykonać zdjęcie do takiej kroniki bądź albumu. Dzieci mogą wykonywać album lub kronikę wspólnie lub indywidualnie, co sprawi, że każde dziecko będzie mieć swoją pracę. Mali twórcy mogą podzielić się swoimi doświadczeniami podczas tworzenia tego wytworu, by w ten sposób lepiej poznać się nawzajem, co niewątpliwie posłuży integracji.

Wiele inspirujących propozycji można też odnaleźć w zbiorze ćwiczeń opracowanym przez W. Karolaka (2007). Jego celem jest organizować dzieciom np. malowania 10 palcami nt. „Pogoda ducha”. Dzieci malują to, co czują i myślą przy użyciu wybranej farby plakatowej lub klejowej. Działanie plastyczne ma na celu samopoznanie, wyrażanie siebie i swoich emocji. Ważnym elementem finalnym tych działań jest konfrontacja własnego wytworu z pracami innych członków grupy. Kolejnym proponowanym działaniem dla dzieci może być wykonanie swojego portretu. Praca nad jego tworzeniem obejmuje trzy główne etapy: 1) samodzielne narysowanie przez dziecko swojej prawej połowy twarzy (może wykorzystać lusterko), 2) dorysowanie lewej połowy twarzy przez koleżankę/kolegę z grupy, 3) wspólna analiza portretu pod kątem: *Jak ja się widzę?*; *Jak widzi mnie inna osoba?* Karolak (2007) proponuje dla dzieci grupowe ćwiczenie plastyczne „Drogi, nasze drogi”. Pierwszym etapem pracy jest pokrycie kilku połączonych stolików białą tkaniną. Każdy uczestnik powinien mieć odpowiednio dużo miejsca do pracy. Zadaniem dzieci jest zastanowienie się jaka jest ich ulubiona droga i namalowanie jej przed sobą wraz z jej otoczeniem. Po wykonaniu indywidualnego zadania, dzieci łączą drogi i idą wzdłuż drogi „wyruszają w drogę”. W tym czasie przyglądają się swojej pracy oraz pracy innych, rozmawiają na temat podobieństw i różnic dotyczących narysowanych elementów drogi. Główne cele tej aktywności plastycznej to: nawiązywanie kontaktu werbalnego i wzmacnianie integracji grupy.

Wychowawczy i edukacyjny aspekt arteterapii oraz sztuk plastycznych dostrzegła także E. Baranowska-Jojko (2018), która stworzyła zbiór ciekawych propozycji do ćwiczeń plastycznych z dziećmi w wieku przedszkolnym. Wiele z aktywności proponowanych przez tę autorkę ma na celu integrację grupy, kształtowanie kompetencji społecznych niezbędnych do funkcjonowania wśród innych i poszerzanie wiedzy o samym sobie. Jednym z takich działań jest ćwiczenie „Razem”. Dzieci koncentrują się na przemyśleniu i narysowaniu kolegi lub koleżanki z przedszkola oraz lubianej czynności wykonywanej we współpracy z nim/nią. Ćwiczenie to ma na celu m.in. budowanie poczucia przynależności i czerpania przyjemności z bycia w grupie. Podczas realizacji takiej aktywności plastycznej

warto zadać dzieciom następujące pytania: *Jacy są twoi koledzy/koleżanki?; Jaki ty jesteś wśród kolegów/koleżanek?* (Ibidem). Działania tego rodzaju z pewnością wspierają integrację dzieci z grupy przedszkolnej. Inną propozycją stanowi ćwiczenie „Dla Ciebie”, które w początkowej fazie polega na zastanowieniu się dziecka nad słowem *życzliwość*. W kolejnej fazie tego ćwiczenia dziecko ma za zadanie narysowanie ramki na kartce papieru formatu A4. Następnie dziecko rysuje w niej dowód wdzięczności za *życzliwość* okazaną mu przez osobę z grupy. Po skończeniu pracy dzieciom zadajemy następujące pytania: *Co czujesz, patrząc na swój rysunek?; Co uczyniła dla ciebie osoba, której wręczysz dowód wdzięczności?* (Ibidem). Kolejnym ćwiczeniem integrującym zespół dziecięcy może się stać temat pracy zatytułowany „*Przyjemność z kontaktu z innymi*”. Dzieci zastanawiają się, a następnie rysują na kartce np. wydarzenie, zabawę lub inną sytuację grupową, która sprawiła im radość. Po wykonaniu rysunku warto zadać dzieciom następujące pytania: *Co czułeś/czułaś w tej sytuacji?; Jakie znaczenie miała dla ciebie ta sytuacja?; Jaką rolę pełniłaś/pełniłeś w tej sytuacji?* (Ibidem). Kolejne inspirujące propozycje ćwiczeń integrujących dzieci poznać można dzięki czytaniu opracowania E. Baranowskiej-Jojko (2018). Polegają na tym, że dzieci przedstawiają w rysunkach swoje mocne i słabe strony, zainteresowania, pasje i preferencje, co służy budowaniu wiedzy o sobie i poczucia własnej wartości. W ten sposób grupa poznaje się, nawiązuje bliższe kontakty np. za pomocą ćwiczeń: „*To Ja*”; „*W sposób pozytywny*”; „*Duma*”; „*Jestem w tym dobry*”. Inne działania zaproponowane przez tę autorkę to aktywności mające na celu ukształtowanie takich cech jak: wdzięczność, pomoc, umiejętność współdziałania, pobudzanie do empatii. Służą temu takie ćwiczenia, jak: „*Wdzięczność*”; „*Podziękowanie*”; „*Dziękuję się*”; „*Wsparcie*”; „*Pomoc*”. Wszystkie te ćwiczenia bazują na aktywności plastycznej i na rozmowie po wykonaniu pracy, zgodnie z założeniami arteterapii.

Podsumowując, można powiedzieć, że zajęcia plastyczne i arteterapeutyczne są doskonałymi formami aktywności, podczas których kształtuje się u dzieci umiejętność współpracy oraz integracji w grupie, a oprócz tego następuje rozwój zdolności komunikacyjnych oraz niwelowanie trudnych emocji. Bazując na zaproponowanych działaniach i dostępnych ćwiczeniach, kreatywny nauczyciel może tworzyć autorskie projekty dostosowane do możliwości i zainteresowań grupy, z którą pracuje. Końcowym rezultatem każdej formy współdziałania dzieci powinno być „*przekształcanie styczności i kontaktów przedmiotowo-formalnych w porozumienie, więź, dialog, wspólnotę*” (Dymara, 2010, s. 51).

3. Rozwiązania metodyczne w zakresie stosowania arteterapii i technik plastycznych w pracy z dziećmi w przedszkolu

Poniżej prezentuję własne przykładowe rozwiązania metodyczne dotyczące wykorzystania technik plastycznych i z zakresu arteterapii służących integracji dzieci w młodszej i starszej grupie w przedszkolu.

Scenariusz zajęć dydaktycznych dla dzieci 4-letnich

Temat zajęć: Talerzyk dla kolegi/koleżanki z mojej grupy.

Cele ogólne:

- integrowanie dzieci z przedszkolnej grupy;
- doskonalenie sprawności manualnej i koordynacji wzrokowo-ruchowej;
- rozwijanie umiejętności wypowiedzenia się w różnych formach;
- rozwijanie kreatywności dzieci.

Cele operacyjne:

Dziecko:

- przesyła pozdrowienia koledze/koleżance z grupy używając jego/jej imienia;
- współpracuje z kolegą/koleżanką, dmuchając piłeczkę pingpongową po stoliku;
- samodzielnie wykonuje i ozdabia talerzyk dla kolegi/koleżanki z grupy, posługując się wybranymi narzędziami i materiałami;
- wręcza upominek koledze/koleżance z grupy;
- integruje się z grupą podczas różnych działań;
- wyraża swoją opinię dotyczącą pracy plastycznej oraz zajęć.

Metody pracy wychowawczo-dydaktycznej: rozmowa, pokaz i obserwacja, metoda zadań stawianych dziecku, ćwiczenia relaksacyjne, elementy arteterapii.

Formy pracy wychowawczo-dydaktycznej: jednostkowa jednolita, jednostkowa zróżnicowana, grupowa jednolita, zbiorowa jednolita.

Środki dydaktyczne: piłka, piłeczki pingpongowe (po jednej na parę), farby, pędzle, flamastry, markery, cekiny i inne dostępne materiały do ozdabiania pracy plastycznej.

Organizacja i przebieg zajęć:

Część wprowadzająca:

1. Przesyłamy pozdrowienia – zabawa integracyjna na powitanie dzieci.

Dzieci siedzą w kręgu na dywanie, turlają do siebie piłkę. Osoba, która przekazuje piłkę kolejnemu dziecku, wymawia następującą frazę: Pozdrawiam (imię dziecka). Zabawa kończy się w momencie, gdy każde dziecko otrzyma pozdrowienie.

2. Poinformowanie dzieci o tematyce i celach zajęć.

Nauczyciel informuje grupę o tematyce zajęć, zwraca uwagę na rodzaj pracy, którą będą wykonywać, potrzebne materiały. Podkreśla znaczenia słowa „prezent” oraz okoliczności, w których dostajemy podarunki od innych.

3. Ćwiczenie oddechowe – ćwiczenie relaksujące.

Dzieci siedzą w parach naprzeciwko siebie. Na środku stolika nauczyciel umieszcza piłkę pingpongową. Ćwiczenie polega na wykonywaniu równomiernego oddechu wprawiającego piłkę w ruch, tak aby trafiła do koleżanki siedzącej/kolegi siedzącego naprzeciw.

Część właściwa:

4. Talerzyk na prezent – praca plastyczna.

Każde dziecko otrzymuje od nauczyciela papierowy talerzyk i siada przy stoliku (tak, aby mieć swoją koleżankę/kolegę z grupy naprzeciwko). Nauczyciel poleca ozdobienie według własnego pomysłu, dostępnymi materiałami podarunku dla koleżanki/kolegi w postaci talerzyka.

5. Podarunek dla Ciebie – wręczanie talerzyków koleżanko/kolegom.

Po skończeniu pracy plastycznej każde dziecko wręcza swojej koleżance/swojemu koledze wykonany przez siebie talerzyk z użyciem obmyślonej formuły słownej. Po tym wszystkie talerzyki są odkładane na stolikach i oglądane przez wszystkie dzieci.

Część końcowa:

6. Omówienie i podsumowanie zajęć.

Nauczyciel pyta dzieci o sposób wykonywania pracy, napotkane trudności, opinię dotyczącą ich talerzyków oraz o całokształt zajęć.

Scenariusz zajęć dydaktycznych dla dzieci 6-letnich

Temat zajęć: Tworzymy album grupowy.

Cele ogólne:

- integrowanie dzieci z przedszkolnej grupy;
- doskonalenie sprawności manualnej i koordynacji wzrokowo-ruchowej;
- rozwijanie umiejętności wypowiedzenia się w różnych formach;
- rozwijanie kreatywności dzieci podczas działań plastycznych i arteterapii;
- poszerzenie wiadomości i umiejętności z zakresu nowych mediów;
- rozwijanie kreatywności.

Cele operacyjne:

Dziecko:

- przedstawia się swoim imieniem podczas zabawy integracyjnej;
- wypowiada się na temat wspomnień rodzinnych, prezentując rodzinny album;
- bierze aktywny udział w ćwiczeniach relaksujących – masażykach;
- wykonuje zdjęcie koledze/koleżance z grupy;
- tworzy ramkę do zdjęcia techniką frottage'u;
- wykonuje stronę do albumu grupowego prezentującą siebie;
- podejmuje próbę wykonania samodzielnego podpisu swojej pracy i strony tytułowej grupowego albumu;
- współpracuje z innymi dziećmi z grupy podczas działań;
- wyraża swoją opinię dotyczącą własnych odczuć podczas zajęć.

Metody pracy wychowawczo-dydaktycznej: rozmowa, metoda zadań stawianych dziecku, pokaz i obserwacja, ćwiczenia relaksacyjne, elementy arteterapii.

Formy pracy wychowawczo-dydaktycznej: jednostkowa jednolita, jednostkowa zróżnicowana, zbiorowa jednolita, zbiorowa zróżnicowana.

Środki dydaktyczne: włóczka, albumy przyniesione przez dzieci, tekst wiersza do masażyków (załącznik nr 1), aparat natychmiastowy i wkłady (ewentualnie aparat fotograficzny/telefon, drukarka), białe kartki z bloku technicznego, kleje, dziurkacz, kredki, ołówki, materiały posiadające wyraźną fakturę, farby oraz materiały do ozdoby: flamastry, naklejki, wstążki, kawałki materiału, papier kolorowy, bibuły itp.

Organizacja i przebieg zajęć:

Część wprowadzająca:

1. Kłębuszek przyjaźni – zabawa integracyjna na powitanie dzieci.

Dzieci stoją w kręgu, twarzą skierowaną do środka. Nauczyciel trzyma kłębek włóczki i wypowiada następującą frazę: To jest kłębuszek przyjaźni, za jego pomocą utrwalimy sobie nasze imiona oraz przedstawia się kończąc zdanie „Mam na imię...”. Następnie przekazuje dziecku kłębuszek, a sam trzyma fragment zaczętej włóczki. Gdy ostatnie dziecko przedstawi się reszcie grupy, rozpoczyna zwijanie kłębuszka, podając imię dziecka, któremu wręcza kłębuszek.

2. Poinformowanie dzieci o tematyce i celach zajęć.

Nauczyciel i dzieci, siedząc na dywanie, wspólnie oglądają albumy z zdjęciami przyniesionymi przez dzieci z grup. Nauczyciel kieruje uwagę dzieci na wspomnienia, więzi rodzinne i grupowe. Następnie nauczyciel informuje dzieci o tematyce zajęć i ich przebiegu.

3. Relaksuję się – ćwiczenia masażyki.

Dzieci siedzą w kręgu, w taki sposób, że każde z nich ma przed sobą plecy innego kolegi/innej koleżanki z grupy. Nauczyciel czyta wierszyk i pokazuje dzieciom, jak wykonać poszczególne ruchy. Dzieci wykonują wzajemne masażyki.

Część właściwa:

4. Fotografuję – wykonywanie zdjęć do albumu grupowego.

Nauczyciel pokazuje i wyjaśnia dzieciom, jak wykonuje się zdjęcia dostępnym sprzętem fotograficznym, np. aparatem cyfrowym. Następnie dobiera dzieci w pary, by mogły wzajemnie wykonać sobie zdjęcia. Nauczyciel pomaga dzieciom, które sobie nie radzą z wykonaniem tej czynności. Następnie drukuje wykonane fotografie (w przypadku posiadania aparatu natychmiastowego czynność ta jest pomijana).

5. Mam swoją stronę w albumie mojej grupy – praca plastyczno-techniczna.

Dzieci siedzą przy stolikach, każde z nich otrzymuje białą kartkę – swoją stronę do albumu grupowego. Przy pomocy ołówka/kredki i wybranego materiału z wyraźną fakturą wykonują ramkę techniką frottage. Następnie zapisują na niej swoje imię, nauczyciel wspomaga tych, które tego nie potrafią. Nad podpisem dzieci przyklejają swoje zdjęcia i kolejno przy pomocy dostępnych materiałów ozdabiają swoją stronę do albumu. Nauczyciel zachęca dzieci do użycia ulubionych kolorów. Po wykonaniu strony, mogą zaprezentować koleżankom i kolegom zdjęcia ze swoją ulubioną zabawką, pokazać, jak się czuły podczas sesji fotograficznej i opowiedzieć o przeżywanych emocjach.

6. Wykonanie strony tytułowej do albumu grupowego.
Nauczyciel umieszcza na twardej, tytułowej kartce albumu listę z imionami oraz nazwiskami dzieci z grupy. Wcześniej dzieci z nauczycielem uzgadniają kolejność stron w albumie. Następnie każde dziecko zanurza palec w wybranym przez siebie kolorze farby i odbija odcisk na tytułowej kartce.
7. Konstruowanie albumu – połączenie wszystkich stron.
Nauczyciel wspólnie z dziećmi łączy wszystkie strony albumu według ustalonej kolejności. Używa do tego dziurkacza oraz włóczki lub wstążki.

Część końcowa:

8. Refleksja na temat zajęć – podsumowanie pracy dzieci.
Nauczyciel wraz z dziećmi ogląda i komentuje zaangażowanie dzieci podczas zajęć. Podkreśla wartość wspólnych działań, biorąc pod uwagę współpracę i integrację. Pyta dzieci o przeżycia, jakie towarzyszyły im podczas pracy, a także zachęca do formułowania wniosków i opinii na ten temat.

Podsumowanie

Na podstawie cytowanej literatury oraz moich doświadczeń jako nauczyciela przedszkola, mogę stwierdzić, że zajęcia plastyczne z elementami arteterapii mogą być zastosowane w pracy wychowawczo-dydaktycznej z dziećmi w przedszkolu. Są to skuteczne sposoby integracji dzieci w grupie przedszkolnej. Warto zatem podjąć trud tworzenia autorskich scenariuszy takich zajęć, by dostosować oddziaływania do ich możliwości i potrzeb psychofizycznych. Warto także korzystać z przykładowych, dobrych scenariuszy zajęć opracowanych przez innych autorów.

Załącznik 1. Ulotka dla nauczycieli wychowania przedszkolnego promująca idee arteterapii.

Gdzie szukać wiedzy i inspiracji?

- > www.arteterapia.pl
- > www.kajros.pl
- > Baranowska-Jojko, E; Wiechula, A; Fronczak, J.
"Arteterapia w przedszkolu. Scenariusze zajęć"
- > Baranowska-Jojko, E.
"Arteterapia dla dzieci. Propozycje ćwiczeń i pomysły na dialogi z najmłodszymi"
- > Gładyszewska-Cylulko, J.
"Arteterapia w pracy pedagoga. Teoretyczne i praktyczne podstawy terapii przez sztukę"
- > Józefowski, E.
"Arteterapia w sztuce i edukacji"
- > Karolak, W.
"Arteterapia dla dzieci i młodzieży. Scenariusze zajęć"
- > Karolak, W.
"Rysunek w arteterapii"
- > Łopot-Dzierwa, K.
"Techniki plastyczne w pracy z dziećmi. Inspirujące propozycje dla nauczycieli edukacji przedszkolnej i wszeszkolnej"



"Nie można wyczerpać kreatywności. Im więcej jej używasz, tym więcej jej masz"
– Maya Angelou

ARTETERAPIA

Integruj grupę przez sztukę!



Arteterapia

Terapia przez sztukę, w której najistotniejszy jest proces tworzenia.

Wąskie ujęcie obejmuje sztuki plastyczne, szerokie zaś muzykoterapię, biblioterapię, choreoterapię i wiele innych.

Zajęcia arteterapeutyczne można organizować dla dzieci niepełnosprawnych, ale także w pełni zdrowych, w każdym wieku.

Środek do realizacji celów wychowawczych i dydaktycznych.

Ciekawe prace plastyczne do wykonania na zajęciach integrujących grupę:

- * projektowanie wizytówek,
- * tworzenie portretów,
- * wykonywanie figurek przedstawiających grupę,
- * wspólne wykonanie dekoracji do sali,
- * organizacja wystawy z pracami przedstawiającymi zainteresowania dzieci,
- * wspólne fotografowanie oraz tworzenie albumu, kroniki;
- * tworzenie plakatu promującego przedszkole, przedstawiającego daną grupę;
- * wspólne tworzenie scenografii na uroczystości przedszkolne.



Krótkie przypomnienie podstawowych technik plastycznych, wykorzystywanych w arteterapii:

Techniki rysunkowe - monochromatyczne i barwne. Najczęściej wykorzystywane narzędzia to: ołówek, węgiel, piórko i tusz, kreda oraz kredki, pastele, markery, cienkopisy, flamastry.

Techniki malarskie - wyróżniamy trzy rodzaje: przedstawiające, abstrakcyjne oraz dekoracyjne. Najczęściej stosowane narzędzia to: farby i ciekawe podkłady np. kasza, gaza, filc, kamienie, szkło, folia.

Techniki graficzne - jest to m.in. stemplowanie, frottage, monotypia, kalkograf. Do wykonania prac można użyć podstawowych narzędzi: kredek, ołówek oraz ciekawych faktur.

Techniki modelarskie - przy tworzeniu prac można użyć: plasteliny, modeliny, masy solnej, gliny samoutwardzalnej, masy papierowej.

Techniki papierowe - wykorzystujemy różne rodzaje papieru: papier biały, kolorowy, bibułę, krepinę, kartony, gazety. Można tworzyć formy płaskie bądź przestrzenne.

Wykorzystaj potencjał dziecka w obsłudze komputera i aplikacji cyfrowych do tworzenia!

Źródło: opracowanie własne.

Bibliografia

- Baranowska-Jojko, E. (2018). *Arteterapia dla dzieci. Propozycje ćwiczeń plastycznych i pomysły na dialogi z najmłodszymi*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Cholewa-Gałuszka, B. (2010). O współdziałaniu od podstaw – kilka refleksji dotyczących dzieci w wieku przedszkolnym. W: B. Dymara (red.), *Dziecko w świecie współdziałania Część 1* (s. 27-56). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Daszyńska, M. (1997). *Techniki plastyczne. Papieroplastyka*. Warszawa: WSiP.
- Dymara, B. (2010). Współdziałanie a rywalizacja w życiu dorosłych i dzieci – poszukiwanie znaczeń i sensów. W: B. Dymara (red.), *Dziecko w świecie współdziałania. Część 1* (s. 27- 56). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Gładyszewska-Cylulko, J. (2014). *Arteterapia w pracy pedagoga. Teoretyczne i praktyczne podstawy terapii przez sztukę*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Handford, O., Karolak, W. (2008). *Mandala w arteterapii*. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.
- Józefowski, E. (2012). *Arteterapia w sztuce i edukacji*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Karolak, W. (2007). *Rysunek w arteterapii*. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.
- Koć-Seniuch, G. (2010). Współczesne integracyjne systemy i modele kształcenia. W: B. Dymara (red.), *Dziecko w świecie współdziałania. Część 2* (s. 149-164). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Konieczna, E. (2006). *Arteterapia w teorii i praktyce*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Łapot-Dzierwa, K. (2018). *Techniki plastyczne w pracy z dziećmi. Inspirujące propozycje dla nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*. Kraków: Bliżej Przedszkola.
- Marcinkowska, K. (1998). *Techniki plastyczne. Bryły i reliefy*. Warszawa: WSiP.
- Napierała-Rydz, K. (2015). *Fotografia w edukacji: wykorzystanie fotografii w nauczaniu historii*. Kraków: Wydawnictwo LIBRON – Filip Lohner.
- Popek, S. (1985). *Analiza psychologiczna twórczości plastycznej dzieci i młodzieży*. Warszawa: WSiP.
- Popek, S.L. (2010). *Psychologia twórczości plastycznej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szulc, W. (2011). *Arteterapia: narodziny idei, ewolucja teorii, rozwój praktyki*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Szuścik, U. (2010). Współdziałanie a zajęcia plastyczne. W: B. Dymara (red.), *Dziecko w świecie współdziałania. Część 2* (s. 281-285). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Zwolińska, K., Malicki, Z. (1974). *Słownik terminów plastycznych*. Warszawa: Wydawnictwo „Wiedza Powszechna”.

Dominika ZIOMEK-TUMAN

Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu

TERAPIA PEDAGOGICZNA DZIECKA 6-LETNIEGO Z ZABURZENIAMI ROZWOJU MOTORYCZNEGO¹

Streszczenie

Dzieci z zaburzeniami rozwoju motorycznego mają wiele trudności w życiu i edukacji. Już na etapie edukacji przedszkolnej powinny one odbywać terapię pedagogiczną, prowadzoną przez profesjonalnego nauczyciela terapeutę pedagogicznego. Autorka tego rozdziału jako terapeuta pedagogiczny przeprowadziła badania dziecka 6-letniego z zaburzeniami rozwoju motorycznego, stosując metodę indywidualnych przypadków. Efektem jej zastosowania jest opis studium przypadku terapii dziecka z wykorzystaniem własnego programu terapii.

Słowa kluczowe: dziecko 6-letnie, zaburzenia, rozwój motoryczny, studium przypadku, program, terapia pedagogiczna.

Summary

Children with motor development disorders have many difficulties in life and education. Already at the stage of pre-school education, they should undergo pedagogical therapy conducted by a professional teacher and pedagogical therapist. The author of this chapter, as a pedagogical therapist, conducted research on a 6-year-old child with motor development disorders, using the method of individual cases. The effect of its application is a description of a case study of a child's therapy using its own therapy program.

Key words: 6-year-old child, disorders, motor development, case study, program, pedagogical therapy.

Wprowadzenie

Choć rozwój motoryczny człowieka rozpoczyna się jeszcze przed jego narodzinami, to we wczesnym dzieciństwie przebiega najbardziej dynamicznie, a można nawet powiedzieć, że rewolucyjnie. Wyraźnie widać, jak dziecko w okresie niemowlęcym, poniemowlęcym oraz przedszkolnym szybko zdobywa nowe sprawności motoryczne, systematycznie je doskonali poprzez własną aktywność wspieraną przez rówieśników i dorosłych. Zdarza się jednak, że rozwój dziecka od wczesnego dzieciństwa nie przebiega prawidłowo pod tym względem – ujawniają się różnego rodzaju zaburzenia, które są często zauważane dopiero wtedy, kiedy dziecko zaczyna uczęszczać do przedszkola. Zdarza się dość często, że to nauczyciel jako pierwszy zauważa tego rodzaju problem. Dzieje się tak, ponieważ jest on świadom symptomów trudności oraz znaczenia wczesnej, pogłębionej diagnozy trudności dziecka w sferze motoryki dużej lub/i małej. Jest także przeświadczony, że wczesne działania terapeutyczne dają dziecku szansę na stopniowe ich przezwyciężanie drogą realizacji odpowiednio dobranej terapii.

¹ Rozdział zawiera fragmenty niepublikowanej pracy dyplomowej na ww. temat, napisanej pod kierunkiem dr Mirosławy Sochy w Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu.

Poniższy tekst prezentuje studium przypadku dziecka 6-letniego z zaburzeniami tego typu, tj. rozwoju motorycznego. Na potrzeby tego opracowania wyjaśniłam następujące pojęcia: „rozwój motoryczny”, „motoryka”, „motoryczność”, „rozwój”, „etapy rozwoju”, jak również zaprezentowałam analizę literatury przedmiotu pod kątem etapów rozwoju motorycznego u dzieci. Opisałam także charakterystyczne dla 6-latków osiągnięcia w tym obszarze rozwoju. W dalszej części skoncentrowałam się na opisanu przejawów i przyczyn zaburzeń rozwoju motorycznego u dzieci w tym wieku, a także metod ich diagnozowania i procedur postępowania terapeutycznego w odniesieniu do dziecka 6-letniego z zaburzeniami rozwoju motorycznego. Studium przypadku opisałam według schematu postępowania metodologicznego metody indywidualnych przypadków w paradygmacie badań jakościowych (Guziuk-Tkacz, 2011, s. 209).

1. Rozwój motoryczny – wyjaśnienie pojęć, etapy

Rozwój motoryczny człowieka dokonuje się już od chwili jego poczęcia. Z tego też względu jest przedmiotem badań w wielu naukach: medycznych, o kulturze fizycznej, społecznych, w tym w dziedzinie pedagogiki oraz w psychologii.

Rozpatrując pojęcie „rozwój motoryczny”, warto odnieść się do terminu „rozwój”, a także „motoryka”, „motoryczność” i „motoryczny”. Pierwsze z wymienionych pojęć dotyczy różnych zjawisk i sfer życia. W *Słowniku języka polskiego* PWN rozwój określa się jako „proces przechodzenia do stanów lub form bardziej złożonych lub pod pewnym względem doskonalszych; też: stadium tego procesu” (<https://sjp.pwn.pl/słowniki/rozwój.html>, dostęp: 13.07.2020). Rozwój charakteryzuje „zmiana w czasie lub proces zmian, składających się z następujących po sobie etapów” (Woynarowska, Kowalewska, Izdebski, Komosińska, 2010, s. 23).

Pojęcie „motoryka” bywa różnie określane, gdyż dotychczas nie sformułowano jednej uniwersalnej definicji. W ujęciu słownikowym motoryka to „właściwa ludziom i zwierzętom zdolność wykonywania ruchów” (<https://sjp.pwn.pl/słowniki/motoryka.html>, dostęp: 21.05.2020). Motoryka lub motoryczność ludzka „to pojęcia obejmujące całokształt czynności ruchowych człowieka, inaczej sferę ruchowej aktywności, słowem to wszystko, co dotyczy poruszania się człowieka w przestrzeni na skutek zamian położenia ciała lub poszczególnych jego części względem siebie” (Demel, Skład, 1974, s. 101). Biorąc pod uwagę rozróżnienia dotyczące tego pojęcia, dokonuje się jego podziału na „motorykę dużą – odnoszącą się do ruchów całego ciała lub dużych jego części, oraz motorykę małą – dotyczącą głównie ruchów rąk i wykonywania czynności precyzyjnych” (Woynarowska, Kowalewska, Izdebski, Komosińska, 2010, s. 63).

Warto także przytoczyć definicje terminów „motoryczność” oraz „motoryczny”. Motoryczność jest definiowana jako „całokształt przejawów, uwarunkowań oraz zachowań i potrzeb ruchowych człowieka” (Ibidem, s. 63). Termin „motoryczny” jest „związany z motoryką – zdolnością do wykonywania ruchów” (Dereń, Polański, 2012, s. 471). Należy zaznaczyć przy tym, że „istotą motoryczności człowieka jest ogromne bogactwo ruchów (czynności ruchowych), które tworzą wiele kombinacji ruchowych, wykonywanych w codziennym życiu” (Ibidem, s. 63).

Przed przystąpieniem do analizy etapów rozwoju motorycznego słusznym wydaje się wyjaśnienie pojęcia etapu oznaczającego „okres rozwoju jakiejś działalności lub procesu” (<https://sjp.pwn.pl/szukaj/etap.html>, dostęp: 13.07.2020). Jest to także „część przebywanej drogi” (Ałtunin, Jawor, Ostrowski, 2009, s. 88) bądź „stadium jakiegoś procesu” (Ibidem).

Można zatem rozumieć rozwój motoryczny jako proces kolejno następujących po sobie stadiów obejmujących zmiany w sferze aktywności ruchowej (poruszania się) człowieka w przestrzeni. Z analizy literatury przedmiotu wynika, że przebiega on według 3 głównych etapów – progresywnego, stabilizacji i inwolucji. Pierwszy z wymienionych obejmuje fazę premotoryczną (okres płodowy oraz noworodkowy), protomotoryczną/wczesnoruchową (okres, kiedy człowiek uzyskuje postawę wyprostną i w związku z tym chód oraz chwyt „obcęgowy” z pełnym przeciwstawnym kciukiem) i motoryczną właściwą (okres, którego zdobyczą jest „równowagą przedszkolną” ok. 5. roku życia i „równowaga szkolna” w 10.-12./13. roku życia). Drugi etap, zwany stabilizacją, przypada na dorosłość, kiedy motoryczność uzależniona jest od działalności człowieka. Trzeci etap to inwolucja, a charakteryzuje się procesem stopniowego starzenia się motoryki, czyli spadku sprawności i wydolności fizycznej (Woynarowska, Kowalewska, Izdebski, Komosińska, 2010, s. 66).

Podsumowując, można stwierdzić, że stopień sprawności motorycznej człowieka zmienia się wraz z wiekiem i można wyróżnić etapowość w jej rozwoju.

2. Osiągnięcia dzieci w wieku przedszkolnym w zakresie rozwoju motorycznego

Analizując osiągnięcia dzieci 3-6-letnich w rozwoju motorycznym, można stwierdzić istnienie charakterystycznych dla wieku prawidłowości oraz różnic.

Biorąc pod uwagę motorykę dużą, w „trzecim roku życia dziecko porusza się już samodzielnie, jego krok jest wydłużony, stopniowo pojawiają się ruchy rąk skoordynowane z ruchami nóg i tułowia. Zdrowy trzylatek częściej biega niż chodzi” (Cieszyńska, Korendo, 2008, s. 51). Dziecko w tym wieku ma dużą potrzebę ruchu – chętnie chodzi, biega, a także podejmuje próby wspinania się. Potrafi również jeździć na trójkołowym rowerze. Trzylatek chętnie uczestniczy w zabawach z piłką – umie ją kopać i rzucać. Ponadto staje się coraz bardziej samodzielny w czynnościach samoobsługowych, coraz rzadziej potrzebują pomocy dorosłych przy o ubieraniu się oraz rozbieraniu (Ibidem, s. 51-52). Uwzględniając osiągnięcia w zakresie motoryki małej, „dzieci w 3 r.ż. rysują rozpoznawalne kształty” (Kielar-Turska, 2003, s. 85). Dziecko w tym wieku „doskonali (...) umiejętność rozpinania guzików, chętniej sięga po kredki, a stawiając na kartce niewyraźne znaki nazywa je pociągiem lub autem” (Cieszyńska, Korendo, 2008, s. 53). W szybkim tempie opanowuje i doskonali umiejętności wymagające precyzji, np. wrzucania drobnych przedmiotów do pojemników z otworami czy też odwzorowywania różnorodnych konstrukcji. Zyskuje też samodzielność w posługiwaniu się sztućcami (Ibidem, s. 52-53).

W 4. roku życia dziecko nabywa wiele nowych sprawności i doskonali te, które już opanowało. Jak piszą wyżej cytowane autorki, „rosnąca sprawność motoryczna, a wraz z nią większa wiara we własne siły, powodują, że czterolatek chętnie pokonuje różne przeszkody – zeskakuje ze stopni, przeskakuje przez zabawki, skacze, odbija się obiema nogami od podłoża” (Ibidem, s. 56). Ponadto coraz częściej udaje się mu złapać piłkę i celnie rzucać. Czterolatki coraz lepiej radzą sobie z jazdą na trój- lub czterokołowym rowerze. W szybkim tempie rozwija się u nich zmysł równowagi, co sprawia, że potrafią już bez większego trudu stać na jednej nodze. Analizując rozwój motoryki małej, należy wspomnieć, że „w czwartym roku życia dziecko robi duże postępy w zakresie pisania i rysowania” (Cieszyńska, Korendo, 2008, s. 57). Posiada też umiejętność odwzorowywania prostych kształtów i rysowania po śladzie. Prócz tego 4-latki coraz wprawniej wnoszą różne konstrukcje z klocków. Z dużą precyzją, ale z niewielkiej odległości trafiają do

celu. Podczas działań plastycznych, np. lepienia z różnego tworzywa, wykonują kształty tematyczne – zwierzątka, człowieka czy bałwana. Jak twierdzi M. Kielar-Turska (2003), dzieci stają się coraz bardziej samodzielne w ubieraniu się, rozbieraniu itd.

Cytowana autorka wskazuje, że „piąty i szósty rok życia to czas wzmożonego zaangażowania się w aktywność ruchową oraz zdobywania nowych umiejętności. Dziecko w tym wieku opanowuje kombinacje czynności ruchowych takich jak bieg i skok, bieg i kopnięcie piłki, chwyt i rzut piłką” (Kielar-Turska, 2008, s. 84). Rozpoczyna naukę jazdy na łyżwach i rolkach oraz pływania. W tym wieku pojawia się u nich bardzo duża potrzeba ruchu – tzw. „głód ruchu”. Z punktu widzenia ustaleń badawczych w psychologii, „chłopcy uzyskują lepsze niż dziewczynki wyniki w czynnościach, które wymagają więcej energii i siły (bieganie, skakanie w dal, rzucanie piłką, kopanie). Dziewczynki zaś przewyższają chłopców w sprawnościach motorycznych, które wymagają równowagi i rytmiczności (np. skakanie na skakance) oraz precyzji (rysowanie, pisanie)” (Ibidem, 2003, s. 84). Harmonijnie rozwijający się 5-6-latek potrafi już stać na jednej nodze, a także sprawnie i szybko poruszać się po schodach krokiem naprzemiennym (Cieszyńska, Korendo, 2008, s. 61). W zakresie motoryki małej 5- oraz 6-latki charakteryzuje pełna samoobsługa. Dzieci w tym wieku bez trudu rozbierają się i ubierają bez pomocy drugiej osoby. Potrafią także wykonywać podstawowe zabiegi higieniczne, np. umyć twarz lub wyczesać włosy. Doskonałą również umiejętnością pisanie i rysowanie (Ibidem, s. 62).

Można zatem stwierdzić, że dzieci w wieku przedszkolnym systematycznie zdobywają nowe umiejętności w zakresie sprawności motorycznej, co umożliwia im coraz bardziej precyzyjne działanie. Nie bez powodu wiek przedszkolny nazywany jest złotym wiekiem motoryczności, co oznacza dużą dynamikę rozwoju zarówno motoryki dużej, jak również małej. Znając prawidłowości rozwoju u dzieci w tym wieku, łatwo zaobserwować istniejące między nimi różnice, a także symptomy trudności w tym obszarze ich funkcjonowania, o czym traktuje dalsza część tego rozdziału.

3. Zaburzenia rozwoju motorycznego u dzieci 6-letnich – przejawy i przyczyny

W kontekście refleksji nad zaburzeniami w rozwoju motorycznym u dzieci 6-letnich, należy dyskutować o ich przejawach i przyczynach.

Termin „zaburzenie” oznacza „nieprawidłowość w działaniu lub funkcjonowaniu czegoś” (<https://sjp.pwn.pl/sjp/zaburzenie;2541816.html>, dostęp: 23.07.2020). Przejawy opóźnień i dysharmonii w rozwoju dziecka zwykle są określane jako niezręczność ruchowa występująca w obrębie całego ciała, co często ma źródło we fragmentarycznych deficytach rozwojowych. Zakłócone tempo i rytm rozwoju sprawia, że dziecko ma obniżoną precyzję ruchów i trudności w opanowaniu ruchów podstawowych. „Opóźnienia rozwoju aparatu lokomocyjnego mogą być niejednakowe zarówno ze względu na zakres, jak i stopień nasilenia” (Nartowska, 1980, s. 32-33).

Dziecko z niezręcznością ruchową przejawia pewne charakterystyczne cechy, do których należą m.in. niechęć do zabaw ruchowych i wykonywania ćwiczeń gimnastycznych, trudności w pokonywaniu schodów, łapaniu i rzucaniu piłki, trudności w korzystaniu z przyrządów gimnastycznych oraz jeździe na hulajnodze, rolkach czy rowerze. Ponadto dziecko często nie potrafi wykonać skoku obunóż na jednej nodze, jego ruchy są mało płynne i powolne. Symptomy niezręczności ruchowej są manifestowane przez dzieci w każdym wieku, w tym w wieku przedszkolnym, co powinno skłaniać rodziców oraz pedagogów do obserwacji, pogłębionych diagnoz specjalistycznych w celu poszukiwania przyczyn tego stanu w rozwoju dziecka.

Przyczyny niezręczności ruchowej mogą być różnorodne. Zaburzenia te nierzadko spowodowane są m.in. uszkodzeniem centralnego układu nerwowego. Do najczęstszych przyczyn należą jednak błędy wychowawcze popełniane przez rodzinę, a także instytucje wychowawcze (Włoch, Włoch, 2009, s. 44-45). Należą do nich takie niewłaściwe działania, jak m.in.:

- brak przestrzeni do swobodnego poruszania się i wykonywania czynności ruchowych [...];
- izolacja od zabaw ruchowych z rówieśnikami;
- zamiana zabaw i zajęć ruchowych na zajęcia intelektualne;
- brak wspierania dziecka w pokonywaniu trudności ruchowych (wyśmiewanie, poniżanie, brak akceptacji i uznania) [...];
- brak warunków do rozwijania sprawności ruchowych (Ibidem, s. 44-45).

Również dziecko z niezręcznością manualną przejawia szereg charakterystycznych dla tego zaburzenia cech. Młody człowiek z poważnym opóźnieniem w stosunku do rówieśników zdobywa takie umiejętności, jak samodzielne ubieranie się i rozbieranie bądź posługiwanie się sztućcami. Ponadto niechętnie wykonuje budowle z klocków – woli obserwować niż działać. Dziecko napotyka wiele trudności z wykonywaniem takich czynności, jak wycinanie i rysowanie. Zdarza się, że dziecko nieprawidłowo trzyma narzędzie pracy, a jego ruchy przy posługiwaniu się nim są niezręczne. Ponadto przejawia nasilone problemy w opanowaniu umiejętności pisania. Obserwuje się u niego przede wszystkim niski poziom graficzny pisma i nieprawidłowe połączenia międzyliterowe (Ibidem, s. 46-47).

Jako przyczyny niezręczności ruchowej wskazuje się najczęściej „mikrouszkodzenie aparatu manipulacyjnego jako wynik nieprawidłowej struktury i funkcji organizmu, ograniczających możliwości rozwoju małej motoryki i nieprawidłowe wychowanie” (Włoch, Włoch, 2009, s. 47). Niekorzystny wpływ na rozwój sprawności manualnej może mieć również środowisko przedszkolne i rodzinne. Wskazuje się tu przede wszystkim takie czynniki, jak: brak okazywania wsparcia dziecku, zbytnia surowość wobec niego, częste karanie za niskie osiągnięcia, zbyt wysokie wymagania stawiane dziecku, przekraczające jego indywidualne możliwości, a przyczynia się do tego zła sytuacja materialno-bytowa rodziny (Ibidem, s. 48-49).

Analiza literatury traktującej o przejawach i przyczynach zaburzeń rozwoju ruchowego u dzieci w wieku przedszkolnym pozwala stwierdzić, że są one wielorakie, złożone i wieloczynnikowe, ale zawsze możliwe do rozpoznania i terapii.

4. Diagnoza rozwoju motorycznego u dzieci 6-letnich w przedszkolu

Aby trafnie rozpoznać zaburzenia rozwoju motorycznego u dzieci, niezbędne jest dostrzeżenie problemu, a w ślad za tym przeprowadzenie wielospecjalistycznej diagnozy lekarsko-psychologiczno-pedagogicznej. Żeby zaś skutecznie diagnozować, trzeba znać podstawowe pojęcia z nią związane, zasady jej przeprowadzania i niezbędne narzędzia.

Diagnoza to, według *Popularnego słownika wyrazów obcych*, „rozpoznanie choroby, d. psychologiczna – rozpoznanie osobowości i odchyleń od normy, d. społeczna – rozpoznanie zachodzących zjawisk społecznych” (Ałtunin, Jawor, Ostrowski, 2009, s. 67). Nieco odmienną definicję jej istoty proponuje W.J. Paluchowski, według którego

„diagnozowanie jest czynnością poznawczą: integrowaniem informacji, podejmowaniem decyzji, rozwiązywaniem problemów, wykorzystaniem wiedzy i doświadczenia, rozumowaniem, wnioskowaniem, uzasadnianiem” (2007, s. 11). Zwraca również uwagę na to, że „diagnozowanie to złożony proces rozwiązywania problemów (odpowiadania na pytania), to przetwarzanie danych, a nie rejestrowanie zachowań” (Ibidem, s. 11). Pedagogicznie ujęcie diagnozy podaje S. Włoch i A. Włoch, które twierdzą, że „diagnozę można ujmować jako proces aktywnego poszukiwania i przetwarzania danych, które służyć będą do podejmowania decyzji o działaniach przyczyniających się do zmiany aktualnego stanu” (2009, s. 107).

Aby skutecznie diagnozować, niezbędnym jest posiadanie profesjonalnych kompetencji, w tym wiedzy oraz szeregu doświadczeń. Jest to warunek skuteczności efektywności w przypadku dzieci w edukacji elementarnej. „Poznanie nie może być wynikiem przypadkowych obserwacji i wypełnianiem arkusza obserwacyjnego bez zastosowania odpowiednich metod i technik oraz pogłębienia wiedzy o rozwoju dzieci i jego uwarunkowaniach” (Włoch, Włoch, 2009, s. 28). Chcąc przeprowadzić skuteczną diagnozę, niezbędny jest dobór odpowiednich metod zbierania informacji o badanym podmiocie. Współcześnie diagności mają do wyboru szereg różnych autorskich metod, technik i narzędzi diagnozowania. Najbardziej trafnym narzędziem diagnostycznym w przypadku diagnozowania rozwoju motorycznego, jeśli chodzi o motorykę dużą, z całą pewnością wydaje się być obserwacja, którą można rozumieć jako: „celowe, planowe, uważne przyglądanie się czemuś lub komuś; obserwowanie” (Dereń, Polański, 2012, s. 536).

Do najczęściej spotykanych narzędzi obserwacji należą arkusze obserwacyjne i dzienniczki obserwacyjne. „W dzienniczkach obserwacyjnych rejestruje się fakty, zjawiska i zdarzenia związane z zachowaniem się dziecka w kolejno po sobie następujących długich odcinkach czasu (...). Odmiennym narzędziem prowadzenia zapisów obserwacji są arkusze obserwacyjne, które mogą ułatwić opracowanie charakterystyki dziecka według przyjętego schematu” (Włoch, Włoch, 2009, s. 136).

Diagnozę rozwoju motoryki małej możemy też przeprowadzić, analizując wytwory pracy dziecka. „Analiza wytworów działania to metoda, która w połączeniu z obserwacją zachowania dziecka podczas wytworu daje bogaty obraz jego rozwoju umysłowego, manualnego, społecznego, zdolności i cech osobowości” (Ibidem, s. 147). W analizie wytworów wyróżniamy 2 rodzaje interpretacji – formalną i treściową. „Formalna koncentruje się na zewnętrznej formie wykonania wytworu, natomiast interpretacja treściowa skupia się na treści wytworu” (Ibidem, s. 148). To właśnie interpretacja formalna ma duże znaczenie w diagnozowaniu rozwoju motoryki małej, gdyż to, w jaki sposób dziecko wykonuje dany wytwór, dostarcza bogactwa informacji o stopniu rozwoju motoryki małej przedszkolaka.

Nauczyciele wychowania przedszkolnego w ramach swoich zadań prowadzą diagnozę rozwoju motorycznego dzieci, stosując narzędzia diagnostyczne załączone do programów nauczania lub samodzielnie konstruują własne. Cennych informacji na temat sposobu prowadzenia diagnozy pedagogicznej w tym obszarze dostarcza opracowanie K. Skarbek i I. Wrońskiej (2013), które proponują nauczycielom próby diagnostyczne do badania sprawności ruchowej, manualnej oraz grafomotorycznej. Do badania sprawności ruchowej proponują takie próby, jak: bieg, pokonywanie schodów, skoki, chodzenie po taśmie, stanie na jednej nodze, zabawa piłką czy rzuty do celu. Jako próby diagnostyczne

do oceny rozwoju sprawności manualnej i grafomotorycznej wskazują z kolei: nawlekanie koralików, cięcie nożyczkami, rysowanie człowieka, kolorowanie w konturze, rysowanie po śladzie, lepienie z plasteliny czy odwzorowywanie szlaczków (Ibidem, s. 42-52).

Analizując literaturę pedagogiczną, można wnioskować, że do rozpoznania zaburzeń motoryki niezbędne jest przeprowadzenie diagnozy. Diagnozując, należy pamiętać o doborze odpowiednich narzędzi diagnostycznych. Tylko w taki sposób możliwe jest postawienie trafnej diagnozy, a co za tym idzie – dobranie odpowiedniego programu terapii.

5. Terapia motoryki dziecka – pojęcia, cele i formy

Terapia to „dział medycyny obejmujący metody leczenia chorób” (Ałtunin, Jawor, Ostrowski, 2009, s. 281), a także „przywracanie do zdrowia przez stosowanie różnego rodzaju zabiegów” (Dereń, Polański, 2012, s. 828). Terapię prowadzi terapeuta „leczący terapią” (Ałtunin, Jawor, Ostrowski, 2009, s. 281).

Pojęcie „terapia” utożsamiane jest z zajęciami korekcyjno-kompensacyjnymi, które prowadzi nauczyciel specjalista będący terapeutą pedagogicznym. Praca korekcyjna to „usprawnianie deficytów rozwojowych (...) i wyrównywanie braków w wiadomościach i umiejętnościach szkolnych” (Czajkowska, Herda, 1996, s. 68). Praca kompensacyjna natomiast „ma na celu usprawnianie działalności funkcji zburzonych, wytwarzanie prawidłowych mechanizmów kompensacyjnych, w których funkcje sprawne wspierają uszkodzone we wzajemnej integracji, jak i pomniejszaniu ujemnych konsekwencji zaburzeń w postaci niedoborów w wiadomościach i umiejętnościach oraz niepożądanych zmian osobowości” (Ibidem, s. 69). Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne organizuje się w przedszkolu i szkole dla dzieci/uczniów z zaburzeniami i odchyleniami rozwojowymi w omawianym zakresie w grupie nie większej niż 5 uczestników (Dz.U. z 2020 r., poz. 1280). Celem postępowania terapeutycznego z dzieckiem zawsze będzie działanie ukierunkowane na likwidację istniejących zaburzeń. Terapeuta dąży więc do tego, by przez swoje działanie usprawniać motorykę dziecka. Celem ćwiczeń terapeutycznych motoryki dużej jest przede wszystkim doskonalenie koordynacji, szybkości, zręczności i płynności wykonywanych ruchów. Celem ćwiczeń z tego zakresu w odniesieniu do terapii motoryki małej dzieci w wieku przedszkolnym jest przede wszystkim nauka prawidłowego trzymania narzędzia kreślarskiego, jak również kształtowanie koordynacji wzrokowo-ruchowej (Skarbek, Wrońska, 2013, s. 45).

Form terapii motoryki zarówno małej, jak i dużej jest wiele. Jest ona realizowana w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej udzielanej dziecku w przedszkolu (Dz.U. z 2020 r., poz. 1280). Jak już wspomniano, terapia motoryki dziecka może być realizowana w różnych formach, w tym poprzez zajęcia korekcyjno-kompensacyjne (terapeutyczne) oraz bieżącą pracę z dzieckiem w grupie, w której uczy nauczyciel specjalności wychowanie przedszkolne. Dziecko może być także uczestnikiem zajęć gimnastyki korekcyjnej oraz rehabilitacyjnej w przypadku poważniejszych zaburzeń ruchowych.

Należy pamiętać, że aby terapia była skuteczna, dziecko powinno pracować nie tylko podczas zajęć z terapeutą, ale też w domu, ponieważ tylko wtedy przyniesie ona oczekiwane efekty.

6. Program zajęć korekcyjno-kompensacyjnych dla dziecka 6-letniego z zaburzeniami rozwoju motorycznego – zasady

Zadaniem nauczyciela terapeuty pedagogicznego jest opracowanie programu zajęć korekcyjno-kompensacyjnych dla dziecka z zaburzeniami rozwoju motorycznego. Koncepcję programową buduje się w oparciu o wyniki diagnozy. Ważne jest, by program był tak skonstruowany, aby obejmował działania terapeutyczne ukierunkowane na terapię wszystkich zaburzonych obszarów funkcjonowania motoryki dziecka.

W literaturze przedmiotu istnieje wiele propozycji programów, których celem jest terapia niedoborów dziecka w tym zakresie. Każdy terapeuta powinien jednak samodzielnie opracować program adekwatny do wyników diagnozy konkretnego dziecka. Tego rodzaju program powinien zawierać podstawowe części, a w tym: tytuł, imię i nazwisko autora/autorów, przeznaczenie programu, terminy realizacji programu, cele i założenia programu dopasowane do wyników diagnozy i zaleceń (np. wydanych przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną bądź też specjalistyczną), treści programowe, procedury osiągania celów – metody i formy pracy wychowawczo-dydaktycznej, pomoce/środki dydaktyczne, informację o osobach i instytucjach wspomagających, a także terminy, metody i narzędzia ewaluacji (Skarbek, Wrońska, 2013, s. 167-170). Nauczyciele terapeuci mogą czerpać wzorce oraz pomysły od autorów publikowanych programów. W tym miejscu dokonam analizy wybranych programów, które dotyczą korekty zaburzeń rozwoju motoryki małej i dużej.

C. Grzywniak opracowała interesujący program ćwiczeń psychomotorycznych dla dzieci w wieku 6 lat i starszych. Składa się on z 8 bloków. Celem ćwiczeń realizowanych w ramach tego programu jest wspomaganie rozwoju dziecka z zaburzeniami motorycznymi. Ich poziom trudności jest dostosowany do indywidualnych możliwości dzieci. Program nadaje się do wykorzystania w przedszkolach, szkołach oraz na zajęciach korekcyjno-kompensacyjnych. Prezentuje następujące bloki treści: ćwiczenia ogólnorozwojowe, ćwiczenia równoważne, ćwiczenia układu przedsionkowego, ćwiczenia proprioceptywne, ćwiczenia koordynacji wzrokowo-ruchowej, ćwiczenia synchronizacji półkul mózgowych, ćwiczenia manualne i ćwiczenia mięśni artykulacyjnych. Wykorzystując te ćwiczenia w pracy terapeutycznej, terapeuta stymuluje wybrane obszary psychomotoryczne dziecka (2013, s. 71-72).

W. Żaba-Żabińska (2016, s. 1-16) z kolei opracowała program ćwiczeń rozwijających motorykę małą dzieci w wieku przedszkolnym. Jest on ukierunkowany na doskonalenie oraz rozwijanie płynności, a także precyzji ruchów mięśni nadgarstka, palców i dłoni. Wykorzystując go w pracy z dziećmi, wspomagany jest również rozwój koordynacji wzrokowo-ruchowej i funkcji psychomotorycznych przedszkolaków, a także wyrabiana jest gotowość szkolna. Program składa się z ciekawych oraz różnorodnych ćwiczeń, polegających m.in. na kolorowaniu, rysowaniu po śladzie, rysowaniu szlaczków, rysowaniu według wzoru, kalkowaniu, wycinaniu elementów i ich naklejanu czy dokańczaniu zaczętych rysunków. Wykorzystując powyższe ćwiczenia w pracy terapeutycznej oraz stymulacyjnej z dzieckiem w przedszkolu i domu, stwarza się mu warunki niezbędne i konieczne do rozwijania umiejętności z zakresu motoryki małej.

Podsumowując, można stwierdzić, że kluczem do osiągnięcia sukcesów w terapii zaburzeń motoryki jest opracowanie programu pracy terapeutycznej dopasowanego do indywidualnych potrzeb dziecka. Aby było to możliwe, trzeba najpierw dobrze poznać (zdiagnozować) daną osobę – jej trudności, a także słabe i mocne strony.

7. Metody pracy z dzieckiem 6-letnim z zaburzeniami rozwoju motorycznego

W realizacji programu zajęć korekcyjno-kompensacyjnych w pracy z dzieckiem z zaburzeniami rozwoju motorycznego niezbędne jest wykorzystanie odpowiednich, indywidualnie dobranych, metod pracy terapeutycznej, przy czym metodą jest „świadomie stosowany sposób postępowania mający prowadzić do osiągnięcia zamierzonego celu” (<https://sjp.pwn.pl/slowniki/metoda.html>, dostęp: 05.10.2020).

Metody nauczania dzieli się na odtwórcze i twórcze. Metody odtwórcze (zabawowo-naśladowcza, bezpośredniej celowości ruchu, ścisła) „polegają na zademonstrowaniu wykonania ćwiczenia przez nauczyciela lub dziecko biorące udział w ćwiczeniach, a także na odwołaniu się do pamięci dziecka, które wcześniej obserwowało czynności ludzi i zwierząt oraz urządzeń, czy maszyn” (Grzywniak, 2013, s. 69).

Metoda zabawowo-naśladowcza polega na przekazywaniu treści za pomocą wykonywanych przez dziecko czynności (ruchu). Sprzyja rozwijaniu wyobraźni u dzieci (Ibidem, s. 70). W metodzie zadaniowej „określona jest pozycja wyjściowa i ściśle wykonywany ruch. Ruch ten jest kilkakrotnie lub wielokrotnie powtarzany w celu przyswojenia przez dziecko pewnej czynności” (Ibidem, s. 70).

Metoda ścisła natomiast polega na dokładnym powtarzaniu przez dzieci ruchu wykonywanego przez nauczyciela terapeutę prowadzącego zajęcia lub dostosowaniu się do jego poleceń słownych, przy czym wszystkie ćwiczenia są wykonywane na polecenie prowadzącego i/ lub w ustalonym rytmie. Zatem każde zadanie jest wykonywane przez ucznia w oparciu o ściśle określone reguły (Ibidem, s. 70).

Metody twórcze różnią się od odtwórczych przede wszystkim tym, że nie stosuje się w nich wyraźnych poleceń, a prowadzący nie oczekuje dokładnego wykonania danego ćwiczenia. Nie ma też jasno określonych reguł, a sposób wykonywania ćwiczenia przez uczestnika nie podlega ocenie (Ibidem, s. 70). „Zadania, które dziecko otrzymuje, są otwarte, o różnych możliwościach wykonania i rozwiązania. (...) Często w stosowanej metodzie wykorzystywana jest muzyka, rytm i instrumenty muzyczne” (Ibidem, s. 70-71).

W pracy terapeutycznej z dzieckiem z zaburzeniami rozwoju motorycznego przydatne są takie metody jak np. Metoda Ruchu Rozwijającego Sherborne, Metoda Labana, Metoda Dobrego Startu, Metoda malowania dziesięcioma palcami, Metoda Orffa czy Metoda Kniessów. Ponadto stosuje się ćwiczenia grafomotoryczne według Tymichovej, zabawy paluszkowe, rysowane wierszyki (np. W. Szumanówny). W pracy tego rodzaju niezbędne są zabawy i gry ruchowe, które sprzyjają rozwojowi motywacji dziecka do podejmowania aktywności ruchowej, która z kolei przyczynia się do niwelowania zaburzeń, a także usprawniania motoryki dużej i małej. Poniżej krótko scharakteryzowane zostaną wybrane metody, ukazując ich przydatność w terapii dziecka przejawiającego zaburzenia rozwoju motorycznego.

W. Sherborne opracowała własny program zajęć o charakterze korekcyjno-kompensacyjnym, określaną Metodą Ruchu Rozwijającego. „Podstawowym jej celem jest rozwijanie sfery emocjonalno-społecznej oraz świadomości samego siebie i innych osób za pomocą ruchu” (Bogdanowicz, Okrzesik, 2005, s. 15). Metoda ta jest prosta i naturalna, gdyż ćwiczenia wywodzą się „z naturalnych potrzeb dziecka, zaspakajanych w kontakcie z dorosłymi” (Bogdanowicz, Kisiel, Przasnyska, 1997, s. 37). Do głównych jej założeń należy rozwój poprzez ruch świadomości własnego ciała i usprawniania ruchowego, świadomości przestrzeni i działania w niej oraz dzielenia przestrzeni z innymi ludźmi i nawiązywania z nimi bliskiego kontaktu.

R. Laban jest autorem metody gimnastyki twórczej, która „uwzględnia (...) naturalną potrzebę ruchu dzieci, ich potencjał fizyczny w wykonywaniu różnorodnych ruchów przy akompaniamencie muzycznym oraz specyfikę psychiki dziecka w kontekście imitacji znanych im zachowań ptaków, zwierząt oraz fantazji” (Вільчковська, 2017, s. 97). Dzięki zastosowaniu środków ekspresji ruchowej, takich jak gry, zabawy, tańce ludowe, ćwiczenia gimnastyczne i taneczne, zajęcia stają się interesujące dla dzieci oraz pozytywnie wpływają na ich rozwój fizyczny (Ibidem, s. 97).

C. Orff opracował program muzyczno-wychowawczy. System jest oparty „na tezie, że etapy rozwoju dziecka, a następnie dorosłego człowieka, są podobne do rozwoju kultury ludności” (Kisiel, 2001, s. 207). Autor ten uważał, że wprowadzając dziecko w świat muzyki, najlepiej jest rozpocząć od zapoznania go z muzyką elementarną. Następnie należy kontynuować naukę, biorąc sobie za wzór kolejne etapy rozwoju muzyki, jakie miały miejsce w dziejach ludzkości (Ibidem, s. 207). Skutkiem dydaktycznym tej teorii było „wyjście od zabawy muzycznej, na którą składa się ruch – gest – taniec – muzyka oraz słowo” (Ibidem, s. 207). Metoda Orffa uczy dzieci kreatywności, twórczego myślenia i ruchu, a ponadto budzi w nich wrażliwość na piękno muzyki.

Metoda malowania 10 palcami została opracowana przez R. Shaw. Oparta jest na naturalnie występującej u dzieci chęci do zabawy materiałami o błotnistej konsystencji. Metoda polega na tworzeniu przez dzieci prac plastycznych, używając tylko farb w różnych kolorach i własnych rąk. Skłania do kreatywnego myślenia, pobudza ekspresję twórczą oraz pozwala na pokazanie i wyładowanie emocji (Jakubczyk, 2012, s. 194-197).

Celem ćwiczeń grafomotorycznych autorstwa H. Tymichovej jest przygotowanie dziecka do nauki pisania. Wspomagają rozwój motoryki małej i koordynacji wzrokowo-ruchowej oraz naukę prawidłowych technik pisania i rysowania w przypadku, gdy dziecko wykazuje nieprawidłowości w tym zakresie. Autorka proponuje takie rodzaje ćwiczeń, jak: kalkowanie, kopiowanie i powiększanie rysunków. Co ważne, mają one być wykonywane przez dziecko w różnych pozycjach ciała, by mogły celowo oddziaływać na poszczególne mięśnie. Ćwiczenia są przeznaczone dla dzieci w wieku od 5 do 8 lat.

Podsumowując, można stwierdzić, że istnieje wiele skutecznych metod, które możemy wykorzystać w pracy terapeutycznej z dzieckiem, dobierając adekwatną do rodzaju zaburzenia osoby, dla której tworzymy program. W ten sposób znacząco zwiększa się szansę na zrealizowanie założonych celów.

8. Pomoce dydaktyczne w pracy z dzieckiem 6-letnim z trudnościami w rozwoju motorycznym

W pracy terapeutycznej niezbędne są pomoce i środki dydaktyczne. Sprawiają one, że terapia jest skuteczniejsza i szybciej przynosi pożądane efekty. Ponadto stanowią one atrakcyjny dla dziecka element terapii, który motywuje je do działania.

Pomoce dydaktyczne nauczyciela, w tym terapeuty, „obejmują proste środki wzrokowe i służą głównie do realizacji zasady poglądowości” (<http://zasobyip2.ore.edu.pl/uploads/publications/66d9fe3ec35eb999d4e540f89362b103>, dostęp: 05.10.2020). Środki dydaktyczne zaś są określane jako „przedmioty dostarczające bodźców zmysłowych, jak i urządzenia techniczne, ułatwiające przekazywanie tych bodźców” (Bereźnicki, 2007, s. 351). W literaturze przedmiotu rozróżnia się środki dydaktyczne proste (wzrokowe, słuchowe) oraz złożone (wizualne, audialne, audiowizualne – słuchowo-wzrokowe) (Kupisiewicz, 2000, s. 179-185).

W terapii motoryki dużej dziecka ważne są zabawy, gry i ćwiczenia ruchowe (Skarbek, Wrońska, 2013, s. 45). Są one „związane z jakimś tematem, rolą, np. dziecko jest żabką, samochodem” (Ibidem, s. 45). Dużą ich część można zatem organizować bez użycia pomocy dydaktycznych. Warto jednak pamiętać, że gdy podejmie się decyzję o nierezygnowaniu z nich, to w większym stopniu zadba się o rozwój mięśni, zmysłu równowagi, siły, odwagi czy koordynacji i płynności ruchów. Do sprzętów i przyborów używanych w terapii motoryki dużej zalicza się skakanki, liny, ławeczki gimnastyczne, różnego rodzaju piłki, pachołki czy też woreczki gimnastyczne. Ponadto coraz częściej podczas zajęć terapeutycznych wykorzystywane są takie sprzęty, jak dyski rehabilitacyjne, huśtawki i deski balansujące, jeździki oraz rehabilitacyjne piłki do skakania.

W terapii motoryki małej środki dydaktyczne odgrywają zasadniczą rolę. W pracy z młodszymi dziećmi „doskonale sprawdza się ciastolina, plastelina lub masa solna” (Krasny, 2016, s. 57). Ugniatanie czy wyrabianie takowych tworzyw przyczynia się do usprawniania i wzmacniania całej dłoni, a przy tym są to aktywności bardzo lubiane przez dzieci. Czynności te można z powodzeniem wykonywać także podczas codziennych czynności domowych takich jak gotowanie czy pieczenie – dzieci chętnie pomogą rodzicom, a przy tym będą mieć dodatkową okazję, by ćwiczyć dłonie. Z powodzeniem można również zaangażować dzieci w krojenie plastikowym lub drewnianym nożykiem warzyw czy owoców. Pozostając w temacie kuchni, można rozsypać np. mąkę czy bułkę tartą i zachęcić dziecko do „pisania” po niej palcem. Mogą to być różnego rodzaju szlaczki czy figury geometryczne, a w przypadku większych dzieci – litery i cyfry. Kolejnym sposobem usprawniania motoryki małej jest malowanie farbami, lecz nie tylko przy użyciu pędzelka, ale własnych palców, dłoni czy stóp. Doskonale sprawdzi się tu też zabawa polegająca na oddzielaniu wymieszanych ze sobą mniejszych i większych ziaren – np. fasoli i ryżu. Warto również zachęcać dziecko do wykonywania takich czynności, jak wycinanie, wydzieranie czy wyklejanie (Ibidem, s. 57-58). Wszystkie wymienione działania ćwiczą zręczność i precyzję ruchów rąk, a więc przyczyniają się do usprawniania motoryki małej. Istotnymi pomocami dydaktycznymi w terapii motoryki małej będą zatem przede wszystkim takie przybory, jak kredki, ołówki, plastelina, kartki papieru, naklejki, stemple, nożyczki czy kolorowanki. Dobrze sprawdzą się też różnego rodzaju piłeczki do ściskania, gniotki, plazmy oraz masy plastyczne.

Aby terapia przynosiła oczekiwane efekty, równie ważne jak środki dydaktyczne są pomoce dydaktyczne nauczyciela. Dobrym sposobem terapii motoryki małej są zajęcia grafomotoryczne. Do ich przeprowadzenia nauczyciel-terapeuta może wykorzystać zeszyt ćwiczeń grafomotorycznych według Tymichovej, autorstwa M. Bogdanowicz (2008) i na jego przykładzie demonstrować dzieciom sposób wykonania danego ćwiczenia. Autorka publikacji zamieściła w niej propozycje ciekawych zajęć oraz ćwiczeń, które nauczyciele-terapeuci mogą wykorzystać podczas pracy z dzieckiem. Ponadto do pomocy dydaktycznych nauczyciela mogą należeć różnego typu modele i tablice manipulacyjne, na przykładzie których dziecko uczy się m.in. wiązania sznurówek, zapinania guzików, zasuwania suwaka.

Nauczyciel-terapeuta pedagogiczny, który prowadzi zajęcia mające na celu usprawniać motorykę dużą dziecka, również potrzebuje pomocy dydaktycznych. Przede wszystkim chodzi tu o różnego rodzaju sprzęty, za pomocą których demonstruje dzieciom poprawny sposób wykonania danego ćwiczenia. Nauczyciel-terapeuta może również wykorzystywać do tego celu zdjęcia, ilustracje lub krótkie filmiki instruktażowe.

Z analizy literatury przedmiotu wynika, że pomoce i środki dydaktyczne są niezbędnymi elementami skutecznej pracy terapeutycznej. Dzięki ich użyciu pożądane efekty możemy osiągnąć szybciej, a one same stanowią element urozmaicający pracę i motywujący dziecko do działania.

9. Współpraca przedszkola z rodzicami dziecka 6-letniego z zaburzeniami rozwoju motorycznego

Nie sposób zaprzeczyć, że „rodzina i przedszkole to dwa środowiska wychowawcze, które podejmują działania mające wpływ na rozwój dziecka” (Karbowniczek, Kwaśniewska, Surma, 2011, s. 177). Wspólne działania mają zatem szczególne znaczenie w przypadku edukacji i terapii dziecka. Aby edukacja i terapia były skuteczne i przynosiły oczekiwane efekty, niezbędna jest stała współpraca przedszkola z rodzicami dziecka, które przejawia zaburzenia, niezależnie od ich rodzaju i głębokości. W tym kontekście współpraca jest rozumiana jako organizowanie i udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej (Dz.U. z 2020 r., poz. 1280) dziecku o specjalnych potrzebach edukacyjnych, w tym z zaburzeniami rozwoju motorycznego. W sensie pedagogicznym współpraca w tym trudnym procesie „opiera się na wzajemnym zaufaniu i lojalności oraz na podporządkowaniu się celowi, należycie uświadomionemu sobie przez wszystkie jednostki lub grupy” (Okoń, 2001, s. 443) i jest rodzajem pomocy.

W przedszkolu pomoc psychologiczno-pedagogiczna dzieciom z zaburzeniami rozwoju motorycznego jest udzielana w różnych formach. Należą do nich konsultacje i porady, zajęcia specjalistyczne, takie jak zajęcia korekcyjno-kompensacyjne, a także pomoc dziecku w bieżącej pracy (Dz.U. z 2020 r., poz. 1280). Wyżej wymieniony dokument stanowi, że rodzice powinni brać udział w procesie diagnozowania dziecka z zaburzeniami rozwoju motorycznego i tworzenia dla niego programu terapii. Jest to tak ważne dlatego, że to oni najlepiej znają swoje dziecko, spędzają z nim najwięcej czasu i są dla niego najlepszym wsparciem. Podstawową zasadą dobrych kontaktów nauczycieli i rodziców jest wzajemne zaufanie oraz pozytywne nastawienie do siebie. Zarówno nauczyciele terapeuci pedagogiczni, jak i rodzice powinni informować się nawzajem o swoich spostrzeżeniach względem dziecka oraz na bieżąco omawiać przebieg terapii. Taka systematyczna oraz rzetelna współpraca pozwala na dostrzeżenie postępów dziecka bądź ich braku. „Ważne jest zrozumienie, że sukces dziecka nie stanowi jedynie efektu pracy samego nauczyciela” (Łukasiewicz-Wielba, 2014, s. 63). Warto zaznaczyć, że „im więcej sposobów na kontaktowanie się z rodzicami uczniów stosuje nauczyciel, tym większa szansa, że dotrze [do nich] z ważnymi informacjami” (Hernik, Malinowska, 2015, s. 15). Dzięki temu można w porę zareagować i podjąć działania w celu modyfikacji program terapii, jeżeli takowa nie przynosi pożądanych efektów. Ponadto każde „dziecko posiada swoje indywidualne potrzeby i możliwości, które powinny być rozpoznane zarówno przez rodziców, jak i nauczycieli, a ich prawidłowe rozpoznanie, wpływa na efektywność pracy” (Łukasiewicz-Wielba, 2014, s. 61). Z tego powodu rodzice powinni uczestniczyć w zajęciach terapeutycznych – obserwować ich przebieg i brać w nich aktywny udział. Jest to istotne, ponieważ będzie to również doskonała forma wsparcia dla malucha. Współpraca ta ponadto jest istotna, gdyż dziecko często zachowuje się zupełnie inaczej na zajęciach z nauczycielem-terapeutą niż w środowisku domowym. Na terapii jego zachowanie może wskazywać na skuteczność podejmowanych względem niego działań (np. dziecko stara się, by zrobić dobre wrażenie na nauczycielu, nie zawieść go), natomiast na neutralnym,

„domowym”, gruncie nie sposób będzie dostrzec jakichkolwiek postępów. Sytuacja może również przedstawiać się odwrotnie. Właśnie z tych względów tak ważne jest, aby przedszkole pozostawało z rodzicami w stałym kontakcie.

Z analizy literatury pedagogicznej wynika zatem, że postępowanie terapeutyczne w przypadku dzieci z zaburzeniami rozwoju motorycznego w przedszkolu z udziałem rodziców jest procesem złożonym. Aby było ono skuteczne, należy opracować przy ich udziale indywidualny program zajęć korekcyjno-kompensacyjnych, dobrać odpowiednie metody i formy pracy z dzieckiem, a także pomoce dydaktyczne i zastosować je adekwatnie do rodzaju zaburzenia. Podsumowując, współpraca przedszkola z rodzicami w terapii motoryki dziecka jest ważna, gdyż są oni najważniejszymi postaciami w życiu przedszkolaka. Stanowi ona klucz do osiągnięcia przez dziecko sukcesów w terapii.

10. Studium przypadku 6-letniego Michała z zaburzeniami rozwoju motorycznego

Opracowanie studium przypadku 6-letniego Michała przebiegało zgodnie z metodologią badań pedagogicznych (Guziuk-Tkacz, 2011). Badania, które prowadziłam 1,5 roku, objęły matkę chłopca, nauczyciela przedszkola oraz nauczyciela terapeuty pedagogicznego. Analizie poddałam też dokumenty dotyczące diagnozy funkcjonowania Michała, wydane przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną.

Identyfikacja badanej osoby

Podczas wywiadu z matką Michała (imię dziecka zostało zmienione) ustaliłam, że dziecko urodziło się w marcu 2014 roku. Według słów matki, ciąża przebiegała prawidłowo. Poród był długi i ciężki. Zakończył się cesarskim cięciem z powodu braku postępu akcji porodowej i spadającego tętna dziecka, co stanowiło zagrożenie dla jego życia. W chwili narodzin stan dziecka został oceniony jako dobry. W okresie niemowlęcym u Michała zdiagnozowano obniżone napięcie mięśniowe, czego przyczyną były problemy z kontrolą głowy w pozycji leżenia na brzuchu i ujemna próba trakcji. Z tych względów dziecko było poddane rehabilitacji, która po niedługim czasie przyniosła oczekiwane efekty. Michał bardzo długo poruszał się pełzając – nie raczkował. Chodzić zaczął w wieku 16 miesięcy, lecz jeszcze długo po tym jego chód był chwiejny i niepewny. Chłopiec nie choruje na żadne przewlekłe choroby. W jego ruchach można dostrzec niezgrabność – często zdarza się mu potykać i trącać o meble podczas chodzenia i biegania. Michał niechętnie gra w gry zespołowe, nie lubi torów przeszkód i stroni od jazdy na rowerze. Ponadto analiza opinii z poradni psychologiczno-pedagogicznej pokazała, że 6-latek ma trudności z wykonaniem prostych ćwiczeń fizycznych, takich jak pajacyki, podskoki obunóż oraz na jednej nodze, stanie na jednej nodze z zamkniętymi oczami, chodzenie po linii ułożonej na podłodze, łapanie piłki, wykonanie sekwencji kroku odstawno-dostawnego czy przeskoczenie niewielkiej przeszkody. Michał myli także prawą i lewą stronę ciała. Dziecko przejawia również trudności w zakresie motoryki małej – m.in. w pisaniu po śladzie, pisaniu i odwzorowywaniu cyfr i liter, cięciu nożyczkami, lepieniu z plasteliny, układaniu drobnych klocków, rysowaniu szlaczków, malowaniu i starannym kolorowaniu, nawlekaniu koralików na żyłkę, układaniu puzzli oraz wykonywaniu czynności samoobsługowych, takich jak chociażby czesanie włosów, posługiwanie się sztućcami czy ubieranie się i rozbieranie, w tym zapianie guzików i suwaków.

Rozwój umysłowy Michała przebiega adekwatnie do wzorca wiekowego i nie występują u niego zaburzenia procesów poznawczych, co potwierdziła diagnoza psychologiczna. Chłopiec ma jednak problemy z radzeniem sobie z trudnymi emocjami. W sytuacjach, które odbiera jako dla niego niekomfortowe, płacze i zamyka się w sobie. W relacjach z rówieśnikami Michał również przejawia pewne trudności. Nie lubi bawić się w grupie – najchętniej robi to tylko z jednym kolegą. Zdarza mu się wchodzić w konflikty z rówieśnikami. Wtedy obraża się, złości i popada w zły humor.

Środowisko rodzinne, opiekunowie, osoby znaczące

Analiza danych z wywiadu z matką Michała pozwoliła ustalić, że chłopiec jest jedynakiem i wychowuje się w pełnej rodzinie. Jego mama nie pracuje zawodowo – zajmuje się domem, a ojciec pracuje za granicą. Dziecko ma bardzo dobry kontakt z matką i dziadkiem, dla którego jest jedynym wnukiem, co daje mu powód, by go rozpieszczać. Z ojcem łączą go natomiast chłodniejsze relacje, może dlatego, że ojcu trudno jest zaakceptować, że Michał nie lubi aktywności fizycznej i nie dorównuje kolegom pod względem wyników sportowych.

Identyfikacja problemu

Z wywiadu z nauczycielką i matką chłopca, a także z analizy opinii wydanej przez Poradnię Psychologiczno-Pedagogiczną w X wynika, że 6-letni Michał przejawia zaburzenia motoryki dużej i małej. Są one przyczyną trudności w wykonywaniu czynności precyzyjnych i samoobsługowych oraz niezgrabności ruchów, a także niechęci do aktywności fizycznej w grupie rówieśniczej. Zaburzenia motoryki rzutują na funkcjonowanie dziecka w przedszkolu i domu. Michał czuje się niekomfortowo wśród rówieśników, zwłaszcza podczas zabaw ruchowych czy wykonywania ćwiczeń fizycznych na zajęciach. Ponadto inne dzieci często odrzucają chłopca i pomijają go podczas zabaw, gdyż widzą, że nie jest on tak zwinny i szybki jak oni. Michał nie radzi sobie sam także z takimi czynnościami, takimi jak np. ubieranie i rozbieranie się, mycie się czy też jedzenie, w konsekwencji czego jego mama musi codziennie poświęcać mu dużo czasu na pomoc w tym zakresie.

Geneza i dynamika zjawiska zaburzeń motorycznych

Jak wskazałam powyżej, z rozmowy z matką wynika, że pierwsze niepokojące sygnały mogące świadczyć o zaburzeniach motorycznych pojawiły się już w okresie niemowlęcym. W okresie wczesnego dzieciństwa rozwój motoryczny dziecka był określany przez pediatrę jako „na granicy normy”. W wieku 4 lat Michał zaczął uczęszczać do przedszkola. Kobieta, w ramach współpracy z przedszkolem, poinformowała wtedy nauczycielkę, że zauważyła trudności w funkcjonowaniu dziecka w zakresie motoryki małej i dużej. Dostarczyła jej informacji o przebiegu ciąży i porodu oraz sprawności motorycznej syna w okresie ponimowlęcym. Za pomocą *Kwestionariusza wywiadu z nauczycielem* ustaliłam, że nauczycielka także już wtedy dostrzegła nieprawidłowości w rozwoju motorycznym 6-latka. Badana oświadczyła podczas wywiadu, że po kilku tygodniach obserwacji dziecka w różnych sytuacjach skonsultowała swoje spostrzeżenia z matką chłopca i zasugerowała zasięgnięcie porady specjalisty.

Znaczenie problemu

Z wywiadu z nauczycielką i matką dziecka wynika, że zaburzenia, z jakimi boryka się Michał, to poważny problem. Przypadłość związana z zaburzeniami motoryki małej i dużej utrudnia chłopcu codzienne funkcjonowanie na gruncie osobistym (jako dziecka będącego na etapie intensywnego rozwoju i kształtowania gotowości szkolnej) oraz w grupie rówieśniczej (jako dziecka na etapie uspołeczniania się). Jego niezgrabne ruchy, niechęć do udziału w grach zespołowych, zabawach grupowych oraz uczestniczenia w zajęciach gimnastycznych odsuwa go na margines grupy rówieśniczej i zamyka drogę do nawiązania bliższych kontaktów z innymi dziećmi. Zaburzenia motoryki małej zaś znacząco utrudniają dziecku codzienne funkcjonowanie, gdyż chłopiec potrzebuje pomocy w większości czynności samoobsługowych, takich jak czesanie włosów, ubieranie się czy dokładne mycie twarzy. Wszystko to wpływa na to, że – jak wynika z relacji badanej nauczycielki i matki chłopca – Michał czuje się w pewnym sensie „gorszy” od rówieśników, co przyczynia się do powstawania negatywnych emocji, odsuwania się od innych dzieci i niskiej samooceny chłopca.

Opis zastosowanych dotąd form pomocy i wsparcia oraz ich efekty

Z wywiadu z matką wynika, że wraz z rozpoczęciem uczęszczania Michała do przedszkola nauczycielka zdiagnozowała rozwój motoryczny dziecka oraz podjęła działania wobec niego mające na celu usprawnianie motoryki małej i dużej, do których należały m.in. zachęcanie dziecka do udziału w zabawach ruchowych i zajęciach gimnastycznych oraz częste stwarzanie sytuacji do podejmowania tego rodzaju aktywności, a także mobilizowanie do wykonywania takich czynności jak samodzielne wycinanie, rysowanie, lepienie z plasteliny czy zapinanie guzików. Również matka starała się pomóc dziecku, przenosząc podejmowane przez nauczycielkę działania na grunt domowy. Pomimo starań przyniosły one tylko nieznaczne efekty, co potwierdziła nauczycielka w wywiadzie.

Wywiad z matką chłopca i nauczycielką grupy, do której uczęszcza Michał, pokazał, że w czerwcu bieżącego roku chłopiec został zdiagnozowany w poradni psychologiczno-pedagogicznej. Analiza dokumentu wydanego przez tę instytucję pozwoliła na ustalenie, że u chłopca stwierdzono opóźnienie rozwoju motoryki małej i dużej oraz zasugerowano poddanie go terapii. Matka otrzymała sugestie dotyczące rozpoczęcia specjalistycznej terapii w celu kompensacji deficytów. Na zajęciach pojawiła się jednak z dzieckiem tylko kilka razy, gdyż na pół roku wyjechała wraz z synem za granicę – do ojca dziecka. Z tego względu i to działanie nie przyniosło oczekiwanych efektów. Po tym czasie dziecko powróciło do przedszkola, lecz na zajęcia w poradni już nie.

Z wywiadu z nauczycielką wynika ponadto, że systematycznie, raz w tygodniu, diagnozuje ona rozwój motoryczny 6-latka. Realizując te działania, stosuje takie metody, jak: obserwacja, rozmowa z matką dziecka i testy diagnostyczne. Wykorzystuje również następujące narzędzia diagnostyczne: arkusz diagnozy przedszkolnej, *Wrocławski Test Sprawności Fizycznej* oraz *Podstawowy Test Sprawności Fizycznej* autorstwa Krzysztofa Zuchory. Diagnozując rozwój motoryczny chłopca, nauczycielka korzysta z wyżej wspomnianej diagnozy postawionej przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną. Badanie w niej przeprowadzone obejmuje diagnozę psychologiczną, logopedyczną oraz diagnozę rozwoju motoryki dużej i małej chłopca. Ponadto w procesie diagnozowania udział bierze również psycholog przedszkolny i inna nauczycielka-terapeutka będąca pracownikiem przedszkola, do którego uczęszcza Michał. O wynikach wszystkich przeprowadzanych

diagnoz badana systematycznie informuje rodziców 6-latka. Matka potwierdziła te informacje w wywiadzie i zaznaczyła, że odbywa się to w drodze rozmów oraz drogą mailową. Ponadto dodała, że za każdym razem dostaje też dokładne informacje na temat tego, w jaki sposób przebiegają działania nauczycielki mające na celu zdiagnozowanie rozwoju motorycznego Michała w przedszkolu.

Prognoza pedagogiczna

Negatywna

Nauczycielka podczas wywiadu stwierdziła, że istnieje prawdopodobieństwo, że gdy wobec Michała nie zostaną podjęte działania terapeutyczne ukierunkowane na poprawę jego zdolności motorycznych, to zaburzenia będą się pogłębiać. Ze względu na zaburzenia motoryki małej dziecko będzie miało trudności w nauce pisania, gdy pójdzie do klasy I. Kłopoty w wykonywaniu czynności samoobsługowych będą też negatywnie rzutować na jego pozycję w grupie rówieśniczej – istnieje prawdopodobieństwo, że chłopiec będzie wyśmiewany przez inne dzieci z tego powodu. Pogłębiające się zaburzenia motoryki dużej mogą mieć poważne konsekwencje dla zdrowia Michała w przyszłości. Stronienie od ćwiczeń może być przyczyną wielu poważnych chorób, takich jak choćby nadwaga.

Wymienione wyżej możliwe skutki niekrygowanych deficytów są powodem, dla których Michał koniecznie powinien być poddany terapii zaburzeń motorycznych. Jeżeli wobec chłopca zostaną podjęte odpowiednie działania we współpracy z rodziną, to istnieje szansa na całkowite wyeliminowanie trudności.

Pozytywna

Analiza danych pozwoliła także na stwierdzenie, że Michał ogólnie jest dzieckiem zdrowym – nie choruje na żadne choroby przewlekłe, a jego rozwój umysłowy przebiega prawidłowo, co może stanowić czynnik wspierający terapię. Ponadto chłopiec może liczyć na silne emocjonalne i edukacyjne oraz terapeutyczne wsparcie, w tym motywację ze strony mamy i dziadka. Wszystko znacząco zwiększa szansę na to, że odpowiednio poprowadzona terapia przyniesie oczekiwane skutki.

Podsumowując, można stwierdzić, że badana nauczycielka często i w prawidłowy sposób diagnozowała rozwój motoryczny Michała w przedszkolu. Dzięki temu była w stanie szybko wychwycić wszelkie nieprawidłowości w tym zakresie. Do diagnoz własnych użyła różnorodnych, sprawdzonych narzędzi diagnostycznych, co świadczy o wysokich kompetencjach badanej. Analiza danych pokazała, że obie badane osoby – matka Michała i jego nauczycielka – współpracowały w przedszkolu przy diagnozowaniu rozwoju motorycznego dziecka, co świadczy o wywiązywaniu się ze swoich zadań. Matka na bieżąco była informowana o wynikach diagnozy. Uwzględniając sugestie badanej nauczycielki, matka przeprowadziła pogłębioną diagnozę funkcjonowania psychoruchowego chłopca w poradni psychologiczno-pedagogicznej i dostarczyła opinię, w której były zawarte zalecenie, stanowiące ważną podstawą terapii.

Opracowywanie koncepcji terapii 6-letniego Michała z zaburzeniami rozwoju motorycznego w przedszkolu

Z wywiadu z nauczycielką Michała wynika, że budowanie koncepcji terapii pedagogicznej dziecka odbyło się zgodnie z Rozporządzeniem MEN w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2020 r., poz. 1280). Badana stwierdziła, że celem udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej przez przedszkole jest rozpoznawanie i zaspokajanie potrzeb dzieci, w tym Michała, a także wielopłaszczyznowe wspieranie rozwoju na miarę ich możliwości. W przedszkolu, w którym pracuje badana nauczycielka, pomoc taka jest organizowana przez dyrektora placówki, nieodpłatnie. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana Michałowi realizowana jest przez nauczycieli we współpracy z wieloma osobami – zarówno rodzicami, jak i specjalistami oraz instytucjami. Należą do nich m.in. poradnie psychologiczno-pedagogiczne, ośrodki kształcenia nauczycieli, inne przedszkola czy organizacje pozarządowe. Pomoc, o której mowa, odbywa się na zasadzie bieżącej pracy z dzieckiem podczas zajęć dydaktycznych i całościowo w trakcie jego pobytu w przedszkolu, jak również w innych formach, do których zaliczają się porady i konsultacje dla rodziców i nauczycieli z nim pracujących. W przedszkolu prowadzone są też zajęcia specjalistyczne – korekcyjno-kompensacyjne, z których Michał korzystał.

Propozycje rozwiązań

W wyniku wywiadu z nauczycielką zgromadzone zostały informacje dotyczące tego, jak jest budowana w przedszkolu koncepcja terapii dziecka 6-letniego z zaburzeniami rozwoju motorycznego. Badana nauczycielka poinformowała w wywiadzie, że kwestie pomocy psychologiczno-pedagogicznej reguluje procedura wewnętrzna, opracowana na podstawie wyżej przywołanego Rozporządzenia MEN (Dz.U. z 2020 r., poz. 1280). Ze zgromadzonych podczas wywiadu informacji wynika, że przy opracowaniu koncepcji terapii badanego dziecka 6-letniego z zaburzeniami rozwoju motorycznego w przedszkolu nauczycielka pod uwagę bierze następujące akty prawne: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 lipca 2020 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2020 r., poz. 1280 ze zmian.), statut przedszkola oraz podstawę programową wychowania przedszkolnego (Dz.U. z 2017 r., poz. 356 ze zm.).

Podstawę opracowywania koncepcji terapii rozwoju motorycznego dziecka 6-letniego stanowiły także wyniki diagnoz własnych nauczyciela i wydanych przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną. Do diagnozy nauczycielka wykorzystwała takie dokumenty, jak: autorskie arkusze obserwacji uczestniczącej zachowania dziecka w sytuacjach zabaw swobodnych i zajęć zorganizowanych, opinie z Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w X, wyniki badania chłopca z użyciem *Wrocławskiego Testu Sprawności Fizycznej* (przeprowadzony przez nauczycielkę) i wyniki badania Michała z wykorzystaniem *Podstawowego Testu Sprawności Fizycznej*, autorstwa Krzysztofa Zuchory (przeprowadzony przez nauczycielkę).

Według słów badanej nauczycielki, koncepcja terapii powstała (jak zazwyczaj) we współpracy z dyrektorem przedszkola, innymi nauczycielami (w oparciu o ich wiedzę i doświadczenie) oraz rodzicami dziecka, gdyż to oni znają je najlepiej, mają na nie duży wpływ i spędzają z nimi najwięcej czasu. Mogą w związku z tym być aktywnymi terapeutami

dziecka w sytuacjach wychowania rodzinnego. Ponadto często przedszkole współpracuje w tym obszarze z poradnią psychologiczno-pedagogiczną, co odbyło się również w przypadku Michała, który był diagnozowany w tej instytucji. Obie instytucje – poradnia i przedszkole – pozostają ze sobą w stałym kontakcie oraz informują się wzajemnie o poczynionych przez dziecko postępach. Jak zaznaczyła nauczycielka, specjaliści pracujący w poradni psychologiczno-pedagogicznej także udzielali porad nauczycielom i rodzicom.

Podczas wywiadu z nauczycielką zgromadziłam informacje na temat etapów opracowywania koncepcji terapii dziecka 6-letniego z zaburzeniami rozwoju motorycznego w przedszkolu, co posłużyło mi do opracowania programu dla badanego dziecka we współpracy z badaną nauczycielką. Pierwszym z tych etapów jest rozpoznanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dziecka oraz jego możliwości psychofizycznych. Następnie dokonuje się określenia jego mocnych stron, predyspozycji oraz zdolności. Kolejnym etapem jest określenie celów terapii, a następnie działań, poprzez które zostaną one osiągnięte. Następnie, kierując się zasadą indywidualizacji, dobierane są odpowiednie metody i formy pracy terapeutycznej, a także środki i pomoce dydaktyczne niezbędne do prowadzenia zajęć korekcyjno-kompensacyjnych. Ostatnim etapem opracowywania koncepcji terapii jest wskazanie osób, jak również instytucji, z którymi przedszkole będzie współpracować w tym zakresie i dokonywać ewaluacji działań.

Na podstawie opinii wydanej przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną, przedłożonej przez matkę Michała dyrektorowi przedszkola, a także wyników diagnozy przedszkolnej przeprowadzonej przez nauczycielkę, zaplanowano realizację indywidualnych zajęć korekcyjno-kompensacyjnych z Michałem w wymiarze 2 godzin dydaktycznych tygodniowo (2 razy w tygodniu po 1 godzinie dydaktycznej). Przy opracowywaniu ich koncepcji wzięto pod uwagę także trudności chłopca w pisaniu cyfr i liter, cięciu nożyczkami, lepieniu z plasteliny, układaniu drobnych klocków, rysowaniu szlaczków, malowaniu, układaniu puzzli oraz czynnościach samoobsługowych, takich jak czesanie włosów, posługiwanie się sztućcami czy ubieranie się i rozbieranie, w tym zapianie guzików i suwaków. Zajęcia te przydzielono nauczycielce uczącej Michała, zgodnie z jej kwalifikacjami z zakresu terapii pedagogicznej. W ramach procedury udzielania mu pomocy psychologiczno-pedagogicznej nauczycielka, we współpracy z matką chłopca i innymi nauczycielami oraz prowadzącą badania, przystąpiła do opracowania koncepcji terapii dziecka. Informację tę potwierdziły w wywiadzie zarówno nauczycielka, jak i matka chłopca, która poinformowała, że właśnie w ten sposób uczestniczy w opracowywaniu koncepcji rozwoju motorycznego Michała.

W ramach udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej 6-letniemu Michałowi z zaburzeniami rozwoju motorycznego podjęto następujące działania:

- dokonano analizy wyników diagnozy własnej i opinii wydanej przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną;
- opracowano program zajęć korekcyjno-kompensacyjnych;
- ponownie przeprowadzono obserwację zachowań i umiejętności Michała w celu aktualizacji danych;
- włączono do współpracy matkę chłopca oraz innych nauczycieli uczących klasę, do której chłopiec uczęszcza w celu wypracowania koncepcji programu i ustalenia zakresu terapii, w tym głównych jej obszarów;

- umożliwiono Michałowi udział w zajęciach z zakresu gimnastyki korekcyjnej w przedszkolu;
- przedstawiono problemy dziecka na radzie pedagogicznej w przedszkolu;
- opracowano przez nauczycieli wskazówek dla rodziców i innych nauczycieli do pracy z Michałem;
- realizowano ścisłą współpracę z rodzicami w obszarze kształtowania gotowości szkolnej dziecka.

Podczas pracy zespołu ds. pomocy psychologiczno-pedagogicznej zobowiązano nauczyciel Michała do:

- udzielania chłopcu pomocy w bieżącej pracy w grupie przedszkolnej;
- zapoznania się z literaturą pedagogiczną z zakresu tematyki problemów chłopca, co jest ważne w terapii i profilaktyce.

Wywiad z matką chłopca pokazał, że rodzice zostali zobowiązani przez przedszkole do następujących działań:

- wnikliwego zapoznania się z opracowanym w przedszkolu programem zajęć korekcyjno-kompensacyjnych;
- bieżącej pracy z dzieckiem w domu prowadzonej zgodnie z ustaleniami z wyżej wymienionym programem, po ustaleniu jego zakresu z nauczycielem;
- bieżącej obserwacji zachowań dziecka w domu i informowania nauczyciela o wynikach, w tym poczynionych postępach oraz trudnościach;
- zachęcania chłopca do jak największej samodzielności przy wykonywaniu czynności samoobsługowych.

Podsumowując, można stwierdzić, że zaproponowane przez przedszkole rozwiązania zostały opracowane w sposób zgodny z analizowanym powyżej rozporządzeniem MEN (Dz.U. z 2020 r., poz. 1280). Ponadto zaplanowane działania w ramach udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej 6-letniemu Michałowi są w pełni ukierunkowane na korekcję i kompensację zaburzonych obszarów jego funkcjonowania oraz przewidują szeroko zakrojoną współpracę placówki z rodzicami chłopca, co z pewnością przyczyni się do sukcesywnego zrealizowania zamierzonych działań, a tym samym wpłynie na korygowanie zaburzeń.

11. Program zajęć korekcyjno-kompensacyjnych dla 6-letniego Michała z zaburzeniami rozwoju motorycznego

Na podstawie wyżej wymienionych obszarów wspólnie z badaną nauczycielką sformułowałam cele możliwe do osiągnięcia przez Michała:

- w zakresie orientacji w schemacie własnego ciała i przestrzeni dziecko:
 - orientuje się w schemacie własnego ciała,
 - łączy ruchy z obrazami wzrokowym,
 - posiada umiejętności prawidłowego różnicowania układów asymetrycznych,
 - kieruje się w działaniu schematami przestrzennymi;
- w zakresie koordynacji wzrokowo-ruchowej dziecko:
 - ma lepszą ogólną sprawność i koordynację ciała,
 - lepiej manipuluje przedmiotami,
 - kojarzy doznania ruchowe z obrazami graficznymi,

- kontroluje wykonywany ruch graficzny,
- wykonuje celowe i precyzyjne ruchy rąk oraz kontroluje ich współdziałanie,
- kontroluje ruchy graficzne,
- kontroluje wykonywanie ruchu w odtwarzaniu symboli graficznych;
- w zakresie czynności samoobsługowych chłopiec:
 - samodzielnie ubiera się i rozbiera,
 - samodzielnie wykonuje czynności higieniczne,
 - samodzielnie posługuje się sztućcami;
- w zakresie sprawności grafomotorycznej dziecko:
 - rysuje szlaczki,
 - odwzorowuje litery, znaki litero podobne,
 - przepisuje wyrazy i zdania.

Po sformułowaniu celów z badaną nauczycielką opracowałam wykaz oddziaływań terapeutycznych w odniesieniu do każdego z obszarów funkcjonowania Michała, wymagających terapii. Poniżej prezentuję te działania terapeutyczne:

- w zakresie orientacji w schemacie własnego ciała i przestrzeni:
 - różnicowanie prawej i lewej strony ciała,
 - odtwarzanie prostych układów pokazywanych przez terapeutę,
 - wykonywanie układów pod dyktando,
 - układanie na stoliku różnych przedmiotów,
 - rysowanie figur pod dyktando,
 - zabawy typu idź prosto, na lewo, na prawo,
 - określenie położenia przedmiotu względem siebie,
 - układanka typu wyżej, niżej,
 - układanki obrazkowe,
 - werbalizacja relacji przestrzennej,
 - układanki o różnych układach przestrzennych,
 - wycinanki przestrzenne,
 - szlaczki z figur geometrycznych,
 - układanki geometryczne i obrazkowe,
 - utrwalanie kierunku od strony lewej do prawej;
- w zakresie koordynacji wzrokowo-ruchowej:
 - ćwiczenia w marszu (m.in. podrzucanie woreczka gimnastycznego w marszu),
 - ćwiczenia w biegu (np. klaskanie na sygnał terapeuty podczas biegu),
 - ćwiczenia na równoważni (np. chodzenie po równoważni patrząc przed siebie),
 - zabawy skoczne (np. przeskakiwanie przeszkód),
 - zabawy z czworakowaniem,
 - zabawy z ruchami kombinowanymi (np. bieg – skok; bieg – skok – czworakowanie),
 - zabawy ze skakankami,
 - zabawy z piłką lub balonikiem: odbijanie, podrzucanie, toczenie,
 - rzucanie do celu: kul z papieru po uprzednim ich ugnieceniu, krążka na krążek itp.,
 - zabawy z woreczkami: podrzucanie, łapanie, podnoszenie,

- przenoszenie piramidek ułożonych z pudełek, klocków itp.,
- rozpoznawanie przedmiotów z zamkniętymi oczyma,
- kreślenie dużych płynnych linii: chorągiewką w powietrzu, patykiem na piasku, kredą na tablicy, pędzlem, węglem na arkuszach papieru,
- zamalowywanie dużych powierzchni,
- zamalowywanie dużych figur na tablicy lub arkuszach papieru,
- obrysowywanie szablonów figur,
- kopiowanie przez kalkę,
- malowanie w obrębie konturów,
- rysowanie po śladzie,
- kolorowanie obrazków,
- wydzieranie, wycinanie, naklejanie,
- lepienie z plasteliny, masy solnej, modeliny, piankoliny, ciastoliny itp.;
- zabawy konstrukcyjne, majsterkowanie,
- nawlekanie koralików na drut, nitkę, żyłkę,
- rysowanie, układanie wzorów, szlaczków na gładkim papierze, w linię, w kratkę,
- zagadki rysunkowe,
- kropkowanie kwadratów,
- kończenie rozpoczętych rysunków,
- kreślenie linii poziomych, pionowych, skośnych,
- rysowanie po śladzie znaków graficznych,
- kreślenie kształtów literopodobnych w liniach;
- w zakresie czynności samoobsługowych:
 - ćwiczenia wkładania i zdejmowania różnych części garderoby,
 - nauka i doskonalenie umiejętności sznurowania sznurowadeł, zapinania suwaków, napów i guzików na tablicy manipulacyjnej oraz na różnych częściach garderoby,
 - ćwiczenia samodzielnego mycia rąk, twarzy, zębów i czesania włosów,
 - samodzielne przygotowywanie posiłków i zjadanie ich sztuczcami dbając przy tym o odpowiedni sposób ich trzymania w dłoni;
- w zakresie sprawność grafomotorycznej:
 - rysowanie rysowanych wierszyków Szumanówny,
 - wykonywanie ćwiczeń grafomotorycznych Tymichovej,
 - pisanie liter, wyrazów na dużych kartkach papieru, tablicy kredowej,
 - pisanie po śladzie,
 - pisanie palcem po rozsypanym piasku, kaszy kukurydzianej itp.,
 - odwzorowywanie liter, szlaczków według wzoru,
 - pisanie różnymi narzędziami pisarskimi (m.in. ołówek, marker, kredka świecowa),
 - przepisywanie liter i krótkich wyrazów,
 - ćwiczenia z pisania z pamięci.

Badana nauczycielka podczas wywiadu stwierdziła, że: „Równie ważne jak określenie obszarów, które wymagają wsparcia, celów oraz konkretnych oddziaływań terapeutycznych jest właściwe dobranie metod, technik oraz środków dydaktycznych, jakie zostaną zastosowane w pracy terapeutycznej”. Dobrałyśmy w programie terapeutycznym dla Michała następujące metody pracy wychowawczo-dydaktycznej i terapeutycznej: Metoda Dobrego Startu, metoda gier dydaktycznych, Metoda Labana, Metoda malowania dziesięcioma palcami, Metoda Orffa, terapia zabawą, Metoda Ruchu Rozwijającego Sherborne, ćwiczenia grafomotoryczne według Tymichowej i rysowane wierszyki według Wandy Szumanówny.

Do realizacji programu dobrane zostały również odpowiednie środki i pomoce dydaktyczne. Są to: pakiet „Ćwiczenia grafomotoryczne według Hany Tymichovej” autorstwa Marty Bogdanowicz, „Rysowane wierszyki” Wandy Szumanówny, tablica manipulacyjna do nauki sznurowania i zapinania różnych części garderoby, układanki typu wyżej-niżej, układanki obrazkowe i geometryczne, układanki o różnych układach przestrzennych, gniotki, plazmy, piankoliny, ciastoliny, plasteliny, liny, ławeczki gimnastyczne, pacholki, woreczki gimnastyczne, dyski rehabilitacyjne, jeździki, rehabilitacyjne piłki do skakania, deski balansujące.

Badana stwierdziła podczas wywiadu, że „Ważnym elementem każdego planu terapeutycznego jest wskazanie osób oraz instytucji, które będą uczestniczyć w procesie terapii”. W tym przypadku byli to rodzice dziecka, z którymi systematycznie odbywały się rozmowy i konsultacje, a także psycholog, czuwający nad poziomem motywacji chłopca do udziału w życiu grupy rówieśniczej. Ponadto, nauczyciel wychowania przedszkolnego, który zapoznawał rodziców z osiągnięciami dziecka, rozmawiał z terapeutą i motywował do rozwijania talentów oraz integrowania się z grupą rówieśniczą. Jako współpracująca w tym zakresie instytucja została wskazana Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna w X, z którą przedszkole utrzymywało stały kontakt.

Wraz z nauczycielką zaplanowałam metody i techniki ewaluacji, które uznałyśmy za adekwatne do zastosowania w przypadku realizacji programu terapii chłopca: obserwacja, analiza wytworów dziecka, wywiad, rozmowa, klasyczna analiza dokumentów. Ponadto przewidziałyśmy do ewaluacji programu następujące narzędzia diagnostyczne: dziennik obserwacji, arkusz analizy wytworów dziecka, arkusz analizy dokumentów, kwestionariusz wywiadu z nauczycielami i rodzicami.

Program został zaplanowany do realizacji na cały rok szkolny w wymiarze 2 godzin dydaktycznych zajęć tygodniowo.

Wdrażanie oddziaływań

W przedszkolu z Michałem były realizowane zajęcia korekcyjno-kompensacyjne. Podstawą działań z dzieckiem są scenariusze jednostek metodycznych terapii pedagogicznej, które badana opracowuje według schematu: część organizacyjno-mobilizująca dziecko do pracy, część zintensyfikowanej i efektywnej pracy korekcyjno-usprawniającej, część relaksacyjno-odprężająca, część podsumowująco-sprawdzająca. Nauczycielka zaznaczyła, że „Terapia jest prowadzona w formie bieżącej, indywidualnej pracy z dzieckiem. Zajęcia odbywają się dwa razy w tygodniu i trwają jedną godzinę dydaktyczną”. Powiedziała, że w ramach zajęć korekcyjno-kompensacyjnych z Michałem w przedszkolu realizuje takie metody pracy wychowawczo-dydaktycznej, jak: Metoda Dobrego Startu, metoda gier dydaktycznych, Metoda ruchu rozwijającego Sherborne, Metoda Labana, Metoda

Dobrego Startu, Metoda malowania 10 palcami oraz Metoda Orffa. Podczas wywiadu zdobyłam też informacje dotyczące środków i pomocy dydaktycznych wykorzystywanych podczas zajęć korekcyjno-kompensacyjnych, prowadzonych z chłopcem w przedszkolu. Badana wskazała tutaj: pakiet „Ćwiczenia grafomotoryczne według Hany Tymichovej”, pakiet „Rysowane wierszyki” Wandy Szumanówny, tablicę manipulacyjną do nauki sznurowania i zapinania różnych części garderoby, układanki typu „wyżej-niżej”, układanki obrazkowe i geometryczne, układanki o różnych układach przestrzennych, gniotki, plazmy, piankoliny, ciastoliny, plasteliny, liny, ławeczki gimnastyczne, pachołki, woreczki gimnastyczne, dyski rehabilitacyjne, jeździki, rehabilitacyjne piłki do skakania i deski balansujące. Podkreśliła przy tym, że „Ważne jest przede wszystkim to, aby oddziaływały one wielopłaszczyznowo na zmysły oraz, nawet poprzez wykorzystanie ich w celu zabawy, służyły rozwijaniu umiejętności i sprawności dzieci”. Nauczycielka powiedziała ponadto następujące słowa: „Zawsze dokonuję wszelkich starań, aby prowadzone zajęcia były nie tylko ukierunkowane na korygowanie zaburzeń i kompensację braków, ale i atrakcyjne oraz ciekawe dla dziecka. Terapia przynosi znacznie lepsze i szybsze efekty, gdy nie trzeba dziecka namawiać do pracy, lecz widać, że samo się do niej garnie, bo sprawia mu ona przyjemność”. Podkreśliła również, że zawsze podczas projektowania oraz prowadzenia zajęć kieruje się przede wszystkim zasadą indywidualizacji. Dodała także, że „Praca tylko i wyłącznie na zajęciach korekcyjno-kompensacyjnych dwa razy w tygodniu, choć bardzo potrzebna i ważna, nie gwarantuje sukcesu terapii. Z tego powodu tak bardzo ważne jest to, aby rodzice pracowali systematycznie z dzieckiem także na gruncie domowym”.

Obserwacja zajęć korekcyjno-kompensacyjnych pozwoliła mi zauważyć, że założone w programie terapii cele są realizowane poprzez prowadzenie pojedynczych zajęć korekcyjno-kompensacyjnych. Obserwowane zajęcia były indywidualne, prowadzone przez badaną nauczycielkę i ukierunkowane na kształtowanie grafomotorycznych sprawności – naukę oraz doskonalenie umiejętności odwzorowywania i samodzielnego pisanie krótkich wyrazów przez dziecko. Trwały 45 minut. Zajęcia rozpoczęły się od powitania terapeuty z Michałem i nawiązania z nim kontaktu emocjonalnego, dzięki czemu tworzyła się przyjazna atmosfera. Nauczycielka informowała chłopca, że dziś na zajęciach będą odwzorowywać i samodzielnie pisać krótkie wyrazy. Zmobilizowała go do działania, przypominając mu, że za solidną pracę na zajęciach zostanie nagrodzony naklejką. Nauczycielka przed przystąpieniem do pracy z Michałem poinformowała też 6-latkę, że w razie gdyby potrzebował jej pomocy w jakimkolwiek działaniu, może ją o nią poprosić. Następnie 6-latek zamoczył na kilkanaście sekund dłoń w pojemniku z ciepłą wodą w celu rozluźnienia napiętych mięśni dłoni i palców.

Pierwszym działaniem realizowanym podczas zajęć było rysowanie przez dziecko szlaczków i ilustracji obrazujących treść wiersza czytanego przez nauczycielkę celem rozgrzewki dłoni. Do realizacji tych zadań posłużyły takie środki dydaktyczne, jak ćwiczenia z pakietu „Ćwiczenia grafomotoryczne” autorstwa Hany Tymichovej oraz „Rysowane wierszyki” według Szumanówny i Skorek. Następnie zadaniem Michała było pisanie wyrazów po śladzie na przygotowanym wcześniej arkuszu papieru. Kolejnym działaniem zrealizowanym podczas terapii było odwzorowywanie napisanych na tablicy przez nauczycielkę-terapeutkę wyrazów za pomocą różnych narzędzi kreślarskich i na różnych powierzchniach – kredą na tablicy, pisakiem na tablicy i kredkami świecowymi na dużym arkuszu papieru. Po wykonaniu tego zadania, widząc, że 6-latek ma napięte

mięśnie dłoni, nauczycielka podała chłopcu gniotek i poleciła ściskanie go przez kilka minut. Takie działanie zaowocowało ich rozluźnieniem. Dalsza część zajęć korekcyjno-kompensacyjnych polegała na tworzeniu przez Michała własnej gry dydaktycznej pt. „Memory słowno-obrazkowe”. Nauczycielka-terapeutka wręczyła chłopcu 10 kartoników z ilustracjami (ul, dom, kot, osa, most, ptak, rak, dym, lis, rura) i 10 pustych kartoników. Jego zadaniem było nazwanie przedmiotów znajdujących się na ilustracji i zapisywanie nazwy każdego z nich na pustych kartonikach. W wyniku tych działań powstał środek dydaktyczny autorstwa 6-latka – gra memory, w którą następnie Michał zagrał z terapeutą. Realizując dalszą część zajęć, terapeutka wykorzystała metodę terapii zabawą. Bawiła się z dzieckiem w zabawy paluszkowe pt. „Bawiły się dzieci paluszkami” oraz „Leśne ludki”. Wykorzystane zostały tu pacynki do zabaw paluszkowych. Działanie posłużyło relaksacji powiązanej z rozwijaniem motoryki małej. Następnie Michał układał układankę przestrzenną o nazwie „Zwierzęta i ich domy”.

Kolejnym etapem obserwowanych przeze mnie zajęć było sprawdzenie stopnia opanowania nowych umiejętności przez dziecko. W tym celu terapeutka rozsypała na tackach oddzielnie piasek, kaszę kukurydzianą i mąkę. Poinformowała chłopca, że wypowie kolejno 3 krótkie słowa, a jego zadaniem będzie napisanie ich znaczenia palcem na tackach z rozsypanymi produktami. Użyte do ćwiczenia słowa to: kula, las, dom. Po wykonaniu zadania pochwaliła Michała za zaangażowanie na zajęciach i zadała mu krótkie zadanie do domu w postaci karty pracy z 2 zadaniami. Następnie terapeutka nagrodziła Michała naklejką i podziękowała mu za solidną pracę, jak też poinformowała matkę dziecka o przebiegu zajęć oraz zadanej pracy domowej.

Podsumowując, stwierdzam, że struktura zajęć była przemyślana oraz poprawna. Zachowanie równowagi między intensywną pracą chłopca a zabawą i relaksacją sprawiło, że dziecko nie było znudzone lub przemęczone zajęciami. Zastosowane metody i różne formy pracy zostały dobrane adekwatnie do wieku, indywidualnych możliwości oraz rodzaju zaburzeń, z jakimi boryka się 6-latek. Dziecku spodobało się szczególnie zadanie polegające na stworzeniu własnej gry – czuł dumę z samodzielnej, poprawnie wykonanej pracy. Zabawy paluszkowe natomiast zafascynowały chłopca do tego stopnia, że poprosił nauczycielkę-terapeutkę, aby obiecała mu, że na następnych zajęciach też się w ten sposób pobawią. Dzięki tym działaniom i wszystkim pozostałym opisanym powyżej założone cele zajęć korekcyjno-kompensacyjnych zostały zrealizowane.

Podsumowanie

Analizując przypadek terapii rozwoju motorycznego u 6-letniego Michała oraz biorąc udział w opracowaniu dla niego programu terapeutycznego w przedszkolu, poznałam dokładny przebieg realizacji jednostki metodycznej terapii pedagogicznej. Cenne było to, że miałam okazję osobiście poznać dziecko z zaburzeniami rozwoju motorycznego, jego matkę, nauczycielkę i terapeutę, co przyczyniło się do lepszego zrozumienia przeze mnie istoty problemu, gdyż miałam z nim do czynienia w praktyce. Trudnym dla mnie zadaniem było przeprowadzanie wywiadu z matką Michała. Musiało minąć sporo czasu, bym mogłam poczuć, że zdobyłam jej zaufanie. Sukcesem było dla mnie opracowanie programu terapii dla tego dziecka. Mogę zatem stwierdzić, że poznałam przebieg realizacji terapii dziecka 6-letniego z zaburzeniami rozwoju motorycznego w przedszkolu – od diagnozy, poprzez tworzenie koncepcji terapii, aż po realizację konkretnych jednostek zajęć korekcyjno-kompensacyjnych.

Bibliografia

- Ałtunin, M., Jawor, L.B., Ostrowski, K. (2009). *Popularny słownik wyrazów obcych*. Poznań: Wydawnictwo IBIS.
- Bereźnicki, F. (2007). *Podstawy dydaktyki*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Bogdanowicz, M. (2004). *Przygotowanie do nauki pisania. Ćwiczenia grafomotoryczne według Hany Tymichovej. Przewodnik metodyczny dla rodziców i nauczycieli*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Bogdanowicz, M., Kisiel, B., Przasnyska, M. (1997). *Metoda Weroniki Sherborne terapii i wspomaganie rozwoju dziecka*. Warszawa: WSiP.
- Bogdanowicz, M., Okrzesik, D. (2005). *Opis i planowanie zajęć według Metody Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Cieszyńska, J., Korendo, M. (2008). *Wczesna interwencja terapeutyczna. Stymulacja rozwoju dziecka. Od noworodka do 6. roku życia*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Czajkowska, I., Herda, K. (1996). *Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne w szkole*. Warszawa: WSiP.
- Demel, M., Skład, A. (1975). *Teoria wychowania fizycznego dla pedagogów*. Warszawa: PWN.
- Grzywniak, C. (2013). *Dbłość o prawidłowy rozwój psychomotoryczny dziecka*. Kraków: Wydawnictwo Scriptum.
- Guziuk-Tkacz, M. (2011). *Badania diagnostyczne w pedagogice i psychopedagogice*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Hernik, K., Malinowska, K. (2015). *Jak skutecznie współpracować i komunikować się z rodzicami i społecznością lokalną. Poradnik dla nauczycieli i dyrektorów*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Jakubczyk, K. (2012). Metoda malowania dziesięcioma palcami (finger-painting). *Nauczyciel i Szkoła*, 2(52), 194-197.
- Karbowniczek, J., Kwaśniewska, M., Surma, B. (2011). *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Kielar-Turska, M. (2003). Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka* (s. 83-129). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kisiel, M. (2001). Zabawy muzyczne z wykorzystaniem elementów systemu Carla Orffa i ich znaczenie w edukacji muzycznej dzieci w wieku przedszkolnym. *Nauczyciel i Szkoła*, 1-2(10-11), 207.
- Krasny, M. (2016). Motoryka mała – jak możemy wspomagać jej rozwój? *Wychowanie w Przedszkolu*, 7(19), 57-58.
- Łukasiewicz-Wielba, J. (2014). Dziecko jako podmiot działań nauczycieli i rodziców. W: J. Łukasiewicz-Wielba (red.), *Nauczyciele i rodzice. Komunikacja. Relacje. Współpraca* (s. 61-63). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Nartowska, H. (1980). *Opóźnienia i dysharmonie rozwoju dziecka*. Warszawa: WSiP.
- Obwieszczenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 lipca 2020 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2020 r., poz. 1280).
- Okoń, W. (2001). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Pałuchowski, W.J. (2007). *Diagnoza psychologiczna. Proces – narzędzia – standardy*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

- Pasternak, A. (2011). *Materiały dydaktyczne i pomoce naukowe w pracy nauczyciela*. Pobrane z: <http://zasobyip2.ore.edu.pl/uploads/publications/66d9fe3ec35eb999d4e540f89362b103>.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. z 2017 r., poz. 356 ze zm.).
- Skarbek, K., Wrońska, I. (2013). *Diagnoza i wspomaganie rozwoju psychoruchowego dziecka w wieku przedszkolnym*. Kraków: Centrum Edukacyjne BLIŻEJ PRZEDSZKOLA.
- Włoch, S., Włoch, A. (2009). *Diagnoza całościowa w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Woynarowska, B. (2012). Rozwój biologiczny człowieka. W: B. Woynarowska, A. Kowalewska, Z. Izdebski, K. Komosińska (red.), *Biomedyczne podstawy kształcenia i wychowania* (s. 23-115). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Żaba-Żabińska, W. (2016). *Wspomaganie rozwoju motoryki małej*. Kielce: MAC Edukacja.
- Вільчківська, А. (2017). Zastosowanie metody fizycznej ekspresji ruchowej Rudolfa Labana na lekcjach edukacji fizycznej w klasach początkowych. *Nauczyciel i Szkoła*, 3(63), 97.

<https://sjp.pwn.pl/slowniki/rozwój.html>.

www.sjp.pwn.pl.

Natalia TOMASIAK

Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu

PRACA TERAPEUTYCZNA Z UCZNIEM KLASY I Z TRUDNOŚCIAMI W CZYTANIU I PISANIU¹

Streszczenie

W niniejszym rozdziale, na podstawie rozważań nad istotą umiejętności czytania i pisania oraz uwarunkowań programowych ich nabywania, zostało zaprezentowane studium przypadku ucznia klasy I z trudnościami w czytaniu i pisaniu. W części teoretycznej zaprezentowano pojęcia oraz charakterystykę czytania i pisania. W drugiej części wywodu przedstawiony został autorski program zajęć korekcyjno-kompensacyjnych dla ucznia z trudnościami tego rodzaju.

Słowa kluczowe: czytanie, pisanie, trudności w czytaniu i pisaniu, studium przypadku.

Summary

In this chapter, based on the considerations on the essence of reading and writing skills and the program conditions for acquiring them at the required level, a case study of a 1st grade student with reading and writing difficulties is presented. The theoretical part presents the concepts and characteristics of reading and writing. In the second part of the dissertation, a proposition of a proprietary program of corrective and compensatory interactions for a student who has difficulties in reading and writing will be presented.

Key words: reading, writing, difficulties in reading and writing, case study.

Wprowadzenie

Trudności w nauce czytania i pisania występują prawdopodobnie od momentu, kiedy ludzie mowę ustną przełożyli na mowę pisaną. Opanowanie tych umiejętności to proces trudny oraz długotrwały, co odczuwają wszystkie dzieci już pod koniec wieku przedszkolnego i jeszcze w młodszym szkolnym, a nawet w dalszej edukacji. Wynika to ze złożoności struktury tych umiejętności oraz ich zmienności w kolejnych fazach ich nabywania, a także z występujących u dzieci zaburzeń funkcji poznawczych i innych.

Punktem wyjścia do efektywnej terapii pedagogicznej ucznia jest wczesne dostrzeżenie przez rodziców lub/i nauczycieli symptomów pojawiających się u niego trudności, poddanie ich wnikliwej obserwacji, a także pogłębionej diagnozie, której wyniki stanowią podstawę budowania indywidualnego programu zajęć korekcyjno-kompensacyjnych dla ucznia do realizacji w szkole we współpracy z rodzicami. Dobór metod i form pracy w tym programie musi być celowy oraz ściśle dostosowany do możliwości i potrzeb dziecka, ponieważ każde dziecko jest inne, i dlatego konieczna jest indywidualizacja oddziaływań terapeutycznych oraz psychoterapeutycznych.

¹ Rozdział zawiera fragmenty niepublikowanej pracy dyplomowej na ww. temat, napisanej pod kierunkiem dr Mirosławy Sochy w Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu.

W procesie terapii pedagogicznej uczniów z nasilonymi trudnościami w nauce czytania i pisania ważne jest, aby przekonać ich o znaczeniu tych umiejętności w życiu i edukacji poprzez stosowanie atrakcyjnych i wspierających metod pracy oraz środków dydaktycznych podczas zajęć. Warto pamiętać, że dla uczniów wykazujących trudności tego rodzaju kluczowym czynnikiem efektywnego ich przewyciężania jest czynnik motywacyjny, związany z wyzwaniem zainteresowania i ciekawości. Istotne jest także zaspakajanie potrzeby akceptacji, doceniania wysiłku i uznania nawet niewielkich osiągnięć dziecka. Jest to ważne zwłaszcza dla uczniów o obniżonych sprawnościach poznawczych i emocjonalnych, utrudniających im uczenie się tych umiejętności, w których nabywanie wkładają zwykle o wiele więcej wysiłku niż ich harmonijnie rozwijający się rówieśnicy.

1. Czytanie i pisanie – istota, uwarunkowania programowe, zadania szkoły

Czytanie i pisanie, to umiejętności podstawowe, które są niezbędne człowiekowi w życiu i nauce. Mają one zasadnicze znaczenie w rozumieniu otaczającej rzeczywistości, ułatwiają wchodzenie w złożone relacje z samym sobą i światem.

Czytanie w ujęciu encyklopedycznym jest:

ważnym środkiem komunikacji społecznej umożliwiającym porozumiewanie się ludzi ze sobą w życiu codziennym, należy do podstawowych umiejętności warunkujących uczestnictwo w procesie kształcenia, oraz jest istotnym czynnikiem stymulacji rozwoju psychicznego człowieka, z tego względu kształtowanie tych umiejętności stanowi jedno z ważniejszych zadań edukacji szkolnej (Cackowska, 1984, s. 600).

Według J. Malendowicz, czytanie „polega na pojmowaniu myśli wyrażonych za pomocą umownych znaków graficznych – symboli wzrokowych (...), które tworzą tekst” (1978, s. 10). Zdaniem cytowanej autorki, czynność czytania uzależniona jest od znajomości symboli i ich funkcji, umiejętności odbierania symboli w postaci tekstu, dokonując syntezy znaków tekst ten tworzących, umiejętności właściwej interpretacji sensu tekstu oraz umiejętności zastosowania zrozumiałej treści tekstu do aktualnych celów i potrzeb (Ibidem). Nieco inny pogląd w tej kwestii wyraża A. Brzezińska, która proces czytania ujmuje z 2 perspektyw: lingwistycznej i psychologicznej. „Czytanie oznacza tworzenie dźwiękowej formy słowa na podstawie jego obrazu graficznego” (1987, s. 30). Uznaje się zatem, że dźwiękową formą słowa będzie w określonym porządku czasowym odpowiednia organizacja dźwięków. W sytuacji czytania osoba na podstawie obrazu graficznego potrafi utworzyć poprawną formę dźwiękową słowa. W psychologicznym podejściu do tego problemu nacisk kładziony jest na rozumienie tekstu. A. Brzezińska, powołując się na Rusella, twierdzi, że istotą czytania jest: „identyfikacja symbolu graficznego oraz – rozumienie znaczenia symbolu graficznego już zidentyfikowanego” (1987, s. 31). Uwzględniając powyższe stwierdzenie, „uczenie się czytania polega na uczeniu się rozpoznawania i identyfikowania symboli oraz na uczeniu się znaczeń tychże symboli” (Ibidem, s. 31). Natomiast pisanie, ogólnie rzecz ujmując, „polega na wyrażaniu za pomocą symboli graficznych myśli albo odtwarzaniu lub przetwarzaniu myśli podanych przez innych osoby” (Malendowicz, 1978, s. 12).

Zadaniem szkoły i nauczycieli jest wypracowanie zindywidualizowanej koncepcji wspomagania rozwoju każdego ucznia, odpowiednio do jego potrzeb oraz możliwości w obszarze wszystkich edukacji. Cele rozwoju ucznia, które powinien osiągnąć na zakończenie edukacji wczesnoszkolnej, są opisane w podstawie programowej dla tego etapu edukacji (Dz.U. z 2017 r., poz. 356 z późn. zm.) jako efekty kształcenia. W kontekście edukacji uczniów klas I-III, czytanie jest jedną z najważniejszych umiejętności, która warunkuje ich powodzenie w dalszym uczeniu się wszystkich przedmiotów szkolnych oraz czerpanie satysfakcji z nabywanych osiągnięć szkolnych. Stanowi także czynnik skutecznego porozumiewania się z otoczeniem.

Analizując treści wymienionej podstawy programowej edukacji wczesnoszkolnej w zakresie czytania (Dz.U. z 2017 r., poz. 356 z późn. zm.), stwierdziłam, że uczeń kończący klasę I powinien:

- znać wszystkie litery alfabetu;
- głośkować i sylabować wyrazy;
- czytać poprawnie i wyraziście proste, krótkie teksty zapisane i drukowane;
- odpowiadać na proste pytania dotyczące przeczytanego tekstu;
- pod kierunkiem nauczyciela analizować utwory dla dzieci: wyróżniać bohaterów oraz oceniać ich postępowanie;
- w czytanych tekstach wyodrębniać postacie i ich cechy, elementy fikcyjne od realnej rzeczywistości;
- korzystać z podręczników przy pomocy nauczyciela.

W zakresie pisania uczeń powinien:

- pisać czytelnie, dzieląc tekst na wyrazy;
- przestrzegać zasad ortografii w zakresie opracowanych już wyrazów,
- poprawnie stosować znaki interpunkcyjne na końcu zdania i przy wyliczaniu;
- pisać z pamięci i ze słuchu krótkie zdania;
- stosować poprawnie wielką literę w pisowni nazw geograficznych, tytułach książek, w imionach i nazwiskach, a także na początku zdania.

W zakresie językowym uczeń powinien:

- znać kolejność liter w alfabecie;
- rozumieć określenia: głoska, samogłoska, spółgłoska, litera, sylaba, wyraz, zdanie;
- rozpoznawać zdania oznajmujące, pytające i rozkazujące;
- rozumieć, co to są wyrazy pokrewne o znaczeniu bliskoznacznym i przeciwnym oraz zdrobnienia.

Jest zrozumiałe, że nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej powinien pomóc uczniowi osiągnięcie sukcesu na miarę jego możliwości, dzięki czemu będzie miał korzystne warunki do rozwoju ogólnego, a także edukacyjnego w tym zakresie. Zadania związane z czytaniem i pisanem powinny być przez nauczyciela dobierane w sposób świadomy, tak aby nie przewyższały możliwości ucznia, co uniemożliwiłoby mu osiągnięcie sukcesu, i utrzymanie motywacji. Szczególnie istotne jest to w odniesieniu do dzieci z trudnościami w czytaniu i pisaniu, aby mogły one zakończyć swoją edukację na jak najwyższym poziomie (Ibidem).

2. Trudności w czytaniu i pisaniu – pojęcie, charakterystyka, programy terapii

Pojęcie „trudności” można rozumieć jako zaburzenia funkcjonowania osoby na wielu płaszczyznach życia, co sprawia, że pozostaje ona na poziomie wyraźnie niższym niż oczekiwany pod względem wieku i inteligencji.

Trudności w czytaniu i pisaniu oznaczają zaburzenia w komunikacji językowej zarówno ustnej, jak i pisemnej. Według M. Bogdanowicz (2002), trudności tego rodzaju można podzielić na: specyficzne i niespecyficzne. Biorąc pod uwagę trudności specyficzne, czyli dysleksję rozwojową, można stwierdzić, że występują one u dziecka przy przeciętnej, a czasem nawet wysokiej inteligencji przy prawidłowo funkcjonującym wzroku oraz słuchu. Ten wybiórczy charakter trudności w uczeniu się czytania i pisania już na etapie edukacji przedszkolnej i nawet we wcześniejszych okresach zwykle wskazuje na dysleksję rozwojową. Pierwsze symptomy dysleksji rozwojowej pojawiają się w poniemowlęcym wieku. Każde dziecko pochodzące ze skomplikowanego porodu bądź nieprawidłowo przebiegającej ciąży, jest dzieckiem ryzyka dysleksji. Powyżej cytowana autorka uważa, że:

termin ryzyko dysleksji oznacza zagrożenie wystąpieniem specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu. Przejawia się trudnościami w opanowaniu czytania i pisania, obserwowanymi od początku nauki szkolnej oraz objawami opóźnienia rozwoju funkcji poznawczych (głównie językowych) i ruchowych, które są zaangażowane w nabywaniu tych umiejętności szkolnych (<https://womgorz.edu.pl/files/dysleksja.pdf>, dostęp: 17.11.2020).

Duże znaczenie w zaistnieniu ryzyka dysleksji odgrywają obciążenia genetyczne u dzieci z rodzin, w których już występował ten syndrom, a także leworęczność, oburęczność lub zjawisko opóźnienia rozwoju mowy. Stwierdzono, że „Wystąpienie dysleksji rozwojowej przede wszystkim zapowiadają objawy dysharmonijnego rozwoju psychomotorycznego przyjmującego postać parcjalnego lub fragmentarycznego opóźnienia rozwoju niektórych funkcji poznawczych (głównie funkcji językowych i wzrokowych) oraz funkcji ruchowych. Jest to związane z patomechanizmem dysleksji rozwojowej” (Bogdanowicz, 2002).

Jest zrozumiałe, że dzieci i uczniowie z trudnościami w czytaniu oraz pisaniu powinni być poddawani terapii pedagogicznej przez zajęcia korekcyjno-kompensacyjne, eliminujące zaburzenia oraz wspierające rozwój funkcji, które uczestniczą w pisaniu i czytaniu. W warunkach szkoły jest to ważna forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej, wspierana przez inną, jaką jest bieżąca praca z uczniem w klasie. Obie formy pracy terapeutyczne są stosowane na mocy prawa oświatowego (Dz.U. z 2017 r. z późn. zm.).

Nauczyciel, terapeuta pedagogiczny ma za zadanie opracować program zajęć korekcyjno-kompensacyjnych dla ucznia ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu, a także realizować go. Tego rodzaju program ujmuje całościową koncepcję działań i ćwiczeń usprawniania czytania i pisania. W literaturze przedmiotu istnieje wiele propozycji programów zajęć korekcyjno-kompensacyjnych dla uczniów klas I-III.

A. Tanajewska i I. Kiełpińska (2015) proponują w trakcie realizacji takiego programu interesujące zestawy ćwiczeń, polegających na czytaniu sylab otwartych lub dwuliterowych, sylab zamkniętych, dopasowywanie napisów do obrazków, układanie zdań z rozsypanek wyrazowych i wiele innych. Podczas ćwiczeń w pisaniu zalecają z kolei: rysowanie pośladzie, rysowanie według wzoru lub z pamięci, łączenie kropek, kreślenie liter ręką w powietrzu, pisanie wyrazów ze zbiegiem spółgłosek itp.

Interesujący pogram usprawniający szybkość i bezbłądność czytania oraz pisania proponuje B. Zakrzewska (2003). Zawiera on m.in. następujące formy ćwiczeń: czytanie wyrazów łatwych w połączeniu z trudnymi, czytanie wyrazów jednosylabowych sensownych i bezsensownych, czytanie wyrazów wizualnie podobnych, czytanie wyrazów zawierających tę samą sylabę, czytanie wyrazów z powtarzającymi się spółgłoskami i czytanie naprzemiennie sukcesywnie utrudniane (Ibidem).

Odnosząc się do kwestii konstruowania koncepcji programu zajęć korekcyjno-kompensacyjnych, każdy taki dokument powinien posiadać w swojej strukturze określone części: tytuł programu, przeznaczenie, czas realizacji programu, założenia i cele programu, wykaz działań terapeutycznych, procedury osiągania celów (metody, formy, środki dydaktyczne), wykaz osób i instytucji wspierających realizację programu oraz jego ewaluację (metody i narzędzia). W praktyce terapii pedagogicznej w pracy z uczniami klas I-III z trudnościami w czytaniu oraz pisaniu nauczyciel terapeuta pedagogiczny opracowuje indywidualne programy zajęć korekcyjno-kompensacyjnych. Są one realizowane na podstawie scenariuszy zajęć (jednostek metodycznych terapii pedagogicznej). Według J. Jastrzęb i D. Baczały (2011), jednostka metodyczna terapii pedagogicznej może mieć strukturę opisaną w następujących etapach pracy:

- 1) Organizacja, mobilizacja i wdrażanie dzieci do pracy.
- 2) Intensywna, efektywna praca korekcyjno-usprawniająca.
- 3) Relaks, odprężenie, odciążenie po wysiłku i zmęczeniu.
- 4) Podsumowanie i sprawdzanie poziomu efektów terapii.

3. Studium przypadku ucznia klasy I z trudnościami w czytaniu i pisaniu

Poniżej analizuję, opisuję, wyjaśniam i interpretuję przypadek Krzysia, ucznia klasy I, który przejawia trudności w czytaniu i pisaniu. Studium przypadku prezentuję w kontekście życia i edukacji oraz terapii dziecka na przestrzeni 7 lat. Badaniami objęłam rodziców, nauczyciela oraz terapeuta pedagogicznego. Podałam także analizie dokumenty dotyczące diagnoz i dotychczasowych działań terapeutycznych realizowanych wobec Krzysia, co posłużyło mi do opracowania dla niego programu zajęć korekcyjno-kompensacyjnych do realizacji w szkole.

Informacje dotyczące rozwoju Krzysia, ucznia klasy I – identyfikacja problemu

Ciąża i poród – przebieg

Z wywiadu przeprowadzonego z rodzicami Krzysia (imię zostało zmienione) wynika, że jest on drugim dzieckiem w rodzinie. Ciąża przebiegała prawidłowo, poród odbył się o czasie, siłami natury. Waga dziecka wynosiła 4 000 g, w skali Apgar Krzyś w 1. minucie uzyskał 9 punktów, a w 5. minucie maksymalną liczbę punktów, czyli 10. Po urodzeniu był poddawany fototerapii ze względu na podniesiony poziom bilirubiny. Chłopiec do 4. miesiąca życia był karmiony piersią, a następnie mlekiem modyfikowanym. W 3. miesiącu życia rodzice zauważyli u syna asymetrię ciała, trudności w rozwoju, gdyż chłopiec miał ciągle zaciśnięte pięstki, nie unosił głowy. Po konsultacji z neurologiem i wykonaniu badań okazało się, że Krzyś miał obustronne wylewy krwi do mózgu. Do 11. miesiąca życia był rehabilitowany metodą Vojty.

Rozwój w 1.-3. roku życia

Chłopiec w 1. roku życia nie rozwinął umiejętności raczkowania. Mama opisuje, że siad pojawił się u niego ok. 6-7 miesiąca i od razu był bardzo sztywny. Zaczął wstawać i chodzić o czasie. Mowa rozwijała się prawidłowo. Z wywiadu z rodzicami chłopca wynika, że w wieku 2 lat przeszedł płatowe zapalenie płuc, miał wykonywany zabieg bronchoskopii, od 2. roku życia miał podawane glikokortykosteroidy, czyli hormony steroidowe, hamujące procesy zapalne oskrzeli i płuc. Chłopiec w trakcie obserwacji klinicznej nie pozostawał pod opieką lekarzy specjalistów, nie przyjmował leków. Z racji tego, że obydwój rodzice byli aktywni zawodowo, chłopiec już od 7. miesiąca życia uczęszczał do żłobka, w którym przebywał ok. 8-9 godzin dziennie. Rodzice nie zauważyli trudności adaptacyjnych u swojego syna. Można zatem powiedzieć, że adaptacja przebiegała prawidłowo.

Okres przedszkolny

Krzyś od 2,5. do 5. roku życia uczęszczał do przedszkola w tej samej placówce. Nie miał problemów ze zmianą nauczycieli w grupie. Szybko się do nich przyzwyczajał. Chętnie bawił się z dziećmi, niestety miał problemy emocjonalne, takie jak m.in.: agresja, rozdrażnienie, zaniżona samoocena, nadpobudliwość i trudności z koncentracją. Chłopiec często łamał zasady panujące w grupie przedszkolnej, a na sytuacje konfliktowe reagował ucieczką lub obrażał się i nie chciał przeprosić za swoje zachowanie. W komunikowaniu się z dorosłymi często nie słuchał, co mówi do niego nauczyciel lub zwracał na siebie uwagę, np. popisując się. Ze względu na dostrzeżone problemy był objęty wsparciem psychologiczno-pedagogicznym w przedszkolu.

Okres szkolny

W wieku 5 lat Krzyś zaczął uczęszczać do oddziału przedszkolnego w szkole, gdzie odbywał edukację przez okres 2 lat. Adaptacja w oddziale przedszkolnym przebiegała prawidłowo, ale trudności emocjonalne oraz społeczne manifestowane w zachowaniu pozostawały bez zmian. Chłopiec rozpoczął naukę w I klasie szkoły podstawowej w wieku 7 lat. Do szkoły uczęszczał chętnie, jednak wychowawczynie zgłaszała dużą labilność emocjonalną – przechodzenie od stanu euforii do gniewu, a także stany lękowe, trudności w koncentracji uwagi i niechętny udział w imprezach czy przedstawieniach. Chłopiec często szkolne zadania uzupełniał w domu, przy których wymagał pomocy ze strony rodziców. Podczas ich odrabiania często wykazywał lub też manifestował niechęć do zadań, zmęczenie i niską koncentrację na zadaniach.

Chłopiec bardzo lubi tańczyć, już w przedszkolu uczęszczał na zajęcia taneczne, jednak z powodu trudności w dostosowaniu się do zasad pracy w grupie kilkakrotnie zrezygnował na jakiś czas z zajęć, ponieważ chciał tańczyć „po swojemu”, co nie było możliwe. Poza tańcem jego pasją jest rysowanie, które go wycisza i uspokaja. Jego rysunki są dopracowane we wszystkich szczegółach, kolorowe i zawsze mają swoją historię, o której z zapałem opowiada. Lubi grać w gry komputerowe oraz jeździć na rowerze. Według rodziców chłopca najmocniejszymi jego stronami jest każda forma aktywności fizycznej, język angielski i wspomniane wcześniej zamiłowanie do rysowania, natomiast najsłabszymi: koncentracja, wiara we własne możliwości oraz nasilona niechęć do czytania, pisanie i liczenia.

Informacje dotyczące rodziny

Chłopiec wychowuje się w pełnej rodzinie, ma 2 braci: starszego 13-letniego oraz młodszego, 3-letniego. Cała rodzina mieszka w domu jednorodzinnym. Krzyś dzieli swój pokój z młodszym bratem, z którym ma głęboką więź. Tata Krzysia pracuje za granicą. Mama przez dłuższy czas była aktywna zawodowo, lecz od roku nie pracuje i zajmuje się dziećmi. Atmosfera w domu rodzinnym jest ciepła, spokojna, wszyscy zwracają się do siebie z szacunkiem i pomagają sobie nawzajem.

Informacje dotyczące diagnozy

Rodzice informowali szkołę o trudnościach, które zauważyli u syna, czyli przede wszystkim o braku koncentracji, niechęci do nauki oraz problemach emocjonalnych. Wychowawca klasy na początku obserwował zachowanie Krzysia i jego trudności w uczeniu się, po czym rodzice zostali skierowani przez szkołę do poradni psychologiczno-pedagogicznej celem diagnozy. Nauczyciel informował rodziców Krzysia, że chłopiec niechętnie wypowiada się na określone tematy narzucone przez otoczenie czy nauczyciela, woli swoje. Bardzo często nie pracuje na lekcji z bieżącym tematem, w tym czasie woli rysować, tłumacząc, że musi się zrelaksować. Nie chce czytać czy pisać na lekcji. Myli kierunki pisania liter i cyfr. Pismo niekształtne. Nie utrzymuje się w liniaturze. Na zajęciach wychowania fizycznego nie może pogodzić się z porażką w grach i zabawach, wtedy oddala się od grupy, przyjmuje pozycję skuloną i nie odpowiada na pytania czy też prośby nauczyciela o powrót do zabawy. Kiedy nie może poradzić sobie z emocjami, wybiega z klasy, płacze, a czasem krzyczy. W relacjach z rówieśnikami ujawnia brak potrzeby kontaktu, unikanie udziału we wspólnej zabawie, częste zabawy „obok” albo narzucanie innym swoich reguł zabawy. Krzyś bardzo lubi rysować, ale na własne tematy, jak sam mówi, wtedy się uspokaja. Chłopiec bardzo często nie potrafi skoncentrować się na żadnej aktywności, ma kłopoty ze zrozumieniem poleceń nauczyciela, chce funkcjonować według własnych zasad i nie rozumie, dlaczego nie zawsze tak może być. Na wszelkie uwagi dzieci reaguje krzykiem, agresją słowną lub fizyczną, chowaniem się pod ławką lub opuszczeniem sali lekcyjnej. Często pozostawia bałagan wokół siebie, a na uwagi nauczyciela, aby posprzątał, zwykle nie reaguje. Nie potrafi przyswoić sobie pewnych norm i zasad społecznych oraz ich respektować. W momentach dla niego trudnych próbuje uciec od sytuacji w miejsce według niego bezpieczne, zasłania twarz rękoma, a jak jest możliwość, to zakrywa całe ciało.

Krzyś podczas edukacji szkolnej korzystał z diagnozy nauczycielskiej, której wynikiem było potwierdzenie jego trudności w czytaniu i pisaniu, a także skierowanie do poradni psychologiczno-pedagogicznej. Nauczyciel stwierdził, że brak stymulacji zaburzonych funkcji i nieuczestniczenie przez Krzysia w pełni w zajęciach lekcyjnych spowoduje, że nie osiągnie on możliwych dla siebie celów edukacyjnych, a nieumiejętność radzenia sobie z napięciem i duży niepokój wewnętrzny negatywnie wpłyną na jego rozwój emocjonalny. Brak bodźców z zewnątrz może też spowodować pogłębienie się zjawiska zamykania się w sobie. W wyniku diagnozy nauczycielskiej, nauczyciel zaproponował rodzicom skierowanie dziecka do poradni psychologiczno-pedagogicznej, gdzie chłopiec został poddany diagnozie pogłębionej w celu uzyskania odpowiedniej opinii bądź też orzeczenia z powodu zarówno trudności w nauce, jak też problemów emocjonalnych.

Poradnia psychologiczno-pedagogiczna, po uzyskaniu wywiadu psychologicznego od matki, zaleciła diagnozę neurologiczną chłopca. Z dostarczonego zaświadczenia lekarskiego, wydanego przez specjalistę neurologii dziecięcej, wynika, że: „badanie neurologiczne wykazało prawidłowe napięcie mięśniowe, siłę i odruchy. Zapis EEG wskazuje na wyraźną niedojrzałość ośrodkowego układu nerwowego, a fale ostre mogą mieć związek z przebytem krwawieniem do struktur mózgu w okresie niemowlęcym. Zalecana była diagnoza i ewentualnie terapia metodą integracji sensorycznej. Korzystne według diagnostów będzie również zastosowanie EEG biofeedback. Z analizy opinii wydanej rodzicom Krzysia wynika, że w kontakcie chłopiec dał się poznać jako dziecko o zmiennej motywacji, wymagające zachęt do pracy. Krzys szybko rezygnował z wykonywania zadań przy napotkanych trudnościach, a polecenia wykonywał z oporami. W badaniu psychologicznym chłopiec uzyskał wyniki świadczące o przeciętnym poziomie funkcjonowania intelektualnego. Rozwój poszczególnych funkcji poznawczych przebiega dysharmonijnie. Krzys wykazał się bogatym zasobem słownictwa oraz wysoko rozwiniętą zdolnością definiowania znaczenia słów, zdań i zwrotów. Posiada stosowną do grupy wiekowej zdolność zrozumienia obowiązujących zachowań społeczno-moralnych (tzn. chłopiec wykazuje umiejętność zrozumienia reguł społecznych, lecz impulsywnie je przekracza). Przeciętny jest poziom jego wiedzy ogólnej i poziom rozumowania arytmetycznego. Chłopiec napotyka trudności w zadaniach wymagających umiejętności uogólniania oraz klasyfikowania. Deficyty dotyczą również pamięci świeżej jednostek symbolicznych (cyfr). W normie wiekowej pozostaje spostrzegawczość wzrokowa, wyobraźnia przestrzenna i umiejętności ujmowania zależności przyczyna – skutek na materiale odbieranym wzrokowo. Niższe niż przeciętne jest tempo uczenia się wzrokowo-ruchowego. Trudności sprawia Krzysowi wykonywanie zadań wymagających analizy i syntezy wzrokowej. Percepcja i koordynacja wzrokowo-ruchowa są rozwinięte o ok. rok poniżej normy wiekowej. Rysunek człowieka na poziomie dziecka wiekowo młodszego, obniżona sprawność grafomotoryczna ręki prawej. Lateralizacja jest zaburzona (utrzymuje się oburęczność, lewooczość). Ujawnia się niski poziom sprawności manualnej. Krzys wymaga kontrolowania i ukierunkowania przy nauce pisania ręką prawą, nieprawidłowo trzyma ołówek, niekiedy utrzymuje niewłaściwą postawę ciała przy pisaniu. Uwaga jest mało pojemna, występują trudności z zapamiętywaniem i odtwarzaniem wiadomości drogą słuchową. Chłopiec odmawia i unika wykonywania zadań związanych z zapamiętywaniem, gdyż koncentracja uwagi na bodźcach odbieranych słuchowo jest obniżona. W zakresie samoobsługi jest samodzielny.

Według specjalistów z poradni psychologiczno-pedagogicznej, w związku z występowaniem u chłopca deficytów rozwojowych, konieczne jest udzielenie pomocy w formie specjalistycznych zajęć korekcyjno-kompensacyjnych. Konieczne jest także dostosowanie wymagań edukacyjnych do indywidualnych możliwości ucznia w zakresie treści, tempa pracy i form sprawdzania wiedzy na wszystkich przedmiotach oraz objęcie go indywidualnymi zajęciami terapeutycznymi.

Dalsza część rozdziału przedstawia propozycję autorskiego programu oddziaływań korekcyjno-kompensacyjnych wobec ucznia klasy I, który przejawia trudności w czytaniu oraz pisaniu. Dla chłopca opracowałam program zajęć korekcyjno-kompensacyjnych w oparciu o ustalenia diagnostyczne i najważniejsze informacje z wywiadów z jego rodzicami oraz nauczycielem. Szczególnie pomocna mi była opinia wydana przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną. Z diagnozy i zaleceń do pracy terapeutycznej

z dzieckiem wyprowadziłam cele programowe zajęć korekcyjno-kompensacyjnych. Na tej podstawie dobrałam metody i formy pracy. Przy konstruowaniu programu wykorzystałam źródła autorstwa: A. Klim-Klimaszewska (2015), B. Zakrzewska (1996, 2003), A. Tanajewska oraz I. Kiełpińska (2015).

4. Program zajęć korekcyjno-kompensacyjnych dla ucznia klasy I z trudnościami w czytaniu i pisaniu

Imię i nazwisko: Krzyś X

Data urodzenia: X

Okres realizacji programu: 1 rok szkolny.

1. Zakres pomocy psychologiczno-pedagogicznej i obszary wymagające terapii

Obszary wymagające stymulacji:

- percepcja wzrokowa (spozrzeganie, porównywanie, pamięć wzrokowa, koordynacja wzrokowo-ruchowa, analiza i synteza wzrokowa);
- percepcja słuchowa (analiza i synteza słuchowa, pamięć słuchowa, słuch fonematyczny);
- sekwencyjne przetwarzanie informacji językowych i zapamiętywanie sekwencji wzrokowych oraz ruchowych;
- orientacja w schemacie ciała i przestrzeni (schemat własnego ciała, kierunki w odniesieniu własnego ciała, kierunki w odniesieniu do drugiej osoby, kierunki na płaszczyźnie, relacje położenia przedmiotów względem siebie);
- koncentracja na wykonywanych zadaniach;
- sprawność grafomotoryczna (motoryka mała, dłoni, nadgarstków, palców, grafika pisma);
- czytanie i pisanie.

2. Cele do osiągnięcia

W zakresie percepcji wzrokowej uczeń:

- rozpoznaje czynności i rozumie sytuacje przedstawione na obrazku;
- rozpoznaje przebieg zdarzeń przedstawionych na obrazkach;
- składa całości z części;
- rozpoznaje jednakowe kształty;
- wyróżnia figury narysowane i odtwarza je;
- wyróżnia i odtwarza układy linii prostych i krzywych;
- składa figury z części;
- rozpoznaje znaki graficzne i literopodobne;
- rozpoznaje i różnicuje sylaby oraz wyrazy trzyliterowe;
- porządkuje sekwencyjnie;
- naśladuje i odwzorowuje sekwencje dwu, trzy, czteroelementowe;
- kontynuuje sekwencje kilkuelementowe;
- uzupełnia brakujące elementy sekwencji;
- samodzielnie układa sekwencje i koduje;
- naśladuje sekwencje czynności samoobsługowych i sekwencje zdarzeń;

- orientuje się w przestrzeni oraz w schemacie własnego ciała;
- nazywa i wskazuje części ciała;
- podnosi ogólną sprawność i koordynację ruchową;
- sprawnie manipuluje przedmiotami;
- kojarzy doznania ruchowe z obrazami graficznymi;
- kontroluje wykonywane ruchy graficzne;
- wykonuje celowe i precyzyjne ruchy rąk oraz ich współdziałanie;
- odtwarza symbole graficzne;
- łączy ruchy z obrazkami wzrokowymi.

W zakresie percepcji słuchowej uczniów:

- rozróżnia dźwięki i określa ich cechy jakościowe – rytm, wysokość, tempo, natężenie i tonację;
- odtwarza krótką sekwencję rytmiczną;
- odtwarza struktury dźwiękowe;
- różnicuje sygnały dźwiękowe;
- wyróżnia wyrazy w zdaniu;
- różnicuje słowa podobnie brzmiące;
- różnicuje fonemy, dokonuje analizy i syntezy głoskowej i sylabowej wyrazów;
- różnicuje pary słów o podobnym brzmieniu;
- zapamiętuje i odtwarza różne dźwięki i kilkuelementowe układy rytmiczne;
- zapamiętuje i powtarza krótkie teksty i polecenia słowne.

W zakresie sekwencyjnego przetwarzania informacji językowych uczniów:

- odbiera, zapamiętuje i wytwarza informacje językowe;
- dostrzega relacje między elementami;
- logicznie myśli;
- przetwarza reguły językowe;
- odbiera i rejestruje upływający czas.

W zakresie orientacji w schemacie ciała i przestrzeni uczniów:

- pokazuje prawidłowo części ciała na sobie i na materiale obrazkowym;
- łączy ruchy z obrazami wzrokowymi;
- prawidłowo określa położenie przedmiotu względem siebie, innej osoby lub obiektu;
- porusza się po dyktando, rozróżniając prawidłowo kierunki;
- prawidłowo orientuje się na kartce papieru (lewy górny róg, prawy dolny róg itd.).

W zakresie koncentracji na wykonywanych zadaniach uczniów:

- wie, czym jest umiejętność koncentrowania uwagi;
- rozumie potrzebę ćwiczeń usprawniających pamięć i koncentrację uwagi;
- praktykuje uważność i ćwiczy pamięć;
- pracuje samodzielnie i angażuje się w pracę grupy;

- znajduje różnice i podobieństwa;
- zapamiętuje fotografie i umiejętnie selekcjonuje informację;
- skupia i utrzymuje uwagę na ściśle określonych zadaniach;
- odnajduje w tekście błędy – wyrazy, znaki.

W zakresie sprawności grafomotorycznej uczniów:

- wykonuje precyzyjne ruchy ręki;
- koncentruje się na wykonywanych działaniach;
- prawidłowo posługuje się i trzyma przybory w ręce;
- posługuje się nożyczkami;
- pisze palcem po różnych fakturach;
- pisze litery w liniaturze po śladzie oraz według wzoru;
- pisze sylaby po śladzie, według wzoru i z pamięci uwzględniając zasady kaligrafii;
- pisze chętnie, dokładnie i starannie;
- odwzorowuje szlaczki według wzoru;
- obrysowuje przedmioty i rysuje z użyciem szablonów.

W zakresie czytania i pisania uczniów:

- czyta;
- pisze;
- rozpoznaje znaki graficzne i litery;
- różnicuje znaki graficzne i litery podobne;
- rozpoznaje i różnicuje sylaby;
- rozpoznaje i różnicuje wyrazy;
- wyróżnia głoski w zdaniu;
- wyróżnia sylaby w zdaniu;
- wyróżnia wyrazy w zdaniu;
- czyta wyrazy o określonych układach samogłosek.

3. Wykaz oddziaływań terapeutycznych

W zakresie percepcji wzrokowej:

Ćwiczenia na materiale obrazkowym

1. Rozpoznawanie czynności i rozumienie sytuacji przedstawionej na obrazku:
 - odgadywanie czynności przedstawionych ruchem;
 - zabawa „Zgadnij, kim jestem”;
 - porządkowanie historyjek obrazkowych złożonych z 3 elementów;
 - opowiadanie historyjki przedstawionej na obrazku.
2. Rozpoznawanie przebiegu zdarzeń przedstawionych na obrazkach:
 - porządkowanie trudniejszych historyjek obrazkowych;
 - dobieranie „dobrych” i „złych” obrazków do podanego opisu;
 - opowiadanie akcji przedstawionej na obrazku;
 - gra „Rośliny i zwierzęta”.

3. Składanie całości z części:
 - dobieranie części do całości;
 - układanie obrazków po uprzednim rozcięciu: na wzorze, według wzoru, bez wzoru.

Ćwiczenia na materiale geometrycznym

1. Rozpoznawanie jednakowych kształtów:
 - różnicowanie figur geometrycznych pod względem kształtu, wielkości i koloru;
 - segregowanie figur według określonych zasad;
 - dobieranie odpowiedniego rysunku.
2. Prawidłowe wyróżnianie figur narysowanych:
 - obrysowywanie prostych figur;
 - kopiowanie przez kalkę;
 - rysowanie z pamięci. Łączenie kropek.
3. Wyróżnianie i odtwarzanie figur narysowanych:
 - loteryjki geometryczne;
 - rysunkowe abstrakcje;
 - loteryjka „Całości i części”;
 - odtwarzanie z pamięci uprzednio widzianych wzorów;
 - różnicowanie kształtów.
4. Prawidłowe wyróżnianie i odtwarzanie układów linii prostych i krzywych:
 - rysowanie wzorków i szlaczków na gładkim papierze, w linie, kratkę;
 - układanie kompozycji szlaczkowych z figur według wzoru, z pamięci.
5. Umiejętność składania figur z części:
 - układanki jedno- i wielobarwne;
 - układanie figur: po uprzednim rozcięciu, według wzoru, z pamięci.

Ćwiczenia na materiale literopodobnym:

1. Rozpoznawanie znaków graficznych i liter:
 - segregowanie liter;
 - wyszukiwanie takiej samej litery wśród innych;
 - wyszukiwanie liter w tekście;
 - odtwarzanie z pamięci uprzednio widzianych wzorów.
2. Różnicowanie znaków graficznych i liter podobnych:
 - segregowanie liter podobnych: u-n, p-b, p-g, d-b;
 - domino literowe;
 - różnicowanie liter mylonych.
3. Rozpoznawanie i różnicowanie sylab:
 - wyszukiwanie sylaby demonstrowanej wśród innych;
 - wyodrębnianie sylab w wyrazach;
 - domino sylabowe.

4. Rozpoznawanie i różnicowanie wyrazów:
 - wyszukiwanie takich samych wyrazów;
 - wyszukiwanie wyrazów podobnych.

Ćwiczenia w zakresie sekwencji wzrokowo-ruchowych:

1. Zabawa „Ułóż tak samo” – układanie elementów według określonej kolejności i określonej zasady na materiale tematycznym (auto, piłka, pies, obrazki, przedmioty), atematycznym (kształty, figury, symbole) oraz językowym (samogłoski, sylaby, wyrazy, zdania).
2. Odwzorowanie konstrukcji z klocków Lego.
3. Naśladowanie kolejnych elementów czynności, gestów, mimiki oraz ruchów pokazywanych przez terapeutę lub na podstawie obrazka np. klaśnięcie w ręce, uderzenie dłońmi w uda (dwa elementy), wrzucanie zabawek do pudełka według zaobserwowanej kolejności.
4. Naśladowanie ruchów terapeuty podczas śpiewania piosenki z pokazywaniem lub ćwiczenia gimnastyczne.
5. Gry memory.
6. Klocki Dienes – układanie.

Ćwiczenia w zakresie koordynacji wzrokowo-ruchowej:

1. Rzucanie do celu (piłeczek, kulek papierowych itp.).
2. Naśladowanie ruchów, mimiki innych osób (zabawa w „lustro”).
3. Rozpoznawanie przedmiotów przy pomocy zmysłu dotyku.
4. Malowanie oburącz na dużych powierzchniach – np. kartonach przypiętych do tablicy (odwzorowywanie kształtów, linii, figur).
5. Lepienie z plasteliny, masy solnej, ciastoliny, modeliny, gliny, zagniatanie ciasta.
6. Zabawy konstrukcyjne, majsterkowanie.
7. Nawlekanie koralików, tworzenie kompozycji przestrzennych z różnego rodzaju materiałów – koralików, klocków, tasiemek, patyczków, wełny itp.
8. Odtwarzanie wzorów z pamięci (z różnego rodzaju materiałów – klocków, patyczków, ilustracji, stempli...).

W zakresie percepcji słuchowej:

1. Odtwarzanie struktur dźwiękowych:
 - odtwarzanie dźwięku, np. wystukiwanie rytmu zaprezentowanego przez terapeutę: 2 klaśnięcia i 3 tupnięcia;
 - odtwarzanie usłyszanego dźwięku, np. wyklaskiwanie rytmu na podstawie ustalonego schematu graficznego (kwadrat-tupnięcie, trójkąt-klaśnięcie, kółko-uderzenie rękoma o nogi), odtwarzanie ruchem ręki wzorów graficznych zgodnie z rytmem śpiewanej piosenki (wodzenie palcem po wzorze, odtwarzanie wzoru w powietrzu lub na kartce), gra na dzwoneczkach diatonicznych (odgrywanie dźwięków zgodnie z podanym kodem);
 - dopasowywanie usłyszanych dźwięków do ilustracji;
 - zapisywanie usłyszanych liter, sylab i wyrazów.

2. Różnicowanie sygnałów dźwiękowych:
 - ćwiczenia w rozpoznawaniu dźwięków niskich i wysokich, cichych i głośnych, ciągłych i przerywanych;
 - identyfikowanie strony pochodzenia dźwięku;
 - szukanie ukrytych przedmiotów za pomocą słuchu;
 - zabawa „Co słyszę”, „Ciuciubabka Dźwiękowa”.
3. Wyróżnianie wyrazów w zdaniu:
 - podział zdań na wyrazy;
 - budowanie zdań od podanego wyrazu;
 - liczenie wyrazów w zdaniu;
 - kończenie rozpoczętego zdania;
 - układanie zdań do ilustracji.
4. Wyróżnianie sylab:
 - ćwiczenia w dzieleniu wyrazów na sylaby;
 - liczenie sylab połączone z klaskaniem, tupaniem;
 - zabawy w kończenie słów;
 - pisanie selektywne według B. Zakrzewskiej – tekst z lukami sylabowymi;
 - rebusy sylabowe;
 - tworzenie wyrazów rozpoczynających się od podanej sylaby;
 - sztafeta sylabowa (tworzenie wyrazów rozpoczynających się sylabą końcową poprzedniego wyrazu);
 - rozpoznawanie w wyrazie określonej sylaby i ustalanie miejsca położenia (pierwsza, ostatnia, druga itp.).
5. Wyróżnianie głosek:
 - wyróżnianie głosek w nagłosie, w wygłosie, w śródgłosie;
 - rozpoznawanie wyrazów kończących się i rozpoczynających tą samą głoską, dobieranie odpowiednich par obrazków (wyrazów), segregowanie obrazków ze względu na pozycje danej głoski w wyrazie (w nagłosie lub wygłosie);
 - rozpoznawanie głoski powtarzającej się w danym wyrazie, np. kruk – głoska „k”;
 - wyodrębnianie głosek podobnych fonetycznie, np. kosa-koza;
 - układanie wyrazów z daną głoską.
6. Ćwiczenia w czytaniu:
 - ćwiczenie syntezy sylabowej;
 - ćwiczenie syntezy głoskowej;
 - ćwiczenia w czytaniu wyrazów łatwych z trudniejszymi;
 - podanie zakończenia do przeczytanego opowiadania;
 - odpowiadanie na pytania do przeczytanego tekstu;
 - podawanie tytułu do przeczytanej historyjki;
 - odszyfrowywanie zdań (rozdzielanie zbitych wyrazów w zdaniu);
 - szukanie ukrytych wyrazów w dłuższym wyrazie;
 - symultaniczno-sekwencyjna metoda nauki czytania według J. Cieszyńskiej;
 - metody usuwania trudności w czytaniu i pisaniu według książki I. Majchrzak „Trudności w czytaniu i pisaniu”.

7. Ćwiczenia w pisaniu:

- ćwiczenia w pisaniu z pamięci tzw. autodyktando (wzrokowe jako pierwsze, a na końcu ze słuchu);
- ćwiczenia grafomotoryczne według H. Tymichowej;
- krzyżówki;
- rebusy;
- zapisywanie poprawnie napisanych słów i skreślanie nieprawidłowych;
- pisanie selektywne według B. Zakrzewskiej – tekst z lukami wyrazowymi;
- pisanie par wyrazów o przeciwnym znaczeniu;
- pisanie krótkich zdań;
- pisanie z pamięci.

W zakresie sekwencyjnego przetwarzania informacji językowych:

- układanie z części historyjek obrazkowych;
- dostrzeganie relacji czasowych (na początku, na końcu, rano, w piątek, po śniadaniu) i przyczynowo-skutkowych „Co było wcześniej?”;
- udzielanie odpowiedzi do obrazków „Co robi Agnieszka po śniadaniu?”, „Co robi Tymek po lekcjach?”, „Jaka pora roku jest po zimie?”;
- Zabawa „Znajdź taki sam?”, „Gdzie taki sam” – układanie określonych elementów kolejno z pamięci od strony lewej do prawej.

W zakresie orientacji w schemacie własnego ciała oraz przestrzeni:

- odtwarzanie prostych układów pokazywanych przez terapeutę (zabawy „Zrób tak jak ja”, „Lustro”);
- odtwarzanie ruchów nauczyciela stojącego tyłem, odtwarzanie ruchów podstawowych za pomocą schematów rysunkowych;
- rozpoznawanie położenia przedmiotów względem siebie (nad, pod, w, obok, przed, za, pomiędzy, na prawo, na lewo, u góry, na dole);
- ćwiczenia z krzeselkiem i woreczkiem (połóż woreczek na krzeselku / pod / z lewej / z prawej / z tyłu / za / przed);
- powitanie częściami ciała (według wskazówek nauczyciela, np. podajcie sobie prawe dłonie, poklepcie się po lewym ramieniu itp.);
- zabawa „Ruch uliczny”;
- zabawa odnajdywanie schowanych przedmiotów (według instrukcji słownej);
- dorysowywanie przedmiotu według poleceń: nad, pod, obok;
- wykreślanie „pod dyktando” elementów uzupełniających rysunek wraz z uwzględnieniem pojęć opisujących lokalizację w przestrzeni;
- zakreślanie odpowiednich pól na papierze w kratkę, tak by powstał dany obiekt.

W zakresie koncentracji na wykonywanych zadaniach:

1. W zakresie myślenia (uwaga, pamięć):

- zabawa „połącz w pary”;
- układanie elementów w serie;
- puzzle, krzyżówki, łamigłówki;
- gra memory;

- szukanie przeciwieństw;
- układanie i rozwiązywanie zagadek;
- utrwalanie obrazu graficznego cyfr;
- liczenie na kostkach do gry.

W zakresie sprawności grafomotorycznej:

1. Ćwiczenia ogólnej sprawności ruchowej

- usprawnianie ogólnej koordynacji ruchów i kontroli nad własnymi ruchami;
- rozluźnienie i uelastycznienie ogólnych napięć mięśniowych, zlikwidowanie ruchów „sztywnych” i „kanciastych”;
- zmiana warunków ćwiczenia w celu nauczenia dzieci w celu dostosowywania się do wymagań zadania.

2. Czynności samoobsługowe

- sznurowanie butów, wiązanie na kokardę sznurowadeł, wstążek, zawiązywanie czapki pod brodą, zapinanie guzików itp.

3. Ćwiczenia manualne

- nawlekanie koralików, przewlekanie sznurków, tasiemek przez różne rzeczy;
- zbieranie drobnych elementów dwoma palcami, a następnie zbieranie drobnych przedmiotów pęsetą;
- ugniatanie papierowych kul i rzucanie nimi do celu;
- zwijanie sznurka według wzoru: spirale, koła, trójkąty, kwadraty, prostokąty – przesuwanie palcami po wzorach;
- modelowanie w glinie i plastelinie;
- wydzieranki i wycinanki.

4. Ćwiczenia grafomotoryczne

- stopniowe, świadome wyrabianie kontroli nad ruchami, zwłaszcza mięśni dłoni i drobnych mięśni palców;
- ćwiczenie płynnych, rytmicznych, ciągłych, postępujących ruchów pisarskich.

5. Ćwiczenia rozmachowe mięśni rąk

- kreślenie w powietrzu dużych, płynnych, swobodnych ruchów w kształcie fal, kół, ósemek;
- kreślenie kredą na tablicy, pędzlem, węglem na dużych arkuszach, palcem lub patykiem na tacach z materiałem sypkim, kredkami na kartkach – obszernych, swobodnych ruchów;
- zamalowywanie określonej przestrzeni, np. pół kwadratów, kół, prostokątów.

6. Ćwiczenia usprawniające mięśnie dłoni i drobne mięśnie palców

- zamalowywanie małych przestrzeni kredkami;
- kreskowanie – wypełnianie rozmaitych konturów małymi kreseczkami: pionowymi, poziomymi, ukośnymi, zawsze od strony lewej do prawej;
- kopiowanie rysunków przez kalkę techniczną;
- kreślenie form kolistych, falistych i prostych według wzoru: w naturalnych wielkościach i zmniejszonych.

7. Ćwiczenia płynnych, rytmicznych, ciągłych i pulsujących ruchów pisarskich

- obrysowywanie szablonów: od wewnątrz i zewnątrz;
- rysowanie szlaczków w liniaturze szerszej, a następnie w liniaturze zeszytu: pogłębianie konturu, dokończania rozpoczętego wzoru, odtwarzanie szlaczków według wzoru, odtwarzanie wzoru z pamięci, samodzielne rysowanie różnych wzorów;
- łączenie wyznaczonych punktów linią ciągłą.

W zakresie czytania i pisania:

1. Rozpoznaje znaki graficzne i litery:

- wyszukiwanie takiej samej litery wśród innych;
- wyszukiwanie liter w tekście;
- odtwarzanie z pamięci widzianych wzorów.

2. Różnicuje znaki graficzne i litery podobne:

- segregowanie liter podobnych: u-n, p-b, p-g, d-b;
- odtwarzanie kształtu poszczególnych liter, znaków graficznych liter;
- obwodenie wzorów w liniaturze.

3. Rozpoznaje i różnicuje sylaby:

- liczenie sylab w wyrazach;
- wskazywanie w wyrazach pierwszej i ostatniej sylaby;
- wyklaskiwanie liczby sylab;
- domino sylabowe.

4. Rozpoznaje i różnicuje wyrazy:

- dzielenie zdań na wyrazy;
- składanie wyrazów z sylab;
- tworzenie wyrazów na podstawie podanej głoski początkowej;
- tworzenie wyrazów z rozsypanek wyrazowych.

5. Wyróżnia głoski w zdaniu:

- dzielenie wyrazów na głoski,
- określanie, na jakim miejscu w wyrazie znajduje się podana głoska (np. na trzecim);
- wyodrębnianie pierwszej, ostatniej i środkowej głoski w nazwach obrazków;
- grupowanie wyrazów zaczynających się lub kończących daną głoską.

6. Wyróżnia sylaby w zdaniu:

- podział wyrazów na sylaby;
- tworzenie wyrazów rozpoczynających się od podanej sylaby;
- scalanie wyrazu z podanych sylab;
- wyodrębnienie sylab w wyrazach;
- wskazywanie w wyrazach pierwszej i ostatniej sylaby.

7. Wyróżnia wyrazy w zdaniu:

- podanie wyrazów rozpoczynających się i kończących podaną sylabą;
- tworzenie wyrazów, których nazwy posiadają w środku podaną głoskę na przykład (mak-rak);
- układanie wyrazów z podanymi głoskami;
- układanie zdań do obrazków.

8. Czyta wyrazy o określonych układach samogłosek:

- czytanie wyrazów trzy- i więcej sylabowych;
- czytanie głośnie;
- czytanie pojedynczych sylab, wyrazów w okienku;
- czytanie Metodą 18 struktur wyrazowych;
- utrwalenie znajomości liter, różnicowanie samogłosek i spółgłosek.

PROCEDURY OSIĄGANIA CELÓW PROGRAMU

Grupy wykorzystanych metod:

- metody czynnościowe (angażują dziecko w działanie);
- metody słowne (rozmowa, instrukcja słowna, opowiadanie);
- metoda oglądowa (ilustracje, historyjki obrazkowe).

Metody pracy terapeutycznej:

- Metoda Dobrego Startu M. Bogdanowicz;
- program rozwijający percepcję wzrokową „Wzory i obrazki” M. Frosting oraz D. Horne;
- metoda terapii zabawą;
- Metoda Ruchu Rozwijającego W. Sherborne;
- metody rozwijające aktywność własną;
- ćwiczenia grafomotoryczne według H. Tymichowej;
- metoda gier dydaktycznych;
- metoda arteterapii (terapia poprzez sztuki plastyczne);
- metody pedagogiki zabawy;
- wybrane metody usuwania trudności w czytaniu oraz pisaniu według B. Zakrzewskiej;
- metoda symultaniczno-sekwencyjna nauki czytania (elementy metody) J. Cieszyńskiej.

Formy pracy terapeutycznej:

- zajęcia korekcyjno-kompensacyjne (odbywać się będą 2 razy w tygodniu po 1 godzinie lekcyjnej);
- terapia podczas bieżącej, indywidualnej pracy z dzieckiem;
- terapia dziecka w czasie zajęć w grupie rówieśniczej;
- zabawy;
- gry;
- ćwiczenia.

Środki i pomoce dydaktyczne:

- Pakiet do Metody Dobrego Startu M. Bogdanowicz (2013) odnośnie do czytania i pisania „Od piosenki do literki”;
- instrumenty muzyczne;
- Pakiet ćwiczeń grafomotorycznych H. Tymichovej (Bogdanowicz, 2004);
- domina obrazkowe, literowe;
- gry memory, planszowe;
- puzzle;
- materiał obrazkowy (zdjęcia, ilustracje);
- OrtoGraffiti z Bratkiem (Mańkowska, Różyńska, 2018);
- teksty krótkich wierszy z poezji dziecięcej;
- ćwiczenia z zestawu „Perskie oko” i „Gumowe ucho” (Podleśna, 2014);
- karty ortograficzne;
- gry i książeczki LOGICO.

Techniki diagnostyczne:

- analiza dokumentów dotyczących dziecka;
- obserwacja czynna i bierna;
- wywiad z nauczycielami i rodzicami dziecka;
- rozmowa swobodna z chłopcem;
- analiza wytworów dziecka;
- testy umiejętności czytania i pisania (Cieszyńska, 2001) i inne wybrane.

Narzędzia:

- arkusz obserwacji;
- arkusz analizy wytworów dziecka;
- scheduła obserwacyjna;
- kwestionariusz wywiadu z rodzicami;
- kwestionariusz badania percepcji słuchowej i wzrokowej według J. Cieszyńskiej (2001, s. 42-46);
- badanie umiejętności czytania i pisania według J. Cieszyńskiej (Ibidem, s. 61-66);
- badanie sprawności graficznej motoryki małej;
- badanie słuchu fonematycznego według I. Styczek (1983).

Osoby współpracujące w realizacji programu

Rodzice ucznia:

- zaznajamianie rodziców z ćwiczeniami umożliwiającymi wyrównanie trudności szkolnych;
- pokazy i instruktaże ćwiczeń przeznaczonych do realizacji w domu i kontrola ich wykonywania;
- wymiana informacji o osiągnięciach i trudnościach ucznia;
- współdziałanie rodziców w ocenie postępów szkolnych ucznia.

Nauczyciele uczący ucznia:

- zapoznanie nauczycieli z aktualnie realizowanym programem terapii oraz uświadomienie potrzeby dostosowania poziomu wymagań;
- poinformowanie o konieczności stosowania metod terapeutycznych poprzez przydzielanie zadań odpowiadających możliwościom dziecka;
- zachęcanie nauczycieli do utrwalania tych umiejętności, które równolegle terapeuta opracowuje z uczniem na zajęciach korekcyjno-kompensacyjnych;
- wymiana informacji o osiągnięciach i trudnościach ucznia.

Psycholog szkolny:

- współdziałanie w ocenie postępów szkolnych ucznia oraz ustalenie wniosków co do dalszej współpracy z nim;
- prowadzenie badań i działań diagnostycznych ucznia, w tym diagnozowanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia w celu określenia mocnych stron, predyspozycji, zainteresowań i uzdolnień ucznia oraz przyczyn niepowodzeń edukacyjnych lub trudności w funkcjonowaniu ucznia, w tym barier oraz ograniczeń utrudniających funkcjonowanie ucznia i jego uczestnictwo w życiu szkoły;
- udzielanie uczniowi pomocy psychologiczno-pedagogicznej w formach odpowiednich do rozpoznanych potrzeb w sferze emocjonalno-społecznej;
- pomoc rodzicom i nauczycielom w rozpoznawaniu i rozwijaniu indywidualnych możliwości, predyspozycji i uzdolnień uczniów.

Instytucje współpracujące w realizacji programu

Poradnia psychologiczno-pedagogiczna:

- działania diagnozujące trudności w nauce i zachowaniu;
- pomoc w rozwiązywaniu problemów uczniów i ich rodzin;
- psychoedukacja i psychoprofilaktyka;
- wspomaganie nauczycieli w trudnych sytuacjach wychowawczych.

Ewaluacja programu

Ewaluacja programu będzie przeprowadzana systematycznie, aby sprawdzić, czy uczeń jest w stanie opanować umiejętności zawarte w programie, czy można kontynuować program lub, czy należy go zmodyfikować, ewentualnie uzupełnić, dostosowując go do możliwości psychofizycznych dziecka na podstawie:

- zapisów w dokumentacji zajęć;
- obserwacji dziecka w trakcie terapii;
- oceny jego postępów (karty diagnostyczne) zbiór prac dziecka:
 - ✓ badanie słuchu fonematycznego według I. Styczek (1983),
 - ✓ badanie percepcji słuchowej według J. Cieszyńskiej (2001),
 - ✓ badanie percepcji wzrokowej według J. Cieszyńskiej (2001),
 - ✓ badanie umiejętności pisania według J. Cieszyńskiej (2001).

Podsumowanie

Praca terapeutyczna w odniesieniu do ucznia klasy I z trudnościami w czytaniu i pisaniu jest trudnym wyzwaniem ze względu na konieczność sporządzenia pogłębionej i wieloaspektowej diagnozy na podstawie zgłębienia historii życia dziecka, jego sytuacji rodzinnej i szkolnej, a także analizy licznych dokumentów dotyczących m.in. leczenia dziecka, badania w poradni psychologiczno-pedagogicznej. Trudności przysparza również opracowanie programu zajęć korekcyjno-kompensacyjnych na podstawie uogólnionych wyników diagnozy pedagogicznej. Koncepcja programu powinna być podporządkowana celom, spójna i uwzględniać wszystkie obszary wsparcia dziecka. Uważam jednak, że jest to praca wielce satysfakcjonująca, ponieważ nadrzędnym celem działania terapeuty pedagogicznego jest udzielenie dziecku pomocy i dodanie mu siły oraz motywacji do przezwyciężania trudności.

Bibliografia

- Bogdanowicz, M. (2002). *Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Cackowska, M. (1984). *Nauka czytania i pisanie w klasach przedszkolnych*. Warszawa: WSiP.
- Jastrząb, J., Baczała, D. (2011). *Wybrane zagadnienia z pedagogiki korekcyjno-kompensacyjnej. Wzorzec terapeuty*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Klim-Klimaszewska, A. (2015). *Praca z dzieckiem ryzyka dysleksji i dysgrafii*. Warszawa: Wydawnictwo Erica.
- Malendowicz, J. (1978). *O trudnej sztuce czytania i pisanie*. Warszawa: Wydawnictwo Nasza Księgarnia.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły i stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. z 2017 r., poz. 356 ze zm.).
- Skibińska, H. (2001). *Praca korekcyjno-kompensacyjna z dziećmi z trudnościami w pisaniu i czytaniu*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej.
- Tanajewska, A., Kiełpińska, I. (2015). *Program zajęć dydaktyczno-wyrównawczych oraz korekcyjno-kompensacyjnych dla uczniów klas 1-3 z trudnościami w czytaniu i pisaniu*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Zakrzewska, B. (1996). *Trudności w czytaniu i pisaniu. Modele ćwiczeń*. Warszawa: WSiP.
- Zakrzewska, B. (2003). *Każdy przedszkolak dobrym uczniem w szkole*. Warszawa: WSiP.

<https://womgorz.edu.pl/files/dysleksja.pdf>.

Krystyna KASPRZYK

Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu

PRACA TERAPEUTYCZNA Z UCZNIEM KLASY II Z TRUDNOŚCIAMI W CZYTANIU I PISANIU¹

Streszczenie

Uczniowie klas I-III z nasilonymi trudnościami w czytaniu oraz pisaniu wymagają specjalistycznej pomocy i wsparcia ze strony szkoły. Jest ona realizowana w formie zajęć korekcyjno-kompensacyjnych, prowadzonych przez nauczycieli terapeutów pedagogicznych w ramach zajęć specjalistycznych. Podstawą pracy terapeutycznej z uczniem z trudnościami tego rodzaju są wyniki diagnozy, które służą opracowaniu dla niego programu zajęć terapeutycznych. Autorka opracowania jako terapeuta pedagogiczny prezentuje studium przypadku ucznia II klasy z trudnościami w czytaniu i pisaniu, z którym realizowała proces terapii według własnego programu.

Słowa kluczowe: terapia, trudności, czytanie, pisanie, uczeń klasy II, program terapii pedagogicznej.

Summary

Students in grades 1-3 with severe reading and writing difficulties require specialist help and support from the school. It is carried out in the form of corrective and compensatory classes conducted by teachers and pedagogical therapists as part of specialist classes. The basis of therapeutic work with a student with such difficulties are the results of the diagnosis, which are used to develop a program of therapeutic classes for him. The author of the study, as a pedagogical therapist, presents a case study of a second-grade student with reading and writing difficulties, with whom she implemented the therapy process according to her own program.

Key words: therapy, difficulties, reading, writing, 2nd grade student, pedagogical therapy program.

Wprowadzenie

Rodzice, posyłając dziecko do szkoły, oczekują od niego dobrych wyników w nauce. Wielu dzieciom nauka w szkole nie sprawia trudności i dlatego bez większego wysiłku opanowują materiał nauczania. Są jednak dzieci, które muszą włożyć wiele pracy, żeby uzyskać podobne wyniki, ale i takie, które mają znaczne trudności w nauce np. czytania i pisania oraz inne im towarzyszące. Tego rodzaju niepowodzenia szkolne wpływają niekorzystnie na rozwój psychiczny najmłodszych uczniów, zwłaszcza na kształtowanie się ich samooceny i wiary we własne możliwości. Aby temu przeciwdziałać, w szkole jest im organizowana i udzielana pomoc psychologiczno-pedagogiczna w formie specjalistycznych zajęć korekcyjno-kompensacyjnych oraz bieżącej wieloaspektowej pomocy pedagogicznej ze strony wszystkich nauczycieli uczących dziecko w klasie. Pomocą tego rodzaju objęte jest nie tylko dziecko, ale też jego rodzice, którzy mogą efektywnie wspierać proces jego terapii, ukierunkowany na przezwyciężanie oraz

¹ Rozdział zawiera fragmenty niepublikowanej pracy dyplomowej na ww. temat, napisanej pod kierunkiem dr Mirosławy Sochy w Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu.

minimalizowanie trudności. Należy przy tym pamiętać, że edukacja i terapia powinny przynosić dziecku radość oraz zadowolenie z nabywanych nawet najmniejszych osiągnięć, a nie przynus i udrękę emocjonalną.

Uczniowie z trudnościami w czytaniu i pisaniu zwykle przeżywają ten proces jako uciążliwy ze względu na koszty emocjonalne towarzyszące pokonywaniu trudności w uczeniu się, a także dlatego, że jest on długotrwały i złożony. W tym kontekście warto zauważyć, że czynność czytania wyrazów zaczyna się od spostrzegania zespołu liter, które muszą być zidentyfikowane i dokładnie zróżnicowane pod względem kształtu i położenia, następnie trzeba je przełożyć na system dźwięków (obrazy słuchowo-artykulacyjne), aby na tej podstawie rozpoznać ich znaczenie. Pisanie natomiast wymaga na wstępie uświadomienia sobie słów i zdań, które mają być napisane, następnie przeprowadzenia ich dokładnej analizy słuchowej w celu przełożenia na system dźwięków (fonemów), przyporządkowania im odpowiednich liter (grafemów), wreszcie zapisania ich za pomocą ruchów ręki z użyciem narzędzi pisarskich. Przy czytaniu dziecko musi odszyfrować znaczenie zapisanych słów, przy pisaniu zaś szyfruje je za pomocą symboli graficznych. Potrzeba długiego okresu ćwiczeń, żeby doszło do pełnej automatyzacji obu tych skomplikowanych czynności psychomotorycznych. Czytanie i pisanie realizowane jest na 2 poziomach: sensomotorycznym i semantycznym. Na poziomie sensomotorycznym dokonywane są następujące operacje: analiza i synteza wzrokowa oraz słuchowa struktury wyrazów, przechowywanie w pamięci śladów tych operacji oraz kolejności występowania elementów w analizowanych wyrazach (Bogdanowicz, Adryjanek, 2004; Bogdanowicz, Adryjanek, Rożyńska, 2007).

Czynności te dokonywane są jednocześnie w obrębie analizatora wzrokowego, słuchowego, artykulacyjnego oraz kinestetyczno-ruchowego. Jedynie prawidłowe funkcjonowanie tych analizatorów umożliwia opanowanie elementarnej techniki czytania, która opiera się na wzrokowym rozpoznawaniu (identyfikacji i różnicowaniu) liter, a w przypadku pisania, także ruchów pisarskich, umożliwiających kreślenie liter oraz właściwe ich rozmieszczenie przestrzenne, kojarzenie liter z odpowiednimi głoskami, syntezę tych elementów w zdania, a także umiejętność ich artykulacji. Dopiero na poziomie semantycznym następuje rozumienie znaczeń odczytywanych i zapisywanych słów przez kojarzenie obrazów logiczno-fonicznych z treścią, które te struktury oznaczają (Bogdanowicz, Adryjanek, 2007; Klim-Klimaszewska, 2015).

Czynności czytania i pisania są więc formami wyższych czynności psychicznych. Są to czynności celowe, wysoce złożone, mające charakter zróżnicowany i mogące być realizowane w różnych formach. Są to też czynności rozwojowe, gdyż możliwość ich opanowania oraz poziom zależy od dojrzałości psychofizycznej i intelektualnej uczących się (Skibińska, 2001). Trudności tego rodzaju wymagają zatem specjalistycznej diagnozy oraz adekwatnej do jej wyników terapii pedagogicznej, często wspieranej zajęciami o charakterze psychoterapeutycznym.

W poniższym tekście zaprezentowałam opracowane przeze mnie studium przypadku ucznia II klasy z trudnościami w czytaniu oraz pisaniu, opracowane zgodnie z założeniami metody indywidualnych przypadków (Guziuk-Tkacz, 2011), a także indywidualny program zajęć korekcyjno-kompensacyjnych, który jest dla niego przeznaczony. Jako nauczyciel terapeuta pedagogiczny mam świadomość ważności i znaczenia wczesnego rozpoznania rodzaju trudności doświadczanych przez ucznia z tego zakresu i wdrożenia adekwatnych oddziaływań terapeutycznych służących ich korekcji i kompensacji.

STUDIUM PRZYPADKU MATEUSZA, UCZNIA KLASY II, Z TRUDNOŚCIAMI W CZYTANIU I PISANIU

Identyfikacja problemu

Przypadek dotyczy Mateusza Ż., ucznia klasy II w wieku 8 lat. Jego nasilone trudności w uczeniu się czytania i pisania dostrzegałam już w połowie klasy I.

Sytuacja rodzinna chłopca

Mateusz pochodzi z niepełnej rodziny. Ojciec został pozbawiony praw rodzicielskich, gdy syn miał 4 lata. Matka ucznia mieszka we wspólnym gospodarstwie domowym z konkubentem, do którego chłopiec zwraca się po imieniu. Matka ma wykształcenie wyższe. Bliskimi członkami rodziny są dziadkowie, z którymi Mateusz ma częste kontakty. Sytuacja materialna rodziny jest dobra. Źródłem utrzymania są alimenty od państwa i dochody z własnej firmy matki. Stały kontakt za szkołą utrzymuje tylko mama ucznia, która zwykle przywozi go do szkoły, a po zajęciach odbiera. Aktywnie uczestniczy w zebraniach szkolnych, włącza się w organizowanie wydarzeń z życia klasy. Uczeń odrabia zadania domowe, zazwyczaj jest przygotowany do zajęć. W razie potrzeby, matka zawsze jest gotowa do współpracy z nauczycielem. Na podstawie obserwacji oraz wywiadu z matką chłopca, mogłam wnioskować, że prezentuje ona postawę nadmiernie go chroniącą. Charakteryzuje ją uczuciowa nierozłączność, pełne zaabsorbowanie dzieckiem, jak również nadopiekuńczość, co nie daje chłopcu dostatecznej swobody i samodzielności. Przykładem tego jest fakt, że chłopiec nie może chodzić do świetlicy.

Mateusz urodził się przez cesarskie cięcie. Jako małe dziecko nie sprawiał kłopotów wychowawczych, ale często chorował. Rozwój we wczesnym dzieciństwie (siadanie, chodzenie, ząbkowanie) przebiegał prawidłowo. Zaczął mówić ok. 3. roku życia, jednak bardzo niewyraźnie. W okresie przedszkolnym uczęszczał na zajęcia logopedyczne. Jego problemy artykulacyjne częściowo wyrównały się przed pójściem do szkoły, do której został zapisany jako 7-latek. Badanie lekarskie potwierdziło, że ogólny stan zdrowia dziecka jest dobry, narządy wzroku i słuchu funkcjonują w normie.

Sytuacja szkolna ucznia

Mateusz jest uczniem klasy I, który nie sprawia problemów wychowawczych. Zwykle jest spokojny, uważa na zajęciach, wykonuje polecenia, nie przeszkadza innym. Pracuje w wolnym tempie, czasami wymaga powtarzania poleceń i instrukcji. Chłopiec na dobrym poziomie opanował wiadomości ujęte w programie nauczania dla I klasy. Utrzymuje dobre kontakty z rówieśnikami, jest przez nich lubiany, ze względu na swoją uczynność i koleżeńskość. Bywa uległy, gdy raczej trzeba bronić swoich racji. W I klasie uczeń wykazywał problemy z opanowaniem umiejętności czytania i pisania. Z tego powodu został objęty pomocą ze strony nauczyciela w formie uczestnictwa w grupowych zajęciach dydaktyczno-wyrównawczych, dzięki którym zrobił nieznaczne postępy w nauce, jednak jego znajomość zasad ortograficznych nadal była niezadowolająca. W pracach pisemnych utrzymywały się liczne błędy i raczej niestaranne pismo. Ponadto chłopiec nadal czytał wolno, głoskował, słabo rozumiał przeczytany tekst.

Badania diagnostyczne nauczyciela terapeuty pedagogicznego

Z tych względów przeprowadziłam wstępną diagnozę umiejętności Mateusza związanych z czytaniem i pisanem przy pomocy:

- Testu figur odwróconych W. Edfeldta;
- Wybranych zadań z testu dojrzałości szkolnej B. Wilgockiej-Okoń;
- Testu percepcji wzrokowej M. Frostig;
- Prób odwzorowywania figur geometrycznych H. Spionek;
- Testu Szumana – obrazek sytuacyjny „Rozlane mleko”;
- Testu składania obrazka z części w całość;
- Testu porównywania obrazków, klasyfikowania ich i definiowania;
- Testu percepcji słuchowej mowy – próby według I. Styczek;
- Skali Ryzyka Dysleksji M. Bogdanowicz;
- Serii testów czytania i pisania dla klas I-III T. Straburzyńskiej i T. Śliwińskiej.

Na podstawie analizy wyników przeprowadzonych diagnoz stwierdziłam, że Mateusz ma wiele trudności:

w zakresie czytania:

- wolne tempo czytania,
- przestawia litery w wyrazach, głoskuje dłuższe wyrazy, czyta metodą sylabową krótkie wyrazy, zniekształca i przekręca sylaby w wyrazie,
- opuszcza wersy w czytance,
- słabo rozumie czytany tekst;

w zakresie pisania:

- ma wolne tempo pisania,
- szybko się męczy,
- myli litery podobne optycznie: a-o lub brzmieniowo: d-b,
- opuszcza drobne elementy liter lub litery,
- myli znaki miękkie,
- wykazuje niski poziom techniki pisania ze słuchu, z pamięci, jak również przy przepisywaniu wyrazów i zdań,
- przejawia słabą sprawność grafomotoryczną;

w zakresie wypowiedzania się:

- wypowiada się spokojnie,
- wykazuje zaburzenia artykulacji.

Inne trudności:

- czasami nie rozumie poleceń i instrukcji podawanych przez nauczyciela;
- ma kłopoty z nauką języka angielskiego.

Badania diagnostyczne w poradni psychologiczno-pedagogicznej

Na początku klasy II uczeń został zgłoszony przez matkę na badania w poradni psychologiczno-pedagogicznej z powodu trudności w technikach szkolnych. W wyniku badania psychologicznego stwierdzono prawidłowy rozwój poznawczy. Sprawność umysłowa kształtuje się w górnej granicy inteligencji przeciętnej. Uzdolnienia umysłowe Mateusza rozwijają się na zbliżonym do siebie poziomie. Uzdolnienia słowne funkcjonują na poziomie

powyżej przeciętnej. Uczeń wypowiada się spokojnie, dość chętnie, ma wadę mowy (zaburzenia artykulacji). Zasób słownictwa ucznia jest dość rozległy, a zakres wiedzy przeciętny. Na wysokim poziomie rozwija się myślenie słowno-pojęciowe oraz rozumienie sytuacji i norm społecznych. Uczeń dobrze radzi sobie z działaniem na materiale liczbowym.

Wyniki badania pedagogicznego potwierdziły wstępną diagnozę nauczyciela. Badania wykazały trudności ucznia z opanowaniem techniki pisania i czytania.

Geneza trudności w czytaniu i pisaniu u badanego dziecka

Część błędów popełnianych przez Mateusza wynika z zaburzeń artykulacji, np. mylenie: *s-sz, c-cz*. Jedną z przyczyn trudności w czytaniu i pisaniu jest obniżony poziom słuchu fonematycznego oraz słaba pamięć wzrokowa. Chłopiec męczy się przy czytaniu i pisaniu, trzyma głowę nisko pochyloną, przyjmując nieprawidłową postawę. Czyta i pisze w wolnym tempie.

Znaczenie problemu

Uczeń, który w pierwszych latach nauki nie opanuje umiejętności szybkiego oraz bezbłędnego czytania i pisania, natrafi na trudności nie do pokonania w klasach starszych, utrudniające efekty uczenia się poszczególnych przedmiotów. Kłopoty w nauce mogą mieć wpływ na niską samoocenę dziecka, poczucie mniejszej wartości, izolację od rówieśników, pojawienie się stanów lękowych czy też fobii szkolnej.

Prognoza pozytywna

Występujące trudności w nauce można przezwyciężyć. Współpraca rodziców z nauczycielem, udział ucznia w zajęciach korekcyjno-kompensacyjnych i systematyczne ćwiczenia dostosowane do indywidualnych potrzeb ucznia, tolerancyjna, akceptująca postawa wobec dziecka, unikanie krytyki i jawnej dezaprobaty nawet w sytuacjach ewidentnych niedociągnięć, zauważanie sukcesów, podkreślanie mocnych stron i wreszcie dbałość o dobry kontakt psychiczny z dzieckiem sprawią, że Mateusz pokona trudności w nauce czytania i pisania. Ułatwi mu to zdobywanie i utrwalanie wiedzy szkolnej. Będzie miał pozytywny stosunek do obowiązków szkolnych, będzie chętnie nawiązywał kontakty z rówieśnikami, wzrośnie samoocena.

Prognoza negatywna

Jeśli rodzic pozostawi dziecko samemu sobie, nie wyrazi zgody na udział w zajęciach korekcyjno-kompensacyjnych, nie pokona on trudności w nauce czytania i pisania. Pojawią się luki w wiadomościach i umiejętnościach. Mateusz może zamknąć się w sobie, zacznie izolować się od kolegów, nastąpi spadek jego zainteresowania nauką szkolną.

Propozycje rozwiązania problemu

Z uwagi na wyniki badań diagnostycznych dotyczące trudności w czytaniu i pisaniu wskazane jest:

- 1) Prowadzenie systematycznej pracy w zespole korekcyjno-korekcyjnym, ukierunkowanej na:
 - usprawnianie słuchu fonematycznego oraz pamięci wzrokowej,
 - podnoszenie umiejętności rozpoznawania i odtwarzania wszystkich liter w kształcie właściwym,

- usprawnianie pisania poprzez prowadzenie treningu pisania z pamięci (3-4 zdania dziennie z wcześniejszą analizą wyrazową, sylabową oraz głoskową),
 - prowadzenie ćwiczeń grafomotorycznych,
 - trening czytania ze szczególnym zwróceniem uwagi na poprawność odczytywanych słów.
- 2) Kontynuowanie terapii logopedycznej.
 - 3) Pracę w domu nad techniką pisania i czytania według zaleceń udzielonych matce.
 - 4) Kontrolne badanie po upływie 2 lat, jeśli nadal będą występować trudności w pisaniu i czytaniu.

W związku z powyższymi zaleceniami, na początku klasy II opracowałam oraz wdrożyłam program korekcyjno-kompensacyjny, dostosowany do potrzeb i możliwości Mateusza. Jego realizacja umożliwi uczniowi opanowanie podstawowych umiejętności czytania i pisania.

Program zajęć korekcyjno-kompensacyjnych dla 8-letniego Mateusza z trudnościami w czytaniu i pisaniu

Założenia programu

Program został opracowany w taki sposób, aby umożliwić Mateuszowi wykonywanie różnorodnych czynności podczas zajęć: pisania, czytania, ćwiczeń grafomotorycznych i wypowiedzania się. Dodatkowo zostały wprowadzone ćwiczenia likwidujące napięcie emocjonalne, relaksujące, powodujące dobre samopoczucie ucznia na zajęciach. Zadania należy dobierać z uwzględnieniem zasad pracy korekcyjno-kompensacyjnej, zwłaszcza zasady stopniowania trudności, aby Mateusz się nie zniechęcił, a jednocześnie wykonywał coraz trudniejsze zadania. Kolejną ważną zasadą, którą kierowałam się, konstruując program, była zasada korekcji zaburzeń (ćwiczenie głównie funkcji najgłębiej zaburzonych i najsłabiej opanowanych umiejętności) i zasada kompensacji zaburzeń (łączenia ćwiczeń funkcji zaburzonych z ćwiczeniami funkcji niezaburzonych). Oznacza to, że na zajęciach najwięcej pracy poświęcę tym umiejętnościom, które są najgorzej opanowane przez Mateusza, pamiętając o tym, że im głębiej zaburzona funkcja, tym większa podatność dziecka na zmęczenie wykonywaniem czynności angażującej tę funkcję. Dlatego też będę przeplatać ćwiczenia funkcji bardziej i mniej sprawnych oraz ćwiczenia angażujące percepcję wzrokową, słuchową i pracę ręki.

Cele programu

Cel główny:

Nadrzędnym celem programu jest usprawnianie i korygowanie opóźnień i zaburzeń rozwojowych w obrębie funkcji percepcyjno-motorycznych ucznia oraz kształtowanie jego odporności emocjonalnej, by mógł osiągnąć postęp w nauce.

Cele szczegółowe:

A. Etapu wstępnego:

- rozładowanie i wyciszenie negatywnych emocji dziecka,
- wyzwalanie potencjalnych możliwości i zainteresowań, tłumionych przez niepowodzenia w czytaniu i pisaniu,

- odzyskanie wiary w siebie i zwiększenie motywacji do pracy,
- nawiązanie przyjaznych kontaktów w relacji terapeuta-dziecko,
- prowadzenie obserwacji diagnostycznej na rzecz korygowania odbywanych zajęć korekcyjno-kompensacyjnych.

B. Terapii właściwej:

- intensywne rozwijanie najbardziej opóźnionych funkcji psychomotorycznych i kompensowaniu funkcji zaburzonych – słuchu fonematycznego i pamięci wzrokowej oraz kształcenie innych, nieopóźnionych funkcji,
- stymulacja ogólnej sprawności intelektualnej, pobudzanie aktywnego, twórczego myślenia w operacjach różnicowania, klasyfikowania, porównywania,
- wzmacnianie i wydłużanie koncentracji uwagi, wpływającej korzystnie na integrację funkcji percepcyjno-motorycznych oraz usprawniającej proces myślowy dziecka.

Charakterystyka programu

Program został napisany dla ucznia mającego trudności z opanowaniem umiejętności czytania oraz pisania. Przyjęte w nim założenia, cele treści i metody realizacji sprzyjają usprawnianiu zaburzonych funkcji poznawczych, uwzględniając jego potrzeby intelektualne, emocjonalne, a także fizyczne. Przeznaczony jest do realizacji na zajęciach korekcyjno-kompensacyjnych, które odbywają się w wymiarze co najmniej 1 godziny tygodniowo. Zajęcia te zostały ujęte w przydziale czynności nauczyciela terapeuty pedagogicznego w bieżącym roku szkolnym.

Ze względu na specyfikę pracy terapeutycznej, należy pamiętać o przestrzeganiu podstawowych zasad pracy korekcyjno-kompensacyjnej. Ważnym elementem terapii, świadczącym o jej powodzeniu, jest porozumiewanie się terapeuty z uczniem, polegające na wzajemnej akceptacji, sympatii i zaufaniu. Terapeuta powinien tworzyć na zajęciach klimat bezpieczeństwa, życzliwości i wyrozumiałości i tolerancji. Należy wyzwalać aktywność i potrzebę współdziałania w usuwaniu własnych problemów, zaspokajając potrzebę sukcesu poprzez tworzenie sytuacji dających okazję do zadowolenia oraz doświadczania radości z osiągnięć w pracy. Konieczne jest stawianie zadań, których wykonanie leży w możliwości dziecka (Grabałowska, Jastrzab, Mickiewicz, Wojtak, 1996). Ważne jest także stosowanie opartych na zabawie form pracy terapeutycznej.

Program obejmuje cykl pracy z dzieckiem – od zajęć wstępnych przygotowujących do czytania i pisania, poprzez czytanie oraz pisanie sylab i wyrazów, aż do czytania całych zdań. Trzy początkowe etapy zawierają ćwiczenia na materiale nieliterowym, które służą usprawnianiu analizy i syntezy wzrokowej i słuchowej oraz sprawności manualnej. W kolejnych etapach proponuję treści służące opanowaniu umiejętności czytania oraz pisania na poszczególnych etapach opisanych w dalszej części programu.

Założyłam, że zainteresowanie ucznia zajęciami i utrzymanie jego aktywności można osiągnąć poprzez urozmaicone formy ćwiczeń, stosowanie zabaw, gier, a także różnorodnych ćwiczeń relaksacyjnych, uwzględniających upodobania dziecka. Na zajęciach należy wykorzystywać również komputer. Istnieje różnorodność programów multimedialnych dla dzieci z trudnościami w czytaniu oraz pisaniu. Jest to doskonała pomoc w terapii.

Struktura programu

Praca dzieckiem mającym trudności w czytaniu i pisaniu została w niniejszym programie podzielona na 5 obszarów:

- 1) Ćwiczenia sprawności manualnej.
- 2) Usprawnianie spostrzegania wzrokowego i orientacji przestrzennej.
- 3) Usprawnianie słuchu fonematycznego, analizy i syntezy słuchowej, koordynacji słuchowo-ruchowej i słuchowo-wzrokowej.
- 4) Czytanie i pisanie sylab i wyrazów.
- 5) Czytanie zdań.

Głównym kryterium podziału pracy terapeutycznej na etapy jest poziom opanowania technik i umiejętności szkolnych ucznia.

Treści programowe i procedury osiągnięcia celów

1. Ćwiczenia sprawności manualnej

Tabela 1

Rodzaje ćwiczeń sprawności manualnej i przewidywane osiągnięcia ucznia

Rodzaj ćwiczenia	Przewidywane osiągnięcia ucznia. Uczeń:
Malowanie	<ul style="list-style-type: none"> – Wypełnia kolorem całą powierzchnię papieru. – Maluje formy koliste, faliste i duże konturowe rysunki.
Usprawnianie końców palców	<ul style="list-style-type: none"> – Modeluje w glinie i plastelinie. – Wykonuje obrazki używając wrywania. – Nakleja kawałki papieru. – Tworzy mozaiki z kolorowych ścinków pasków i innych. – Nawleka koraliki na nitkę.
Ćwiczenia graficzne	<ul style="list-style-type: none"> – Kreśli formy koliste, spirale. – Maluje kredkami. – Kopiuje rysunki. – Rysuje szlaczki i wzory literopodobne. – Wykonuje ćwiczenia grafomotoryczne.

Procedury osiągnięcia celów

Celem tych zajęć jest wyćwiczenie wykonywania dużych rozmachowych ruchów ręki, zmniejszających napięcie mięśniowe i płynności ruchów okrężnych oraz postępujących od strony lewej do prawej. Rozwijają one koordynację wzrokowo-ruchową niezbędną przy nauce pisania, harmonizują wszystkie funkcje psychomotoryczne konieczne przy wyrabianiu odpowiedniej gotowości do nauki pisania. Kształcą systematyczność oraz wytrwałość w pracy. Do malowania używa się grubego pędzla. Ręka dziecka nie może opierać się o stół, musi bowiem wykonywać duże rozmachowe ruchy. Ważnym elementem tych ćwiczeń jest zwracanie uwagi dziecku na sposób trzymania pędzla i siłę jego nacisku na kartę papieru. Do malowania należy używać farb plakatowych, ponieważ pozwalają zachować czyste granice pomiędzy barwami oraz poprawić nieudany rysunek, co ma znaczenie w motywowaniu się do pracy. Pracując z dzieckiem, należy pamiętać, żeby ćwiczenia grafomotoryczne były wykonywane w 4 pozycjach ciała (2 siedzące, 2 stojące), co usprawni czynność rysowania i pisania oraz sprawi, że dziecko nie będzie się męczyć.

2. Usprawnianie spostrzegania wzrokowego i orientacji przestrzennej

Tabela 2

Rodzaje ćwiczeń spostrzegania wzrokowego i orientacji i przewidywane osiągnięcia ucznia

Rodzaje ćwiczeń	Przewidywane osiągnięcia ucznia. Uczeń:
Rozpoznawanie obrazów wzrokowych.	– potrafi rozpoznawać obrazki i nazywać przedmioty na nich przedstawione.
Różnicowanie podobnych obrazów.	– wyszukuje różnice między podobnymi rysunkami, – wyszukuje podobieństwa między obrazkami, – wyszukuje i dobiera w pary jednakowe litery (bez czytania).
Układanie obrazka z części.	– rozumie zależności pomiędzy całością obrazu, a jego elementami składowymi, – potrafi układać obrazki z części, – dobiera części obrazka do całości, – układa obrazki i kompozycje z figur geometrycznych (według wzoru i z pamięci).
Orientacja kierunkowa.	– potrafi układać obrazki w szeregu i w rzędzie.
Orientacja przestrzenna.	– układa obrazki po lewej i po prawej stronie, na górze, na dole itd., – układa obrazki w kolejności ich eksponowania.
Pamięć wzrokowa.	– zapamiętuje kolejność ukazywanych obrazków i liter, – układa obrazki według wzoru i z pamięci.
Koordinacja wzrokowo-ruchowa.	– uzupełnia niedokończone rysunki, – rysuje kompozycje za pomocą szablonów, – rysuje kompozycje geometryczne, – buduje według wzoru kompozycje z klocków.

Procedury osiągania celów

Powyższe ćwiczenia usprawniające funkcje analizatora wzrokowego powinny uwzględniać wszystkie jej aspekty: spostrzegawczość, analizę, syntezę, kierunkowość i pamięć wzrokową. Na tym etapie należy zastosować materiał geometryczny, ponieważ opanowanie operowania tym materiałem stanowi etap przejściowy przed wprowadzeniem abstrakcyjnego materiału literowego.

3. Usprawnianie słuchu fonematycznego, analizy i syntezy słuchowej, koordynacji słuchowo-ruchowej i słuchowo-wzrokowej

Tabela 3

Rodzaje ćwiczeń słuchu fonematycznego, analizy i syntezy słuchowej, koordynacji słuchowo-ruchowej i słuchowo-wzrokowej

Rodzaje ćwiczeń	Przewidywane osiągnięcia ucznia. Uczeń:
Odtwarzanie rytmu	<ul style="list-style-type: none"> – umie powtórzyć wystukany przez terapeutę rytm, – odtwarza rytm w układzie przestrzennym.
Analiza słuchowa zdań i sylab	<ul style="list-style-type: none"> – umie wyodrębnić wyrazy w zdaniach, – porównuje liczbę wyrazów w zdaniach, – liczy wyrazy w zdaniu, – dzieli wyrazy na sylaby, – porównuje liczbę sylab w wyrazach, – rozpoznaje określoną sylabę w wyrazie i ustala jej miejsce, – dokonuje syntezy sylab ze słuchu.
Rozpoznawanie i wyodrębnianie głosek z wyrazów	<ul style="list-style-type: none"> – rozpoznaje głoski w nagłosie, śródgłosie i wygłosie, – grupuje nazwy obrazków według podanej głoski, – dokonuje syntezy głosek podanych ze słuchu.

Procedury osiągania celów

Ten rodzaj ćwiczeń ma na celu usprawnianie percepcji słuchowej, tj. umiejętności różnicowania dźwięków i ich lokalizacji w czasie oraz przestrzeni, analizy i syntezy słuchowej, prawidłowej artykulacji, pamięci słuchowej i koordynacji słuchowo-wzrokowej oraz słuchowo-ruchowej. Ćwiczenia powinny być prowadzone w formie zabawowej i nie trwać zbyt długo, ponieważ są męczące i trudne dla dzieci. W ćwiczeniach należy przestrzegać zasady stopniowania trudności. W początkowym etapie kształtowania funkcji słuchowej można najpierw zastosować ćwiczenia wrażliwości słuchowej, które opierają się o dźwięki dochodzące z najbliższego otoczenia i próbować je lokalizować. Po tych ćwiczeniach wstępnych można kontynuować dalszą grupę ćwiczeń. W ćwiczeniach analizy dźwiękowej trzeba doprowadzić do tego, aby uczeń potrafił wypowiedzieć kolejne zgłoski oraz słowa, żeby potrafił rozpoznać je w całym słowie i wypowiedzieć ją oddzielnie. W ćwiczeniach analizy dźwiękowej wyrazów zasadnicze znaczenie ma poprawność wymowy. Należy zwracać uwagę, by spółgłoski nie były wymawiane sylabicznie. Konieczne jest zwracanie uwagi na wymowę dziecka i krygowanie błędów. W ćwiczeniach należy posługiwać się zestawami obrazków przedstawiającymi różne przedmioty, co ułatwia dziecku rozpoznanie i zapamiętanie słowa, które ma zapamiętać. W ćwiczeniach dzielenia wyrazów na sylaby i wyodrębniania sylab wskazane jest, aby w początkowym etapie stosować wyrazy zbudowane z sylab otwartych.

4. Czytanie i pisanie sylab i wyrazów, czytanie i pisanie zdań

Tabela 4

Rodzaje ćwiczeń w czytaniu i pisaniu sylab i wyrazów oraz czytaniu i pisaniu zdań

Rodzaje ćwiczeń	Przewidywane osiągnięcia ucznia. Uczeń:
Czytanie i pisanie sylab.	<ul style="list-style-type: none"> – umie budować sylaby przez połączenie samogłosek i spółgłosek, – różnicuje sylaby dźwiękowo i graficznie podobne, – czyta i pisze sylaby z pamięci, – pisze sylaby ze słuchu.
Czytanie i pisanie wyrazów zbudowanych z sylab otwartych.	<ul style="list-style-type: none"> – różnicuje wyrazy dźwiękowo i graficznie podobne, – tworzy nowe wyrazy z wybranych sylab, – wyszukuje krótkie wyrazy ukryte w dłuższych wyrazach, – czyta wyrazy i pisze je z pamięci, – pisze wyrazy ze słuchu, – zna graficzny schemat budowy wyrazu.
Czytanie i pisanie wyrazów jednosylabowych o sylabie zamkniętej	<ul style="list-style-type: none"> – zna graficzny schemat budowy wyrazu, – różnicuje wyrazy graficznie i dźwiękowo podobne, – tworzy nowe wyrazy z wybranych sylab, – wyszukuje krótkie wyrazy ukryte w dłuższych wyrazach, – pisze wyrazy ze słuchu i układa z nich zdania, – czyta zdania, – pisze zdania ze słuchu.
Czytanie i pisanie wyrazów wielosylabowych zbudowanych z sylaby otwartej i zamkniętej i zawierających spółgłoski miękkie	<ul style="list-style-type: none"> – zna graficzny schemat budowy wyrazu, – różnicuje wyrazy dźwiękowo i graficznie podobne, – tworzy nowe wyrazy z wybranych sylab, – układa łańcuchy sylabowo-wyrazowe, – układa zdania z rozsypanek wyrazowych, – rozwiązuje zagadki, – układa rozsypani wyrazowo-zdaniowe, – czyta i pisze zdania z pamięci i ze słuchu, – różnicuje głoski miękkie i twarde oznaczone przez „i”.

Procedury osiągnięcia celów

Do konkretnych czynności, mających na celu usprawnianie czytania i pisania, należy przystąpić po zapoznaniu dziecka z podstawowymi wiadomościami wstępnymi, tj. różnicowanie pojęć: głoska i litera, odróżnianie samogłosek od spółgłosek i stosowanie odpowiednich kolorów. Do zestawu ćwiczeń należą: graficzny schemat budowy wyrazów, suwaki, wprawki, łańcuchy sylabowo-wyrazowe, słuchowe i wzrokowe różnicowanie słów dźwiękowo i graficznie podobnych, wyszukiwanie ukrytych wyrazów, tworzenie nowych wyrazów, rozsypani wyrazowo-zdaniowe, zagadki, rebusy, czytanie zdań, pisanie z pamięci i ze słuchu.

Uwagi do realizacji programu

Program jest przeznaczony do realizacji terapii z dzieckiem mającym trudności z opanowaniem techniki czytania i pisania. Objęto nim ucznia uczęszczającego na zajęcia korekcyjno-kompensacyjne. Praca terapeutyczna została podzielona na etapy. Obejmują one usprawnianie zaburzonych funkcji poznawczych, które warunkują naukę czytania oraz pisania i właściwą naukę tych trudnych umiejętności. Treści programowe pozwalają na skrócenie bądź wydłużenie terapii, co uwarunkowane jest postępami dziecka.

Praca z uczniem mającym trudności z czytaniem i pisaniem pełni funkcję działań terapeutycznych, ale jest również nastawiona na diagnozowanie jego osiągnięć. Na zajęciach przewiduje się ocenę opisową przekazywaną uczniowi i jego rodzicom. Oceniając osiągnięcia ucznia, należy zwrócić uwagę na przejawy jego motywacji, aktywności, a także włożonego wysiłku w wykonanie określonego zadania. Ważne jest też dostrzeżenie każdego, nawet najmniejszego, sukcesu dziecka – wtedy działania te przyczynią się do utrzymania pozytywnej motywacji do nauki. Przewiduje się też dokonywanie samooceny własnej pracy ucznia, poziomu jego zaangażowania, jak i jakości pracy podczas zajęć.

Ewaluacja i monitorowanie efektywności realizacji programu

W celu zbadania, czy wdrożony program zajęć korekcyjno-kompensacyjnych obejmujący zaproponowane metody i formy pracy jest efektywny, należy przeprowadzić jego końcową ewaluację i bieżące monitorowanie. W tym celu ocenie poddawane będą osiągnięcia ucznia oraz zachowania. Posłużę się testem T. Straburzyńskiej i T. Śliwińskiej oraz testem J. Konopnickiego w zakresie badania osiągnięć ucznia w technice czytania i rozumienia czytanego tekstu. Ponadto będą systematycznie stosowane praktyczne sprawdziany umiejętności szkolnych ucznia, co pozwoli mi na bieżąco analizować jego postępy w uczeniu się tych umiejętności oraz dobierać i modyfikować stosowne ćwiczenia, by efektywniej usprawniać zaburzone funkcje. Po zakończeniu realizacji programu przewiduję również przeprowadzenie badania ankietowego opinii matki na temat prowadzonych zajęć korekcyjno-kompensacyjnych i osiągnięć syna w czytaniu i pisaniu.

Podsumowanie

Prawidłowe prowadzenie zajęć korekcyjno-kompensacyjnych wymaga od nauczyciela terapeuty pedagogicznego pełnego rozpoznania, a co za tym idzie – zrozumienia trudności dziecka, konsekwentnego stosowania zasad pracy terapeutycznej, a także adekwatnych metod i form pracy (Tanajewska, Kiełpińska, 2015). Dziecko, wykonując pracę podczas zajęć terapeutycznych, powinno mieć pewność dobrego końcowego jej wyniku. W tym celu należy dążyć do likwidacji trudności w czytaniu i pisaniu poprzez usuwanie ich przyczyn. Ponadto należy zapobiegać występowaniu u dziecka blokad emocjonalnych związanych z tymi czynnościami poprzez stosowanie zabawowych form ćwiczeń, w tym rozluźniających i relaksujących. Nie należy pozostawiać dziecka bez oceny oraz informacji zwrotnej na temat efektów jego pracy. Każde ćwiczenie, w którego wykonanie dziecko angażuje się, należy ocenić, porównując efekty działań dziecka do osiągnięć w tym zakresie z poprzedniego etapu. Świadomość czynionych postępów poprawia samopoczucie psychiczne dziecka oraz jego samoocenę i motywację do pokonywania trudności. Warto stosować wzmocnienia pozytywne, które mogą być wyrażane w różny sposób, np. w formie pochwały, uśmiechu, ciekawej naklejki co może stanowić zachętę do dalszych starań i wzmocniać motywację do dalszej pracy.

Prowadząc zajęcia korekcyjno-kompensacyjne, należy mieć świadomość, że terapeutę nie obowiązują żadne terminy ani rygory czasowe, dotyczące osiągnięć dziecka. Tak długo pracuje nad usuwaniem trudności dziecka, jak długo jest to konieczne ze względu na jego możliwości, konsekwentnie stosując zasadę stopniowania trudności (Czajkowska, Herda, 1989; Jastrząb, Baczała, 2011; Zakrzewska, 1996).

W pracy terapeutycznej ważną rolę odgrywa współpraca z rodzicami, realizowana głównie poprzez częste kontakty i ich uczestnictwo w zajęciach. Zwiększa się w ten sposób ich zaangażowanie, a także kształtuje postawy wobec dziecka i jego problemów.

Bibliografia

- Bogdanowicz, M. (1993). *O dysleksji, czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu – odpowiedzi na pytania rodziców i nauczycieli*. Lublin: Wydawnictwo Linea.
- Bogdanowicz, M. (2002). *Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Bogdanowicz, M., Adryjanek, A. (2004). *Uczeń z dysleksją w szkole. Poradnik nie tylko dla polonistów*. Gdynia: Wydawnictwo OPERON.
- Bogdanowicz, M., Adryjanek, A., Rożyńska, M. (2007). *Uczeń z dysleksją w domu*. Gdynia: Wydawnictwo OPERON.
- Czajkowska, I., Herda, K. (1989). *Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne w szkole*. Warszawa WSiP.
- Grabałowska, K., Jastrząb, J., Mickiewicz, J., Wojtak, M. (1996). *Ćwiczenia w czytaniu i pisaniu. Poradnik metodyczny do terapii dzieci dyslektycznych*. Toruń: Wydawnictwo TNOiK „Dom Organizatora”.
- Guziuk-Tkacz, M. (2011). *Badania diagnostyczne w pedagogice i psychopedagogice*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Jastrząb, J., Baczała, D. (2011) *Wybrane zagadnienia z pedagogiki korekcyjno-kompensacyjnej. Wzorzec terapeuty*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Klim-Klimaszewska, A. (2015). *Praca z dzieckiem ryzyka dysleksji i dysgrafii*. Warszawa: Wydawnictwo Erica.
- Skibińska, H. (2001). *Praca korekcyjno-kompensacyjna z dziećmi z trudnościami w pisaniu i czytaniu*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej.
- Tanajewska, A., Kiełpińska, I. (2015). *Program zajęć dydaktyczno-wyrównawczych oraz korekcyjno-kompensacyjnych dla uczniów klas 1-3 z trudnościami w czytaniu i pisaniu*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Zakrzewska, B. (1996). *Trudności w czytaniu i pisaniu. Modele ćwiczeń*. Warszawa: WSiP.

Magdalena PALACZ

Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu

FUNKCJONOWANIE EMOCJONALNO-SPOŁECZNE A RYZYKO DYSLEKSJI U UCZNIĄ W MŁODSZYM WIEKU SZKOLNYM – STUDIUM PRZYPADKU

Streszczenie

Symptomy specyficznych trudności w uczeniu się dostrzegalne i diagnozowane są już u dzieci w młodszym wieku szkolnym. Wielu z nich towarzyszą zaburzenia funkcjonowania emocjonalno-społecznego, które mogą stanowić ich przyczynę lub skutek. Niska samoocena spowodowana niepowodzeniami szkolnymi wpływa negatywnie na motywację do nauki. Wsparcie ze strony najbliższych osób pozwala uniknąć lub zminimalizować nieprawidłowości w tej sferze. W tym rozdziale prezentuję studium przypadku ucznia z ryzykiem dysleksji rozwojowej, który przejawia liczne deficyty funkcji percepcyjno-motorycznych oraz problemy z zachowaniem i emocjami, które eskalują trudności w opanowaniu technik szkolnych.

Słowa kluczowe: ryzyko dysleksji rozwojowej, dysleksja, funkcjonowanie emocjonalno-społeczne, młodszy wiek szkolny, terapia pedagogiczna.

Summary

The symptoms of specific learning difficulties are noticeable even in children at younger school age. Many of them are accompanied by emotional and social disorders, which may be their cause or effect. Low self-esteem caused by school failures negatively affects their motivation to learn. Support from the closest people helps to avoid or minimize any irregularities in this area. The article presents a case study of a student at risk of developmental dyslexia, who already manifests deficits in perceptual motor skills as well as problems with behaviour and emotions that escalate difficulties in mastering school techniques.

Key words: risk of developmental dyslexia, socio-emotional functioning, younger school age, dyslexia, pedagogical therapy.

Wprowadzenie

Symptomy specyficznych trudności w uczeniu się dzieci w młodszym wieku szkolnym określane są terminem „ryzyko dysleksji”. Według M. Bogdanowicz (2002; za: Olechowska, 2016), dotyczą uczniów, którzy urodzili się z nieprawidłowo przebiegającej ciąży i porodu, a także dzieci z rodzin, gdzie występowała dysleksja rozwojowa, leworęczność i oburęczność bądź zaburzenia rozwoju mowy. Do tej grupy zaliczani są także ci, których rozwój psychomotoryczny jest nieharmonijny. Pewne objawy ryzyka dysleksji rozwojowej można zaobserwować u dzieci już w okresie niemowlęcym oraz poniemowlęcym. Znacznie wyraźniej ujawniają je dzieci w ostatnim roku edukacji przedszkolnej podczas wstępnej nauki czytania, co zwykle skłania nauczycieli do pogłębionej diagnozy ich trudności. Może się ona odbyć w poradni psychologiczno-

-pedagogicznej za zgodą rodziców. Jeżeli trudności utrzymują się lub nasilają, dzieci są ponownie diagnozowane w klasie I, II lub III pod kątem ryzyka dysleksji rozwojowej, która może występować w postaci specyficznych trudności w czytaniu (dysleksja), poprawnej pisowni (dysortografia) i osiągnięciu prawidłowego poziomu graficznego pisma (dysgrafia), a także zaburzeń umiejętności arytmetycznych (dyskalkulia). Po III klasie u ucznia można stwierdzić dysleksję w wyniku badania w poradni psychologiczno-pedagogicznej, co potwierdza wydana przez tę instytucję opinia.

Uczniom przejawiającym trudności w czytaniu, pisaniu i liczeniu często towarzyszą zaburzenia w sferze emocjonalno-społecznej. Wskazanie czynnika pierwotnego oraz wtórnego w tej korelacji stanowiło przedmiot zainteresowania wielu badaczy. Zaburzenia wczesnego rozwoju emocjonalnego mogą bowiem być przyczyną nieprawidłowości w przyswajaniu technik szkolnych lub skutkiem napotykanym problemów w opanowaniu tych podstawowych umiejętności. E. Łodygowska (2017) podkreśla, że dzieci z tym syndromem uczęszczające do szkół specjalistycznych, w których udzielana jest pomoc psychologiczno-pedagogiczna w zwiększonym wymiarze, posiadają bardziej pozytywny obraz siebie niż uczniowie innych placówek. Spowodowane jest to faktem, że dzieci w tym wieku dokonują oceny samego siebie, swoich kompetencji oraz możliwości w porównaniu do rówieśników. Uczniom doświadczającym ciągłych trudności w nauce mimo starań towarzyszą emocje, które zniechęcają ich do podejmowania wyzwań, co często jest postrzegane jako przejaw lenistwa.

G. Krasowicz-Kupis (2019) wyróżnia 2 rodzaje reakcji na stres i trudne sytuacje związane z ograniczeniami: wycofywania się (lęk, nadmierne pocenie się, drżenie rąk, brak motywacji, osłabienie, ataki płaczu) i kompensacji (ukrywanie emocji, przekierowanie uwagi poprzez zachowanie, takie jak nadmierna żartobliwość, obojętność, wrogość). Ponadto badania dowodzą, że dzieci ze specyficznymi trudnościami w czytaniu oraz pisaniu częściej cechuje niedojrzałość emocjonalna, skłonność do zamartwiania się, zawstydzienia, smutku i poczucia winy, a także wrażliwość na krytykę.

Cytowana autorka podkreśla, że badania prowadzone od lat 90. wykazały, iż nie wszystkim dzieciom z trudnościami w uczeniu się towarzyszą zaburzenia w sferze emocjonalno-społecznej. To głównie otoczenie determinuje postrzeganie samego siebie przez dziecko, jego poczucie własnej wartości i akceptację niepowodzeń. Oprócz rodziny ważną rolę pełni społeczność szkolna, w tym nauczyciele i specjaliści, których wsparcie w codziennym funkcjonowaniu i udzielana pomoc w postaci prowadzonych systematycznie zajęć korekcyjno-kompensacyjnych daje szansę odbudować poczucie własnej wartości ucznia. A. Kubala-Kulpińska (2021) stwierdza, że wsparcie ukierunkowane na poprawę samooceny ucznia, skorelowane z terapią pedagogiczną i psychoterapią, daje szansę na poprawę zdolności adaptacyjnych ucznia i jego umiejętności radzenia sobie z trudnościami.

Optymistyczne jest to, że wiele osób z dysleksją osiągnęło sukcesy dzięki wczesnemu rozpoznaniu deficytów i ich terapii. W tym procesie konieczne jest jednoczesne wsparcie ze strony rodziny, budowanie adekwatnej samooceny dziecka oraz rozwijanie jego zainteresowań i talentów.

1. Metodologia badań własnych

Celem moich badań z zastosowaniem metody indywidualnych przypadków było poznanie zakresu i charakteru napotykanym przez ucznia klasy III (ogólnodostępnej) trudności w uczeniu się oraz ich przyczyn, towarzyszących mu zaburzeń emocjonalno-społecznych, które jawią się jako podłoże i efekt niepowodzeń szkolnych, a ponadto

opisanie, zrozumienie i wyjaśnienie przypadku tego ucznia. Koncentrowano się na rozpoznaniu jego sytuacji rodzinnej i szkolnej w aspekcie trudności w przyswajaniu technik szkolnych, ich przejawów i wpływu na funkcjonowanie emocjonalno-społeczne. Skupiono się również na ukazaniu jak funkcjonował chłopiec jako uczeń klasy III, a następnie IV i V integracyjnej. Obecnie uczęszcza on do klasy VI integracyjnej.

Metoda indywidualnych przypadków jest metodą badawczą, polegającą na dokładnej diagnozie tylko jednego przypadku, dotycząca zjawisk i problemów odnoszących się do jednej osoby w kontekście jej życia. Stanowi metodę jakościową, spełniającą 3 główne założenia procedury badawczej: opis, zrozumienie i wyjaśnienie. Na podstawie zgromadzonych danych sporządzany jest plan działań naprawczych i przewidywane efekty. Uwzględnia także ewaluację działań i wyciąganie wniosków do dalszej pracy (Guziuk-Tkacz, 2011).

W toku badań posłużono się następującymi technikami:

- 1) obserwacji, ukierunkowanej na poznanie funkcjonowania dziecka w szkole i w toku zajęć terapeutycznych;
- 2) analizy dokumentów, która obejmowała opinie poradni psychologiczno-pedagogicznej oraz wytwory pracy ucznia;
- 3) wywiadu z nauczycielami ucznia i pedagogiem szkolnym, którzy współpracują z rodzicami dziecka.

Wykorzystanie informacji pochodzących z różnych źródeł daje możliwość rzetelnej diagnozy ucznia, jego funkcjonowania w różnych sferach i towarzyszących trudności z uwzględnieniem czynników sprzyjających i hamujących ich pogłębianie.

2. Studium przypadku ucznia klasy III z dysleksją rozwojową

Identyfikacja problemu

Chłopiec jest uczniem III klasy szkoły podstawowej, jego ogólny stan zdrowia jest dobry, ma widoczną nadwagę. Wychowuje się w rodzinie o wysokim statusie społecznym i ekonomicznym, która wykazuje zainteresowanie dzieckiem i nie ogranicza się to tylko do zaspokojenia potrzeb materialnych. Uczeń mieszka z rodzicami i starszą o kilka lat siostrą. W poprzedniej klasie, w związku z problemami z zachowaniem i emocjami oraz trudnościami w uczeniu się matematyki, nauczyciel wychowawca zasugerował rodzicom badanie psychologiczno-pedagogiczne, które wykazało ryzyko dysleksji rozwojowej, a w tym dyskalkulii. Zalecono udział w zajęciach korekcyjno-kompensacyjnych, dydaktyczno-wyrównawczych oraz rozwijających kompetencje emocjonalno-społeczne na terenie szkoły, co zostało zrealizowane. Zaproponowano uczniowi również uczestnictwo w terapii grupowej dla dzieci z emocjonalnymi trudnościami w poradni, lecz rodzice nie skorzystali z tej możliwości.

Przeprowadzone badania wykazały, że ogólny rozwój intelektualny chłopca jest na poziomie przeciętnym dla wieku, tak samo jak inteligencja werbalna i bezsłowna, lecz występują deficyty funkcji percepcyjno-motorycznych. Uczeń wykonuje zadania podczas zajęć szkolnych z różnym rezultatem, w zależności od napięcia emocjonalnego, które towarzyszy mu danego dnia. Szczególnych trudności doświadcza w nauce matematyki, dlatego często reaguje paniką lub agresją i buntem wobec jakichkolwiek zadań z tego zakresu. Stres powoduje, że nie skupia się na treści zadania, toteż potrzebuje dodatkowej instrukcji od nauczycieli i indywidualnej pomocy. Chłopiec dokonuje obliczeń na konkretach, ma niską sprawność rachunkową, nie opanował tabliczki mnożenia. Dostrzegalne są też problemy w pisaniu, takie jak opuszczanie liter, typowe błędy ortograficzne, przepisywanie

wyrazów litera po literce. Jego tempo pracy jest wolne, a koncentracja uwagi labilna. Uczeń szybko się męczy i rozprasza, traci motywację do działania i wymaga kilkukrotnych zachęt do ponownego podjęcia pracy. Ponadto należy doskonalić jego sprawność manualną i grafomotoryczną, gdyż poziom graficzny pisma jest niski, a wyrazy czasem nieczytelne. Spowodowane jest to m.in. wysokim napięciem mięśniowym. Dostrzegalne są deficyty w zakresie świadomości i sprawności fonologicznej, pamięci słuchowej, spostrzegawczości wzrokowej i koordynacji wzrokowo-ruchowej. Słaba integracja tych funkcji percepcyjno-motorycznych sprawia ponadto, że dziecko potrzebuje więcej czasu na analizę polecenia oraz przemyślenie odpowiedzi. Chłopiec posiada duży zasób wiedzy ogólnej, potrafi wnioskować i abstrahować na materiale słowno-pojęciowym, definiować oraz wyjaśniać znaczenie pojęć. Starannie wykonuje prace mimo niskiego poziomu graficznego pisma. Trudności w koncentracji uwagi i dezorganizacja pracy pod presją czasu stanowią czynniki potęgujące zakłócenia w funkcjonowaniu szkolnym.

Ponadto uczeń wykazuje trudności w rozwoju emocjonalno-społecznym. Pomimo poprawnego rozumienia norm i zasad społecznych, nie potrafi skutecznie regulować negatywnych emocji, co w konsekwencji powoduje kłopoty w relacjach rówieśniczych. Niechętnie współpracuje w grupie, prezentuje niską samoocenę, brak wiary we własne możliwości, poczucie winy oraz niezadowolenia. Z tego powodu cechuje go również nadwrażliwość na komentarze otoczenia. Zwykle polecenie ze strony nauczyciela dotyczące zajęcia miejsca z przodu klasy traktowane jest jako obraza i uznanie go za gorszego od innych. Można stwierdzić, że trudności w funkcjonowaniu ucznia są czynnikiem sprzyjającym występowaniu u niego niepowodzeń szkolnych. W sytuacjach zadaniowych chłopcu towarzyszy silny stres, a zanim zapozna się z poleceniem, wycofuje się lub wybucha złością, po czym krzyczy bądź płacze. Przejawia trudności w kontrolowaniu swoich emocji, przez co zdarza mu się obrażać rówieśników lub nauczycieli. Sytuacje stresowe negatywnie wpływają na ujawnianie wiedzy, dlatego często potrzebne jest mu wsparcie nauczyciela. Chłopiec posiada bogaty zasób słownictwa, lecz niechętnie się wypowiada. Nawet jeżeli w rozmowie z zaufaną osobą zaczyna opowiadać o swoich przemyśleniach, to nagle przerywa, uznając, że jego sprawy nie są ważne dla innych.

Geneza i dynamika zjawiska

Uczeń w wieku 4 lat został objęty opieką poradni psychologiczno-pedagogicznej ze względu na trudności adaptacyjne i emocjonalne, które nadal się utrzymują. Przypuszczać można, że trudności w funkcjonowaniu emocjonalno-społecznym mogą być związane z rozbieżnymi postawami rodzicielskimi przejawianymi w rodzinie chłopca, co jest dostrzegalne w kontakcie nauczycieli z nimi oraz wynika z opowiadań chłopca. Mama wykazuje się nadmierną pobłażliwością i próbami chronienia dziecka, natomiast ojciec jest rygorystyczny i stawia mu wysokie wymagania, którym on nie jest w stanie sprostać. Wskutek tego jedno z rodziców go wyręcza i przyzwala na bierną postawę wobec swoich trudności, bezzasadnie usprawiedliwiając jego nieobecności na zajęciach dodatkowych lub też lekcjach, kiedy zaplanowany jest sprawdzian, a drugie uważa, że niepowodzenia są winą dziecka, wynikają z braku starań z jego strony. Problemy są spływane, przez co chłopiec uważa, że w opinii ojca nic nie potrafi. Rozbieżności te powodują, że działania rodziców są niespójne, a ustalone z dzieckiem zasady i normy nie są konsekwentnie egzekwowane. Postawy wychowawcze rodziców są dla dziecka komunikatem, że nie jest ono wystarczająco inteligentne, działa bezsensownie, podejmuje działania, które zwykle kończą się niepowodzeniem.

Trudności w opanowaniu technik szkolnych, mimo wdrożenia proponowanych zajęć korekcyjno-kompensacyjnych, nie są widoczne, gdyż chłopiec ucześnie na nie nieregularnie za przyzwoleniem matki. Potęgowała je nauka zdalna związana z pandemią. Uczeń podczas zajęć online, sprawdzianów i odrabiania zadań wykorzystywał urządzenia, dzięki którym nie musiał dokonywać obliczeń, przywoływać informacji z pamięci, podejmować samodzielnego wysiłku. Zapytany przez nauczyciela podczas lekcji na odległość wycofywał się, denerwował, krzyczał lub płakał. Brak bezpośredniego kontaktu z nauczycielem i terapeutą utrudniał udzielenie mu wsparcia i opanowanie stresu.

Po okresie zajęć zdalnych relacje ucznia z rówieśnikami podczas zajęć stacjonarnych w szkole ulegały pogorszeniu wskutek jego wycofania się z wszelkich kontaktów społecznych. Chłopiec podczas przerw między zajęciami nie szuka towarzystwa kolegów, nie chce brać udziału w spotkaniach poza szkołą, np. w przyjęciach urodzinowych, przez co przestaje być na nie zapraszany. Inne dzieci próbują nawiązywać z nim rozmowy, lecz zazwyczaj doszukuje się on złych intencji z ich strony i reaguje złością, przez co rówieśnicy stopniowo przestają wykazywać chęć kontaktu. Jego popularność w grupie jest coraz niższa także podczas zajęć wychowania fizycznego, ponieważ z powodu nadwagi, niskiej sprawności ruchowej i koordynacji jest rzadko typowany przez lidera grupy do udziału w grach i zabawach zespołowych. Stanowi to kolejny obszar, w którym chłopiec doświadcza rozczarowań i niepowodzeń. Traktuje je jako odrzucenie, przez co niechętnie uczestniczy w aktywnościach i szuka pretekstu, aby uniknąć udziału w nich.

Znaczenie problemu i prognoza

Niepowodzenia szkolne związane z funkcjonowaniem poniżej swoich możliwości intelektualnych wpływają negatywnie na samoocenę dziecka, co potęguje trudności i jest czynnikiem ograniczającym osiągnięcie sukcesów. E. Łodygowska (2017) podkreśla, że uczniowie z ryzykiem dysleksji osiągają słabsze wyniki, niewspółmierne do nakładu pracy, tempo ich pracy często jest wolne. Postrzeganie swojej osoby na tle rówieśników stanowi źródło negatywnej samooceny. Generuje to poczucie lęku szkolnego dotyczące nauki i sytuacji społecznych w klasie, wzrastającego w sytuacjach weryfikacji oraz oceny wiedzy i umiejętności. Wielu uczniów z takimi trudnościami cechuje wyuczona bezradność, czyli brak wiary w osiągnięcie sukcesu i brak motywacji do podejmowania działań, które w mniemaniu dziecka zawsze zakończą się niepowodzeniem. Nie ma ono wystarczającej motywacji do nauki, z powodu licznych trudności, a więc wycofuje się z sytuacji komunikacyjnych, unika wypowiedziania się na forum grupy ze strachu przed kolejną porażką. Wycofywanie się prowadzi do utraty popularności w klasie, odrzucenia lub izolacji. Lęk szkolny towarzyszący sytuacjom sprawdzenia wiedzy i umiejętności może przerodzić się w fobię szkolną z uwagi na to, że uczeń nie osiąga sukcesów edukacyjnych ani nie nawiązuje satysfakcjonujących relacji rówieśniczych.

Jeśli zostaną wdrożone działania naprawcze we współpracy z rodzicami dziecka oraz nauczycielami szkoły, poczucie własnej wartości chłopca ulegnie wzmocnieniu. Ponadto, gdy rodzice ustalą wspólny plan oddziaływań wobec niego i zobowiążą się go przestrzegać, zapewne umocnią wiarę dziecka w siebie i poczucie sprawstwa. Dodatkowo, jeśli pozwolą mu wykazać się umiejętnościami samodzielnego wykonywania prac domowych, nagrodzą za to pochwałą, wzmocnią z nim relacje. Można przypuszczać, że poprzez częste konsultację rodziców z nauczycielami w celu ustalenia zintegrowanych oddziaływań, nastąpi wsparcie rozwoju jego zainteresowań, co pozwoli chłopcu ukierunkować się na sukces i zrelaksować. Wyższa samoocena dziecka uzyskana w trakcie

podejmowania satysfakcjonujących go aktywności pozytywnie wpłynie na motywację do nauki, dzięki czemu uczeń będzie chętnie uczęszczał na zajęcia i podejmował wysiłek związany z usprawnianiem zaburzonych funkcji percepcyjno-motorycznych oraz czytania i pisania. Pozytywny obraz siebie sprawi, że chłopiec nie będzie obawiał się niepowodzeń i unikał sytuacji zadaniowych. Ponadto minimalizacja problemów zachowania i emocji pozwoli mu na nawiązywanie satysfakcjonujących relacji z rówieśnikami.

Zrozumiałe jest, że zaniechanie udzielania dziecku wsparcia przez rodziców oraz nauczycieli doprowadzi do pogłębienia się jego trudności w opanowaniu czytania, pisania i liczenia, czego wynikiem będą liczne niepowodzenia szkolne. Jeśli rodzice nadal będą odsuwać chłopca od zadań, uważając, że sobie nie poradzi, samoocena chłopca będzie systematycznie spadać, będzie on przejawiał postawy bierne, wycofanie lub agresję oraz bunt. Z pewnością zaniecha jakichkolwiek kontaktów rówieśniczych, a w dalszej perspektywie zaistnieje ryzyko wystąpienia depresji, co będzie rezultatem długotrwałego życia w stresie i lęku.

Propozycje rozwiązania

W pracy z uczniem należy skupić się na eliminowaniu przyczyn i przejawów trudności w uczeniu się, a tym samym niepowodzeń szkolnych oraz ich ujemnych konsekwencji, związanych przede wszystkim ze sferą emocjonalno-społeczną dziecka. Celem działań jest systematyczna praca nad usprawnianiem zaburzonych funkcji percepcyjno-motorycznych chłopca, podniesienie poczucia jego własnej wartości oraz nauka nawiązywania satysfakcjonujących relacji z rówieśnikami.

Plan działania z uczniem, jego rodzicami i nauczycielami:

- wdrożenie częstych konsultacji terapeuty pedagogicznego z rodzicami;
- zaproponowanie rodzicom udziału w warsztatach poprawiających ich kompetencje wychowawcze celem wypracowania spójnego stylu wychowania dziecka;
- organizowanie w domu i w szkole okazji do aktywności ruchowej w celu zapobiegania otyłości;
- organizowanie udziału w zajęciach rozwijających zainteresowania chłopca np. w wybranych formach pozaszkolnych;
- prowadzenie zabaw i ćwiczeń relaksujących po wysiłku intelektualnym, wdrożenie adekwatnych technik relaksacyjnych;
- podnoszenie poczucia własnej wartości i sprawstwa poprzez zapewnienie wsparcia w realizacji hobby;
- ustalenie harmonogramu dnia uwzględniającego odpowiednią ilość czasu na naukę i odpoczynek;
- usprawnianie zaburzonych funkcji percepcyjno-motorycznych i doskonalenie technik szkolnych poprzez systematyczny udział w zajęciach korekcyjno-kompensacyjnych na terenie szkoły;
- rozwijanie umiejętności społecznych poprzez wdrażanie do pracy grupowej podczas zajęć specjalistycznych i klasowych;
- kształtowanie umiejętności kierowania swoimi emocjami, radzenia sobie ze stresem, modelowania zachowań akceptowanych społecznie i budowania pozytywnego obrazu siebie przez zajęcia rozwijające kompetencje emocjonalno-społeczne w szkole lub terapię psychologiczną w innej placówce;

- dostosowanie wymagań edukacyjnych wynikających z programu nauczania do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych;
- tworzenie sytuacji umożliwiających osiąganie sukcesu, podejmowania wysiłku w zdobywanie wiedzy i nabywanie umiejętności;
- uwzględnianie wrażliwości emocjonalnej w kontakcie z chłopcem, okazywanie mu wsparcia, w szczególności w trudnych sytuacjach zadaniowych, rozpoczynanie ćwiczeń od prostych przykładów, które pozwolą osiągnąć sukces.

Realizacja planu działań terapeutycznych z dzieckiem powinna opierać się na ściślejszej współpracy między wszystkimi osobami zaangażowanymi w jego terapię. Pozwoli to na bieżąco uzgadniać kierunki pracy, monitorować jej efekty i wprowadzać modyfikacje.

Wdrażanie oddziaływań i ich efekty na przestrzeni 3 lat terapii

Uczeń klasy III uczęszczał na zajęcia korekcyjno-kompensacyjne oraz zajęcia rozwijające kompetencje emocjonalno-społeczne. Budowanie relacji między chłopcem a terapeutą pedagogicznym przebiegało powoli, lecz udało się zmotywować go do systematycznego udziału w spotkaniach. Stopniowo zmniejszał się opór chłopca wobec stosowanych wobec niego ćwiczeń, a w szczególności lęk przed zadaniami, które zawierały jakiegokolwiek liczbę i wymagały dokonywania obliczeń. Nawiązanie terapeutycznego kontaktu z uczniem, zbudowanie zaufania i atmosfery życzliwości mimo utrzymujących się specyficznych trudności w uczeniu się pozwoliło na ćwiczenie zaburzonych funkcji percepcyjno-motorycznych bez lęku i towarzyszących mu objawów, takich jak pocenie się dłoni czy współruchy. Chłopiec otworzył się, chętnie przychodził do sali przed lekcją. Zapytany o przebieg dnia czy ostatnie wydarzenia opowiadał o swoich sukcesach oraz zmartwieniach. W celu uatrakcyjnienia zajęć i stwarzania sytuacji kojarzących naukę, w tym zadania matematyczne, z przyjemnością, stosowano gry dydaktyczne i specjalne pomoce wspomagające pracę ucznia, np. karty aktywności, drzewa czy kostki matematyczne. Wykorzystywano elementy metody E. Gruszczyk-Kolczyńskiej i Ortograffiti, ćwiczenia polisensoryczne, jak też zachęcano do graficznego przedstawiania treści, ułatwiającego analizę zadania. Pozytywny efekt przyniosło stopniowe wdrażanie go do pracy grupowej i rozwijanie umiejętności społecznych poprzez zwiększanie liczby uczestników zajęć korekcyjno-kompensacyjnych. Początkowo w klasie III uczęszczał on na zajęcia indywidualne, a potem grupowe.

3. Terapia pedagogiczna ucznia na etapie edukacji w klasach IV-VI

W klasie IV chłopiec został włączony do klasy integracyjnej, w której nauczyciel wspomagający wspiera proces kształcenia i wychowania wszystkich dzieci, w tym z opiniami i orzeczeniami. Nawiązał on z chłopcem pozytywną relację. Jego obecność w klasie zapewnia dziecku poczucie bezpieczeństwa w sytuacjach, gdy podczas lekcji nie nadąża za rówieśnikami w realizacji zadań szkolnych i w trakcie przerw podczas kontaktów społecznych. Do prowadzonych z nim zajęć korekcyjno-kompensacyjnych dołączyła też dziewczynka z jego klasy, która otrzymała opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej o dysleksji.

W klasie V u chłopca zdiagnozowano dysleksję rozwojową z nasileniem trudności w obszarze dysortografii i dysgrafii, a także dyskalkulię. Systematycznie prowadzono terapię tych trudności ze wsparciem psychologicznym funkcjonowania emocjonalno-

-społecznego. Grupa terapeutyczna chłopca od tego czasu składa się z 3 osób będących rówieśnikami ze zbliżonymi problemami w uczeniu się i funkcjonowaniu. Podczas zajęć korekcyjno-kompensacyjnych chłopiec początkowo był małomówny i niechętnie się wypowiadał, a z biegiem czasu zaczął sam wychodzić z inicjatywą, zgłaszać swoje rozwiązania i pomysły, wyrażać opinie dotyczącą tematu zajęć. Nie reagował już złością na uwagi koleżanek dotyczące swoich pomyłek w zadaniu, gdyż brał udział w korekcie błędów popełnianych przez kolegów. W związku z tym coraz lepiej rozumiał, że popełnianie błędów jest jednym z etapów uczenia się. Niestety podczas sytuacji zadaniowych w kontakcie z nieznanymi mu osobami, np. podczas badania kontrolnego w poradni psychologiczno-pedagogicznej, towarzyszyły mu trudności w panowaniu nad emocjami, był negatywnie nastawiony do proponowanych aktywności, odmawiał współpracy, płakał i złościł się, co skutkowało wydłużeniem procesu diagnostycznego w tej instytucji. Podobnie reagował, gdy w klasie pojawiał się nowy nauczyciel na zastępstwo. Z uwagi na to wychowawca klasy w przypadku zmiany nauczyciela w klasie informował go o trudnościach ucznia, a także pożądanym sposobie pracy z nim, ukierunkowanym na wzmacnianie poczucia bezpieczeństwa i minimalizowanie stresu.

Na przestrzeni 3 lat edukacji i terapii chłopca postawa jego ojca wobec niego nie uległa znaczącej zmianie, co było widoczne w wypowiedziach dziecka, które przeżywało przekazanie tacie informacji o incydencie szkolnym z jego udziałem, np. kłótni z nauczycielem w sytuacji stresowej, bądź uzyskanie złej oceny. Chłopiec obawiał się reakcji ojca. Dało się zauważyć, że ojciec wykazywał się dbałością o jego sprawność fizyczną, organizując mu wycieczki i wędrowki w różne miejsca. Matka chłopca podjęła trud konsekwentnego wdrażania ustalonych z nią zasad postępowania wobec chłopca. Zaniechała wyręczania go i wspierania w unikaniu sytuacji weryfikacji bądź też oceny jego szkolnej wiedzy. Dbła o motywowanie syna do podjęcia wysiłku niezbędnego do zdobycia wiedzy, blisko współpracowała z nauczycielami, terapeutą pedagogicznym i psychologiem.

Obecnie chłopiec uczęszcza do klasy VI integracyjnej, w której znacznie poprawiło się jego funkcjonowanie społeczne. Mimo że nie nawiązuje z kolegami i koleżankami głębszych relacji, pozostają one na poziomie znajomości, to podniosła się jego samoocena. Prawdopodobnie związane jest to z faktem, że w jego klasie znajdują się uczniowie z różnymi dysfunkcjami, w tym z dysleksją rozwojową. Dzięki temu zauważył, że inni również zmagają się z trudnościami, np. które stanowią lub nie stanowią dla niego problemu. Uzyskuje oceny dobre oraz bardzo dobre z przedmiotów szkolnych, również z języka polskiego i obcego. Nie dotyczy to matematyki, z którą nadal ma trudności i z dużym wysiłkiem zdobywa oceny dopuszczające. Osiągnięcie coraz lepszych wyników z innych przedmiotów rekompensuje mu frustracje związane z zaburzeniami zdolności arytmetycznych, które stale się pogłębiają.

Podsumowanie

Analiza indywidualnego przypadku chłopca z ryzykiem dysleksji rozwojowej i dyskalkulią ukazała, że zмага się on z trudnościami w zakresie realizacji pisma (widocznej w graficznej jakości i poprawnej pisowni) oraz matematyki. Stanowi to przyczynę i skutek jego zaburzeń w funkcjonowaniu emocjonalno-społecznym, które zakłócają usprawnianie zaburzonych funkcji i opanowanie technik szkolnych, a także wpływają negatywnie na relacje rówieśnicze. Choć napotykanne problemy na przestrzeni 4 lat pogłębiły się i dlatego zostały zdiagnozowane jako dysleksja rozwojowa, to jego

samoocena uległa poprawie, dzięki czemu zmniejszył się poziom lęku. Chłopiec uzyskuje wyższe oceny z poszczególnych przedmiotów z wyjątkiem matematyki. Dowodzi to, że póki osoby z najbliższego otoczenia dziecka nie zadbają o jego dobrostan psychiczny, działania ukierunkowane na usprawnienie przyswajania technik szkolnych nie przyniosą oczekiwanego rezultatu. Jak podkreśla E. Łodygowska (2017), obraz samego siebie jest mediatorem między możliwościami dziecka a jego osiągnięciami. Jeśli obszar ten zostanie zaniedbany i pominięty, wpłynie to niekorzystnie na dalsze losy dziecka w okresie adolescencji i dorosłości. Udzielenie wsparcia specjalistycznego dziecku zanim wkroczy ono w okres dojrzewania jest bardzo ważne, gdyż w tym czasie samoocena u większości nastolatków ulega obniżeniu.

Można powiedzieć, że chłopcu, którego przypadek opisano w tym tekście, została w porę i adekwatnie do potrzeb udzielona specjalistyczna pomoc. Nie jest to jednak koniec z nim pracy, lecz kolejny etap, gdyż działania będą kontynuowane. Choć deficyty nie zostały usprawnione w wystarczającym stopniu, to umocniła się jego pozycja społeczna w klasie oraz szkole. Nastąpiło również nawiązanie pozytywnych relacji z nauczycielami, co dało mu poczucie bezpieczeństwa. Właściwie dostosowywano wobec niego wymagania edukacyjne. Pracę podczas zajęć korekcyjno-kompensacyjnych ukierunkowano na wykonywanie ćwiczeń rozwijających zaburzone funkcje, przyswajanie technik szkolnych, opanowywanie lęku przed wyzwaniem i podejmowanie pracy w grupie. Współpraca terapeuty z psychologiem przyniosła oczekiwane efekty. Uczeń ze znacznie niższą częstotliwością wybucha złością lub płaczem, wydłużyła się jego koncentracja uwagi, lepiej kontroluje emocje, przez co podejmuje wysiłek rozwiązywania zadań bez uprzedzeń, że są dla niego zbyt trudne. Ponadto uczeń w klasie integracyjnej nawiązał relacje z rówieśnikami, którzy również na co dzień zmagają się z różnego rodzaju trudnościami edukacyjnymi i ograniczeniami w funkcjonowaniu emocjonalno-społecznym. Zauważył, że wszyscy uczniowie w tej klasie korzystają tak jak on ze specjalnych, terapeutycznych środków dydaktycznych wspomagających ich pracę, więc nie czuje się gorszy od innych. Zmniejszyła się również jego nadwrażliwość na opinie innych osób, co pozytywnie wpłynęło na jego pozycję w klasie szkolnej. Wkraczanie w okres dojrzewania przyniesie mu zapewne kolejne wyzwania związane przede wszystkim z funkcjonowaniem emocjonalno-społecznym, dlatego należy kontynuować oddziaływania terapeutyczne, obserwując chłopca i współpracując z jego rodziną oraz innymi nauczycielami.

Bibliografia

- Guziuk-Tkacz, M. (2011). *Badania diagnostyczne w pedagogice i psychopedagogice*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Krasowicz-Kupis, G. (2019). *Nowa psychologia dysleksji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kubala-Kulpińska, A. (2021). Trudności emocjonalno-społeczne dziecka z dysleksją rozwojową. *Głos Pedagogiczny*, 4(123), 51-53.
- Łodygowska, E. (2017). Dysleksja a problemy emocjonalne dzieci i młodzieży – przegląd badań. W: E. Łodygowska, E. Pieńkowska (red.), *Psychologia wieku rozwojowego. Norma – nietypowość – patologia* (s. 101-117). Szczecin: Wydawnictwo Volumina.pl.
- Olechowska, A. (2016). *Specjalne potrzeby edukacyjne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.