

Dziecko **samodzielne** w szkole

Rozwój samodzielności to proces trwający przez całe życie. Etapem szczególnie intensywnych zmian jest okres przedszkolny. Powszechnie uważa się, że to, jaki poziom i zakres niezależności osiągnie dziecko w tym wieku, warunkuje jego funkcjonowanie w roli ucznia, pomyślną realizację zadań szkolnych, nawiązywanie i podtrzymywanie satysfakcjonujących relacji z innymi osobami, a w dalszej perspektywie przyczynia się do osiągnięcia osobistej autonomii w okresie dorosłości.

■ Kinga Kuszak

Zgodnie z koncepcją R. J. Havighursta, na wczesne lata szkolne przypada etap kształtowania się osobistej niezależności (A. Brzezińska 2000, s. 233). Dziecko zaczyna wówczas działać w sposób niezależny od otaczających je ludzi. Potrafi podejmować i realizować zadania. Ustala swoje miejsce w grupie rówieśniczej i kształtuje elementarne poczucie własnych kompetencji.

W artykule poruszony zostanie temat samodzielnego funkcjonowania ucznia w szkole. Prezentowane wyniki stanowią fragment badań podłużnych prowadzonych w latach 2001–2006 (K. Kuszak 2006). Badaniami wstępnymi objęto dzieci czteroletnie. Określono wówczas poziom i zakres ich samodzielności oraz wyodrębniono trzy grupy do dalszych badań (dzieci zostały zakwalifikowane do grup o wysokim, przeciętnym lub niskim poziomie badanej cechy). Następnie przez trzy kolejne lata okresu przedszkolnego śledzono rozwój dzieci w poszczególnych grupach. Ostatnie, czwarte badanie przeprowadzono pod koniec edukacji elementarnej, a jego celem było określenie, jak funkcjonują w sytuacjach szkolnych osoby w różnym

stopniu samodzielne oraz czy w ich zachowaniach można wyróżnić elementy charakterystyczne dla reprezentowanych przez nie grup. W niniejszych rozważaniach skoncentruję się na specyfice funkcjonowania dzieci o różnym poziomie samodzielności.

Drugim elementem, który zostanie omówiony, są relacje rówieśnicze badanych.

Funkcjonowanie dzieci o różnym poziomie samodzielności

Uczestniczenie w lekcji (zajęciach) wymaga od dzieci funkcjonowania we wspólnym polu uwagi, a także włączania się w aktywność o charakterze dialogu (R. Stefańska-Klar 2001, s. 141). Dzięki tym umiejętnościom możliwa jest wymiana informacji między poszczególnymi członkami grupy i zarządzanie czynnościami zespołu przez jej kierownika, najczęściej nauczyciela lub dziecko sprawujące tę funkcję w grupie. Jak zauważa A. Matczak, dziecko w szkole musi zabiegać o to, aby było słuchane i rozumiane oraz poddawać swe wypowiedzi kontroli (A. Matczak 2003, s. 116). Zadaniem badawczym uczyniłam więc określenie, jakie zabie-

gi stosują dzieci o różnym poziomie samodzielności w celu skupienia na sobie uwagi innych i uzyskania prawa do zabrania głosu podczas lekcji oraz w jakim stopniu włączają się we wspólną aktywność. Jak wiadomo, uczniowie mogą wypowiadać się tylko wtedy, gdy otrzymają przyzwolenie nauczyciela i wyłącznie na określony temat, zbadalam więc, czy rzeczywiście dzieci przestrzegają ustalonej zasady dotyczącej komunikowania się i jakie istnieją w tym zakresie różnice między dziećmi o różnym poziomie samodzielności.

Uzyskane wyniki pozwalają stwierdzić, iż dzieci przejawiały dwojakiego rodzaju aktywność: po pierwsze taką, która była akceptowana i stymulowana przez nauczyciela oraz aktywność, której nauczyciel nie popierał i która często odbywała się poza zasięgiem jego wzroku. Zanotowano też, iż pewne formy aktywności były charakterystyczne dla osób należących do określonej grupy utworzonej ze względu na poziom samodzielności początkowej.

Ważnym aspektem samodzielności ucznia jest umiejętność zadawania pytań podczas lekcji. Pytania pełnią szczególną rolę w komunikowaniu się. Ich treść i forma są wyrazem kompetencji komunikacyjnej dzieci.

Biorąc pod uwagę aktywność akceptowaną przez nauczyciela, na pierwsze miejsce wysuwają się działania związane z sygnalizowaniem gotowości do zabrania głosu w kierowanej rozmowie. Zanotowano w tym zakresie znaczące różnice między dziećmi z poszczególnych grup. Uzyskane wyniki wskazują, że 100% osób samodzielnych przejawiało aktywność w sposób zgodny z przyjętą normą, sygnalizując chęć udzielenia odpowiedzi. Mniej, bo 73,91% dzieci przeciętnych i 83,33% osób określonych na wstępie jako najmniej samodzielne, było aktywnymi uczestnikami lekcji. A zatem najmniej aktywne okazały się dzieci o umiarkowanym pozo-

W grupie dzieci najmniej samodzielnych stwierdziłam zachowania wskazujące na trudności ze śledzeniem przebiegu lekcji, ze skupieniem uwagi na realizowanym aktualnie zadaniu.

mie badanej cechy. Podkreślić należy, że osoby najbardziej niezależne przejawiały aktywność przez cały czas trwania zajęć. Dzieci z tej grupy zgłaszały się średnio 6,8 razy podczas jednostki obserwacji. Natomiast dzieci o niższym poziomie badanej cechy były zdecydowanie mniej aktywne. W grupie przeciętnej na jedno dziecko przypada średnio 3,0 sygnałów niewerbalnych wskazujących na chęć zabrania głosu, a w grupie mało samodzielnej 3,1. Większość dzieci mniej samodzielnych zniechęcała się, gdy nie uzyskała prawa do udzielenia odpowiedzi i podejmowała inne działania lub próbowała zwrócić na siebie uwagę nauczyciela, nie czekając na jego przyzwolenie i głośno udzielając odpowiedzi. Można zatem powiedzieć, że osoby z grupy o wysokim poziomie samodzielności w największym stopniu przestrzegały zasad funkcjonowania w klasie w porównaniu z osobami z pozostałych grup.

Zadawanie pytań

Ważnym aspektem samodzielności ucznia jest umiejętność zadawania pytań podczas lekcji. Jak twierdzi m.in. M. Ligęza, pytania pełnią szczególną rolę w komunikowaniu się. Ich treść i forma są wyrazem kompetencji komunikacyjnej dzieci (M. Ligęza 1992, s. 181–203). Świadczą też o kreatywnym użyciu języka przez jednostkę, co jest wskaźnikiem jej rozwoju umysłowego (za M. Grochowalską 2002, s. 27), a także są istotnym wskaźnikiem samodzielności poznawczej, co jest szczególnie ważne z punktu widzenia zagadnienia omawianego w niniejszym artykule. Pozwalają stwierdzić, w jakim stopniu dzieci skoncentrowane są na przebiegu lekcji, czy kontrolują to, co w jej trakcie się dzieje. W świetle zebranych wyników osoby przeciętne najczęściej zada-

wały nauczycielom pytania (39,13%), natomiast w grupach skrajnych wyniki były niższe. 25% osób skierowało pytania do nauczycielki w grupie zależnej i tylko 10% w grupie samodzielnej.

Kontakt z nauczycielką

W aktywności badanych pojawiły się też zachowania skierowane wyłącznie w stronę nauczycielki. Dominowały w grupie samodzielnej (średnio 2,2 komunikaty podczas jednostki obserwacji). W pozostałych grupach wyniki są niższe. Na każde dziecko przeciętne przypada średnio 1,8 takich zachowań, a na dziecko o niskim poziomie badanej cechy tylko 1,4. Można zatem stwierdzić, że dzieci o najwyższym poziomie analizowanej dyspozycji są osobami przestrzegającymi ustalonych w klasie reguł (sygnalizują swoją gotowość), ale jednocześnie zorientowane są na inicjowanie kontaktów z nauczycielką.

Znaczenie rówieśników dla kształtowania się obrazu samego siebie, tworzenia przekonania o własnych kompetencjach w kolejnych latach życia dziecka jest coraz większe. Dziecko chętnie przebywa w ich towarzystwie, bardziej efektywnie uczy się w obecności kolegów.

W grupie dzieci najmniej samodzielnych stwierdziłam natomiast zachowania wskazujące na trudności ze śledzeniem przebiegu lekcji, ze skupieniem uwagi na realizowanym zadaniu. Osoby z tej grupy częściej zajmowały się aktywnością, która nie była związana z tematem, w różny sposób wypełniając sobie czas do końca lekcji. Średnio w tej grupie na jedno dziecko przypada 3,4 zachowań niewerbalnych świadczących o braku koncentracji na wykonywanym zadaniu. W pozostałych grupach wyniki są niższe, w grupie samodzielnej średnio: 1,2 zachowania, a w grupie przeciętnej tylko 0,8. Dzieci niesamodzielne w trakcie lekcji bawi-

ły się przyborami biurowymi (średnio 1,2 razy w ciągu jednostki obserwacji), kręciły się lub kołysały na krześle, rozglądały po klasie, podierały głowę rękoma, kładły na ławce, jadły cukierki, spoglądały w okno. Można zatem przypuszczać, że nie wypracowały jeszcze odpowiednich strategii utrzymywania uwagi i koncentrowania jej przez dłuższy czas na określonym bodźcu.

W świetle opinii rówieśników nauczycielki w większym stopniu stymulują samodzielność jednostek zaradnych, nie stwarzając okazji do wykazania się umiejętnościami osobom mało przedsiębiorczym. Tym samym przyczyniają się do utrwalenia w tej grupie postawy wyuczonej bezradności.

Przedstawione wyniki wskazują, że dzieci, które przejawiały niski poziom samodzielności w wieku czterech lat, wymagają szczególnej stymulacji w trakcie lekcji. Dzieci te przejawiały najmniejszą aktywność, najczęściej uruchamiały „strategie przetrwania”. Dodatkowo nauczyciele nie kierowali w ich stronę atrakcyjnej oferty działań, nie koncentrowali ich uwagi, nie mobilizowali do przejawiania pożądanej aktywności, skoncentrowani byli bardziej na realizacji tematu niż na indywidualnych potrzebach i możliwościach dzieci.

Można też przypuszczać, że dzieci mało samodzielne to w dużej mierze osoby z grupy „ryzyka niepowodzeń szkolnych”.

Relacje rówieśnicze dzieci o różnym poziomie samodzielności

Znaczenie rówieśników dla kształtowania się obrazu samego siebie, tworzenia przekonania o własnych kompetencjach w kolejnych latach życia dziecka jest coraz większe. Dziecko chętnie przebywa w ich towarzystwie, bardziej efektywnie uczy się w obecności kolegów (Forman, Cazden, 1995, s. 157; Pożarowska, 1985, 162–163;

Tudge, Gogoff, 1995, s. 198; i inni). W świetle badań J. Harris, a także S. Linker znaczenie rówieśników dla dziecka w młodszym wieku szkolnym jest bezsprzecznie największe w całej ontogenezie (Schaffer H. R. 2005, s. 135). Biorąc pod uwagę zdanie rówieśników, dziecko dokonuje osobistych wyborów, a także ocenia samego siebie przez pryzmat informacji pochodzących od innych dzieci. Miejsce w strukturze klasy jest uwarunkowane tym, jak rówieśnicy postrzegają i oceniają określoną osobę.

Znamienne jest to, że rolę przywódcy podczas zabaw pełnią zazwyczaj osoby najbardziej samodzielne. A zatem dzieci samodzielne to osoby cenione przez rówieśników ze względu na umiejętności organizacyjne, jednak najlepszymi partnerami aktywności, osobami wrażliwymi na potrzeby innych okazały się dzieci przeciętne.

W trakcie weryfikacji empirycznej wykorzystano technikę socjometryczną skonstruowaną dla celów prezentowanych tu badań. Rówieśnicy wskazywali osoby z klasy, które przejawiają samodzielność w różnych badanych obszarach. W sumie w badaniu wzięło udział 305 osób (przeciętnie po 21 uczniów w każdej klasie), a szczegółowej analizie poddano informacje uzyskane na temat osób o różnym poziomie samodzielności początkowej. W ten sposób stworzono obraz samodzielności badanych w oczach ich rówieśników. W grupie badawczej znalazły się zarówno dzieci szczególnie popularne wśród rówieśników: z grupy najbardziej samodzielnych było ich najwięcej, bo 41,66% osób, a z grupy o średnim poziomie niezależności 24%. Niewiele było takich dzieci w grupie określonej jako mało samodzielna. Z kolei wśród osób niepopularnych znalazło się 24% dzieci z grupy określonej na wstępie jako przeciętnie samodzielna i 23% osób z grupy uznanej za niesamo-

Dzieci, które w wieku czterech lat przejawiały wysoki poziom samodzielności, rozwinęły tę cechę w kolejnych latach i w okresie szkolnym zyskały opinię niezależnych i zaradnych.

dzielną. Podkreślić należy, że 16,66% dzieci z grupy o najwyższym poziomie analizowanej cechy zostało wskazanych przez większość kolegów z klasy jako osoby bardzo niezależne. 4% dzieci z grupy przeciętnej nie otrzymało ani jednego wyboru, a 15,38% dzieci mało samodzielnych otrzymało po jednym głosie.

Analizując dane uzyskane z badań, w pierwszej kolejności należy podkreślić, iż rówieśnicy dostrzegali przede wszystkim różnice między badanymi dziećmi w aspekcie zachowań prospołecznych. Za osoby o wysokim poziomie kompetencji społecznych uznane zostały dzieci z grupy przeciętnej, 12,13%. 11,47% rówieśników wskazało na dzieci o wysokim poziomie samodzielności, a tylko 1,31% uznało, że przedstawiciele grupy o najniższym poziomie badanej cechy niosą pomoc innym osobom w klasie. Również dzieci przeciętne uznane zostały za osoby pomocne nauczycielce. 13,44% kolegów wskazało na osoby z tej grupy. Dzieci o wysokim poziomie samodzielności otrzymały nieznacznie mniej, bo 10,16% wskazań, natomiast osoby mało samodzielne tylko 1,31% wskazań. Równocześnie w opinii rówieśników 17,05% dzieci przeciętnych i 13,44% osób samodzielnych jest zaangażowanych do pomocy przez nauczycieli. Tymczasem tylko 2,62% rówieśników zauważyło, że nauczycielka prosi o pomoc dzieci określone jako mało samodzielne. A zatem w świetle opinii rówieśników nauczycielki w większym stopniu stymulują samodzielność jednostek zaradnych, nie stwarzając okazji do wykazania się umiejętnościami osobom mało przedsiębiorczym. Tym samym przyczyniają się do utrwalenia w tej grupie postawy wyuczzonej

bezradności. Podobne wyniki uzyskano w rozmowach indywidualnych z dziećmi, co dowodzi, że osoby, które powinny świadomie kierować procesem rozwoju, mieć na względzie dobro każdej jednostki, przyczyniają się do utrwalania już istniejących różnic.

Dzieci, które w wieku czterech lat określono jako mało samodzielne, pod koniec kształcenia zintegrowanego cechowały się niewielką zaradnością. Wymagały pomocy i wsparcia ze strony rówieśników. W związku z tym nie były wybierane jako partnerzy wspólnego działania.

Stwierdzono też, że dzieci przeciętne to osoby dobrze funkcjonujące w relacjach rówieśniczych, troszczące się o innych i rozstrzygające spory zgodnie z przyjętymi normami społecznego funkcjonowania. Na drugim miejscu znalazły się dzieci samodzielne, a na jednostki mało samodzielne wskazało jedynie 1,63% osób, a więc niewiele. Dokonując wyboru partnerów do działania, również najczęściej wskazywano na osoby przeciętne. Wiąże się to prawdopodobnie z faktem, że jednostki samodzielne narzucały innym własne zdanie, z kolei dzieci mało zaradne wymagały pomocy, a zatem trudno było kolegom współpracować z nimi. Podobnie w pytaniu kolejnym rówieśnicy wskazywali na osoby przeciętne, uznając je za dobrych towarzyszy zabaw i spotkań pozalekcyjnych. Natomiast wyniki uzyskane w tym aspekcie w grupach skrajnych są do siebie zbliżone.

Jednostki z grupy samodzielnej to w opinii rówieśników osoby empatyczne, troszczące się o innych – 10,16% wskazań. Natomiast w grupie mało samodzielnej było najmniej osób, które według rówieśników potrafią pocieszać innych – 3,27%. Tak niskie wyniki mogą wynikać z faktu, że dzieci z tej grupy same najczęściej wymagają

wsparcia. Znamienne jest to, że rolę przywódcy podczas zabaw pełnią zazwyczaj osoby najbardziej samodzielne. Z kolei w pozostałych grupach wyniki są do siebie zbliżone. A zatem dzieci samodzielne to osoby cenione przez rówieśników ze względu na umiejętności organizacyjne, jednak najlepszymi partnerami aktywności, osobami wrażliwymi na potrzeby innych okazały się dzieci przeciętne. Przedstawione tu wyniki są potwierdzeniem badań prezentowanych przez H. R. Schaeffera (2005, s. 140–142), a badani wpisują się w dokonaną przez niego charakterystykę osób popularnych, odrzuconych i lekceważonych.

Jednostki z grupy samodzielnej to w opinii rówieśników osoby empatyczne, troszczące się o innych – 10,16% wskazań. Natomiast w grupie mało samodzielnej było najmniej osób, które według rówieśników potrafią pocieszać innych – 3,27%.

Dzieci popularne to w świetle prezentowanych tu wyników osoby z grupy o wysokim i przeciętnym poziomie samodzielności. Natomiast dzieci niepopularne lub lekceważone to często osoby z grupy trzeciej.

Podsumowanie i wnioski

Przedstawione wyniki badań pozwalają na sformułowanie następujących wniosków:

- Dzieci, które w wieku czterech lat przejawiały wysoki poziom samodzielności, rozwinięły tę cechę w kolejnych latach i w okresie szkolnym zyskały opinię niezależnych i zaradnych. Postrzegane były jako dobrzy organizatorzy aktywności innych. Potrafiły nawiązywać relacje z nauczycielem. Przejawiały największą aktywność na lekcji.
- Dzieci o przeciętnym poziomie badanej cechy były dobrze przystosowane do realizacji zadań szkolnych. Określone zo-

stały przez rówieśników jako koleżeńskie i nastawione na pomoc innym. Przejawiały aktywność na lekcji, cechowała je dociekliwość, czego przejawem są zadawane pytania. Odważnie wyrażały swoje zdanie, czemu dawały wyraz m.in. w komunikatach kierowanych do nauczyciela.

- Dzieci, które w wieku czterech lat określono jako mało samodzielne, pod koniec kształcenia zintegrowanego cechowały się niewielką zaradnością. Wymagały pomocy i wsparcia ze strony rówieśników. W związku z tym nie były wybierane jako partnerzy wspólnego działania. Osoby te przejawiały najmniejszą aktywność w trakcie lekcji, doświadczały trudności związanych ze skupieniem uwagi na przebiegu wspólnej aktywności, stosowały najczęściej „strategii przetrwania”.

*

Wyniki prezentowanych badań dowodzą, że istnieją przesłanki, iż dzieci, które w okresie przedszkolnym przejawiają trud-

ności w różnych obszarach samodzielności, będą doświadczać niepowodzeń w trakcie edukacji szkolnej. Można je więc określić jako osoby z grupy ryzyka niepowodzeń szkolnych. Dzieciom takim należałoby zapewnić właściwą stymulację już w początkowym okresie wieku przedszkolnego i otoczyć szczególną opieką od momentu wstąpienia do szkoły. Pierwszym krokiem w tych działaniach powinno być jednak dokonywanie diagnozy poziomu i zakresu samodzielności. Istotne jest też nawiązanie rozsądnej współpracy między przedszkolem, szkołą, a domem rodzinnym dziecka w celu wczesnego określenia trudności i zapewnienia dzieciom korzystnych warunków rozwoju.

dr KINGA KUSZAK

Zakład Teoretycznych Podstaw Edukacji
na Wydziale Studiów Edukacyjnych
Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

LITERATURA

- M. Deptuła, *Szanse rozwoju psychospołecznego dzieci w zmieniającej się szkole*, Bydgoszcz 1997, Wydawnictwo Uczelniane WSP.
- E. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań 1997, „Rebis”.
- E. Erikson, *Dopełniony cykl życia*, Poznań 2002, „Rebis”.
- E. A. Forman, C. B. Cazden, *Mysł Wygotskiego a edukacja: wartości poznawcze współpracy z rówieśnikami*, [w:] A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, Poznań 1995, Zysk i S-ka.
- M. Grochowalska, *Umiejętności komunikacyjne ucznia i nauczyciela*, [w:] I. Adamek (red.), *Nauczyciel i uczeń w edukacji zintegrowanej w klasach I–III*, Kraków 2002, Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej.
- M. Grochowalska, *Umiejętności kluczowe ucznia w młodszy wieku szkolnym*, [w:] I. Adamek (red.), *Nauczyciel i uczeń w edukacji zintegrowanej w klasach I–III*, Kraków 2002, Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej.
- M. Ligęza, *Rola pytań dzieci w inicjowaniu i podtrzymywaniu rozmowy z dorosłym*, [w:] B. Bokus, M. Haman (red.), *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci*, Warszawa 1992, „Energia”.
- K. Kuszak, *Dynamika rozwoju samodzielności dziecka w wieku przedszkolnym*, Poznań 2006, UAM.
- Pożarowska, *Struktura i proces współdziałania oraz jego realizacja językowa u dzieci w wieku przedszkolnym*, „Studia Psychologiczne”, t: XXIII, 1985 nr 2.
- H. R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, Warszawa 2005, PWN.
- R. Stefańska-Klar, *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*, [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, t. II, Warszawa 2001, PWN.
- Tudge, Gogoff, *Wpływ rówieśników na rozwój poznawczy – podejście Piageta i Wygotskiego*, [w:] A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, Poznań 1995, Zysk i S-ka.