

# Strategie nauczania

## wspierające rozwój psychiczny dziecka

**Najbardziej korzystne dla rozwoju w wieku przedszkolnym są następujące cztery nauczające strategie, używane przez rodziców w kontaktach z dzieckiem: uczenie wykonywania określonych czynności, wyjaśnianie dziecku różnych zjawisk, zdarzeń i problemów, włączenie się w aktywność dziecka po to, aby razem z nim coś robić oraz rozmawianie z dzieckiem.**

■ ANDRZEJ TWARDOWSKI

### Wprowadzenie

We wczesnych stadiach ontogenezy zmiany rozwojowe dokonują się głównie dzięki doświadczeniom gromadzonym przez dziecko w relacjach z dorosłymi opiekunami. Mechanizmy ułatwiającego wpływu tych relacji na rozwój psychiki dziecka nie zostały jeszcze w pełni poznane. Jednak jak dowodzą dotychczasowe badania, szczególna rola przypada strategiom nauczania, jakimi posługuje się dorośli.

Strategie nauczania mają charakter fizyczny (wskazywanie, demonstrowanie) lub werbalny (opisywanie, zadawanie pytań, udzielanie wskazówek). Są stosowane w sposób naturalny, spontaniczny i nieformalny. Mogą dotyczyć czegoś, co jest w zasięgu wzroku dziecka lub odnosić się do przedmiotów, zjawisk i zdarzeń niedostępnych bezpośredniej percepcji. Dorośli wykorzystuje interakcje z dzieckiem, aby przekazywać mu wiadomości i kształtować jego umiejętności. Nie narzuca form aktywności, lecz działa wewnątrz kontekstu właściwości dziecka i tego, czym się ono aktualnie zajmuje. Dąży do uj-

mowania rzeczywistości z punktu widzenia dziecka, jest wrażliwy na płynące od niego sygnały, potrafi je prawidłowo zinterpretować i właściwie na nie zareagować<sup>1</sup>.

Celem tej pracy jest przedstawienie strategii nauczania najczęściej stosowanych przez dorosłych w relacjach z dziećmi w wieku od 0 do 6 lat. Rozpocznę od przywołania poglądów L. S. Wygotskiego na temat nauczającej aktywności dorosłego, a następnie przedstawię pięć koncepcji, które można uznać za najbardziej reprezentatywne dla aktualnego stanu wiedzy na temat strategii nauczania wspierających rozwój dziecka w wieku przedszkolnym.

### Strefa najbliższego rozwoju – koncepcja Lwa Wygotskiego

L. S. Wygotski traktuje nauczanie jako środek, za pomocą którego bardziej dojrzały uczestnicy kultury przekazują mniej dojrzałym jednostkom kulturowo akceptowane

<sup>1</sup> H. R. Schaffer, *Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego*, w: A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, Poznań 1994, Zysk i S-ka.

praktyki działania i narzędzia, wśród których najważniejszym jest język. Dzieci uczą się posługiwać tymi umiejętnościami i narzędziami przy pomocy i pod kierunkiem bardziej kompetentnych partnerów. Zatem nauczycielem może być ktoś, kto wie więcej i więcej umie – dorosły lub bardziej kompetentny rówieśnik. L. S. Wygotski uważa, że nauczyciel powinien nie tylko przewyższać dziecko poziomem umiejętności, ale także, że powinien rozumieć jego potrzeby, ponieważ informacje podawane w sposób znacznie przekraczający możliwości dziecka nie będą mu pomocne.

L. S. Wygotski traktuje nauczanie jako relację między jednym dorosłym a jednym dzieckiem. Jego zdaniem, małe dziecko uczy się tego, co jest zgodne z jego zainteresowaniami – uczy się według własnego programu. Dziecko w wieku szkolnym uczy się według programu nauczyciela i pod jego kierunkiem. Natomiast dziecko w wieku przedszkolnym przechodzi od uczenia się typu spontanicznego do uczenia się typu reaktywnego. Zadaniem nauczyciela jest zadbać, aby w wieku przedszkolnym dziecko „robiło to, co chce, ale chciało tego, czego chce jego wychowawca”<sup>2</sup>.

Aby wypracować najbardziej skuteczne strategie nauczania, należy określić strefę najbliższego rozwoju, czyli ustalić różnicę między poziomem kompetencji, jaki ujawnia dziecko wykonując zadania przy pomocy kogoś „wiedzącego więcej”, a poziomem, jaki ujawnia, kiedy wykonuje zadania samodzielnie.

Zdaniem L. S. Wygotskiego, określenie strefy najbliższego rozwoju ma ogromne znaczenie dla procesu nauczania, ponieważ okres dojrzewania odpowiednich funkcji i procesów psychicznych jest najbardziej sprzyjającym, czyli optymalnym okresem dla nauczania. Jak zauważa autor, „dla wszelkich zabiegów wychowawczych i dydaktycz-

Zadaniem nauczyciela jest zadbać, aby w wieku przedszkolnym dziecko „robiło to, co chce, ale chciało tego, czego chce jego wychowawca”.

nych najdonioślejsze znaczenie mają te cechy, które w chwili rozpoczęcia nauki jeszcze nie dojrzały”<sup>3</sup>. Gdy minie okres dojrzewania określonych procesów, wówczas nauczanie traci możliwość wpływu na nie, na ich organizowanie się i rozwój. Zatem najbardziej korzystne jest takie nauczanie, które opiera się na dojrzewających procesach znajdujących się w strefie najbliższego rozwoju. Jest tak, ponieważ nauczanie koncentruje się na tym, czego dziecko jeszcze nie umie wykonać samodzielnie, ale może wykonać we współpracy i pod kierunkiem nauczyciela.

### Uczenie okolicznościowe – koncepcja Stefana Szumana

Według S. Szumana, wszelkie uczenie kogós może być albo doraźne i okolicznościowe, czyli niesystematyczne, albo systematyczne, czyli z góry zaplanowane i zgodnie z planem stopniowo realizowane. Nauczanie systematyczne jest prowadzone w szkole przez nauczycieli. Nauczanie okolicznościowe jest stosowane głównie w wychowaniu dzieci poniżej wieku szkolnego. Zdaniem autora, nauczanie okolicznościowe nie jest gorszym sposobem nauczania systematycznego. Jest jego inną formą – najwłaściwszą i najskuteczniejszą w procesie wspomagania rozwoju dziecka w środowisku rodzinnym i przedszkolnym<sup>4</sup>.

Autor nazywa ten sposób uczenia *okolicznościowym*, ponieważ „w swej istocie polega na umiejętnym korzystaniu z każdej nadarzającej się okoliczności, by dziecko poinformować o czymś, co ono właśnie spostrzeża, ale czego jeszcze dokładnie nie zna lub nie rozumie i nie potrafi samo sobie wytłumaczyć i wyjaśnić”<sup>5</sup>.

Nauczanie okolicznościowe jest *przygodne*, ponieważ nie jest z góry zaplanowane.

<sup>2</sup> L. S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*, Warszawa 1971, PWN, s. 518.

<sup>3</sup> L. S. Wygotski, op. cit., s. 521.

<sup>4</sup> S. Szuman, *O właściwym sposobie i skuteczności okolicznościowego uczenia dzieci*, w: S. Szuman, *Dzieła wybrane*, t. 2, Warszawa 1985, WSiP.

<sup>5</sup> S. Szuman, op. cit., s. 101.

Aktualizuje się w działaniach i wypowiedziach dorosłego (rodzica lub wychowawcy) dopiero wtedy, kiedy nadarzy się sposobność, aby nauczyć dziecko czegoś na konkretnym przykładzie. Jest jednak *celowe*, ponieważ zawsze zmierza do rozwijania wiadomości dziecka lub pomagania mu w zrozumieniu czegoś dotąd niezrozumiałego. Jest to nauczanie *doraźne*, ponieważ występuje sporadycznie i za każdym razem dotyczy innego tematu, takiego, który nasuwają aktualne okoliczności zewnętrzne. Nauczanie okolicznościowe jest *potoczne*, ponieważ informacje udzielane przez dorosłego zazwyczaj nie są ani naukowo uściślone, ani wyczerpujące i zazwyczaj są wyrażane w języku potocznym. Dorosły mówi dziecku tyle, ile ono potrafi zrozumieć. Liczy, że przy następnej okazji będzie mógł powiedzieć więcej na dany temat.

Koncepcja nauczania okolicznościowego opiera się na założeniu o wzajemności wpływów w relacjach dziecko – dorosły. Stefan Szuman zauważa, że dziecko swym zachowaniem lub pytaniem daje znać, czego nie wie lub nie rozumie. Dlatego dorosły ma możliwość uczyć dziecko czegoś, co w danej chwili je interesuje lub, co w danych okolicznościach pragnie zrozumieć i pojąć. „W tych warunkach uczące się dziecko nigdy nie jest biernym odbiorcą. Jest zawsze odbiorcą zgłaszającym określone zapotrzebowanie. Dziecko pomaga w sposób istotny dorosłym uczyć je, jeżeli rozumieją, czego i jak – nie tylko w ogólności, lecz właśnie w danej chwili – trzeba je nauczyć”<sup>6</sup>.

### Interakcyjne strategie wspomagające rozwój kompetencji ludzkich – badania Burtona White’a

Ważnym źródłem danych na temat edukacyjnych strategii wspierających rozwój dziecka są badania przeprowadzone w ramach *Harvard Preschool Project* pod kierunkiem Burtona White’a. Badania dotyczyły związków między cechami środowiska rodzinnego, doświadczeniami gromadzonymi przez dziecko w tym środowisku a jego rozwojem psychicznym<sup>7</sup>. Autorzy prowadzili wnikliwe obserwacje naturalnych interakcji między rodzicami

(głównie matkami) a dziećmi w sytuacjach życia codziennego.

B. White udowodnił, że najbardziej korzystne dla rozwoju w wieku przedszkolnym są następujące cztery nauczające strategie, używane przez rodziców w kontaktach z dzieckiem: *uczenie* wykonywania określonych czynności, *wyjaśnianie* dziecku różnych zjawisk, zdarzeń i problemów, *włączanie się* w aktywność dziecka po to, aby razem z nim coś robić oraz *rozmawianie* z dzieckiem. Wspólną cechą wymienionych strategii jest to, że rodzice bezpośrednio uczestniczą w doświadczeniu dziecka, a ich zachowania są integralną częścią tego doświadczenia.

Koncepcja nauczania okolicznościowego opiera się na założeniu o wzajemności wpływów w relacjach dziecko – dorosły. Stefan Szuman zauważa, że dziecko swym zachowaniem lub pytaniem daje znać, czego nie wie lub nie rozumie. Dlatego dorosły ma możliwość uczyć dziecko czegoś, co w danej chwili je interesuje lub, co w danych okolicznościach pragnie zrozumieć i pojąć.

Również korzystne dla rozwoju są te oddziaływania rodziców, które wpływają na doświadczenie dziecka w sposób pośredni – facylitujący. Jest tak, kiedy rodzice: *sugerują* dziecku rodzaj aktywności, *dostarczają* materiały i przedmioty niezbędne do wykonania określonej czynności, *chwala* dziecko lub *udzielają pomocy*, gdy o nią prosi. Wspólną cechą wymienionych strategii jest to, że są źródłem doświadczeń korzystnych dla rozwoju, podnoszą atrakcyjność tych doświad-

<sup>6</sup> S. Szuman, op. cit., s. 130.

<sup>7</sup> B. L. White, B. T. Kaban, J. S. Attanuci, *The origin of human competence*, Toronto 1979, Lexington Books.

czeń oraz zwiększając prawdopodobieństwo, że dziecko powtórzy daną czynność w przyszłości.

Autorzy wykryli również te sposoby oddziaływania dorosłych, które niekorzystnie wpływają na rozwój psychiczny dziecka. Do najczęstszych należą: *zakazywanie* podejmowania różnych działań, *odmawianie* dziecku pomocy w sytuacji, gdy jej potrzebuje lub o nią prosi, *stosowanie kar*, *przerywanie działań* dziecka i *zmuszanie* go do wykonywania innych, których ono nie chce. Wspólną cechą wymienionych strategii jest to, że blokują one spontaniczną aktywność dziecka i, tym samym, uniemożliwiają zdobycie doświadczeń korzystnych dla rozwoju, wywołują uczucie przykrości lub poczucie zagrożenia oraz zmniejszają prawdopodobieństwo, że dziecko zechce powtórzyć daną czynność w przyszłości.

Badacze wykazali, że już między 10 a 18 miesiącem życia dziecka matki zaczynają preferować strategie nauczania, mniej lub bardziej korzystne dla rozwoju. Przyczynami zmian w zachowaniach matek są trzy istotne osiągnięcia rozwojowe, jakie pojawiają się u dziecka w tym okresie – opanowanie umiejętności chodzenia, nabycie umiejętności mówienia oraz początki kształtowania się autonomii.

### Współpraca z dzieckiem w obrębie epizodu wspólnego zaangażowania – koncepcja Rudolfa Schaffera

Przez epizod wspólnego zaangażowania należy rozumieć proces wymiany między dorosłym i dzieckiem, podczas którego zwracają oni uwagę na jakiś zewnętrzny temat i wspólnie względem niego działają. Tematem wymiany może być określony przedmiot lub zdarzenie, które skupiają wspólne zaangażowanie partnerów. W miarę jak dzieci stają się starsze „temat” coraz częściej przyjmuje for-

mę werbalną i epizod wspólnego zaangażowania staje się „konwersacją”. Epizody wspólnego zaangażowania charakteryzuje: (1) jednoczesne zwracanie uwagi przez dziecko i osobę dorosłą na te same elementy otoczenia, (2) wysoki stopień synchronizacji między zachowaniami dorosłego a zachowaniami dziecka, (3) prosta, przewidywalna i powtarzająca się struktura interakcji, (4) posługiwanie się przez dorosłego strategiami wspomagającymi rozwój dziecka oraz (5) ukierunkowanie nauczających oddziaływań dorosłego na strefę najbliższego rozwoju dziecka.

Matki bez przerwy dostarczają dziecku różnych wskazówek, lecz dziecko zawsze wybiera spośród nich tylko te, które są dostosowane do jego możliwości. Te zaś, które są nieadekwatne do poziomu jego rozwoju, po prostu ignoruje. W rezultacie, to dziecko decyduje o skuteczności instrukcji podawanych przez matkę.

Po zapoczątkowaniu epizodu dorosły kontroluje jego przebieg i prowadzi nauczające oddziaływania. Oddziaływania te mogą podtrzymywać czynności, które dziecko już wykonuje lub zachęcać dziecko do podejmowania nowych czynności. Oddziaływaniami podtrzymującymi są: okazywanie zainteresowania czynnościami dziecka, ułatwianie, korygowanie, nakłanianie. Do oddziaływań zachęcających dziecko do podejmowania nowych czynności należą: zapewnianie dostępu do przedmiotów i miejsc, podsuwanie nowych pomysłów, sugerowanie możliwości podjęcia określonych działań lub aranżowanie nowych sytuacji – np. zabaw.

B. O’Connel i I. Bretherton wykazali, że matki bez przerwy dostarczają dziecku różnych wskazówek, lecz dziecko zawsze wybiera spośród nich tylko te, które są dostosowane do jego możliwości. Te zaś, które są nieadekwatne do poziomu jego rozwoju, po

<sup>8</sup> H. R. Schaffer, op. cit.

<sup>9</sup> B. O’Connel, I. Bretherton, *Toddlers’ play alone and with mother: the role of maternal guidance*, w: I. Bretherton (ed.), *Symbolic play: the development of social understanding*. London 1984, Academic Press.

prostu ignoruje. W rezultacie, to dziecko decyduje o skuteczności instrukcji podawanych przez matkę. Zatem dziecko jest tym członkiem diady, który kształtuje przebieg interakcji o wiele bardziej niż matka. „Matka nie dokonuje inwazji i nie kształtuje biernego dziecka, lecz działa wewnątrz kontekstu właściwości dziecka i tego, czym się ono zajmuje”<sup>10</sup>. Ostatecznym efektem epizodu wspólnego zaangażowania jest to, że dzięki interakcji ze wspierającym dorosłym poziom kompetencji dziecka wzrasta.

### Budowanie rusztowania – koncepcja Jerome Brunera i Davida Wooda

Aby określić rolę wsparcia, jakiego matka udziela dziecku w epizodzie wspólnego zaangażowania, J. S. Bruner i D. Wood opracowali koncepcję „rusztowania”<sup>11</sup>. Koncepcja ta nawiązuje wprost do teorii strefy najbliższego rozwoju L. S. Wygotskiego.

Rusztowanie jest użytecznym terminem do opisu szerokiej gamy zachowań rodziców. Aczkolwiek sam termin może sugerować, że chodzi o działania nie angażujące dziecka, to D. Wood i J. S. Bruner używają go w sposób elastyczny, by podkreślić ciągle korygowanie działania dorosłego w odpowiedzi na trwające działanie dziecka. Na przykład D. Wood i D. Middleton wykazali, że matki nieustannie dopasowują swe działania i wymagania do zdolności i możliwości dziecka<sup>12</sup>. Na przykład nie pomagają, gdy dziecko prawidłowo wykonuje zadanie i udzielają jej, gdy dziecko napotyka na trudności, z którymi nie może sobie poradzić. Ponadto stosują zasadę „o jeden krok dalej” – tzn. skupiają się na tych aspektach zadania, które leżą nieco powyżej aktualnych możliwości dziecka.

Ogólnie biorąc celem rusztowania jest nakłonienie dziecka do wykonania czynności, której samodzielnie nie potrafi ono jeszcze wykonać. Zabieg polega na zaangażowaniu dziecka w jakąś bardziej złożoną aktywność, w której nauczana funkcja pojawi się dzięki zastosowaniu przez bardziej kompetentnego partnera wspomagającej strategii. Posłużenie się taką strategią jest określa-

Budowanie rusztowania jest swoistym typem nauczania, które umożliwia dziecku uzyskanie takiego poziomu kompetencji, jakiego samo nie może osiągnąć. Dorosły najpierw daje wsparcie, a potem, w miarę jak dziecko staje się coraz bardziej niezależne, stopniowo je wycofuje.

ne metaforycznie jako „budowanie rusztowania” (*scaffolding*). Budowanie rusztowania jest swoistym typem nauczania, które umożliwia dziecku uzyskanie takiego poziomu kompetencji, jakiego samo nie może osiągnąć. Dorosły najpierw daje wsparcie, a potem, w miarę jak dziecko staje się coraz bardziej niezależne, stopniowo je wycofuje.

W literaturze przedmiotu można znaleźć przykłady strategii rusztowania wspomagających rozwój mowy dziecka<sup>13</sup>. Należą do nich następujące działania dorosłego: (1) rozszerzanie wypowiedzi dziecka przez dodawanie do niej nowych elementów, (2) przekształcanie wypowiedzi dziecka ze strony biernej na czynną, (3) wyczekiwanie, aby dziecko mogło dokończyć rozpoczętą wypowiedź, (4) zadawanie pytań, (5) podpowiadanie, (6) sygnalizowanie dziecku, że teraz jego kolej na zabranie głosu, (7) zachęcanie dziecka do rozwinięcia wypowiedzi przez używanie zwrotów typu „No i?”, „A potem?”

<sup>10</sup> H. R. Schaffer, op. cit.

<sup>11</sup> D. Wood, *Spoleczne interakcje jako tutoring*, w: A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, Poznań 1995, Zysk i S-ka.

<sup>12</sup> D. Wood, D. Middleton, *A study of assisted problem solving*, *British Journal of Psychology*, 1975, nr 66, s. 181-191.

<sup>13</sup> A. Twardowski, *Kształcenie dialogowej kompetencji komunikacyjnej u uczniów niepełnosprawnych intelektualnie*, Poznań-Kalisz 2002, Wyd. IP-A UAM.

### Upośrednione uczenie – koncepcja Reuvena Feuersteina

Według R. Feuersteina rozwój poznawczy jest wynikiem upośrednionego uczenia się. Autor wykorzystuje koncepcję L. S. Wygotskiego, zgodnie z którą, to, co społeczne, staje się tym, co indywidualne, jeśli przejdzie przez ogniwo pośrednie – „narzędzie psychologiczne”. Jednym z takich narzędzi jest znak, a wśród znaków słowa, które są ich najważniejszym przykładem. Słowa, których znaczenie rozumieją dorośli członkowie społeczeństwa, w procesie interakcji społecznej zaczynają dla dziecka znaczyć to samo, co dla dorosłych<sup>14</sup>.

Upośrednione uczenie można potraktować jako trening, który dziecko przechodzi pod kierunkiem doświadczonego dorosłego. Dorosły ukierunkowuje aktywność poznawczą dziecka i strukturuje środowisko uczenia się. Doświadczenia wyniesione z upośrednionego uczenia się są podstawowym środkiem, za pomocą którego dziecko rozwija operacje poznawcze niezbędne do uczenia się samodzielnego<sup>15</sup>.

R. Feuerstein uzasadnia, że konsekwencją braku spójnych doświadczeń upośrednionego uczenia się jest niski poziom wykonania w szerokim zakresie różnych zadań szkolnych. Prawdopodobnie rodzice dzieci opóźnionych rozwojowo sami byli pozbawieni odpowiedniego treningu i nie można oczekiwać, że nauczą oni czegoś, czego sami nie potrafią. Z kolei matki pracujące zawodowo mogą być przeciążone nadmiarem obowiązków i nie mieć czasu na wchodzenie z dzieckiem w nauczające relacje.

R. Feuerstein uważa, że dzieci opóźnione w rozwoju poznawczym wychowywały się

w rodzinach, w których znacznie utrudnione były możliwości uczenia się i zdobywania doświadczeń ważnych dla rozwoju poznawczego. Dlatego dzieci te powinny być skierowane na trening dostarczający im intensywnych „naprawczych” doświadczeń upośrednionego uczenia się.

Prawdopodobnie rodzice dzieci opóźnionych rozwojowo sami byli pozbawieni odpowiedniego treningu i nie można oczekiwać, że nauczą oni czegoś, czego sami nie potrafią.

Aby sprawdzić swoją teorię, R. Feuerstein opracował program interwencyjny pod nazwą „Program Instrumentalnego Wzbogacania”<sup>16</sup>. Celem programu jest przezwyciężenie problemów w funkcjonowaniu poznawczym, jakie mają uczestniczące w nim dzieci. Do problemów tych należą między innymi: brak umiejętności gromadzenia danych, ślepe podążanie za instrukcją, nieumiejętność zadawania adekwatnych pytań, tendencja do traktowania każdego problemu tak, jakby był problemem nowym i pomijanie jego związku z uprzednim doświadczeniem. R. Feuerstein zakłada, że jeśli uświadomi się dziecku, jak ważne jest jego uczenie się, a jednocześnie zapewni mediację wspierającego nauczyciela, wówczas dziecko dojdzie, przez internalizację, do wytworzenia własnych poznawczych funkcji regulacyjnych, których pierwotnie doświadczało we współpracy z dorosłym.

### Zakończenie

Wszystkie przedstawione w tej pracy strategie nauczania opierają się na założeniu, że postęp w rozwoju umysłowym w dzieciństwie dokonuje się dzięki wymianie interpersonalnej. Dziecko ujawnia charakterystyczny dla siebie wzorzec funkcjonowania, „wymuszając” odpowiednie zachowania na opiekujących się nim osobach. W trwającej od początku życia wymianie zachodzi proces

<sup>14</sup> L. S. Wygotski, *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, Warszawa 1978, PWN.

<sup>15</sup> R. Feuerstein, *The dynamic assessment of retarded performers: the learning potential assessment device, theory, instruments and techniques*, Baltimore 1979, University Park Press.

<sup>16</sup> R. Feuerstein, *Instrumental enrichment: an intervention program for cognitive modifiability*, Baltimore, University Park Press.

dopasowywania się dziecka do wzoru zachowań opiekunów i jednocześnie proces dopasowywania działań opiekunów do wzoru aktywności dziecka. Obie strony są w tej interakcji aktywne, obie nawzajem formują swoje zachowania, a także wzajemne wobec siebie oczekiwania. Dorośli inicjują i organizują doświadczenia dzieciom, ale niewątpliwie i same dzieci prowokują dorosłych do działania w różny sposób przy różnych okazjach. Dzieci wybierają spośród oferowanych im przez dorosłych doświadczeń te, które są dla nich najbardziej odpowiednie i wspierające. Rozwijające się dziecko jest sprawcą zmian zachodzących tak w nim samym, jak i w otoczeniu, szczególnie zaś – w relacjach wiążących go z innymi ludźmi.

Niewątpliwie wszystkie przedstawione strategie nauczania nawiązują wprost lub pośrednio do ogólnej teorii rozwoju L. S. Wygotskiego, opartej na pojęciu strefy najbliższego rozwoju. Kluczowym dla tej teorii jest pojęcie internalizacji. Według L. S. Wygotskiego, procesy potrzebne dziecku, aby mogło radzić sobie ze środowiskiem i samodzielnie rozwiązywać problemy pochodzą od procesów dokonujących się pierwotnie w interakcjach z dorosłymi. „W taki sposób wszystkie umiejętności i wiedza najpierw doświadczone są w procesie interakcji społecznej, a dopiero potem zostają zinternalizowane i ulegają dekontekstualizacji”<sup>17</sup>. Proces przechodzenia od poziomu interpsychicznego do intrapsychicznego jest stopniowy. Najpierw *dorośli* lub kompetentny rówieśnik *kontroluje i ukierunkowuje aktywność dziecka*, ale stopniowo *dorośli i dziecko dochodzą do wspólnego rozwiązywania problemów* („podzielania” pewnych czynności). Następnie *dziecko przejmuje inicjatywę*, a dorosły poprawia i ukierunkowuje je wtedy, gdy napotyka na trudności. Wreszcie *dorośli oddaje dziecku inicjatywę* i funkcjonuje głównie jako wspierające i przychylne jednoosobowe audytorium. Aby opisać mechanizm stopniowej internalizacji działań poznawczych, które pierwotnie były wspólnie

Dzieci wybierają spośród oferowanych im przez dorosłych doświadczeń te, które są dla nich najbardziej odpowiednie i wspierające. Rozwijające się dziecko jest sprawcą zmian zachodzących tak w nim samym, jak i w otoczeniu, szczególnie zaś – w relacjach wiążących go z innymi ludźmi.

podzielanymi procesami interakcyjnymi, L. S. Wygotski wprowadził pojęcie „strefy najbliższego rozwoju”. Strefa najbliższego rozwoju jest obszarem gotowości dziecka ograniczonym z jednej strony przez istniejący poziom kompetencji, a z drugiej – przez poziom kompetencji, który dziecko może osiągnąć we współpracy z dorosłym.

Nauczanie jest skuteczne wówczas, gdy nauczyciel posługuje się takimi strategiami, które stymulują rozwój dojrzewających funkcji psychicznych znajdujących się w strefie najbliższego rozwoju. Przedstawione w tym opracowaniu strategie nauczania z pewnością do takich należą. □

<sup>17</sup> H. R. Schaffer, op. cit., s. 176.

• Artykuł jest skróconą i nieznacznie zmodyfikowaną wersją referatu przedstawionego w Nałęczowie na ogólnopolskiej konferencji naukowej pt. *Rozwój i edukacja dziecka. Szanse i zagrożenia*. Konferencja została zorganizowana przez Zakład Pedagogiki Przedszkolnej Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie i odbyła się w dniach 12 – 14 listopada 2003 roku.

#### ANDRZEJ TWARDOWSKI

dr hab., Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych (kierownik Zakładu Psychopatologii Dziecka)

