

Elżbieta Marek

Konstruktywizm determinantem indywidualizacji pracy nauczyciela z uczniem (na podstawie analizy wybranych programów edukacji wczesnoszkolnej)

Wprowadzenie

Różnice indywidualne występujące między ludźmi są zjawiskiem powszechnym. Nie istnieje taka cecha fizyczna, forma zachowania ani właściwość psychiczna, pod względem której ludzie nie różniliby się między sobą. Jan Strelau uważa, że różnice indywidualne to zjawisko polegające na tym, że jednostki należące do tej samej populacji różnią się między sobą pod względem porównywanych charakterystyk fizycznych i psychicznych¹. Jak twierdzi Roland Meighan, „jednolite podejście do wszystkich, to dla niektórych intelektualna śmierć”². Dlatego też masowe kształcenie wzorowane na dziewiętnastowiecznym modelu fabryki bez dostosowania do indywidualnych potrzeb uczniów nie przystaje do dzisiejszego świata³.

Stanisław Palka uważa, że indywidualizacja kształcenia występuje wtedy, gdy nauczyciele podejmują próby dostosowania procesu kształcenia do indywidualnych właściwości dzieci. Należą do nich zdolności ogólne (inteligencja), uzdolnienia, zainteresowania, cechy temperamentu, zdrowie i odchylenia od normy rozwoju psychofizycznego⁴. Przyjmuje on, że

¹ J. Strelau, *Psychologia różnic indywidualnych*, Warszawa 2006, s. 23–24.

² R. Meighan, *Zasady rekonstrukcji systemu kształcenia*, „Rocznik Pedagogiczny” 2004, t. 27, s. 240.

³ M. Taraszkiewicz, *Personalizacja kształcenia – jak osiągnąć sukces w edukacji*, <http://www.educarium.pl/index.php/indywidualizacja-nauczania/314-personalizacja-kształcenia-jak-osiga-sukces-w-edukacji.html>, [dostęp: 5.01.2015].

⁴ S. Palka, *Pedagogiczne czynniki różnicujące szanse edukacyjne uczniów*, [w:] *Czynniki różnicujące szanse edukacyjne dzieci w młodszym wieku szkolnym*, red. H. Moroz, Katowice 1988, s. 42.

Indywidualizacja kształcenia, a więc dostosowanie treści, metod, form, środków nauczania, zakresu wymagań, tempa pracy, sposobu komunikowania i ocenia-
nia do indywidualnych cech psychicznych (np. do poziomu inteligencji oraz
uzdolnień), uszkodzeń fizycznych (np. mikrodeficytów rozwojowych) uczniów
ma być realizowane po to, by dać szansę sukcesu każdemu uczniowi, ponieważ
jest ona czynnikiem najsilniej motywującym uczniów do nauki, wiążącym go
emocjonalnie z nauczycielem i szkołą i stanowi zachętę do dalszej pracy⁵.

Marzena Kędra, autorka programów edukacji wczesnoszkolnej, wypowia-
dając się na temat indywidualizacji, odwołuje się do założeń neurodydaktyki
upowszechnianych w naszym kraju przez Marzenę Żylińską⁶, natomiast Mo-
nika Zatorska podkreśla, że planując proces edukacyjny, należy uwzględnić
różnorodne profile inteligencji dzieci i style uczenia się, i w związku z tym
przygotować różne propozycje dla uczniów oraz dostosować treści, metody,
organizację działań pedagogicznych do tych różnic⁷.

Biorąc pod uwagę te założenia, podjęłam próbę analizy dostępnych w In-
ternecie programów edukacji wczesnoszkolnej pod kątem następujących pro-
blemów:

- Jakie jest miejsce indywidualizacji w pracy nauczyciela w związku z pre-
ferowaną współcześnie konstruktywistyczną teorią uczenia się?
- W których programach edukacji wczesnoszkolnej najbardziej widoczny
jest wpływ konstruktywizmu i idea indywidualizacji kształcenia?
- Jakie zasady i metody pracy z dziećmi z trudnościami w uczeniu się
oraz specjalnymi potrzebami edukacyjnymi preferują autorzy progra-
mów kształcenia zintegrowanego?

Indywidualizacja i konstruktywizm w pracy edukacyjnej nauczyciela

Indywidualizacja w nauczaniu jest współcześnie rozumiana jako uwzględnie-
nie właściwości psychofizycznych ucznia określających granice efektów ucze-
nia się (możliwości intelektualnych, emocjonalnych, fizycznych), preferencji
sposobów nabywania wiedzy i umiejętności (wyznaczanych poprzez cechy
psychologiczne, np. poziom reaktywności, styl poznawczy, neurotyczność, in-
tro- i ekstrawertywność, oraz cechy społeczne, np. sposób porozumiewania się)

⁵ *Idem, Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*, Kraków 2003, s. 120.

⁶ Zob. M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń 2013.

⁷ Zob. M. Zatorska, *Drogowskazy wielointeligentnej edukacji. Program edukacji wczesnoszko-
lnej*, Warszawa 2014, s. 65.

i ma na celu wzrost kompetencji ucznia, optymalny rozwój w warunkach szkolnych⁸.

We współczesnej edukacji preferowaną teorią uczenia się jest konstruktywizm⁹. Podejście to w interpretacji Doroty Klus-Stańskiej występuje w dwóch odmianach, jako dyskurs konstruktywistyczno-rozwojowy lub dyskurs konstruktywistyczno-społeczny¹⁰. Źródłem teoretycznym **dyskursu konstruktywistyczno-rozwojowego** jest psychologia poznawcza, a przede wszystkim konstruktywizm w wersji Piagetowskiej, zakładający, że nie jest możliwe przekazanie wiedzy przez jednego człowieka drugiemu. W dyskursie tym uczenie się jest przedstawiane jako aktywna, eksploracyjna, samodzielna konstrukcja i rekonstrukcja umysłowych modeli rzeczywistości. Podstawową i zasadniczą dla rozwoju wiedzy sytuacją edukacyjną staje się rozwiązywanie problemów, które przestają być traktowane jako przeznaczone dla „tych zdolnych”, ale są punktem wyjścia do rozumienia każdego pojęcia. Uczniowie, ucząc się, nie otrzymują problemu do rozwiązania na końcu swojej aktywności, ale na samym jej początku. Podczas rozwiązywania problemów tworzą w umyśle reprezentacje rzeczywistości, które następnie posłużą im jako filtr interpretacyjny dla nowych sytuacji. Nauczyciel staje się kompetentnym organizatorem materialnego środowiska (tzw. środowiska uczącego), sprzyjającego samodzielnym uczniowskim badaniom. Przestrzeń klasy zostaje podzielona na miejsca do samodzielnej pracy, z ogólnie dostępnymi materiałami do eksperymentowania. Uczniowie mogą swobodnie się przemieszczać i rozmawiać ze sobą. Nauczyciel czuwa nad porządkiem pracy i przechodzeniem uczniów do kolejnych stanowisk, zachęca pytaniami problemowymi, okazuje zaniepokojenie i ekscytację wynikami ich badań.

Dyskurs konstruktywistyczno-społeczny oparty jest na założeniach teorii Lwa S. Wygotskiego. W odróżnieniu od opcji rozwojowej akcentuje rolę pomo-

⁸ A. Sajdak, *Indywidualizacja w nauczaniu*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, red. T. Pilch, Warszawa 2001, s. 299.

⁹ Zob. D. Klus-Stańska, *Teoretyczne podstawy wspierania rozwoju w procesie wczesnej edukacji*, [w:] *Wspieranie rozwoju dzieci w procesie wczesnej edukacji*, red. W. Puślecki, Wrocław 2008; R. Michalak, *Konstruktywistyczna perspektywa założonego modelu edukacji elementarnej*, [w:] *Edukacja elementarna – podstawy teoretyczne – wybrane zagadnienia*, red. K. Lubomirska, Warszawa 2005; eadem, *Konstruktywizm i neurobiologia w edukacji dziecka. Od teorii do praktyki*, [w:] *Poznać. Zrozumieć. Doświadczyć. Teoretyczne podstawy praktycznego kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji*, red. J. Bonar, A. Buła, Kraków 2011.

¹⁰ D. Klus-Stańska, *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, Warszawa 2009.

cowo-interwencyjnych działań dorosłego-eksperta. Zakłada się, że znaczenia nie są konstruowane wyłącznie przez dziecko, lecz nie są też przejmowane od dorosłych. Są efektem zindywidualizowanego negocjowania społecznego, osadzonego zawsze w określonym kontekście kulturowym. W tym sensie stanowią więc kulturowo relatywny konstrukt społeczny, a nie „obiektywne” odzwierciedlenie rzeczywistości.

W dyskursie konstruktywistyczno-społecznym dziecko jest traktowane jako mniej samodzielne i samowystarczalne niż w dyskursie konstruktywistyczno-rozwojowym. Przyjmuje się, że jego wiedza potoczna, zdobywana bez udziału dorosłych w spontanicznie inicjowanych i realizowanych procedurach badawczych, nie wystarczy mu do budowy trafnej i adekwatnej wiedzy. Dlatego też warunkiem pomyślnego uczenia się jest wsparcie nauczyciela, gdyż dziecko dąży do postępów w uczeniu się, ale z racji rozwojowej niesamodzielności wymaga kompetentnej opieki. Jego wiedza jest lepsza dzięki innym, a nie dzięki samodzielnemu wysiłkowi poznawczemu. Zakłada się, że uczeń „lepiej się nauczy”, współpracując z rówieśnikami, nawet gdy wytworzy niedoskonałe pojęcia, niż gdy doskonałą wiedzę otrzyma od nauczyciela.

Trudno się nie zgodzić z opinią Joanny Żądło, że

[...] obie konstruktywistyczne orientacje, mocno podkreślają możliwości wspierania indywidualnej ścieżki rozwojowej każdego dziecka. Wychowanie, nauczanie to stwarzanie warunków do rozwoju. Nie polega to jednak jedynie na różnicowaniu sposobów uczenia się czy na indywidualnym doborze treści nauczania, metod i form kształcenia. Istotnym elementem staje się ciągle diagnozowanie obecnego poziomu rozwoju, odpowiednie – stymulujące rozwój – oddziaływanie¹¹.

Aktualizacja założeń konstruktywizmu i indywidualizacji w programach kształcenia

Autorzy wielu programów kształcenia zintegrowanego, zwłaszcza powstałych po 2010 roku, odwołują się do konstruktywizmu jako teorii uczenia się¹². W programie *Oto ja*

¹¹ J. Żądło, *Indywidualizacja w edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Dziecko-uczeń a wczesna edukacja*, red. I. Adamek, Z. Zbróg, Kraków 2011, s. 38.

¹² Powyższe badania stanowią niejako kontynuację poszukiwań prowadzonych przeze mnie w 2010 roku, które zostały opublikowane w artykule pt. *Analiza programów w edukacji wczesnoszkolnej w kontekście diagnozowania i wspomagania rozwoju uczniów*, [w:] *Diagnoza i terapia psychopedagogiczna w edukacji dziecka*, red. E. Marek, J. Łuczak, Piłkówek Trybunałski 2010, s. 119–130. Programy opublikowane po 2010 roku mają solidniejsze podstawy teoretyczne niż te wydane wcześniej.

Konstruktywistyczne podejście do nauczania oznacza różnorodność metod kształcenia – szczególnie takich, które tworzą warunki do działań własnych dziecka. W praktyce oznacza to zachęcanie dzieci do posługiwania się metodami aktywnymi (np.: doświadczenia, współpraca w grupie, rozwiązywanie problemów), konstruowanie własnej wiedzy. Wiedza nie może być w prosty sposób przekazywana od nauczyciela do ucznia. Uczniowie muszą budować własne rozumienie świata poprzez modyfikowanie wcześniejszych pomysłów w wyniku swoich działań i poszukiwań. Proces nauczania respektujący założenia konstruktywizmu jest budowaniem pomostów między tym, co dziecko już wie, a tym, co dopiero ma poznać. Nauczyciel konstruktywista charakteryzuje się przede wszystkim tym, że formułuje problemy do rozwiązania, a także wspomaga dzieci w poszukiwaniu odpowiedzi. Dzięki takiemu rozwiązaniu każde dziecko, bez względu na swoje wyjątkowe, indywidualne potrzeby, ma okazję osiągania sukcesów i rozwijania się w tempie dostosowanym do swoich możliwości. Nauczyciel nie może w żaden sposób naruszać treści podstawy programowej, której efekty powinien osiągnąć każdy przeciętnie uzdolniony uczeń, powinien jednak, mając w swojej klasie dzieci o bardzo zróżnicowanym poziomie rozwoju i zindywidualizowanych potrzebach, mieć naturalną, rzeczywistą możliwość korzystania z takich sposobów pracy z uczniem, aby każdy z nich rozwijał się zgodnie z własnym, naturalnym rytmem¹³.

Na uwagę zasługują oryginalne etapy procesu kształcenia, charakterystyczne dla dyskursu konstruktywistyczno-rozwojowego, zaproponowane w tym programie. Są to:

- orientacja – nauczyciel koncentruje się na wprowadzeniu dziecka w nowe zagadnienia, wzbudza w nim zainteresowanie, ciekawość poznawczą, wywołuje motywację do uczenia się;
- rozpoznawanie i odkrywanie dziecięcej wiedzy i doświadczeń – dziecko prezentuje swoją wiedzę, nauczyciel rozpoznaje, co uczeń już wie i potrafi, określa, jakie pojęcia (konstrukcje) posiada on w kontekście wprowadzanych treści. Nauczyciel musi wykorzystać tę wiedzę do budowania kolejnych sytuacji edukacyjnych;
- restrukturyzacja wiedzy – nauczyciel wprowadza dziecko w nowe doświadczenia, pomaga mu dokonać zmian w dotychczasowej wiedzy, angażując je w obserwowanie zjawisk, eksplorację, eksperymentowanie, stawianie hipotez, interpretowanie rezultatów badań, poszukiwanie informacji w różnych źródłach. W wyniku tych działań dzieci dokonują aktywnej restrukturyzacji wiedzy. Rozwijają wiedzę zarówno deklaratywną, jak i proceduralną;

¹³ K. Mucha, A. Stalmach-Tkacz, J. Wosianek, *Oto ja. Program nauczania edukacji wczesnoszkolnej z uwzględnieniem procesów indywidualizacji w kształceniu*, Kielce 2011, s. 115.

- aplikacja nowej wiedzy – uczniowie studiują i rozwijają zdobytą wiedzę, umiejętności i sprawności w różnych sytuacjach, wzbogacając tym samym swoje doświadczenie edukacyjne;
- refleksja, ocena, przegląd zdobytych sprawności i poglądów – uczniowie weryfikują swoją dotychczasową wiedzę i konfrontują ją z nabytą wiedzą, nowymi umiejętnościami, sprawnościami. Uświadamiają sobie, jakie zmiany dokonały się w spostrzeganiu przez nich problemów. Nauczyciel ocenia zmianę, jaka zaszła w dziecku¹⁴.

Aneta Jagier i Beata Szurowska w programach *Skarby* i *Moje ćwiczenia* nawiązują do koncepcji Wygotskiego, zakładając, że proces uczenia małych dzieci trzeba organizować w taki sposób, aby mieć na uwadze nie tylko indywidualny poziom rozwoju, ale również **strefę najbliższego rozwoju**. Przypominają, że dziecko, budując schematy poznawcze, ma już pewne wiedzę i umiejętności. To, co potrafi wykonać samodzielnie, jest wskaźnikiem dojrzałości jego zdolności. Autorki proponują określać w toku diagnozy strefę najbliższego rozwoju poprzez ustalenie, co dziecko już potrafi wykonać samodzielnie oraz co potrafi wykonać we współpracy, poprzez naśladowanie. Proces uczenia, zgodnie z koncepcją Wygotskiego, należy ich zdaniem dostosować do strefy najbliższego rozwoju, gdyż jeśli dostarczymy dziecku doświadczeń do budowy schematów, które ono i tak już opanowało, nie uda nam się zintensyfikować jego rozwoju. Gdy zaś doświadczenia przekroczą strefę najbliższego rozwoju, zniechęcimy dziecko do podejmowania wysiłku¹⁵.

Joanna Skibska podkreśla, że

Sięganie po strefę najbliższego rozwoju jest fundamentem prawidłowego planowania, organizowania oraz prowadzenia działań edukacyjnych dostosowanych do możliwości rozwojowych dziecka. Umożliwia także poznanie tych procesów rozwoju umysłowego, które warunkują podejmowanie przez dziecko samodzielnych działań, oraz tych przestrzeni, które wymagają wsparcia, bowiem dziecko, z powodów rozwojowych, nie jest w stanie wykonać określonych zadań samodzielnie. W edukacji taka wiedza jest wskaźnikiem możliwości intelektualnych dziecka, które powinny decydować o doborze zadań w taki sposób, by było ono „zmuszone” do wysiłku intelektualnego, na miarę indywidualnych możliwości¹⁶.

¹⁴ Zob. *ibidem*, s. 116–118.

¹⁵ Zob. A. Jagier, B. Szurowska, *Moje ćwiczenia. Program edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 2014, s. 20.

¹⁶ J. Skibska, *Mysł Lwa S. Wygotskiego we wczesnej edukacji małego dziecka*, [w:] *Edukacja jutra. Od tradycji do nowoczesności. Aksjologia w edukacji jutra*, red. K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz, Sosnowiec 2014, s. 313.

Na koncepcji Piageta i Wygotskiego opierają sposoby osiągania celów autorzy programu *Mniej mówcie – więcej działajcie. Działam – rozumiem – opisuję*. Podkreślają, że rozwój dziecka zależy od jego własnej aktywności, podejmowania wysiłku intelektualnego. Nauczyciel, ich zdaniem, powinien stwarzać dzieciom wiele sytuacji współpracy, sprzyjających interakcjom, wykorzystywanii posiadanych doświadczeń¹⁷.

Także w programie *Elementarz XXI wieku* zaproponowano nauczycielom konstruktywistyczne podejście do nauczania, wychodząc z założenia, że ważne jest stwarzanie sytuacji edukacyjnych umożliwiających rozwiązywanie problemów znanych z codziennego życia i konstruowanie własnej wiedzy na tej podstawie. Sprzyja temu organizacja sytuacji na miarę możliwości, potrzeb i zainteresowań dzieci, formułowanie hipotez i ich weryfikacja¹⁸.

Autorka programu *Elementarz XXI wieku* wypowiada się także na temat projektowania pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi¹⁹, podkreślając, że nauczyciel powinien mieć na uwadze jego możliwości i potrzeby, zapewnić mu odpowiednie warunki zewnętrzne (miejsce pracy, oświetlenie, pomoce dydaktyczne itp.) oraz zainteresować go dodatkowo celem terapeutycznym, co pozwoli uczniowi uzyskać poczucie kontroli, wiary we własne możliwości i zaakceptować ograniczenia. Wprowadzając nowe treści, nauczyciel powinien przede wszystkim wykorzystać obszary niezaburzone, umożliwiając dziecku poznanie polisensoryczne. Na etapie nabywania, uogólniania i systematyzowania pojęć nauczyciel musi aranżować proces kształcenia ucznia, pamiętając, że im więcej wiadomości i doświadczeń ma uczeń, tym łatwiej o uogólnienia. Na etapie utrwalania wiedzy należy zadbać o dostateczną ilość czasu na działanie oraz dostosowanie zadania i środków dydaktycznych do możliwości i potrzeb dziecka. Podczas kontroli i samokontroli nauczyciel ocenia przede wszystkim wkład pracy ucznia, nie efekt. Ważnym aspektem wpływającym na proces kształcenia uczniów ze SPE jest poczucie przynależności do środowiska, zrozumienie wśród rówieśników dla ograniczeń kolegi i umiejętność wspierania go²⁰.

¹⁷ M. Skura, M. Lisiecki, *Mniej mówcie – więcej działajcie. Działam – rozumiem – opisuję. Program nauczania dla edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 2012, s. 82.

¹⁸ T. Janicka-Panek, *Elementarz XXI wieku. Program nauczania dla I etapu – edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 2014, s. 4.

¹⁹ Dzieci i młodzież o specjalnych potrzebach edukacyjnych nie potrafią podolać wymaganiom obowiązującego programu nauczania. Potrzebują one pomocy w formie specjalnego programu nauczania, metod nauczania dostosowanych do ich potrzeb, specjalnie przygotowanych nauczycieli oraz odmiennych rozwiązań organizacyjnych do realizowania ich specjalnej edukacji.

²⁰ Zob. T. Janicka-Panek, *op. cit.*, s. 62–63.

Program *Szkoły kreatywnych umysłów* zakłada, że edukacja oparta na przyspieszonym realizowaniu programu nie uwzględnia bagażu dziecięcych doświadczeń, możliwości badania, refleksji i dialogu. Autorki przytaczają stwierdzenie Jerome'a S. Brunera że „aby coś przyswoić, trzeba wiedzieć, co to ma być, i samodzielnie to odkryć lub tego doświadczyć, w oparciu o zainteresowanie i wyposażenie genetyczne”. Ich zdaniem „dziecko rozwija się zarówno poprzez uczestnictwo w kulturze, jak i poprzez tworzenie wiedzy – wszędzie tam, gdzie jest miejsce na aktywne zaangażowanie w działaniu i współdziałaniu, na własną ciekawość, kreatywność i motywację do nauki”²¹.

Zasady i metody pracy z dziećmi z trudnościami w uczeniu się oraz specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Intencje autorów analizowanych programów edukacji wczesnoszkolnej są zgodne z aktualnym rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 roku, z którego wynika, że pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana uczniowi w przedszkolu, szkole i placówce polega na rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz rozpoznawaniu jego indywidualnych możliwości psychofizycznych (§ 3.1)²², oraz rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 maja 2014 roku, zmieniającego rozporządzenie w sprawie podstawy programowej, z której wynika, że „zadaniem szkoły jest realizowanie programu nauczania skoncentrowanego na dziecku, na jego indywidualnym tempie rozwoju i możliwościach uczenia się”²³.

Autorki programów *Moje ćwiczenia*²⁴ i *Skarby*²⁵, a także *Oto ja*²⁶ dokonały charakterystyki nieprawidłowości zachodzących w rozwoju dzieci. Przypomniały one, że każde dziecko rozwija się w indywidualnym tempie, w odmiennych warunkach środowiskowych, różni się od swoich rówieśników cechami fizycznymi i psychicznymi. Czynniki biologiczne i środowiskowe mogą

²¹ T. Janicka-Panek, A. Pieniążek, R. Zaborek, *Szkoła kreatywnych umysłów*, Kielce 2013, s. 176.

²² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz. U. z 7 maja 2013 r., poz. 532, 11.

²³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. z 18 czerwca 2014 r., poz. 803.

²⁴ A. Jagier, B. Szurowska, *Moje ćwiczenia...*, s. 16–19.

²⁵ A. Jagier, B. Szurowska, *Skarby. Program edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 2011, s. 20–24.

²⁶ K. Mucha, A. Stalmach-Tkacz, J. Wosianek, *op. cit.*

wzmocniać lub opóźniać tempo jego rozwoju oraz wywoływać niepożądane skutki – zaniedbania w rozwoju, zaburzenia, deficyty²⁷. Bardzo dokładnie scharakteryzowano w tych programach opóźnienia i deficyty rozwojowe dziecka w zakresie: rozwoju ruchowego (motoryka duża i mała, lateralizacja); zaburzeń procesów poznawczych (funkcje wzrokowe, analiza i synteza słuchowa, opóźnienia lub zaburzenia mowy); zaburzeń procesów społeczno-emocjonalnych (niedojrzałość emocjonalna, zahamowanie emocjonalne, zachowania agresywne) itp.²⁸

W programie *Mniej mówcie, więcej działajcie* sugeruje się nauczycielom zwrócenie uwagi na uczniów, którzy unikają sytuacji zadania, odmawiają wykonywania zadań, pracują dużo wolniej niż inne dzieci, boją się porażki, nie lubią pracy grupowej, mają trudności w rozumieniu symboli, w czytaniu, pisanii, przepisywaniu, przerysowywaniu, pamiętaniu słów, liczb, kształtów, rozumieniu pojęć, przechodzeniu z myślenia na poziomie konkretnym na poziom symboliczny²⁹.

Z kolei autorki programu *Umysły przyszłości* proponują poznanie ucznia, określenie jego potrzeb i możliwości, przeprowadzenie diagnozy pedagogicznej oraz badań pod kątem ryzyka dysleksji z zastosowaniem Skali Ryzyka Dysleksji, określenie profilu inteligencji, skierowanie na badania do poradni psychologiczno-pedagogicznej, przeanalizowanie opinii/orzeczenia, zaplanowanie sposobów wsparcia, zapoznanie rodziców ze sposobami pracy z dzieckiem, monitorowanie skuteczności podjętych działań, przygotowanie indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego³⁰. W programach *Elementarz XXI wieku* i *Oto ja* określono szczegółowe zasady pracy z dziećmi.

²⁷ Zob. A. Jagier, B. Szurowska, *Moje ćwiczenia...*, s. 16.

²⁸ W programie *Oto ja...* wyodrębniono podrozdział *Sposoby rozpoznawania i zaspokajania indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz możliwości psychofizycznych ucznia*, gdzie omówiono przyczyny trudności, symptomy zaburzeń poszczególnych funkcji i metody ich badania oraz ćwiczenia rozwijające poszczególne umiejętności. Przedstawiono także wzory dokumentów dotyczących diagnozy i wspierania rozwoju dzieci.

²⁹ Zob. M. Skura, M. Lisiecki, *op. cit.*, s. 93.

³⁰ Zob. *Umysły przyszłości. Program nauczania dla I etapu kształcenia*, red. M. Kędra, A. Kopik, Kielce 2013, s. 204–205.

Tabela 1. Zasady pracy z uczniami mającymi trudności w nauce

<i>Elementarz XXI wieku</i>	<i>Oto ja</i>
1. „Staraj się usamodzielniać dziecko.	1. „należy wyszukiwać w jego uczeniu się mocne strony i na nich opierać nauczanie,
2. Dostosuj sposób komunikowania się do jego możliwości psychofizycznych.	2. zachęcać i pozytywnie komentować,
3. Informuj go o sposobie własnego rozumowania.	3. pomóc ustalać realistyczne cele i oceniać osiągnięcia,
4. Bądź dyskretny.	4. dostosowywać poziom trudności zadań,
5. Bądź konsekwentny w prezentowaniu wartości.	5. stosować materiały odwołujące się do wielu zmysłów,
6. Zachęcaj do działań twórczych.	6. zadawać prace oparte na zainteresowaniach uczniów,
7. Inicjuj działania twórcze.	7. stosować krótkie zadania, w których pierwsza część jest łatwa lub na tyle uczniom znajoma, żeby już na wstępie mogli odnieść sukces,
8. Pobudzaj wyobraźnię.	8. należy chwalić uczniów, kiedy odpowiadają wystarczająco dobrze,
9. Utrzymuj porządek w swoim otoczeniu.	9. dać im sposobność poprawienia prac niewystarczająco dobrych,
10. Wsłuchuj się w racje dziecka.	10. upewnić ich, że w razie potrzeby otrzymają pomoc,
11. Podążaj za jego rozumowaniem.	11. doceniać ich wysiłki i wkład pracy, nie szczędzić pochwał,
12. Podawaj i ćwicz z nim wszystkie metody pracy potrzebne do wykonania zadań.	12. sadzać takich uczniów w pierwszych ławkach i nawiązywać z nimi częsty kontakt wzrokowy,
13. Nie pośpieszaj go.	13. gromadzić książki i materiały dydaktyczne obejmujące materiał nauczania z danej klasy, ale łatwiejszy w czytaniu,
14. Bądź gotowy do zmiany sposobu działania.	14. uczyć samodzielnego czytania i umiejętności uczenia się, a nie wyłącznie materiału programowego,
15. Prezentuj swoje poczucie humoru z umiarem.	15. w każdym dziale programowym wyszukiwać to, co podstawowe i konieczne do nauczania, i nauczać tego tak, żeby uczniowie doskonale to przyswoili, choćby kosztem innych wiadomości i umiejętności, które opanowali pozostali uczniowie,
16. Dawaj przykłady dobrych rozwiązań.	16. udzielać wskazówek, jak się uczyć, i pomagać w trakcie uczenia się,
17. Wykorzystaj na bieżąco zdarzenia do formułowania przykładów pożądanych zachowań.	17. traktować tych uczniów ze zrozumieniem, ale stanowczo domagać się osiągnięcia założonych celów dydaktycznych”.
18. Prezentuj przykłady różnych zachowań w takiej samej sytuacji.	
19. Pokazuj inne zachowania, jeśli postępowanie ucznia wynika z przyjęcia przez niego postawy niezgodnej z przyjętym systemem wartości.	
20. Nawiązuj kontakty z uczniem na płaszczyźnie rzeczywistych trudnych sytuacji, z którymi ma do czynienia”.	

Zasady prowadzenia zajęć terapeutycznych zostały ustalone także w *Programie zajęć pozalekcyjnych edukacji wczesnoszkolnej z zakresu przezwyciężania trudności w uczeniu się uczniów* stanowiącym część programu *Szkoły kreatywnych umysłów*. Należą do nich:

1. Indywidualizacja środków i metod.
2. Powolne stopniowanie trudności, z uwzględnieniem możliwości percepcyjnych dziecka, powolne i systematyczne przechodzenia od zadań łatwiejszych do trudniejszych, od prostszych do bardziej złożonych.
3. Korekcja zaburzeń – ćwiczenie przede wszystkim funkcji najgłębiej zaburzonych i najslabiej opanowanych umiejętności.
4. Kompensacja zaburzeń – łączenie ćwiczeń funkcji zaburzonych z ćwiczeniami funkcji niezaburzonych w celu tworzenia właściwych mechanizmów kompensacyjnych.
5. Systematyczność i powtarzanie ćwiczonych czynników.
6. Właściwe zastosowanie nagrody jako sytuacji wzmocnienia.
7. Pełna opieka wychowawcza i współpraca z dorosłymi zajmującymi się dzieckiem na co dzień.
8. Terapia procesów poznawczych.
9. Mobilizowanie dzieci do wykonywania zadań poprzez stosowanie różnorodnych zabaw i ćwiczeń (TRIZ).
10. Stawianie zadań i wymagań na miarę najbliższego rozwoju.
11. Akceptacja dziecka i dobry z nim kontakt.
12. Wykorzystanie mocnych stron funkcjonowania ucznia do rozwijania słabszych (po rozpoznaniu profilu inteligencji)³¹.

Autorzy programów edukacji wczesnoszkolnej odwołują się do wielu metod wspomaganie rozwoju dzieci. Aneta Jagier i Beata Szurowska proponują: *Metodę Ruchu Rozwijającego* Weroniki Sherborne, *Metodę Dobrego Startu* Marty Bogdanowicz, *Wzory i obrazki. Program rozwijający percepcję wzrokową* Marianne Fröstig i Davida Horne'a, a także w celu poznania relacji między uczniami w klasie – techniki socjometryczne. Szeroką gamę metod pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi spotykamy w programie *Oto ja*. Są to: metoda Knillów, metoda Domana, „Poranny krąg”, metoda Snoezelen, terapia SI, choreoterapia, muzykoterapia, arteterapia, relaksacja. Do metod opartych na wielostronnej koncepcji uczenia się Wincentego Okonia³² nawiązują autorki programu *Szkoły kreatywnych umysłów*.

³¹ T. Janicka-Panek, A. Pieniążek, R. Zaborek, *op. cit.*, s. 175.

³² *Ibidem*, s. 177–181.

Konkluzja

Analiza programów edukacji wczesnoszkolnej pod kątem wspomagania rozwoju uczniów z trudnościami w uczeniu się i specjalnymi potrzebami edukacyjnymi pozwala stwierdzić, że:

1. Programy, których autorzy szerzej odnoszą się do zindywidualizowanego kształcenia, powstały po 2010 roku, co najprawdopodobniej spowodowane jest rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych, z którego wynika, że program edukacyjno-terapeutyczny powinien być dostosowany do indywidualnych potrzeb dziecka.
2. To założenie mogą spełniać programy oparte na konstruktywizmie, w myśl którego istotą edukacji jest indywidualne konstruowanie wiedzy. Zatem zadaniem nauczyciela jest ciągle diagnozowanie rozwoju, wiedzy i umiejętności dzieci celem różnicowania procesu uczenia się poprzez zindywidualizowanie celów, metod i form pracy, środków dydaktycznych oraz relacji nauczyciel – uczeń. Sposób ten coraz częściej jest nazywany edukacją spersonalizowaną, z uwagi na różnice w modalności dzieci i profilu wielorakich inteligencji, do czego nawiązują autorki programów: *Drogowskazy wielointeligentnej edukacji*, *Umysły przyszłości*, *Szkoły kreatywnych umysłów*.
3. W analizowanych programach zawarte zostały szczegółowe wskazówki metodyczne dotyczące projektowania pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i trudnościami w uczeniu się, obok tzw. aktywnych metod pracy także metody i zasady pracy terapeutycznej.
4. Na szczególną uwagę zasługuje program *Oto ja*, w którym bardzo starannie została opracowana koncepcja wspierania indywidualnych potrzeb uczniów oraz przedstawiona pomoc psychologiczno-pedagogiczna w praktyce.
5. Najwięcej szczegółowych wskazówek do pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami znajduje się w *Programie zajęć pozalekcyjnych edukacji wczesnoszkolnej z zakresu przewycięzania trudności w uczeniu się uczniów* stanowiącym część programu *Szkoły kreatywnych umysłów*, który powstał w ramach projektu. Jego realizacja trwa od 1.10.2012 roku do 30.09.2015 w 48 szkołach podstawowych na terenie całego kraju³³.

³³ *Szkoły kreatywnych umysłów*, <http://www.kreatywnemysly.pl/>, [dostęp: 5.01.2015].

Bibliografia

- Jagier A., Szuruwska B., *Moje ćwiczenia. Program edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 2014.
- Jagier A., Szuruwska B., *Skarby. Program edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 2011.
- Janicka-Panek T., *Elementarz XXI wieku. Program nauczania dla I etapu – edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 2014.
- Janicka-Panek T., Pieniążek A., Zaborek R., *Szkoła kreatywnych umysłów*, Kielce 2013.
- Klus-Stańska D., *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska, Warszawa 2009.
- Klus-Stańska D., *Teoretyczne podstawy wspierania rozwoju w procesie wczesnej edukacji*, [w:] *Wspieranie rozwoju dzieci w procesie wczesnej edukacji*, red. W. Puślecki, Wrocław 2008.
- Marek E., *Analiza programów w edukacji wczesnoszkolnej w kontekście diagnozowania i wspomagania rozwoju uczniów*, [w:] *Diagnoza i terapia psychopedagogiczna w edukacji dziecka*, red. E. Marek, J. Łuczak, Piotrków Trybunalski 2010.
- Meighan R., *Zasady rekonstrukcji systemu kształcenia*, „Rocznik Pedagogiczny” 2004, t. 27.
- Michalak R., *Konstruktywistyczna perspektywa założonego modelu edukacji elementarnej*, [w:] *Edukacja elementarna – podstawy teoretyczne – wybrane zagadnienia*, red. K. Lubomirska, Warszawa 2005.
- Michalak R., *Konstruktywizm i neurobiologia w edukacji dziecka. Od teorii do praktyki*, [w:] *Poznać. Zrozumieć. Doświadczyć. Teoretyczne podstawy praktycznego kształcenia nauczycieli wczesniej edukacji*, red. J. Bonar, A. Buła, Kraków 2011.
- Mucha K., Stalmach-Tkacz A., Wosianek J., *Oto ja. Program nauczania edukacji wczesnoszkolnej z uwzględnieniem procesów indywidualizacji w kształceniu*, Kielce 2011.
- Palka S., *Pedagogiczne czynniki różnicujące szanse edukacyjne uczniów*, [w:] *Czynniki różnicujące szanse edukacyjne dzieci w młodszym wieku szkolnym*, red. H. Moroz, Katowice 1988.
- Palka S., *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*, Kraków 2003.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. z 18 czerwca 2014 r., poz. 803.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz. U. z 7 maja 2013 r., poz. 532.
- Sajdak A., *Indywidualizacja w nauczaniu*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, red. T. Pilch, Warszawa 2001.
- Skibska J., *Mysł Lwa S. Wygotskiego we wczesnej edukacji małego dziecka*, [w:] *Edukacja jutra. Od tradycji do nowoczesności. Aksjologia w edukacji jutra*, red. K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz, Sosnowiec 2014.
- Skura M., Lisiecki M., *Mniej mówcie – więcej działajcie. Działam – rozumiem – opisuję. Program nauczania dla edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 2012.
- Strelau J., *Psychologia różnic indywidualnych*, Warszawa 2006.
- Szkoły kreatywnych umysłów*, <http://www.kreatywneumysly.pl/>, [dostęp: 5.01.2015].
- Taraszkiewicz M., *Personalizacja kształcenia – jak osiągnąć sukces w edukacji*, <http://www.educarium.pl/index.php/indywidualizacja-nauczania/314-personalizacja-kształcenia-jak-osiga-sukces-w-edukacji.html>, [dostęp: 5.01.2015].

Umysty przyszłości. Program nauczania dla I etapu kształcenia, red. M. Kędra, A. Kopik, Kielce 2013.

Zatorska M., *Drogowskazy wielointeligentnej edukacji. Program edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 2014.

Żądło J., *Indywidualizacja w edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Dziecko-uczeń a wczesna edukacja*, red. I. Adamek, Z. Zbróg, Kraków 2011.

Żylińska M., *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń 2013.

Konstrukttywizm determinantem indywidualizacji pracy nauczyciela z uczniem (na podstawie analizy wybranych programów edukacji wczesnoszkolnej)

Streszczenie: Artykuł jest wynikiem analizy wybranych programów edukacji wczesnoszkolnej, jakiej dokonano pod kątem następujących problemów: Jakie jest miejsce indywidualizacji w pracy nauczyciela w związku z preferowaną współcześnie konstruktywistyczną teorią uczenia się? W których programach edukacji wczesnoszkolnej najbardziej widoczny jest wpływ konstrukttywizmu i idea indywidualizacji kształcenia? Jakie zasady i metody pracy z dziećmi z trudnościami w uczeniu się oraz specjalnymi potrzebami edukacyjnymi preferują autorzy programów kształcenia zintegrowanego? Wnioski z badań mają znaczenie dla praktyki pedagogicznej, a także dla konstruowania programów szkolnych.

Słowa kluczowe: wspomaganie rozwoju, specjalne potrzeby edukacyjne, indywidualizacja, konstrukttywizm, zasady i metody pracy z dziećmi

Constructivism as determinant in individualizing the teacher's work with a pupil (based on the analysis of selected early-school education programmes)

Summary: The article is a result of the analysis of selected early-school education programmes, which has been carried out with regard to the following questions: What is the place of individualization in the teacher's work in connection with the presently modernly preferred constructivist theory of learning? In which early-school education programmes are the influence of constructivism and the idea of individualization of teaching most seen? What principles and methods of working with children with learning difficulties or with special educational needs are preferred by authors of integrated teaching programmes? The research conclusions have significance to teaching practice, and also to drawing up school programmes.

Keywords: assisting development, special educational needs, individualization, constructivism, principles and methods of working with children