

SANDRA KADŁUBOWSKA
Uniwersytet w Białymstoku

PRACA Z UCZNIEM PRZEJAWIAJĄCYM TRUDNOŚCI SZKOLNE. AUTOREFLEKSJA NAUCZYCIELA PRAKTYKA

WPROWADZENIE

Celem artykułu jest zaprezentowanie projektu edukacyjno-badawczego pt.: *Z ozobotami pracuje – wspaniale programuje* oraz możliwości, jakie stwarza we wspomaganiu rozwoju dzieci z trudnościami edukacyjnymi w młodszych klasach szkolnych. Artykuł składa się z czterech części. W pierwszej zostanie ukazana charakterystyka ucznia oraz tło teoretyczne poruszanych zagadnień. Druga część zawiera opis wykorzystanej metody, jaką są badania w działaniu. W trzeciej zaprezentuję projekt edukacyjno-badawczy *Z ozobotami pracuje – wspaniale programuje*. Część czwarta poświęcona jest wynikom badania oraz refleksjom, jakie pojawiły się podczas pracy w ramach projektu.

Zaprezentowane w artykule rozważania są po części krytyczną analizą dzisiejszej szkoły, która nastawiona jest przede wszystkim na realizację podstawy programowej, według której uczeń powinien w wymaganym tempie, sprawnie nabywać kompetencje kluczowe i umiejętności szkolne. W przeciwnym wypadku jego trudności się powiększają, a uczeń może z czasem stać się niedostosowany.

TŁO TEORETYCZNE

Uczeń klasy trzeciej znajduje się w fazie kształtowania się swojej samooceny. Jest to „uogólniona postawa wartościująca wobec samego siebie, która wpływa zarówno na nastrój, jak i na zachowania oraz wywiera przemożny wpływ na pewien zakres zachowań indywidualnych i społecznych”¹. Rudolph Schaffer podaje

¹ P. Zimbardo, R. Gerrig, *Psychologia i życie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 611.

także, że „samoocena to wyraz rozbieżności pomiędzy Ja idealnym a Ja rzeczywistym, spostrzeganym przez jednostkę. Kiedy ta rozbieżność jest niewielka, jednostka doświadcza poczucia własnej wartości i satysfakcji; kiedy rozdźwięk jest duży, pojawia się poczucie porażki i braku własnej wartości”². Samoocena jest nierozzerwalnie związana ze zdrowiem psychicznym człowieka. Niska samoocena powoduje brak pewności siebie i mało precyzyjne poczucie Ja. Natomiast wysoka samoocena wiąże się z wysokim poczuciem własnej wartości, a co za tym idzie łączy się też z osiągnięciem sukcesów, ambicją, wzmożonym wysiłkiem i lepszymi wynikami³. Tym, co determinuje rozwój samoświadomości dziecka jest najbliższe środowisko i bodźce z niego płynące. Szczególnie znaczące dla dziecka są opinie wyrażane przez dorosłych – rodziców, nauczycieli, ale także rówieśników⁴. Susan Harter wyłoniła pięć obszarów oceniania przekonań, jakie dzieci miały na swój temat, wśród których są:

- 1) „kompetencje szkolne: za jak zdolne uważa się dziecko w pracy szkolnej;
- 2) kompetencje sportowe: odczucia dziecka względem swych kompetencji sportowych;
- 3) akceptacja społeczna: czy dziecko czuje się popularne wśród rówieśników;
- 4) wygląd zewnętrzny: za jak atrakcyjne z wyglądu uważa się dziecko;
- 5) postępowanie: jak dziecko ocenia akceptowanie swego postępowania przez innych”⁵.

Samoocena jest ważna w procesie uczenia się, gdyż jest odpowiedzialna za rozumienie oczekiwań, motywację, poczucie sprawstwa, dumy i satysfakcji z dokonania. Dzięki adekwatnej samoocenie jednostka potrafi realnie szacować swoje słabe i mocne strony⁶. Na etapie edukacji wczesnoszkolnej pojawia się potrzeba postrzegania siebie jako kompetentnego, skutecznego i efektywnego ucznia. Dzieci w tym wieku chętnie podejmują się nowych działań, a nabywanie nowych umiejętności sprawia im radość⁷. Jeśli koreluje to z wysoką samooceną, proces uczenia się jest owocny. Jeśli jednak samoocena jest niska, uczeń staje się pasywnym odbiorcą, zniechęca się do aktywności, jakie są mu wyznaczane. W konsekwencji doprowadzić to może do zaburzeń lękowych będących głównym powodem leczenia psychiatrycznego dzieci. Problemy zdrowotne tego typu utrudniają

² H.R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 339.

³ R. Biernat, *Troska o poczucie własnej wartości dzieci w rzeczywistości szkolnej – wymiar teoretyczny i praktyczne implikacje*, [w:] *Spółczesność. Edukacja. Język 4*, red. J. Piekarski, Płock 2016, s. 149–167.

⁴ B. Galas, *Czynniki współwystępujące z samooceną i aspiracjami młodzieży*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 1, Warszawa 1994, s. 11–19.

⁵ S. Harter, *The Construction of the Self: A Developmental Perspective*, New York 1999, s. 23.

⁶ S.G. Paris, L.R. Ayres, *Stawianie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*, tłum. M. Janowski, M. Micińska, WSiP, Warszawa 1997.

⁷ E.H. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 2000.

prawidłowy rozwój dziecka i często opóźniają nabywanie kolejnych umiejętności. Kluczowe jest prawidłowe i szybkie rozpoznanie problemów, z jakimi mierzy się dziecko⁸ oraz opracowanie działań zaradczych. Bez wątplenia jest to wyzwanie, przed jakim stoi nauczyciel.

Warto w szkole poszukiwać alternatywnych sposobów pracy z dziećmi doświadczających trudności edukacyjnych i rozwojowych. Nowe spostrzeżenie szkoły oraz świadomość zmian, jakie zachodzą w obszarze edukacji wynikających z szybkiego rozwoju technologii, są kluczowe podczas planowania atrakcyjnych dla ucznia zajęć. Obecnie przestrzeń edukacyjna stopniowo staje się harmonijnym połączeniem trzech elementów: przestrzeni społecznej, tradycyjnej oraz wirtualnej⁹. „Mamy do czynienia z innym uczniem – [...] silne zanurzenie w cyberprzestrzeni doprowadziło do zmian w neuronalnej budowie mózgu, a w konsekwencji do odmiennego sposobu przetwarzania informacji”¹⁰.

Multimedia odgrywają ważną rolę z uwagi na uatrakcyjnianie formy przekazu treści kształcenia. Ich dynamiczny rozwój powinien powodować również zmiany w procesie kształcenia. Wynika to z pojawienia się szerokich możliwości wykorzystania nowoczesnych środków elektronicznych. „Badania w tym zakresie wskazują, że szkic polskiej szkoły XXI wieku nie koresponduje z dynamiką tych zmian”¹¹.

METODA BADAWCZA

W opisywanym projekcie badawczym zastosowałam metodę badania w działaniu, która jest organizacyjną formą „badań pomagających w zmianie praktyki, w której praktyk (nauczyciel, pracownik socjalny, lider organizacyjny itp.) jest jednocześnie badaczem i organizatorem zmiany”¹². Przyjmuję za Stanisławem Palką, że badania w działaniu są „szczególnie cenioną odmianą badań empirycznych jakościowych w pedagogice, wzbogacają wiedzę teoretyczną oraz praktykę edukacyjną”¹³. „Zastosowanie metody badania w działaniu zobowiązuje do peł-

⁸ A. Bryńska, *Zaburzenia lękowe i zaburzenie obsesyjno-kompulsyjne*, [w:] *Zaburzenia emocjonalne i behawioralne u dzieci*, red. T. Wolańczyk, J. Komender, PZWL, Warszawa 2005.

⁹ K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz, *Edukacja jutra. Nowe technologie w kształceniu*, Sosnowiec 2015.

¹⁰ T. Cantelmi, *Technopłynność. Człowiek w epoce Internetu. Technopłynny umysł*, Wydawnictwo Bratni Zew, Kraków 2015.

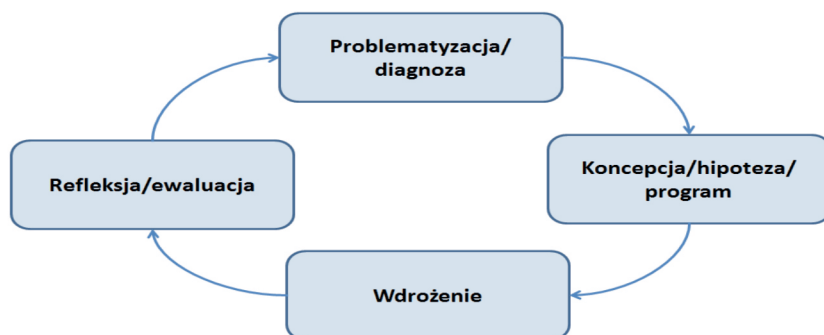
¹¹ J. Gajda, *Media w edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007, s. 135.

¹² S. Palka, *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2010, s. 321.

¹³ S. Palka, *Metodologia pedagogiki praktycznie zorientowanej a funkcjonowanie edukacji*, [w:] *Edukacja, moralność, strefa publiczna. Materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*

nego uczestnictwa w projekcie badawczym na wszystkich jego etapach realizacji – projektowaniu zdarzeń edukacyjnych, ich przebiegu i refleksji nad własnymi działaniami i ich efektami”¹⁴. Taka rola badacza została przyjęta podczas projektu *Z ozobotami pracuje – wspianiale programuje*.

Cykliczność badania w działaniu prezentuje schemat zamieszczony poniżej. Po dokonaniu jego analizy można dostrzec, jak kolejne kroki badania powiązane są z postępowaniem badacza.



Rys. Cykl badania w działaniu

Źródło: S. Palka, *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, Gdańsk 2010, s. 329.

Podczas procesu badawczego, w którym zawiera się problematyzacja, planowanie działań, realizacja oraz ich podsumowanie stosowano obserwację uczestniczącą polegającą na „nawiązaniu intensywnego kontaktu pomiędzy badaczem a przyjmującą go społecznością”, która „wymaga długoterminowego zanurzenia w życiu codziennym badanej grupy”¹⁵. Planowanie działań było efektem refleksji nad codzienną praktyką szkolną oraz uczniami i ich problemami. Efektem rozważań, określenia problemu (diagnoza) było wypracowanie koncepcji pracy. Następny krok polegał na wdrożeniu tejże koncepcji. Podczas realizacji programu i po jego zakończeniu na bieżąco dokonywano refleksji nad działaniem. Ta refleksja

PTP, red. J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak, Oficyna Wydawnicza Verba, Lublin 2007, s. 461.

¹⁴ B. Dudel, *Stymulowanie rozwoju kompetencji emancypacyjnych uczniów w procesie realizacji treści geometrycznych w klasie trzeciej szkoły podstawowej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2015, s. 176.

¹⁵ V.M. Angrosino, *Obserwacja w nowym kontekście. Etnografia, pedagogika i rozwój problematyki społecznej*, [w:] *Metody badań jakościowych*, t. 2, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, tłum. F. Rogalski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 133.

skłaniała do wprowadzania zmian w praktyce szkolnej. Podwójna rola jednego z nauczycieli: badacza oraz wychowawcy klasy była w tej sytuacji atutem, sprzyjała nawiązywaniu kontaktu oraz dokonywaniu obserwacji.

Problematyzowanie/diagnoza

Punktem wyjścia badania była diagnoza sytuacji ucznia, rozpoznanie jego indywidualnych potrzeb edukacyjnych. Uczeń, dla którego w głównej mierze adresowane były zajęcia *Z ozobotami pracuje – wspaniale programuje* to dziesięcioletni trzecioklasista. Przebywał on dwa lata w klasie „0”, ponieważ nie osiągnął gotowości szkolnej. Borykał się ze znacznymi niepowodzeniami szkolnymi, które rozumiem jako „sytuacje, które charakteryzują się występowaniem wyraźnych rozbieżności między wymaganiami wychowawczymi i dydaktycznymi szkoły, a postępowaniem uczniów oraz uzyskiwanymi przez nich wynikami nauczania”¹⁶. Chłopiec pochodzi z niepełnej rodziny, w trakcie roku szkolnego matka przechodziła epizod depresji. Był przebadany przez specjalistów z poradni psychologiczno-pedagogicznej. Rozwój intelektualny dziecka przebiegał w normie. Przejawiał uzdolnienia matematyczne. Interesował się piłką nożną.

Trudności szkolne ucznia dotyczyły problemów w zakresie podstawowych umiejętności szkolnych, takich jak czytanie i pisanie, które w zasadzie uniemożliwiały mu realizację codziennych zadań uczniów klasy trzeciej. Dużą przeszkodą okazały się także zaległości edukacyjne spowodowane wysoką absencją szkolną wynikającą ze złego samopoczucia, chorób, jakie przechodził chłopiec. Uczeń miał niski poziom samooceny, spore kłopoty z organizacją procesu nauki, można było zaobserwować niską samodzielność i skuteczność podczas pracy na obowiązkowych zajęciach szkolnych. Wychowawczyni zgłaszała także problemy wychowawcze i konflikty rówieśnicze. W konsekwencji u dziesięcioletka pojawiła się niechęć do szkoły, zaburzenia lękowe oraz ryzyko wystąpienia fobii szkolnej. U dziecka w pierwszych latach edukacji pojawiły się objawy somatyczne, które potwierdzały to przypuszczenie (moczenie się, stany gorączkowe, bóle głowy, lęk przed dyktandami, pracami klasowym, który pojawiał się na terenie szkoły lub tuż przed wyjściem z domu).

Koncepcja/hipoteza/program

Systematycznie prowadzona obserwacja, zanurzenie w szkolnej codzienności i refleksji nad nią oraz uczniami i ich problemami doprowadziły do sformułowania hipotezy, że opisywany chłopiec potrzebuje innego sposo-

¹⁶ W. Okoń, *Zarys dydaktyki ogólnej*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1968, s. 269.

bu codziennej pracy w szkole. Opracowany został (współ z pracownikami Wydziału Pedagogiki i Psychologii) projekt wykorzystania ozobotów w procesie edukacji.

WDROŻENIE PROJEKTU EDUKACYJNO-BADAWCZEGO
PT. Z OZOBOTAMI PRACUJE – WSPANIALE PROGRAMUJE

Celem projektu edukacyjno-badawczego było wprowadzenie elementów programowania do zajęć dydaktycznych przy wykorzystaniu ozobotów – robotów edukacyjnych. Zajęcia projektowe obejmowały 24-osobową grupę trzecioklasiistów, którzy pracowali zespołowo. Cykl zajęć prowadzony był raz w tygodniu przez 45 minut w trakcie roku szkolnego 2018/2019 przez wychowawczynię oraz pracownika naukowo-badawczego Uniwersytetu w Białymstoku¹⁷.

Uczniowie programowali roboty przy wykorzystaniu odpowiednich kolorowych kodów, zamieszczonych na karcie z widocznymi prostymi podpisami (takimi, które były możliwe do przeczytania przez dziecko przejawiające trudności w zakresie czytania), np.: jedź wolno, jedź szybko, skręć w lewo, pauza itp. Dzięki nim najmłodszy programiści mają wpływ na działanie robota (w którą stronę będzie się poruszać, z jaką prędkością, kolorem itp.). Robot przemieszcza się, jeżdżąc po czarnych liniach, które możemy rysować mazakami na kartkach papieru, czujniki optyczne wykrywają drogę do celu¹⁸. Przy wykorzystaniu kart pracy zawierających drogę dla robotów, można realizować treści związane z technologiami, przyrodą, geografją, kulturą oraz innymi treściami zawartymi w podstawie programowej.

Podczas planowania i projektowania tych zajęć ważną rolę odgrywało wykorzystywanie metody problemowej. Pozwala ona na „określenie problemu, sformułowanie hipotezy, analizę problemu i jego kontekstu, logiczną dedukcję konsekwencji zakładanych rozwiązań, wreszcie praktyczne weryfikacje rozwiązania”¹⁹. Podczas określania problemu, formułowania pytania zostaje rozbudzana dziecięca ciekawość, natomiast podczas obserwacji i praktycznej weryfikacji prowadzonej przez dzieci sprawdzane są hipotezy, tworzą się tezy i pojęcia²⁰. Najkorzystniejsze działania opierały się na tzw. „myśleniu rękami”, które polega na wypracowywaniu strategii myślenia na podstawie praktycznej działalności uczniów, wykonanej przez nich samodzielnie, „swoimi rękami”, jak było w przypadku pracy w ramach

¹⁷ Nauczyciele prowadzący zajęcia: wychowawczyni Sandra Kadłubowska oraz Adam Naruszewicz – pracownicy naukowo-badawczy Uniwersytetu w Białymstoku.

¹⁸ <<https://edu-sense.com/pl>> [dostęp: 4.11.2019].

¹⁹ R. Nowakowska-Siuta, *Pedagogika porównawcza. Problemy, stan badań i perspektywy rozwoju*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014.

²⁰ A. Budniak, *Doświadczenia przyrodnicze w poznawaniu środowiska przez uczniów klas początkowych*, Wydawnictwo Deni-Press, Katowice 2009, s. 241.

zajęć projektowych z robotami edukacyjnymi²¹. Uczestnicy wcielali się w rolę odkrywców, naukowców bądź „inżynierów”, natomiast nauczyciele nie zajmowali centralnej pozycji podczas wspólnych spotkań. Prezentowali temat, problem i ustępowali miejsca uczniom, którzy podejmowali się rozwiązywania zadań.

Wyniki pracy uczniów były na bieżąco monitorowane, zgodnie z ideą, że „rezultaty poznania i działania są dostrzegane i oceniane w toku odbywania się, ale także konfrontowane są z procesami i strukturami w szerokim kontekście, w którym odbywa się praktyka społeczna i edukacyjna”²².

Udział w projekcie edukacyjno-badawczym *Z ozobotami pracuje – wspinalie programuje* zakładał osiągnięcie u uczniów następujących efektów:

- wprowadzenie uczniów w cyfrowy świat ozobotów;
- rozwój umiejętności wykorzystywania nowoczesnych technologii podczas nauki oraz zabawy;
- rozwój umiejętności myślenia algorytmicznego²³ i problemowego;
- rozwój kompetencji miękkich, tj.: kreatywności, komunikatywności, umiejętności współpracy;
- rozwój kompetencji emancypacyjnych (innowacyjność, racjonalność, odwaga)²⁴;
- rozwój zdolności poznawczych;
- rozwój kompetencji osobistych, społecznych i w zakresie umiejętności uczenia się²⁵;
- wzmocnienie pozytywnej samooceny ucznia;
- rozbudzenie dziecięcej ciekawości oraz motywacji wewnętrznej do nauki;
- kształtowanie pozytywnego stosunku do zajęć szkolnych i nauczycieli;
- otwartość na nowe sytuacje.

REFLEKSJA/EWALUACJA – DZIAŁANIE W OBRĘBIE STREFY NAJBLIŻSZEGO ROZWOJU

Walorem zajęć projektowych było stosowanie metody pracy w grupie oraz oferowanie sobie nawzajem pomocy w uczeniu się, rozwiązywaniu problemów.

²¹ A. Budniak, *Edukacja społeczno-przyrodnicza dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.

²² S. Palka, *Podstawy metodologii...*, dz. cyt., s. 327–333.

²³ <<http://trenujumiejtnosci.pl/myslenie-algorytmami/>> [dostęp: 4.11.2019].

²⁴ M. Czerepaniak-Walczak, *Kompetencje nauczyciela w kontekście założeń pedagogiki emancypacyjnej*, [w:] *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej*, red. M. Dudzikowa, A. Kotusiewicz, Białystok 1994.

²⁵ Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, *Kompetencje kluczowe w procesie uczenia się przez całe życie*. Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r.

Uczniowie w takich sytuacjach wcielali się w rolę tutorów. Miano tutora, czyli osoby wspierającej w uczeniu się, może należeć do nauczyciela, rodzica, ale także do bardziej kompetentnego rówieśnika²⁶. Ważne jest jednak, aby pamiętać, że w momencie, gdy dziecko styka się z większymi problemami podczas nauki, powinno się zwiększyć swój wkład pracy. Natomiast gdy uczeń/kolega nie wykazuje trudności, tutor jest zobowiązany do wycofania się. W skrócie „tutorzy mają za zadanie zbudować jakiś pomost, niwelujący rozstęp pomiędzy aktualną wiedzą i umiejętnościami dziecka a wymaganiami nowego zadania”²⁷. Takie właśnie wytyczne stosowane były podczas pracy na zajęciach projektowych.

W trakcie realizacji dzieciom oferowano zadania, które mieszczą się w zakresie strefy najbliższego rozwoju danego dziecka. Lew Wygotski prezentuje

przekonanie, że potencjał dziecka ujawnia się najlepiej w tym, co może ono osiągnąć z kimś bardziej kompetentnym, a nie w tym, co może zrobić samo. [...] Dopiero wtedy ujawniają się bardziej zaawansowane – w stosunku do sytuacji pracy samodzielnej – formy myślenia, a umiejętność korzystania z pomocy może nam o wiele więcej powiedzieć o ewentualnych zdolnościach niż obserwacja wysiłków dziecka podczas rozwiązywania problemów bez niczyjej pomocy²⁸.

Opisaną w tym miejscu różnicę między aktualną wiedzą dziecka a wiedzą, jaką może osiągnąć pod kierunkiem innych, badacz nazwał strefą najbliższego rozwoju.

Po przeprowadzeniu projektu i dokonaniu refleksji nad własnym działaniem badacze dostrzegli zmiany w sposobie funkcjonowania uczniów, które założyli w koncepcji pracy. Ozoboty – roboty edukacyjne okazały się użytecznym narzędziem w pracy z uczniem z trudnościami edukacyjnymi. Dla takich uczniów działania praktyczne okazały się szansą na osiągnięcie sukcesów edukacyjnych i podniesienie samooceny. W rezultacie podejmowanych przez nauczycielkę badaczkę aktywności z dziećmi rodziło się rozumienie mechanizmów rządzących praktyką edukacyjną, wzmacniając tym samym profesjonalizm działań edukacyjnych. Stosowanie procedury badania w działaniu podwyższyło umiejętności kooperacyjne realizatorów projektu.

KONKLUZJE Z REALIZACJI PROJEKTU

Uczestnictwo w opisywanym projekcie przyczyniło się do zmiany w zachowaniu i umiejętnościach uczniów pracy z robotami edukacyjnymi. Okazało się także szansą na podniesienie samooceny oraz na przeciwdziałanie zaburzeniom

²⁶ M. Skura, *Dziecięce strategie rozwiązywania zadań matematycznych w przedszkolu i w pierwszych latach nauczania szkolnego*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2008.

²⁷ H.R. Schaffer, dz. cyt., s. 219–230.

²⁸ Tamże.

lękowym, takim jak fobia szkolna, której objawy pojawiały się w ostatnich dwóch latach edukacji opisywanego chłopca. Zwieńczeniem zajęć i najlepszą ewaluacją podjętych działań były słowa dziesięciolatka: „Proszę Pani, dlaczego te zajęcia się kończą? [...] Gdzie można się zapisać, jeśli nie będzie tych zajęć w szkole? [...] Ile kosztują takie zajęcia? [...] Mam swoje pieniądze z komunii”. Są one dowodem zmiany postawy, jaka dokonała się w uczniu. W przypadku chłopca zagrożonego fobią szkolną zanotowano wzrost frekwencji, zaobserwowano zmniejszenie lęku w sytuacjach szkolnych, wzrost samooceny, a co za tym idzie, wzrost motywacji do nauki. Dziecko postrzegające siebie jako kompetentnego i skutecznego w działaniu zaczęło chętnie i z radością podejmować się nowych zadań. W pierwszej kolejności zaangażowanie ucznia dotyczyło zadań z wykorzystaniem robotów edukacyjnych w ramach zajęć projektowych, następnie wiara w swoje możliwości, wzrost samooceny pozwoliły zaangażować się w zadania pojawiające się na pozostałych zajęciach szkolnych²⁹. Przypuszczać można, że gdyby nie udział w innowacyjnych zajęciach dodatkowych, które szczególnie zainteresowały chłopca, nie udało by się skutecznie przeciwdziałać fobii szkolnej dziecka i narastaniu dalszych problemów w uczeniu się.

W moim odczuciu ostateczny kształt wypracowanej koncepcji pracy z dzieckiem oraz właściwy przebieg zajęć projektowych zapewniła obecność „specjalnego gościa”, mężczyzny – pracownika Uniwersytetu w Białymstoku, który ciekawie zapoznał uczniów z innowacyjnymi dla nich robotami edukacyjnymi. Opisana sytuacja stanowić może także przejaw autorefleksji nauczycielki i jej stosunku do własnej pracy z dziećmi. Właściwa diagnoza i wprowadzona indywidualizacja pracy z uczniem stały się przyczynkiem do namysłu nad zadaniami nauczyciela, oczekiwaniami systemowymi oraz własną wizją realizacji profesjonalnych zadań nauczyciela. Zaprezentowany projekt stanowi także przykład łączenia pracy dydaktycznej i badawczej, bazowaniu w procesie edukacji na wiedzy będącej połączeniem wiedzy teoretycznej oraz wyprowadzonej z własnej praktyki edukacyjnej. Nasuwa się wniosek, że ciągły rozwój oraz refleksja nad własnym działaniem badacza, jak i dydaktyka są ważnym elementem nabywania profesjonalizmu zawodowego.

BIBLIOGRAFIA

- Angrosino V.M., *Obserwacja w nowym kontekście. Etnografia, pedagogika i rozwój problematyki społecznej*, [w:] *Metody badań jakościowych*, t. 2, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, tłum. F. Rogalski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Biernat R., *Troska o poczucie własnej wartości dzieci w rzeczywistości szkolnej – wymiar teoretyczny i praktyczne implikacje*, [w:] *Społeczeństwo. Edukacja. Język 4*, red. J. Piekarski, Płock 2016.

²⁹ E.H. Erikson, dz. cyt.

- Bryńska A., *Zaburzenia lękowe i zaburzenie obsesyjno-kompulsyjne*, [w:] *Zaburzenia emocjonalne i behawioralne u dzieci*, red. T. Wolańczyk, J. Komender, PZWL, Warszawa 2005.
- Budniak A., *Doświadczenia przyrodnicze w poznawaniu środowiska przez uczniów klas początkowych*, Wydawnictwo Deni-Press, Katowice 2009.
- Budniak A., *Edukacja społeczno-przyrodnicza dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Cantelmi T., *Technofłynność. Człowiek w epoce Internetu. Technofłynny umysł*, Wydawnictwo Bratni Zew, Kraków 2015.
- Czerepaniak-Walczak M., *Kompetencje nauczyciela w kontekście założeń pedagogiki emancypacyjnej*, [w:] *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej*, red. M. Dudzikowa, A. Kotusiewicz, Białystok 1994.
- Denek K., Kamińska A., Oleśniewicz P., *Edukacja jutra. Nowe technologie w kształceniu*, Sosnowiec 2015.
- Derezińska I., *Zaburzenia lękowe u dzieci i młodzieży – diagnoza i terapia poznawczo-behawioralna*, „Klinika Pediatria” 2010, vol. 18, no 1.
- Dudel B., *Stymulowanie rozwoju kompetencji emancypacyjnych uczniów w procesie realizacji treści geometrycznych w klasie trzeciej szkoły podstawowej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2015.
- Dudel B., *Zachowania proinnowacyjne w ocenie uczniów klasy trzeciej szkoły podstawowej*, Białystok 2013.
- Diennik Urzędowy Unii Europejskiej, *Kompetencje kluczowe w procesie uczenia się przez całe życie*. Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r.
- Erikson E.H., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 2000.
- Gajda J., *Media w edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
- Galas B., *Czynniki współwystępujące z samooceną i aspiracjami młodzieży*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 1, Warszawa 1994.
- Harter S., *The Construction of the Self: A Developmental Perspective*, New York 1999.
- Nowakowska-Siuta R., *Pedagogika porównawcza. Problemy, stan badań i perspektywy rozwoju*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014.
- Okoń W., *Zarys dydaktyki ogólnej*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1968.
- Palka S., *Metodologia pedagogiki praktycznie zorientowanej a funkcjonowanie edukacji*, [w:] *Edukacja, moralność, strefa publiczna. Materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP*, red. J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak, Oficyna Wydawnicza Verba, Lublin 2007.
- Palka S., *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2010.
- Paris S.G., Ayres L.R., *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*, tłum. M. Janowski, M. Micińska, WSiP, Warszawa 1997.
- Schaffer H.R., *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Skura M., *Dziecięce strategie rozwiązywania zadań matematycznych w przedszkolu i w pierwszych latach nauczania szkolnego*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2008.
- Uszyńska-Jarmoc J., *Komu sprzyja szkoła? Różnice w rozwoju kompetencji poznawczych i społecznych dzieci w młodszym wieku szkolnym*, [w:] *Psychologia rozwojowa*, red. M. Białecka-Pikul, Wydawnictwo UJ, Kraków 2008.
- Wood D., Bruner J.S., Ross G., *The Role of Tutoring in Problem Solving*, “Journal of Child Psychology and Psychiatry” 1976, 17.
- Zimbardo P., Gerrig R., *Psychologia i życie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.

NETOGRAFIA

<<https://edu-sense.com/pl>> [dostęp: 4.11.2019].

<http://gasp.gfo.pl/pliki/koncepcja_robotyka.pdf> [dostęp: 4.11.2019].

<<http://trenujumiejtnosci.pl/myslenie-algorytmami/>> [dostęp: 4.11.2019].

<<http://www.ozobot.pl>> [dostęp: 4.11.2019].

Author: Sandra Kadłubowska

Title: Working with a Student Exhibiting School Difficulties. Teachers Auto-reflection

Keywords: primary education, school difficulties, school phobia, programming science, educational robots

Discipline: Pedagogy

Language: Polish

Document type: Article

Summary

The article shows the benefits of educational projects at the stage of early school education: „I work with ozobots – I program perfectly”. The aim of the course was to introduce programming elements into classes using ozobots – educational robots. Research was carried out in order to help the students overcome developmental difficulties. The evaluation of the project proves that the additional activities that were carried out enhanced the motivation to learn, fostered children’s curiosity, improved the self-esteem of students with educational difficulties and, as a consequence, reduced the risk of anxiety disorders and child phobia at the stage of early school education.