

Aneta Babiuk-Massalska

Jak dziecko w wieku przedszkolnym pomaga opanować innemu dziecku to, co samo potrafi. Analiza procesu uczenia się w diadzie *mały nauczyciel - mały uczeń*. Wnioski do praktyki pedagogicznej.

Dorośli nigdy nie rozumieją niczego sami i dzieci są zmęczone wiecznym udzielaniem im wyjaśnień.
Antoine de Saint-Exupéry

Niniejszy artykuł przedstawia rozważania na temat praktycznych korzyści płynących z angażowania *małych pomocników* jako nauczycieli w grupach przedszkolnych. Obszarem mojego zainteresowania będzie tu proces uczenia się w sytuacjach, gdy jedno dziecko (o wyższych kompetencjach) uczy drugie dziecko, np. młodsze. Podjęty przeze mnie problem nawiązuje do modnego obecnie i zalecanego w edukacji uczniów starszych i młodzieży *tutoringu* rówieśniczego. Z badań wynika, że już dzieci w wieku przedszkolnym bardzo skutecznie uczą inne dzieci tego, co same potrafią¹. Pomimo to w wychowaniu przedszkolnym bardzo rzadko korzysta się z tych możliwości edukacyjnych. Gruszczyk-Kolczyńska proponowała rozwiązania oparte na angażowaniu małych pomocników.² Pomysł ten stanowi bardzo konkretny sposób na rozwiązanie trudnych problemów w nauczaniu grupowym, związanych z różnicami indywidualnymi w rozwoju dzieci. Prawdopodobnie główną przyczyną pomijania tego zasobu w wychowaniu przedszkolnym jest stosunkowo skromna wiedza na temat procesu uczenia się w diadzie dziecko-dziecko.

Tymczasem w każdej grupie przedszkolnej, nawet jednorodnej wiekowo, dzieci rozwijają się w różny sposób. Wyłączając nawet zdiagnozowane zaburzenia rozwojowe, dzieci rozwijające się prawidłowo, różnią się temperamentem³, tempem pracy, sprawnością motoryczną, językową, koncentracją uwagi, predyspozycjami, a nawet samopoczuciem i stanem zdrowia,

- 1 A. Twardowski, *Wczesne wspomaganie rozwoju dzieci z niepełnosprawnościami w środowisku rodzinnym*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2012, Seria Psychologia i pedagogika nr 178.
- 2 E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Dlaczego warto i trzeba korzystać z małych pomocników w edukacji przedszkolnej*, „Bliżej Przedszkola”, 2011, nr 113, Krótkie wykłady o dobrym wychowaniu, s. 10–15.
- 3 J. Strelau, *Różnice indywidualne: historia, determinanty, zastosowania*, Wydawnictwo Naukowe Scholar : Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej, Warszawa 2014.

które może zmienić się w ciągu jednego dnia. Zgodnie z założeniami procesu indywidualizacji nauczania⁴, dzieci mają prawo do szczególnego zainteresowania i specjalnego podejścia nauczyciela do potrzeb rozwojowych i osobistego potencjału każdego z nich. W grupie przedszkolnej liczącej zazwyczaj około dwudziestu osób, realizacja powyższego zadania wykracza poza fizyczne możliwości pojedynczego nauczyciela, ponieważ stara się on wszystko zrobić samodzielnie⁵. Tym samym indywidualizacja procesu nauczania w przedszkolu zostaje w praktyce sprowadzona do zajęć reedukacyjnych dla dzieci najslabszych oraz, chociaż rzadziej, dla tych najzdolniejszych⁶. Często też pojęcia indywidualizacji zostaje sprowadzone do zróżnicowanych środków kontroli wobec uczniów (kar i nagród), motywowania i dyscyplinowania ich, w zależności od zachowania podczas zajęć⁷. Tymczasem według Kuligowskiej istotę procesu indywidualizacji stanowi samodzielna praca ucznia⁸. Od lat zasada poszanowania pracy własnej dziecka jest z powodzeniem stosowana w przedszkolach i szkołach prowadzonych metodą Marii Montessori. W placówkach tych nauczyciel ma zadanie wspierać zainteresowania ucznia, a nie kierować nimi.⁹ Ważną rolę odgrywają w nich również *mali nauczyciele*. Grupy są mieszane wiekowo tak, aby dzieci (od 3 do 6 roku życia, od 6 do 9 roku życia i od 9 do 12 roku życia) mogły być dla siebie wsparciem w procesie nauki, uczyć się od siebie poprzez obserwację, wspólne aktywności, bez konieczności przebywania z dorosłym nauczycielem. Symbolem nowej ery w wychowaniu dzieci stała się niegdyś książka Ellen Key „Stulecie dziecka”. Po raz pierwszy została wydana w grudniu 1900 roku i zapoczątkowała nurt akcentujący szacunek dla praw dziecka. Autorka krytykowała w niej współczesne sobie placówki edukacyjne za niszczenie potencjału poznawczego i chęci uczenia się wstępujących do niej dzieci poprzez narzucanie zadań uczniom, panujący w nich „porządek”, „metodę”, „system” i „karność”. Pytanie tylko, czy te określenia aż tak bardzo odbiegają od szkoły współczesnej? Key pisała także o roli nauczyciela, który według jej wizji miał jedynie towarzyszyć dziecku, dawać mu „ogólny rzut oka” na wybieraną przez nie aktywność poznawczą.¹⁰ Akcent na własną pracę dzieci

4 Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.), b.d.

5 E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Dlaczego warto i trzeba korzystać z małych pomocników w edukacji przedszkolnej...*, op. cit.

6 por. Anna Strońska, „Indywidualizacja w świetle procesu edukacyjnego”, *Magazyn Oświatowy Wojewódzkiego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli*, nr 33 (2011), http://www.wodnskierniewice.eu/publikacje/m_o/arch_mo_nr_33.html, 20.07.2014.

7 D.H. Pink, *Drive: kompletnie nowe spojrzenie na motywację*, Wydawnictwo Studio Emka, Warszawa 2011.

8 K. Kuligowska, *Problemy indywidualizacji nauczania*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne 1975.

9 P. Epstein, *Z notatek pedagoga Montessori: poradnik*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014.

10 E. Key, *Stulecie dziecka*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005.

i kierowanie się wewnętrzną motywacją, zamiast motywowaniem do nauki przez nauczyciela, kładły przez dziesiątki lat także inne placówki, m.in. Summerhill¹¹. Założenia leżące u podstaw ich działania są realizowane po dziś dzień, także w Polsce, pod postacią szkół demokratycznych.¹² Obecnie, zasadności samodzielnego „studiowania” uczniów podczas całego wieku przedszkolnego i szkolnego dowodzą badania neurobiologiczne dotyczące procesów uczenia się¹³. Nie bez znaczenia są również głosy współczesnych autorów nawołujące do nowego spojrzenia na motywację i świadomego podchodzenia do konsekwencji stosowania systemu nagród, kar, ocen, które niszczyć mogą kreatywność, zaostreć rywalizację i stres, zniechęcać do nauki i do szkoły.¹⁴ Biorąc pod uwagę powyższe rozważania, zasadne jest poszukiwanie praktycznych sposobów umożliwiających uczenie się dzieci bez zbędnych wzmocnień zewnętrznych. Jedną z praktyk, które można wprowadzić do codziennego życia przedszkolnego, bez konieczności wywoływania rewolucji w oświacie, są *mali pomocnicy* w roli nauczycieli.

Z ustaleń Gruszczyk-Kolczyńskiej wynika, że sytuacje edukacyjne charakterystyczne dla *tutoringu* rówieśniczego można z powodzeniem realizować już w przedszkolu.¹⁵ Opisując proces uczenia się organizowany w parze: dziecko, które więcej umie i dziecko, które tego nie potrafi, używa sformułowań *mały nauczyciel* i *mały uczeń*. *Małym nauczycielem* musi być dziecko silniejsze, zwykle starsze, a *małym uczniem* - dziecko słabsze, zwykle młodsze. Autorka rezygnuje z terminu *tutoring* rówieśniczy i proponuje nazwać go, nawiązując do znanego porzekadła „Uczył Marcin Marcina”. Zwraca też uwagę na to, że analiza takiej formy organizacyjnej pozwala lepiej wejrzeć w proces uczenia się dziecka. Powołuje się przy tym na ustalenia Kałmykowej, że *starsze, silniejsze intelektualnie dziecko organizując proces uczenia się młodszego dziecka (słabszego) prowadzi go bezwiednie po ścieżkach swojego myślenia*.¹⁶ Dlatego analiza relacji obserwowanej podczas nauki w diadzie silniejsze dziecko –

11 D. Gribble, *Edukacja w wolności: w poszukiwaniu idealnego systemu kształcenia*, Impuls, Kraków 2005.

12 Fundacja Edukacja Demokratyczna, *Edukacja demokratyczna*, lipiec 2012, <http://www.edukacjademokratyczna.pl/szkola-demokratyczna>, 20.07.2014.

13 M. Spitzer, *Jak uczy się mózg*, PWN, Warszawa 2007.

14 Zewnętrzne sposoby motywacji mogą skutecznie działać przy zadaniach algorytmicznych, czyli tych, których rozwiązywanie polega na postępowaniu zgodnie z istniejącą formułą aż do momentu logicznego zakończenia. Natomiast dla przedsięwzięć angażujących prawą półkulę mózgu, czyli tych, które wymagają elastycznego rozwiązania problemów, pomysłowości i koncepcyjnego rozumienia, nagrody warunkowe mogą być niebezpieczne. Osoby nagradzane bowiem często mają większe trudności, by zobaczyć to, co jest niestandardowe i wymyślić oryginalne rozwiązanie. D.H. Pink, *Drive...*, op. cit., s. 54.

15 E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Dlaczego warto i trzeba korzystać z małych pomocników w edukacji przedszkolnej...*, op. cit.

16 Z.I. Kałmykowa, red., *Ostajuszczije w uczeniu szkolniki. Problema psichicheskowo rozwitija*, Moskwa 1986.

słabsze dziecko pozwoli wprawnemu obserwatorowi wniknąć w tajemnice procesu uczenia się podopiecznych i trafniej odpowiedzieć na ich potrzeby edukacyjne. Jak pisze Szuman, *dziecko myśli inaczej i błędem byłoby naginanie jego sposobu myślenia do myślenia dorosłego*.¹⁷ W tym miejscu zatem warto zastanowić się jak wygląda praktyka przedszkolna.

W polskich przedszkolach dominują grupy jednorodne ze względu na wiek. Następnie na wszystkich etapach kształcenia system jest ten sam: dzieci dzielone są na klasy według roczników – rok po roku. Dzieje się tak, pomimo oczywistych różnic indywidualnych w poziomie rozwoju umysłowego dzieci wstępujących do szkoły. Pomimo że wszystkie mieszczą się w szeroko rozumianej normie, to różnice te wynoszą nawet cztery lata. Na powyższy temat różnic w rozwoju siedmiolatków pisała Wołoszynowa już na początku lat siedemdziesiątych¹⁸. Obecnie Gruszczyk-Kolczyńska przedstawia podobne poglądy względem sześciolatków.¹⁹ Wśród pierwszoklasistów są więc dzieci rozumujące na poziomie przeciętnych pięciolatków i dzieci dorównujące pod tym względem dziewięciolatkom. Z kolei nauczyciele są według autorki przekonani, że muszą wszystkiego nauczyć podopiecznych sami nie uwzględniając tego, że dzieci w codziennych sytuacjach, w zabawach z innymi dziećmi, we wspólnie realizowanych zadaniach, uczą się spontanicznie. Dzieci „zarażają się” wiedzą, rekonstruują świat, tworzą go na bazie działań podjętych wspólnie z inną osobą²⁰. Powyższa kwestia nie jest ani nowa, ani oryginalna. Pisał o tym chociażby Wygotsky, który uważał, że *zabawa tworzy strefę najbliższego rozwoju dziecka, bo to właśnie w trakcie zabawy dziecko zawsze zachowuje się ponad swój wiek, wychodzi poza swoje codzienne zachowania, jest twórcze i kreatywne*.²¹ Partnerem dziecka jest przy tym nie tylko dorosły, ale każda, bardziej od niego kompetentna osoba, także rówieśnik, rodzeństwo, przyjaciel, czy znajomy.²² Rudolf Schaffer z kolei podkreślał warunek wzajemności przy edukowaniu, w myśl którego dziecko byłoby nie tylko biorcą, ale i dawcą wiedzy dla partnera relacji: *(...) naturalna różnica w poziomie kompetencji (w różnych obszarach – raz na korzyść jednej, raz drugiej osoby) tworzy swoiste napięcie stymulujące do podejmowania wspólnie,*

17 A. Twardowski, *Wczesne wspomaganie rozwoju dzieci z niepełnosprawnościami w środowisku rodzinnym...*, op. cit.

18 L. Wołoszynowa, *Problemy szkolnego „startu” w polskim zreformowanym systemie oświaty*, „Psychologia Wychowawcza”, 1977, nr 1.

19 E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Ustalanie gotowości do podjęcia nauki szkolnej starszych przedszkolaków*, b.d., <http://www.przedszkolak.pl/przedszkole/przedz.php?pkey=1097235520>, 20.07.214.

20 L.S. Wygotsky, *Wybrane prace psychologiczne*, PWN, Warszawa 1971.

21 K. Lubomirska, *Zabawa i jej znaczenie dla rozwoju dziecka w poglądach S. Wygotskiego*, „Wychowanie w Przedszkolu”, 2006, nr 3, s. 4.

22 A. Twardowski, *Wczesne wspomaganie rozwoju dzieci z niepełnosprawnościami w środowisku rodzinnym...*, op. cit., s. 24.

*i samodzielnie wysiłków zmierzających do opanowania czegoś.*²³ Taka relacja jest naturalna raczej dla diady, której uczestnikami są tylko dzieci, niż dorosły i dziecko. Szuman również podkreśla wartość niezaplanowanego z góry uczenia się, które w literaturze występuje także pod innymi nazwami: uczenie się przygodne, potoczne, czy mimowolne. Zdaniem autora należy korzystać z każdej nadarzającej się okoliczności, by dziecko mogło się uczyć. Pisze, że chociaż jest to sposób uczenia charakterystyczny w odniesieniu do dzieci poniżej wieku szkolnego, głównie w środowisku rodzinnym, należałoby go przenieść na grunt przedszkolny.²⁴ Istotnie w rodzinach wielodzietnych spontaniczne sytuacje edukacyjne występują nader często. Uczenie dziecka przez dziecko jest szczególnie intensywne w relacji dziecka młodszego ze starszym. Starsze bowiem zazwyczaj potrafi więcej, niż dziecko młodsze. Proces przyjmowania nauki dziecka od dziecka odbywa się tu w sposób naturalny²⁵. Starsze dzieci posiadają już zazwyczaj te umiejętności, których młodsze potrzebują się dopiero nauczyć. Pełnosprawne rodzeństwo natomiast może być nauczycielem dla mniej sprawnego brata czy siostry bez względu na wiek. Relacje z rodzeństwem mają szczególny charakter przez więzy krwi, więź emocjonalną i długotrwałość relacji²⁶. O znaczeniu więzi pomiędzy dzieckiem a nauczycielem przekonuje w swojej koncepcji wspomagania rozwoju człowieka w ciągu życia także Brzezińska²⁷. Pielęgnowanie relacji nauczyciel - dziecko jest więc warunkiem niezbędnym, by to, co oferuje się dziecku zostało przez nie przyjęte. Dodatkowo badania wykazały, że liczba dzieci ma pozytywny wpływ na rodzinę. Wyniki uzyskane w badaniach rodzin z niepełnosprawnym dzieckiem pokazały, że zarówno rodzice, jak i niepełnosprawne dziecko funkcjonują lepiej, gdy rodzina jest wielodzietna. Jak pisze Żyta, *dziecko niepełnosprawne ma kogoś, na kim może się wzorować i od kogo może się uczyć, a rodzice mają możliwość doświadczenia bycia rodzicem dziecka pełnosprawnego.*²⁸ Kolejne badania, przedstawione tym razem przez Lobato, a dotyczące rodzin, w których oprócz niepełnosprawnego dziecka jest jeszcze przynajmniej dwoje dzieci sprawnych,

23 A. Brzezińska, *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, GWP, Gdańsk 2005, s. 694.

24 A. Twardowski, *Wczesne wspomaganie rozwoju dzieci z niepełnosprawnościami w środowisku rodzinnym...*, op. cit., s. 32.

25 por. *mózg jako organ społeczny, neurony lustrzane*, M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013, s. 127.

26 A. Twardowski, *Wczesne wspomaganie rozwoju dzieci z niepełnosprawnościami w środowisku rodzinnym...*, op. cit., s. 67.

27 A. Brzezińska, *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa...*, op. cit.

28 A. Żyta, *Rodzeństwo osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004.

również wykazały znacznie lepsze ich funkcjonowanie.²⁹ W większych rodzinach obowiązki domowe i obowiązki związane z opieką nad niepełnosprawnym dzieckiem można podzielić na większą liczbę osób, dzięki czemu stają się mniej uciążliwe.³⁰ Konfiguracje rodzinne mają także korzystny wpływ na najstarsze dziecko, które pełni rolę nauczyciela dla braci i sióstr. Eliot przedstawiając badania z dziedziny psychologii dowodzi mianowicie, że dzieci nie mające żadnego rodzeństwa wypadają w testach inteligencji gorzej niż pierworodne z dużych rodzin. Jedyne dziecko uzyskuje na ogół o dwa do trzech punktów mniej, niż najstarsze dziecko mające brata, czy siostrę.³¹ Spostrzeżenie to wydaje się zaprzeczać teorii *uwagi rodzicielskiej*, zgodnie z którą dzieci jedyne powinny odnosić więcej korzyści niż te, które mają młodsze rodzeństwo, gdyż rodzice poświęcają im więcej czasu. Świadczy ono jednak o tym, że najstarsze dzieci odnoszą korzyści z innego rodzaju doświadczeń, a mianowicie możliwości uczenia młodszych braci czy sióstr, co jest często szczególnie skutecznym sposobem utrwalania swojej własnej wiedzy i umacniania pewności siebie. W związku z powyższymi danymi, zasadne wydaje się przeniesienie tych naturalnych sytuacji edukacyjnych do przedszkola i szkoły.

Wyniki badań i korzyści edukacyjne w sytuacjach „uczył Marcin Marcina”

Przytoczę ważniejsze argumenty naukowe przemawiające za korzyściami płynącymi z uczenia dziecka przez inne dziecko tego, co samo potrafi. Jak pisze Twardowski *poczynając od trzeciego roku życia, dzieci spędzają więcej czasu w towarzystwie innych dzieci, niż w kontakcie z dorosłymi*.³² Od tego wieku chłopcy wolą bawić się z chłopcami, a dziewczynki z dziewczynkami i tendencja ta utrzymuje się do początku okresu dorastania. W wieku około trzech lub czterech lat dzieci zaczynają preferować zabawy z rówieśnikami i zwykle bawią się z jednym wybranym partnerem. W ciągu wieku przedszkolnego zaś relacje z rówieśnikami stają się coraz bardziej trwałe, złożone, intymne i spójne.³³ Triplett podkreślił, że już sama obecność rówieśników wpływa mobilizująco na zachowanie się dzieci. Przebywając w towarzystwie przedszkolaki szybciej wykonywały zadanie, niż w sytuacji, gdy zostawały

29 D.J. Lobato, *Brothers, sisters and special needs: Information and activities for helping young siblings of children with chronic illness and developmental disabilities*, Brookes Publishing, Baltimore 1990.

30 A. Twardowski, *Sytuacja psychologiczna rodzeństwa dzieci z niepełnosprawnościami*, „Szkoła Specjalna”, 2011, nr 2 (cz.1), nr 3 (cz.2).

31 L. Eliot, *Co tam się dzieje? Jak rozwija się mózg i umysł w pierwszych pięciu latach życia*, Media Rodzina, Poznań 2003, s. 599.

32 A. Twardowski, *Wpływ relacji z rówieśnikami na rozwój dziecka w wieku przedszkolnym*, „Wychowanie w Przedszkolu”, 2009, nr 11.

33 R. Vasta, M.M. Haith, i S.A. Miller, *Psychologia dziecka*, red. A. Matczak i M. Babiuch, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995.

same³⁴. Stwierdził, że w grupie zajętej tą samą aktywnością, nawet gdy między poszczególnymi jednostkami nie zachodzą żadne interakcje, następuje polepszenie wyników.³⁵ Obecność innego dziecka wpływa na zainteresowanie się określoną czynnością i podjęcie prób działania. Dzieci samodzielnie zaczynają pracę, której w samotności by nie podjęły.

Po diagnostycznym ustaleniu poziomu rozumowania poszczególnych dzieci, Froman i Cazden³⁶ z kolei, tworzyli pary złożone z dzieci o odmiennych poglądach odnośnie stałości ilości. W każdej parze było dziecko, które rozumowało już operacyjnie na poziomie konkretnym oraz dziecko rozumujące na poziomie przedoperacyjnym. Dzieci miały uzgodnić poglądy dotyczące skutków obserwowanych zmian. Wyniki badań pokazały, że interakcje z rówieśnikami (rozmowy, sprzeczki, etc.) sprzyjają rozwojowi logicznego rozumowania dzięki procesowi reorganizacji. Zgodnie z tym, co zanotowano, dzieci pojmowały szybciej sens zmian odwracalnych, nieodwracalnych i odwracalnych częściowo.³⁷ Badacze empirycznie potwierdzili tym samym stanowisko Jeana Piageta, że *konflikty poznawcze i wzbudzone przez rówieśnicze interakcje przyczyniają się do rozwoju poznawczego dzieci w wieku przedszkolnym*. Powyższe kwestie zweryfikowali także Doise, Mugny³⁸ oraz Perret-Clermont³⁹. Przeprowadzili oni serię eksperymentów dotyczących wpływu współpracy z rówieśnikiem na umiejętność logicznego rozumowania dzieci funkcjonujących w stadium operacji konkretnych. Posługiwali się głównie zadaniami dotyczącymi zasady zachowania stałości. Zwykle stosowali plan badawczy, w którym pierwszym krokiem, na etapie *pretestu*, było określenie, jaki poziom umiejętności wykonania określonego rodzaju zadań prezentują poszczególne dzieci. Następnie losowo ustalali, które dzieci będą rozwiązywały kolejne zadania indywidualnie, a które w diadzie z rówieśnikiem. Na końcu, w fazie *postestu*, ponownie sprawdzali poziom umiejętności rozwiązywania zadań u poszczególnych dzieci. Stwierdzili, że poziom wykonania zadań w diadzie był wyższy w porównaniu z wykonaniami indywidualnymi. Inaczej mówiąc, kiedy nieumiejące rozwiązywać problemu dzieci działały w parach, wówczas czyniły większe postępy w rozumieniu zasady stałości, niż wówczas, gdy

34 por. *facylitacja, mechanizm ułatwienia społecznego*, E. Aronson, R.M. Akert, i T.D. Wilson, *Psychologia społeczna: serce i umysł*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1997.

35 P.G. Zimbardo, *Psychologia i życie*, PWN, Warszawa 1992, s. 86.

36 A. Brzezińska, G. Lutomski, i B. Smykowski, red., *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 1995, rozdz. Myśl Wygotskiego a edukacja. Wartości poznawcze współpracy rówieśników.

37 E. Gruszczyk-Kolczyńska i E. Zielińska, *Dwulatki i trzylatki w przedszkolu i w domu. Jak świadomie je wychowywać i uczyć*, Centrum Edukacji BLIŻEJ PRZEDSZKOLA, Kraków 2012.

38 W. Doise i G. Mugny, *The social development of the intellect*, Pergamon Press, Oxford 1984..

39 A.N. Perret-Clermont, *Social interaction and cognitive development in children*, Academic Press, London 1980.

pracowały samodzielnie. Rezultat ten potwierdzały pomiary wykonywane bezpośrednio po etapie wspólnego wykonywania zadań, jak i pomiary wykonane później.⁴⁰

Newman, Griffin i Cole także przeprowadzili badanie dzieci w obecności rówieśników. Zadaniem było pogrupowanie różnych elementów znajdujących się na obrazkach. Według instrukcji, każdy element mógł znaleźć się w parze z kilkoma innymi. Dzieci pracując wspólnie prowadziły czynności w sposób chaotyczny, nie kierując się jakąś przyjętą metodą doboru elementów. Właściwa realizacja zadania miała natomiast miejsce jako metoda sprawdzająca, kiedy dzieci uzasadniały sposób wykonania zadania, a jednocześnie chciały sprawdzić, czy nie pozostały im do pogrupowania inne, dotychczas nie ujęte elementy. Wówczas okazywało się, że wspólna analiza doprowadza je do osiągnięcia właściwego rozwiązania o wiele skuteczniej, niż samotne działania⁴¹. Jak pisze Musatti, udokumentowano również, że czterolatki potrafią nauczyć o rok młodszych rówieśników, jak układać klocki.⁴² Podczas tego procesu głównie pokazują i dają niekiedy słowne wskazówki. Johnson-Pynn i Nisbet⁴³ udowodniły, że dzieci w wieku od trzech do pięciu lat potrafią nauczyć zarówno równolatka, jak i dziecko o rok młodsze, jak zbudować domek z klocków. Występując w roli *tutorów* dzieci najczęściej posługują się instrukcjami w formie niewerbalnej: podają wzór poprawnego działania i proszą partnera o jego powtórzenie, pokazują, jak należy łączyć klocki, wskazują palcem, który klocek należy wykorzystać, itp. Dzieci stosują również instrukcje słowne w formie objaśnień, zachęt, zakazów, nakazów, pochwał. Co ciekawe, *tutorzy* podejmują nauczające czynności spontanicznie i w większości przypadków uzyskują zadowalające rezultaty. Jak wynika z przytoczonych badań, dziecko które występuje w roli *tutora* dostarcza partnerowi tych samych rodzajów pomocy, które Wood, Bruner i Ross określili mianem rusztowania.⁴⁴ Koncepcja ta została przez nich opracowana w celu wyjaśnienia, jakie działania dorosłego, ukierunkowane na strefę najbliższego rozwoju⁴⁵, najbardziej sprzyjają uczeniu się dziecka w wieku przedszkolnym. Rusztowanie jest metaforą, opisującą proces, w którym *bardziej kompetentny partner pomaga dziecku w rozwiązywaniu problemu przez dostosowanie zarówno rozmiaru, jak i rodzaju pomocy do poziomu*

40 A. Twardowski, *Wpływ relacji z rówieśnikami na rozwój dziecka w wieku przedszkolnym...*, op. cit.

41 M. Garate i E. Gomez, *Klasa szkolna - miejsce uczenia się rozwoju*, 1997, nr 9–10.

42 T. Musatti [w:] A. Brzezińska, G. Lutomski, i B. Smykowski, *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych...*, op. cit.

43 J.S. Johnson-Pynn i V.S. Nisbet, *Preschoolers effectively tutor novice classmates in a block constructions task*, „Child Study Journal”, b.d., nr 32, s. 241–255.

44 A. Twardowski, *Wczesne wspomaganie rozwoju dzieci z niepełnosprawnościami w środowisku rodzinnym...*, op. cit., s. 37.

45 por. *strefa najbliższego rozwoju*, L.S. Wygotzky, *Wybrane prace psychologiczne...*, op. cit.

wykonania dziecka.⁴⁶ Niektóre z tych badań obejmowały jako partnerów relacji bardziej kompetentnych w danym zagadnieniu rówieśników, jednak bardziej szczegółowe informacje odnośnie ich wyników są skąpe. Główna uwaga została poświęcona w opisach dorosłemu partnerowi relacji. Zadania dotyczyły: opowiadania historyjek, sortowania przedmiotów, analizowania treści obrazków, uczenia się robótek ręcznych, rozwiązywania problemów matematycznych.⁴⁷ Jak pisze Schaffer *samo pojęcie w zasadzie nie wyjaśnia, w jaki sposób dziecko internalizuje to, co uzyskuje od swego nauczyciela, jednak zwraca uwagę na warunki, w jakich zachodzi proces uczenia się i podkreśla ważną społeczno-interakcyjną naturę tych warunków.*

Odkrywcze są osiągnięcia neurobiologów, które można odnieść do rzeczywistości w placówkach edukacyjnych, a które mówią o przewadze aktywnych metod uczenia się, gdzie dziecko samo dochodzi do potrzebnych mu informacji, nad nauczaniem w sposób bierny, czyli poprzez podawanie dziecku wiedzy w formie gotowych odpowiedzi i rozwiązań. Naukowcy zajmujący się badaniem procesu uczenia się udowodnili istnienie komórek nerwowych, zwanych neuronami lustrzanymi. Aktywują się one tylko podczas działań własnych człowieka lub w czasie obserwacji czynności wykonywanych przez drugą osobę. Kiedy badana osoba sama wykonywała zadanie, była zauważalna aktywność tych struktur, jednak gdy badacze pokazywali badanej osobie tylko kartkę z napisanym słowem – neurony pozostawały obojętne.⁴⁸ Niemiecki neurobiolog i lekarz Joachim Bauer podkreśla, że obserwacja i naśladowanie są w obecnym modelu edukacji wykorzystywane w bardzo niewielkim stopniu. Żeby uruchomić potencjał neuronów lustrzanych, konieczna jest rewizja stosowanego obecnie podejścia do nauki.⁴⁹

W świetle powyższych rozważań, strona praktyczna uczenia dziecko przez dziecko wydaje się istotną formą nauczania, która pozwala na indywidualizację tego procesu.⁵⁰ Umożliwia ona mianowicie uczniom rozwój i uczenie się w ich własnym rytmie, z zachowaniem poszanowania własnych potrzeb, bez zbędnego angażowania do roli kontrolera dorosłego nauczyciela. Ważne w tym miejscu wydaje się wyjaśnienie pojęć: *tutor* oraz *mały nauczyciel*. Pomimo bowiem wspólnego założenia, że istotę procesu uczenia się stanowią interakcje

46 H.R. Schaffer, *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2006.

47 H.R. Schaffer, *Psychologia dziecka...*, op. cit., s. 230.

48 M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi...*, op. cit., s. 121.

49 Ibid., s. 123.

50 K. Dałek, *Indywidualizacja nauczania matematyki - co to takiego?*, www.maciejko.org, 13.12.2010, <http://maciejko.org/witryna/wp-content/uploads/2011/05/Nauczanie-zindywidualizowane.pdf>, 20.07.2014.

pomiędzy dziećmi, nie uważam ich za pojęcia tożsame.

Jeszcze o *tutoringu* rówieśniczym oraz diadzie *mały nauczyciel – mały uczeń*

Podążając za myślą Vernona A. Magnesena, że *uczymy się: 10% z tego, co czytamy, 20% z tego, co słyszymy, 30% z tego, co widzimy, 50% z tego, co jednocześnie widzimy i słyszymy, 70% z tego, o czym dyskutujemy z innymi, 80% z tego, co doświadczamy osobiście, 90% z tego, czego uczymy innych*⁵¹, będę poszukiwała w moich rozważaniach praktycznych przesłanek przemawiających za powszechnym włączeniem *małych nauczycieli* w proces nauczania przedszkolnego. Nadmienię, iż wzorem Gruszczyk-Kolczyńskiej odróżniam pojęcie *małego nauczyciela* od *tutora*. Podstawowym powodem jest tu geneza pojęcia „*tutoringu* rówieśniczego” sięgająca czasów rewolucji przemysłowej w Anglii. Forma takiej organizacji pracy uczniów podczas zajęć wiązała się z koniecznością poradzenia sobie przez jednego nauczyciela z nieproporcjonalnie dużą liczbą dzieci w klasie. Starszy uczeń pełnił więc rolę korepetytora (*tutora*) dla swoich podopiecznych (*tutee*). Relacja ta pomijała warunek poszanowania podmiotowości uczestników i dobrowolności nauki. Starszy uczeń lub uczeń biegleszy w danym temacie, dostawał odgórnie zlecone przez nauczyciela zadanie pomocy słabszemu dziecku. Pojęcie *małego nauczyciela* w moim rozumieniu natomiast, będzie wolne od przymusu. Za Barbarą Kają odnoszę się w tym miejscu do wspomagania rozwoju o charakterze nieinwazyjnym, w którym granice oddziaływań edukacyjnych wyznacza wyłącznie osoba wspomagana, ponieważ termin „wspomaganie” wyklucza presję i przymus.⁵² Niemniej faktem jest, że *tutoring* rówieśniczy bazuje na formie pracy, w której dziecko pełni rolę nauczyciela. Jako sposób nauczania sprawdza się za granicą, na przykład w Holandii. W holenderskich szkołach idea *tutoringu* realizowana jest w ramach programu „Nowe Wychowanie”, w oparciu o konstruktywistyczny model kształcenia.⁵³ Szerzej o *tutoringu* rówieśniczym pisze Twardowski i wyjaśnia, że jedno dziecko (*tutor*) pomaga drugiemu (nowicjuszowi) opanować określone wiadomości i umiejętności, dostarczając mu wskazówek, instrukcji, porad lub bezpośrednio kierując jego czynnościami.⁵⁴ Relacja między dziećmi ma charakter asymetryczny, ponieważ *tutor* przewyższa ucznia zasobem posiadanej wiedzy i przeważnie jest od niego starszy. Korzyści z tego rodzaju relacji wynoszą obie

51 G. Dryden i J. Vos, *Rewolucja w uczeniu*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2011, s. 100.

52 B. Kaja, *Psychologia wspomagania rozwoju: zrozumieć świat życia człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2010.

53 K. Kuszak, *Dziecko w roli nauczyciela*, „Wychowanie w Przedszkolu”, 2007, nr 04.

54 A. Twardowski, *Wpływ relacji z rówieśnikami na rozwój dziecka w wieku przedszkolnym...*, op. cit.

strony. Nowicjusz jest zainteresowany uzyskaniem wiedzy od bardziej doświadczonego partnera i otrzymuje ją. Z kolei *tutor* udziela nowicjuszowi instrukcji, zachęca do własnych refleksji, odpowiada na pytania i wzmacnia wysiłki nowicjusza związane z uczeniem się.⁵⁵ W konsekwencji *tutor* może uporządkować swą dotychczasową wiedzę i uzyskać pełniejszy wgląd w zagadnienie, którego uczy.

Dzieci, zwłaszcza w młodszym wieku, uczą się przede wszystkim przez naśladowanie i w sposób mimowolny. Kiedy w przedszkolnej grupie jest jeden nauczyciel, nie ma on możliwości pracy indywidualnej z każdym uczniem i podążania za potrzebami jednej tylko osoby. Z konieczności musi się on posługiwać grupowymi sposobami nauczania: wykładem, książką, planszą, filmem. Ponieważ propozycje te pochodzą od nauczyciela, a nie zostały wybrane przez samych uczniów, dorosły staje w obliczu konieczności zastosowania dodatkowych środków, aby utrzymać zainteresowanie dzieci wiedzą, którą im proponuje. Dotarcie w tym samym momencie do każdego dziecka z osobna jest trudnym wyzwaniem dla nauczyciela, czasem wręcz niemożliwym do wykonania. Jak pisała Maria Montessori, *dziecko nie musi robić, co chce, ale musi chcieć tego, co robi*. Współczesne badania neurobiologiczne potwierdzają te słowa. Badania dotyczące zagadnienia uczenia się pokazują, że człowiek nie potrzebuje żadnych dodatkowych motywacji, by się uczył⁵⁶, ponieważ mózg ludzki jest tak zaprojektowany przez naturę, by automatycznie chłonąć wiedzę z otoczenia⁵⁷. To, co dziecko spontanicznie absorbuje, jest dokładnie tą wiedzą, która dziecku jest w tym momencie potrzebna. Niestety tak się składa, że nie pokrywa się ona zazwyczaj z zakresem materiału przewidzianego przez dorosłych w programie nauczania. Komunikaty słowne kierowane do całej grupy przedszkolaków, są mniej skuteczne, niż własne doświadczanie przez dziecko rzeczywistości: z własnej inicjatywy, we własnym tempie, w wybranym przez siebie czasie i temacie. Słusznie twierdzi Miksza, że tak, jak *nikt nie może urosnąć za dziecko w sensie fizycznym, tak też nikt nie może nauczyć się czegoś za nie*.⁵⁸

Tymczasem dzieci starsze, które uczą młodsze dzieci i mogą włączyć się w proces uczenia na zasadzie dobrowolności, same także czerpią z tego korzyści. Uczą się stosować swoją wiedzę w praktyce, mają poczucie bycia pożytecznym, wzrasta ich pewność siebie, umiejętność

55 E.A. Forman, C.B. Cazden [w:] A. Brzezińska, G. Lutomski, i B. Smykowski, *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych...*, op. cit.

56 M. Spitzer, *Jak uczy się mózg...*, op. cit.

57 por. *chłonny umysł, absorbujący umysł*, M. Montessori, *Chłonny umysł*, Henry Holt and Company, New York 1995.

58 M. Miksza, *Zrozumieć Montessori, czyli Maria Montessori o wychowaniu dziecka*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014.

komunikacji, argumentowania i negocjowania.⁵⁹ Przekonanie nauczycieli, że muszą nauczyć dzieci wszystkiego sami, nie znajduje tu uzasadnienia. Postawa taka ogranicza wręcz przestrzeń dzieci do uczenia się.⁶⁰ Jak wynika z powyższej analizy, *mali nauczyciele* opiekując się kimś o niższych kompetencjach, uczą się o wiele efektywniej i czerpią z tych relacji wiedzę mocno wykraczającą poza suche fakty.

Jak uczą się dzieci w wieku przedszkolnym

Gruszczyk-Kolczyńska, Brzezińska, czy Kaja piszą, że cechą wrodzoną człowieka, w szczególności dziecka, jest dążenie do rozwoju.⁶¹ Potwierdzają to zresztą badania neurobiologiczne przytaczane przez Żylińską: *organiczną potrzebą każdego człowieka jest chęć zrozumienia świata i podążania za wrodzoną ciekawością poznawczą.*⁶² Ta naturalna ciekawość, czyli dążenie do poznawania obiektów i zmienianie otoczenia stosownie do własnych potrzeb, nie podlega zewnętrznej motywacji.⁶³ Wskazane jest raczej, by w procesie edukacji nie stawiać jej na drodze i nie niszczyć jej. Dla Gruszczyk-Kolczyńskiej rozwój i uczenie się dziecka są pojęciami tożsamymi i polegają na *procesie powstawania względnie trwałych zmian w zachowaniach, myślach i uczuciach jednostki będących rezultatem przeszłych doświadczeń.* Doświadczenia z kolei *stanowią rodzaj budulca, z którego dziecięcy umysł tworzy konstrukcje, które psycholodzy nazywają reprezentacjami lub schematami, a pedagodzy czynnościami umysłowymi, wiadomościami i nawykami.*⁶⁴ Jest bardzo ważne, aby ten budulec nie był przypadkowy. Dziecko jest skłonne ćwiczyć intensywnie tylko te umiejętności, które w danym momencie mieszczą się w jego możliwościach sprawczych.⁶⁵ Dorośli – rodzice i nauczyciele chcący sprawić, aby dziecko się czegoś nauczyło, muszą zorganizować sytuację, a najlepiej ciągłą sytuację, w której będzie ono miało szansę na zgromadzenie odpowiedniej porcji doświadczeń.⁶⁶ Z pomocą *małych nauczycieli* będzie to cel łatwiejszy do osiągnięcia, a dodatkową zaletą działalności *małych pomocników* będzie

59 por. *mózg jako organ społeczny*, J. Bauer, Empatia: co potrafią lustrzane neurony, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.

60 E. Gruszczyk-Kolczyńska, *O rozwijaniu zdolności do uczenia się dzieci*, „Blżej Przedszkola”, 2011, nr 114, Krótkie wykłady o dobrym wychowaniu, s. 10–13.

61 A. Twardowski, *Wczesne wspomaganie rozwoju dzieci z niepełnosprawnościami w środowisku rodzinnym...*, op. cit.

62 M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi...*, op. cit.

63 R.H. Largo, *Wiek dziecięcy*, Wiedza i Życie, Warszawa 2001.

64 E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki. Przyczyny, diagnozowanie korekcyjno-wychowawcze*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2006, 6. wyd.

65 E. Gruszczyk-Kolczyńska i E. Zielińska, *Dwulatk i trzylatki w przedszkolu i w domu...*, op. cit.

66 E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki...*, op. cit., s. -.

uczenie dziecka poprzez wspieranie go, zamiast ocenianie.⁶⁷ Według Kaji bowiem, pojęcie rozwoju wymyka się wszelkim ocenom w kategoriach „progresji” i „regresji”, ponieważ *nigdy jak do tej pory nie udowodniono przekonująco tego, co jest w tym procesie zmienną pozytywną.*⁶⁸ Rozwój, to według autorki *proces różnego rodzaju zmian, przekształceń i organizacji wzajemnych oddziaływań człowieka i świata ujmowanych w perspektywie czasowej*⁶⁹ bez nastawienia na „pęd do sukcesu”. Zwrócę tu uwagę na system motywacji stosowany w placówkach oświatowych, który zdaje się zaprzeczać przytoczonej przeze mnie aktualnej wiedzy na temat uczenia się dzieci. Stosowane obecnie sposoby podnoszenia efektywności pracy uczniów podczas zajęć (np. kary, nagrody, podsycanie rywalizacji) mają na celu stymulację dziecka do nauki. W świetle przytoczonych przeze mnie opracowań, to nie dziecko powinno być stymulowane do rozwoju, ale osoba dorosła. Na podstawie własnych badań Żuczowska wykazuje, że nauczyciele potrzebują treningu w chociażby tak elementarnej umiejętności, jaką jest prowadzenie dialogu z dzieckiem.⁷⁰ Duże znaczenie komunikacji nadaje również brytyjski psycholog Winnicott, który uważa, że prawidłowy rozwój jest możliwy tylko wtedy, gdy człowiek widzi i jest widziany, jako indywidualna jednostka, a nie tylko jako anonimowy członek grupy.⁷¹ Uwolnienie więc pełnego potencjału uczniów możliwe jest tylko na zasadzie wzajemności w relacji: gdy słuchają i są słyszani, gdy widzą i są widziani, gdy rozumieją i są rozumiani.⁷² Poznanie czym jest rozwój, powinno stanowić cel dla nauczyciela, a świadomość tego podstawę refleksji nad zachowaniem dzieci. One nie zawsze robią to, co podoba się dorosłym, w każdym jednak momencie chłoną z otoczenia wszystko, co jest im do procesu wzrastania niezbędne. Kaja uważa nawet, że ważne jest, aby w związku z powyższym powstrzymać się od krytykowania ich.⁷³ Zważywszy na to, jak liczne są głosy pedagogów i psychologów na temat uczenia młodszego dziecka przez dziecko, które potrafi więcej niepokoi fakt, że tak ważny zasób dla procesu uczenia się dzieci, jakim jest *mały nauczyciel*, pozostaje w Polsce niedoceniony.

67 J. Bauer, *Empatia...*, op. cit.

68 A. Twardowski, *Wczesne wspomaganie rozwoju dzieci z niepełnosprawnościami w środowisku rodzinnym...*, op. cit.

69 B. Kaja, *Psychologia wspomaganie rozwoju...*, op. cit., s. 31.

70 Z. Żuczowska, *Od autorytaryzmu do pedagogiki humanistycznej - polskim nauczycielom brakuje treningu umiejętności prowadzenia dialogu z dziećmi*, „Studia z Teorii Wychowania”, 2012, t.III, nr 1 (4), s. 206.

71 D.W. Winnicott, *Vom Spiel zur Kreativität*, Klett-Cotta, Stuttgart 1995.

72 M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi...*, op. cit., s. 148.

73 A. Twardowski, *Wczesne wspomaganie rozwoju dzieci z niepełnosprawnościami w środowisku rodzinnym...*, op. cit.

Dyskusja na temat praktyk stosowanych przez *małych nauczycieli* w stosunku do *małych uczniów*

Badań dowodzących wpływu rówieśników na rozwój poznawczy dziecka jest wiele. W niniejszym artykule nie skupiłam się więc nad tym, czy ten wpływ występuje. Za sferę moich rozważań natomiast obieram aspekt jakościowy i praktyczny relacji *mały nauczyciel – mały uczeń*, ponieważ na ten temat jest bardzo mało danych naukowych. Przy wprowadzaniu do powszechnej praktyki zasobu *małego nauczyciela* warto mieć pełen obraz sytuacji i być świadomym również pewnych jego ograniczeń. Badania odwołujące się do teorii Piageta i Wygotskiego⁷⁴ pokazały, że czterolatki próbując nauczyć młodsze dziecko układania klocków poprzestawały na pokazaniu mu, jak ma to zrobić (*Zrób tak*). Natomiast pięciolatki najpierw pokazywały innym dzieciom, jak mają zadanie wykonać, a potem śpieszyły z pomocą (*Nie umiesz, pomogę*).⁷⁵ Jak pisze Gruszczyk-Kolczyńska⁷⁶ chociaż *mali nauczyciele* z niebywałą cierpliwością wspierają młodszych kolegów, mają kłopot ze słownym określeniem sensu realizowanych aktywności i w zbyt małym stopniu określają, o co w zadaniu chodzi. Realizm nakazuje więc ostrożność w założeniu, że dzieci mogą wyręczyć nauczyciela w kształtowaniu czynności intelektualnych i budowania systemu wiedzy w obrębie edukacji przedszkolnej. *Mały nauczyciel* może pomóc w pewnych sytuacjach, ale odpowiedzialność za proces nauki nadal spoczywa na dorosłym nauczycielu. Należy również wziąć pod uwagę, że ukształtowanie nowego dla dzieci nawyku polegającego na zgodnym funkcjonowaniu w parach: *mały uczeń – mały nauczyciel* może być niełatwe. Dzieci są obecnie przyzwyczajane do obdarzania uwagą tylko osoby dorosłej. Trudność polega więc przede wszystkim na tym, że chociaż dzieci tworzą grupy, to i tak nauczyciel kieruje aktywnością każdego dziecka z osobna starając się wszystkiego osobiście dopilnować. Są to zachowania dorosłego opiekuna mające na celu kontrolę poprzez podchodzenie do każdego dziecka z grupy i sprawdzanie, czy dobrze wykonało zadanie, poprawianie, wskazywanie błędów, chwalenie, dodatkowe wyjaśnianie w trakcie trwającego już działania. Istnieją również ograniczenia w zastosowaniu diad uczących się wzajemnie dzieci, związane z osobą samego dziecka. Aby proces uczenia mógł zachodzić, *mały uczeń* musi być w stanie skupić się na tym, co przekazuje mu *mały nauczyciel*. Warunkiem jest również to, żeby poziom kompetencji językowych był odpowiedni dla dziecka, które jest uczone, to znaczy, aby

74 J. Tudge i B. Rogoff, T. Mussati [w:] A. Brzezińska, G. Lutomski, i B. Smykowski, *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych...*, op. cit.

75 E. Gruszczyk-Kolczyńska i E. Zielińska, *Dwulatki i trzylatki w przedszkolu i w domu...*, op. cit., s. 55.

76 E. Gruszczyk-Kolczyńska i E. Zielińska, *Dwulatki i trzylatki w przedszkolu i w domu...*, op. cit.

rozumiało, co się do niego mówi. Problemem może stać się kwestia zorganizowania wspólnego czasu dla diad. O ile w przedszkolu rodzinkowym, w którym grupa jest mieszana wiekowo, jest to łatwiejsze do wprowadzenia ze względu na brak konieczności przemieszczania się dzieci pomiędzy salami, o tyle w grupach jednolitych ze względu na wiek, dzieci starsze mogą odwiedzać młodsze tylko w określonych godzinach. Potrzebne jest odpowiednie zaplanowanie tych sytuacji i współpraca pomiędzy wychowawcami. Należy wziąć pod uwagę, że przygotowanie zajęć z *małymi pomocnikami* może być czasochłonne. Proces przygotowawczy do tego typu działań wymaga dobrego planowania, organizacji i dobrej komunikacji pomiędzy dorosłymi w relacji nauczyciel - nauczyciel, oraz nauczyciel - dyrektor. Etap przygotowań wiąże się z wybraniem, a często też stworzeniem przez samego nauczyciela pomocy dydaktycznych, rozpoznaniem kompetencji *małych* nauczycieli i *małych uczniów*, rozpoznaniem obszarów do nauki, zdiagnozowaniem efektów nauki, stworzeniem planu dnia, w którym uwzględnione zostaną zajęcia w diadach. *Małych nauczycieli* należy wspierać i uzupełniać zainicjowany przez nich proces uczenia poprzez tłumaczenie dzieciom, w jakim celu i czego będą się uczyć. Jak pisze jednak Gruszczyk-Kolczyńska, nie należy żałować czasu ani wysiłku organizacyjnego potrzebnego do przeprowadzenia zajęć z *małymi pomocnikami* ze względu na efekty wychowawcze i edukacyjne.⁷⁷ Za Kałmykową autorka podkreśla, że proces uczenia organizowany przez *małych nauczycieli* jest o wiele lepiej dopasowany do strefy najbliższego rozwoju *małych uczniów*, niż proces uczenia organizowany dzieciom przez dorosłych.

⁷⁷ E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Dlaczego warto i trzeba korzystać z małych pomocników w edukacji przedszkolnej...*, op. cit.

Bibliografia

- Aronson E., Akert R.M., i Wilson T.D., *Psychologia społeczna: serce i umysł*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1997.
- Bauer J., *Empatia: co potrafią lustrzane neurony*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Brzezińska A., *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, GWP, Gdańsk 2005.
- Brzezińska A., Lutomski G., i Smykowski B., *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 1995.
- Dałek K., *Indywidualizacja nauczania matematyki - co to takiego?*, www.maciejko.org, 13.12.2010, <http://maciejko.org/witryna/wp-content/uploads/2011/05/Nauczanie-zindywidualizowane.pdf>, 20.07.2014.
- Doise W., i Mugny G., *The social development of the intellect*, Pergamon Press, Oxford 1984.
- Dryden G., i Vos J., *Rewolucja w uczeniu*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2011.
- Eliot L., *Co tam się dzieje? Jak rozwija się mózg i umysł w pierwszych pięciu latach życia*, Media Rodzina, Poznań 2003.
- Epstein P., *Z notatek pedagoga Montessori: poradnik*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014.
- Fundacja Edukacja Demokratyczna, *Edukacja demokratyczna*, lipiec.2012, <http://www.edukacjademokratyczna.pl/szkola-demokratyczna>, 20.07.2014.
- Garate M., i Gomez E., *Klasa szkolna - miejsce uczenia się rozwoju*, 1997, nr 9–10.
- Gribble D., *Edukacja w wolności: w poszukiwaniu idealnego systemu kształcenia*, Impuls, Kraków 2005.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki. Przyczyny, diagnozowanie korekcyjno-wychowawcze*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2006, 6. wyd.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., *Dlaczego warto i trzeba korzystać z małych pomocników w edukacji przedszkolnej*, „Bliżej Przedszkola”, 2011, nr 113, Krótkie wykłady o dobrym wychowaniu, s. 10–15.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., *O rozwijaniu zdolności do uczenia się dzieci*, „Bliżej Przedszkola”, 2011, nr 116, Krótkie wykłady o dobrym wychowaniu, s. 6–10.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., *O rozwijaniu zdolności do uczenia się dzieci*, „Bliżej Przedszkola”, 2011, nr 114, Krótkie wykłady o dobrym wychowaniu, s. 10–13.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., *Ustalanie gotowości do podjęcia nauki szkolnej starszych przedszkolaków*, b.d., <http://www.przedszkolak.pl/przedszkole/przedsz.php?pkey=1097235520>, 20.07.2014.

- Gruszczyk-Kolczyńska E., i Zielińska E., *Dwulatki i trzylatki w przedszkolu i w domu. Jak świadomie je wychowywać i uczyć*, Centrum Edukacji BLIŻEJ PRZEDSZKOLA, Kraków 2012.
- Johnson-Pynn J.S., i Nisbet V.S., *Preschoolers effectively tutor novice classmates in a block constructions task.*, „Child Study Journal”, b.d., nr 32, s. 241–255.
- Kaja B., *Psychologia wspomagania rozwoju: zrozumieć świat życia człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2010.
- Kałmykowa Z.I., *Ostajuszczycie w uczeniu szkolniki. Problema psychiczeskowo rozwitija*, Moskwa 1986.
- Key E., *Stulecie dziecka*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005.
- Kuligowska K., *Problemy indywidualizacji nauczania*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne 1975.
- Kuszek K., *Dziecko w roli nauczyciela*, „Wychowanie w Przedszkolu”, 2007, nr 04.
- Largo R.H., *Wiek dziecięcy*, Wiedza i Życie, Warszawa 2001.
- Lobato D.J., *Brothers, sisters and special needs: Information and activities for helping young siblings of children with chronic illness and developmental disabilities*, Brookes Publishing, Baltimore 1990.
- Lubomirska K., *Zabawa i jej znaczenie dla rozwoju dziecka w poglądach S. Wygotskiego*, „Wychowanie w Przedszkolu”, 2006, nr 3, s. 4.
- Miksza M., *Zrozumieć Montessori, czyli Maria Montessori o wychowaniu dziecka*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014.
- Montessori M., *Chłonny umysł*, Henry Holt and Company, New York 1995.
- Perret-Clermont A.N., *Social interaction and cognitive development in children*, Academic Press, London 1980.
- Pink D.H., *Drive: kompletnie nowe spojrzenie na motywację*, Wydawnictwo Studio Emka, Warszawa 2011.
- Schaffer H.R., *Psychologia dziecka*, PWN, Warszawa 2005.
- Schaffer H.R., *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2006.
- Spitzer M., *Jak uczy się mózg*, PWN, Warszawa 2007.
- Strelau J., *Różnice indywidualne: historia, determinanty, zastosowania*, Wydawnictwo Naukowe Scholar : Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej, Warszawa 2014.
- Strońska A., *Indywidualizacja w świetle procesu edukacyjnego*, „Magazyn Oświatowy Wojewódzkiego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli”, 2011, nr 33.
- Twardowski A., *Wpływ relacji z rówieśnikami na rozwój dziecka w wieku przedszkolnym*, „Wychowanie w Przedszkolu”, 2009, nr 11.
- Twardowski A., *Sytuacja psychologiczna rodzeństwa dzieci z niepełnosprawnościami*,

„Szkoła Specjalna”, 2011, nr 2 (cz.1), nr 3 (cz.2).

Twardowski A., *Wczesne wspomaganie rozwoju dzieci z niepełnosprawnościami w środowisku rodzinnym*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2012, Seria Psychologia i pedagogika nr 178.

Vasta R., Haith M.M., i Miller S.A., *Psychologia dziecka*, red. A. Matczak i M. Babiuch, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995.

Winnicott D.W., *Vom Spiel zur Kreativität*, Klett-Cotta, Stuttgart 1995.

Wołoszynowa L., *Problemy szkolnego „startu” w polskim zreformowanym systemie oświaty*, „Psychologia Wychowawcza”, 1977, nr 1.

Wygotsky L.S., *Wybrane prace psychologiczne*, PWN, Warszawa 1971.

Zimbardo P.G., *Psychologia i życie*, PWN, Warszawa 1992.

Żuczkowska Z., *Od autorytaryzmu do pedagogiki humanistycznej - polskim nauczycielom brakuje treningu umiejętności prowadzenia dialogu z dziećmi*, „Studia z Teorii Wychowania”, 2012, t.III, nr 1 (4), s. 206.

Żylińska M., *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013.

Żyta A., *Rodzeństwo osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004.

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.), b.d.