

**Małgorzata Marmola, Anna Wańczyk-Welc**

## **PSYCHOLOGICZNE KORZYŚCI WYNIKAJĄCE Z REALIZACJI PROJEKTU „PIERWSZE UCZNIOWSKIE DOŚWIADCZENIA DROGĄ DO WIEDZY”**

### **THE PSYCHOLOGICAL BENEFITS RESULTING FROM THE REALIZATION OF PROJECT „FIRST PUPILS’ EXPERIENCE AS THE ROAD TOWARDS KNOWLEDGE”**

#### **Streszczenie**

W niniejszym artykule prezentujemy badania dotyczące psychologicznych korzyści płynących z realizacji programu „Pierwsze uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy”, realizowanego w szkołach, szczególnie w zakresie świadomości potrzeb edukacyjnych i zdolności uczniów wśród ich rodziców.

Przeprowadzone badania pozwalają na sformułowanie wniosku, że realizacja projektu skutkuje większą świadomością potrzeb i zdolności dzieci wśród rodziców oraz że w klasach realizujących projekt rodzice dostrzegają więcej zmian dotyczących poziomu empatii, asertywności, otwartości i inicjatywy u swoich dzieci niż w klasach, które nie realizowały projektu. Rodzice ci mają także większą wiedzę na temat rozwoju inteligencji i zdolności u dzieci.

**Słowa kluczowe:** zdolności, inteligencja, edukacja.

#### **Abstract**

The aim of this article was to present the research on psychological benefits coming from the programme „Pupil’s first experience as the road towards knowledge” that was carried out at primary schools. The research was mainly focused on parental awareness of pupils’ educational needs and abilities.

The results show that the implementation of the project results in greater awareness of needs and abilities of children amongst parents. Furthermore, parents of pupils from classes taking part in the project notice more changes in the level of empathy, assertiveness, openness and initiatives among their children than parents of children who did not participate in it. The former have also relatively greater knowledge about the development of children’s intelligence and abilities.

**Key words:** ability, intelligence, education.

#### **Wprowadzenie**

„W każdym uczniu drzemią jakieś talenty. Dlatego ważne jest, by w porę je wyłowić” – tymi słowami zainaugurowała rok szkolny 2010/2011 Katarzyna Hall, minister edukacji narodowej. Choć od tej pory minęło kilka lat, słowa te

pozostają nadal aktualne. Warto też pamiętać, jak zauważa K. Hall, że zdolności i możliwości poszczególnych uczniów są różne, dlatego różnym dzieciom potrzebne są odmienne drogi edukacyjne. Szkoła powinna pomóc wszystkim dzieciom w rozwoju ich indywidualnych talentów, zainteresowań i umiejętności. Powoduje to konieczność indywidualnego podejścia do potrzeb i zdolności każdego ucznia, wsparcia każdego dziecka, aby osiągało ono najlepsze efekty na miarę jego osobistych zdolności, możliwości i talentów. Słowa te doskonale wpisują się w oczekiwania współczesnych rodziców wobec przedszkola i szkoły. Naprzeciw tym oczekiwaniom wychodzą różnorodne projekty edukacyjne, realizowane zarówno na szczeblu przedszkolnym, jak i szkolnym.

W wielu szkołach realizowany jest projekt „Pierwsze uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy”, natomiast w przedszkolach projekt „Zabawy FundaMentalne”. Bazą teoretyczną dla obu projektów jest teoria inteligencji wielorakich Howarda Gardnera. Edukacja oparta na tej teorii to edukacja dopasowana do aktualnego poziomu rozwoju każdego dziecka, jego autentycznych potrzeb, możliwości i indywidualnego stylu uczenia się.

Projekt „Pierwsze uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy” jest szczegółowo przedstawiony poniżej. W niniejszym artykule podejmujemy bowiem badania dotyczące psychologicznych korzyści płynących z realizacji wspomnianego programu w szkołach, szczególnie w zakresie świadomości potrzeb edukacyjnych i zdolności uczniów wśród ich rodziców i nauczycieli. Dziecko przekracza bowiem mury szkoły ze swoją bogatą historią życia, z ogromnym bagażem umiejętności i z osobistym stylem uczenia się, a jego pierwsze szkolne doświadczenia kształtują fundamenty przekonań na temat własnych możliwości, co wpływa na jego funkcjonowanie w dalszym życiu.

## O projekcie „Zabawy FundaMentalne”

Projekt „Zabawy FundaMentalne” to kompleksowy program wszechstronnego wspierania rozwoju dziecka od urodzenia do szóstego roku życia. Zawiera około 400 przepisów na zabawy rozwijające dziecko we wszystkich sferach.

Według Colina Rose i Katarzyny Lotkowskiej, autorów programu, projekt „Zabaw FundaMentalnych” jest skonstruowany jak piramida z klocków – logicznych działań, które kształtują umiejętności, formują charakter i wartości. Konstrukcja piramidy jest planem, na którym oparto cały program. Fundamenty piramidy to: miłość okazywana dziecku, zapewnienie bezpieczeństwa i zabawa<sup>1</sup>. Pamiętając, że nie rodzimy się z ustalonym ilorazem inteligencji IQ, autorzy uważają, że każde dziecko ma potencjał i może rozwinąć co najmniej osiem różnych rodzajów inteligencji, które mają bezpośredni wpływ na succe-

---

<sup>1</sup> C. Rose, G. Dryden, *Jak wspierać rozwój dziecka? Zabawy fundamentalne*. Płyta na DVD, tłum. K. Lotkowska, Gdańsk 2009.

sy szkolne i życiowe<sup>2</sup>. Nauka staje się bardziej skuteczna, gdy można połączyć różne sposoby uczenia w taki sposób, aby dziecko mogło się rozwijać wszechstronnie. Dlatego w programie tak duży nacisk położono na rozwój inteligencji wielorakich. Mocnym punktem programu „Zabaw FundaMentalnych” jest ścisła świadoma współpraca nauczyciela z rodzicami. Nauczyciel kierując się przewodnikiem, przekazuje co tydzień rodzicowi informację, w jakie zabawy należy bawić się z dzieckiem, by wesprzeć jego rozwój i rozwijać określoną inteligencję. Dzięki tak ważnej dla wszystkich współpracy dziecko będzie w maksymalnym stopniu przygotowane do podjęcia nauki w szkole, jak również zbuduje w sobie siłę i odporność psychiczną ułatwiającą radzenie sobie w sytuacjach stresujących ([www.zabawyfundamentalne.pl](http://www.zabawyfundamentalne.pl)). Oprócz teorii inteligencji wielorakich Howarda Gardniera program oparty został na teoriach poznania i nauczania opracowanych między innymi przez Lwa Wygotskiego, Marię Montessori, Janusza Korczaka i wielu innych pedagogów, którzy przyczynili się do rozwoju osobowości małego człowieka. Program ten wyraźnie wskazuje więc, jak stworzyć stymulujące dla dziecka środowisko oraz jak efektywnie spędzić z nim czas. Głównym bowiem zadaniem realizacji programu jest przygotowanie dziecka do korzystania ze swojego potencjału umysłowego w najbardziej optymalny sposób, a tym samym osiągnięcie dojrzałości szkolnej we wszystkich sferach rozwojowych.

Nazwa zabaw fundamentalnych zawiera w sobie podwójne przesłanie i są to:

- 1) zabawy rozwijające podstawowe, bazowe zdolności człowieka już od jego narodzin – stanowią fundament rozwoju człowieka;
- 2) zabawy, które stymulują pracę i prawidłowy rozwój mózgu – zabawy mentalne.

Program „Zabaw FundaMentalnych” dla przedszkoli pozwala na pełne osiągnięcie przez dziecko wyzwań, których realizacja sprawia przyjemność i motywuje do dalszej pracy. Stwarza on warunki pozwalające na otwarcie się umysłu dzieci na wiedzę, tak aby nauka stała się zabawą, a dzieci cechowały się kreatywnością i pomysłowością. Dziecko, bawiąc się pod kierunkiem nauczyciela, uruchamia niemalże nieświadomie wielorakie zdolności, do który autorzy programu zaliczyli m.in. bogate słownictwo, czytanie, pisanie, kreatywność czy logiczne myślenie<sup>3</sup>.

W programie opisane są ponadto „okresy wrażliwości”<sup>4</sup> wyodrębnione już przez Marię Montessori czy Lwa Wygotskiego i na tej podstawie opracowane poszczególne ćwiczenia, tak aby nauczyciele i rodzice mieli „pod ręką” gotowy materiał, gdy odkryją kolejny etap wrażliwości swojego dziecka. Do wspomnianych wyżej okresów zaliczamy:

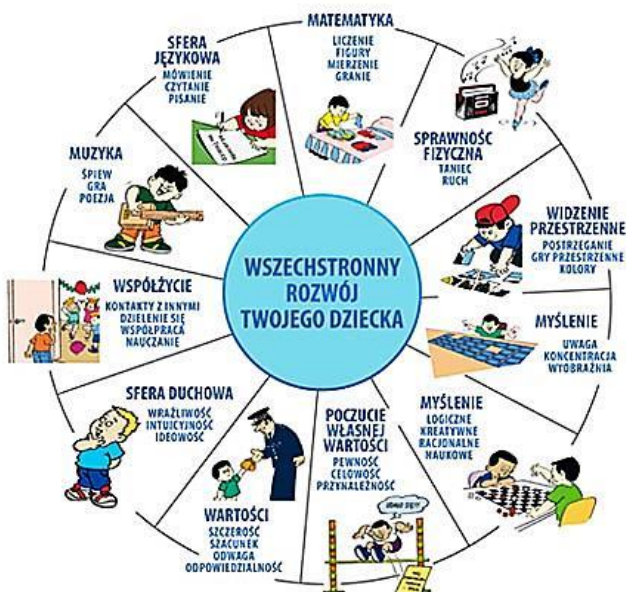
---

<sup>2</sup> C. Rose, *Wspaniałe dzieciństwo. Jak rozwinąć inteligencję dziecka?*, tłum. K. Lotkowska, Transfer Learning Solutions, 2009, s. 7.

<sup>3</sup> C. Rose, G. Dryden, *Zabawy fundamentalne. Zabawa jest nauką*. Przewodnik CD, tłum. K. Lotkowska, Transfer Learning Solutions, 2009.

<sup>4</sup> Por. R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller, *Psychologia dziecka*, Warszawa 1995, s. 68.

- okres wrażliwości językowej, rozpoczynający się w chwili narodzin i trwający pierwsze trzy lata życia;
- okres wrażliwości na poznawanie świata przez zmysły;
- okres wrażliwości na porządek, pojawiający się w 1 roku życia i trwający około dwa lata;
- okres wrażliwości na chodzenie, rozpoczynający się między 12 a 15 miesiącem życia;
- okres wrażliwości na małe przedmioty, rozpoczynający się około 1 roku życia, gdy dziecko interesuje się np. owadami, kamyczkami i trawą;
- okres wrażliwości społecznej, rozpoczynający się, gdy dziecko ma od 2,5 do 3 lat i zaczyna rozumieć, że jest częścią grupy.



Rys. 1. Obszary objęte programem zabaw fundamentalnych

Źródło: C. Rose, K. Lotkowska, *Zabawy fundamentalne dla przedszkoli. Przewodnik dla rodziców*, Transfer Learning Solutions, s. 12.

Według programu propozycje ćwiczeń ułożone są w grupy tematyczne. Są to: gry pamięciowe, zabawy uczące czytania, zabawy matematyczne, ćwiczenia stymulujące kreatywność, gry muzyczne, gry słowne, ćwiczenia gimnastyczne itp. W zabawach dziecko wykorzystuje swoje wszystkie zmysły, dzięki temu poznanie świata jest dla niego bardziej efektywne i ciekawsze. Celem nadrzędnym, według C. Rose i K. Lotkowskiej ([www.zabawyfundamentalne.pl](http://www.zabawyfundamentalne.pl)), oprócz szczęśliwego i kreatywnego dziecka jest budowanie więzi rodzica z dzieckiem i z osobami dorosłymi, które pomagają dziecku wzrastać.

## O projekcie „Pierwsze uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy”

Projektem „Pierwsze uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy” objęto 2700 wybranych losowo szkół z terenu sześciu województw: lubelskiego, łódzkiego, małopolskiego, podkarpackiego, śląskiego i świętokrzyskiego, a w nich 150 tysięcy uczniów klas początkowych. Każda szkoła otrzymała zestaw różnorodnych, atrakcyjnych dla uczniów pomocy dydaktycznych oraz pieniądze przeznaczone na wynagrodzenie nauczycieli za prowadzenie zajęć dodatkowych objętych projektem. Idea projektu oparta została na założeniach teorii inteligencji wielorakich. Jej twórca, Howard Gardner<sup>5</sup>, uważa, że każdy człowiek posiada wiele rodzajów inteligencji: lingwistyczną (językową), logiczno-matematyczną, przestrzenną, muzyczną, fizyczno-kinestetyczną, intrapersonalną, interpersonalną oraz opisaną w późniejszym okresie inteligencję przyrodniczą. Tworzą one niepowtarzalny, dynamiczny profil inteligencji, któremu sprzyja właściwie zorganizowane środowisko rozwoju. H. Gardner proponuje inną wizję szkoły dla dziecka, inne spojrzenie na możliwości rozwojowe ucznia. Właściwie zorganizowany proces edukacyjny może być szansą odkrywania przez dzieci swoich mocnych stron, szansą rozwoju dla każdego dziecka. Według autorów projektu „Pierwsze uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy” zrozumienie teorii wielorakich inteligencji i wprowadzenie jej zasad do konstrukcji systemu edukacyjnego może zaowocować wręcz „przewrotem” na miarę kopernikańskiego! Zgodnie z ideą wielorakich inteligencji praca z dziećmi w szkole powinna polegać na tworzeniu bogatego (w sensie wielorakiej stymulacji) środowiska edukacyjnego, tj. takich warunków, które umożliwią dzieciom wykorzystywanie wszystkich rodzajów inteligencji, nie zaś tylko inteligencji faworyzowanych w tradycyjnym systemie edukacji (tzw. inteligencji szkolnej). Jakość pierwszych edukacyjnych doświadczeń ma kapitalne znaczenie dla dalszej kariery szkolnej i życiowej dziecka – jest to główna idea przewodnia projektu „Pierwsze uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy”.

Przedstawiony projekt nie jest powszechnie realizowany we wszystkich szkołach. Dotyczy wybranych losowo szkół z sześciu województw, a w wybranych szkołach kilku zaledwie klas. Można mieć nadzieję, iż zainicjowana w projekcie potrzeba indywidualizacji w procesie nauczania i wychowania oraz dodatkowa oferta zajęć dla uczniów nie przestaną być priorytetowymi celami edukacyjnymi wraz z zakończeniem przywołanego powyżej projektu. Przeciwnie, będzie ważnym krokiem w kierunku edukacji na miarę potrzeb i możliwości dziecka, na miarę rzeczywistego rozwoju potencjału ucznia, edukacji dającej szansę osiągnięcia sukcesu każdemu uczniowi.

---

<sup>5</sup> H. Gardner, M. Kornhaber, W. Wake, *Inteligencja: wielorakie perspektywy*, tłum. M. Groborz, M. Śmieja, Warszawa 2001, s. 157; H. Gardner, *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*, tłum. A. Jankowski, Warszawa 2009, s. 20–36.

Teoria inteligencji wielorakich H. Gardnera może stanowić dla nauczycieli inspirację do indywidualnego traktowania każdego ucznia, diagnozowania jego możliwości oraz stymulowania, wspierania i rozwijania indywidualnych predyspozycji. Zmienia ona tradycyjne ujęcie inteligencji, negując jednolite jej widzenie, a tym samym zmienia koncepcję szkoły, w której istnieje tylko jeden sposób nauczania. W zamian proponuje koncepcję kształcenia odpowiednią dla wszystkich dzieci uczestniczących w procesie edukacji. Jak zauważa J. Faliszewska<sup>6</sup>, aby tak kształcić, nie trzeba wielu nakładów finansowych, ale wiedzy nauczycieli i rodziców o profilach inteligencji dzieci i chęci wdrażania tej wiedzy w życie w codziennej praktyce pedagogicznej.

### **Inteligencje wielorakie Howarda Gardnera jako baza teoretyczna projektu „Pierwsze uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy”**

Teoria H. Gardnera zakłada, że inteligencja jest dynamiczna i wielopłaszczyznowa, przejawiająca się w określonym kontekście kulturowym i w określonym środowisku. Definiuje on ją jako „zdolność rozwiązywania problemów lub tworzenia produktów mających znaczenie w określonych warunkach kulturowych i środowiskowych”<sup>7</sup>. Stanowiąc alternatywę dla klasycznego podejścia do inteligencji rozumianej jako monolityczna zdolność, H. Gardner postuluje istnienie wielu inteligencji: lingwistycznej, logiczno-matematycznej, przestrzennej, muzycznej, fizyczno-kinestetycznej, interpersonalnej, intrapersonalnej i przyrodniczej. Podstawowym założeniem tak ujmowanej inteligencji jest stwierdzenie, że każda osoba posiada wszystkie rodzaje inteligencji, są one jednak rozwinięte w różnym stopniu i współpracują ze sobą w różnych konfiguracjach. Powoduje to, że każda jednostka posiada swój niepowtarzalny profil inteligencji. Profile te są dynamiczne i mogą zmieniać się w trakcie rozwoju jednostki, co implikuje możliwość ćwiczenia ich wybranego obszaru. Sprzyjać temu może taka organizacja nauczania, która zapewnia funkcjonowanie wielu inteligencji.

Wiele inteligencji zaproponowanych przez H. Gardnera<sup>8</sup> to postulat istnienia wielu odrębnych zdolności. Autor wymienia następujące typy inteligencji:

1. Inteligencja językowa – to chyba najdokładniej zbadana zdolność człowieka i u wszystkich normalnie rozwijających się jednostek – jest uniwersalną, szybko doskonaloną umiejętnością werbalnego porozumiewania się. Sprawność językowa w ramach tego typu inteligencji dotyczy dźwięków mowy (fonologii), gramatyki, znaczenia słów (semantyki) i używania języka w różnych sytuacjach

<sup>6</sup> J. Faliszewska, *Teoria inteligencji wielorakich Howarda Gardnera w edukacji wczesnoszkolnej*, „Życie Szkoły” 2007, nr 8, s. 45–48.

<sup>7</sup> H. Gardner, M. Kornhaber, W. Wake, *Inteligencja...*, s. 156.

<sup>8</sup> Tamże.

(pragmatyki). Polega więc na sprawnym posługiwaniu się symbolami i dobrym rozumieniu tekstu.

2. Inteligencja logiczno-matematyczna – polega na rozumieniu abstrakcyjnych relacji i posługiwaniu się nimi, a więc sprawnym wykonywaniu wszelkiego rodzaju obliczeń. Zdaniem H. Gardnera jej rozwój najlepiej udokumentował J. Piaget<sup>9</sup>, określając początek tego typu inteligencji na poziomie eksplorowania, porządkowania i manipulowania przedmiotami, aż do poziomu czysto abstrakcyjnego, w którym przedmioty nie są już konieczne, a operacje umysłowe dokonywane są tylko na symbolach.

3. Inteligencja przestrzenna – jest zdolnością polegającą na spostrzeganiu informacji wzrokowych lub przestrzennych, transformowaniu i modyfikowaniu ich oraz odtwarzaniu wrażeń wzrokowych. Jest umiejętnością tworzenia trójwymiarowych obrazów wzrokowych oraz przesuwania i rotowania tych reprezentacji.

4. Inteligencja muzyczna – pozwala tworzyć, przekazywać i rozumieć znaczenie, jakie niesie ze sobą dźwięk. Główne elementy przetwarzania informacji odnoszą się tutaj do wysokości dźwięku, rytmu i barwy dźwięku.

5. Inteligencja cielesno-kinestetyczna – polega na użyciu ruchów i postawy ciała do rozwiązywania problemów lub tworzenia produktów poprzez kontrolowanie własnej motoryki i zdolność manipulowania przedmiotami.

6. Inteligencja interpersonalna – dotyczy głównie zdolności rozpoznawania i odróżniania uczuć, przekonań i intencji innych ludzi. Osoby posiadające ten typ inteligencji rozumieją innych, postrzegają ich nastroje i są w stanie kształtować postawy innych ludzi. Inteligencja ta jest więc zdolnością do rozumienia relacji międzyludzkich.

7. Inteligencja intrapersonalna – to umiejętność rozróżniania własnych uczuć i nastrojów i wykorzystywania tej wiedzy w działaniu. Rozróżnianie własnych intencji i motywacji prowadzi do głębokiej samowiedzy i mądrości, a więc adekwatnego obrazu własnej osoby i podejmowania na jego podstawie trafnych decyzji życiowych. Inteligencja ta pozwala poznać człowiekowi jego własne możliwości i sposoby ich wykorzystywania.

8. Inteligencja przyrodnicza – opiera się ona na rozpoznaniu, docenianiu i rozumieniu natury. Osoba o tym typie inteligencji kocha rośliny i zwierzęta, lubi spędzać czas na wolnym powietrzu, lubi wszystko, co jest związane z naturą (np. zmiany pór roku), okazuje szacunek względem wszystkich istot żywych. Jest to też umiejętność rozpoznawania i kategoryzowania świata roślin, zwierząt i innych obiektów przyrodniczych.

Lista tych inteligencji nie jest zamknięta. Autor zastanawia się również nad włączeniem do zbioru wyłonionych inteligencji także inteligencji egzystencjalnej<sup>10</sup>.

<sup>9</sup> J. Piaget, *Studia z psychologii dziecka*, Warszawa 1966, s. 46.

<sup>10</sup> H. Gardner, *Inteligencje wielorakie...*, s. 36.

Warto zwrócić uwagę, że H. Gardner uważa te różnorodne rodzaje inteligencji za „potencjalnie pożyteczne konstrukty naukowe”, porządkujące i opisujące ludzkie umiejętności, których obecność „pozwała jednostce korzystać z typów myślenia odpowiednich dla konkretnych rodzajów treści”<sup>11</sup>.

### Badania własne

Realizacja projektu „Pierwsze uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy” w szkołach podstawowych na terenie województwa podkarpackiego stała się inspiracją do przeprowadzenia badań porównawczych w klasach realizujących ów projekt i w klasach, które projektu nie realizowały.

Problem prezentowanych badań ujmuje pytanie: jakie psychologiczne korzyści wynikają z realizacji w szkołach projektu „Pierwsze uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy”?

Określenie tych korzyści umożliwiłoby odpowiedzi na pytania badawcze:

- Jaka jest świadomość potrzeb i zdolności dzieci wśród rodziców, w klasach realizujących projekt i w klasach, które nie realizowały projektu? (Zakładamy, że realizacja projektu powinna skutkować większą świadomością potrzeb i zdolności dzieci wśród rodziców).
- Jakie zmiany zauważają rodzice u swoich dzieci (odkąd dzieci uczęszczają do szkoły) w klasach realizujących projekt i w klasach, które nie realizowały projektu? (Zakładamy, że w klasach realizujących projekt rodzice zauważą więcej zmian dotyczących poziomu empatii, asertywności, otwartości i inicjatywy u swoich dzieci niż w klasach, które nie realizowały projektu).
- Jakie korzyści z realizacji projektu „Pierwsze uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy” dostrzegają rodzice w klasach, które realizowały projekt?

Badaniami objęto 90 rodziców uczniów klas realizujących projekt i 120 rodziców uczniów klas nierealizujących projektu (rozdano czterokrotnie więcej ankiet, jednakże rodzice często odmawiali ich wypełnienia). Badania przeprowadzono w maju i w czerwcu 2011 r. w szkołach podstawowych na terenie Rzeszowa. Na użytek niniejszych badań została skonstruowana ankieta, złożona z 27 rozbudowanych pytań, której celem jest ocena, na ile rodzic uświadamia sobie potrzeby i zdolności swojego dziecka, jaka jest jego wiedza dotycząca inteligencji wielorakich oraz czy dostrzega i jakie korzyści płynące z realizacji projektu w klasie swojego dziecka.

Wyniki badań zostały poddane analizie procentowej; zastosowano również test chi-kwadrat w celu ustalenia istotności statystycznej stwierdzonych różnic pomiędzy grupami. Wyniki te zostaną zaprezentowane w postaci tabel. Dla ułatwienia analizy tych wyników przyjęto, że grupa rodziców, których dzieci reali-

---

<sup>11</sup> H. Gardner, M. Kornhaber, W. Wake, *Inteligencja...*, s. 157.



zowały projekt „Pierwsze uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy” oznaczona zostanie jako grupa A, zaś grupa rodziców, których dzieci nie brały udziału w realizacji projektu – jako grupa B.

Na wstępie rodzice byli pytani, czy klasa, do której uczęszcza ich dziecko, realizowała projekt. Rodzice dzieci z klas realizujących projekt (grupa A) niemalże w 100% wiedzieli o tym (jedynie 2 rodziców udzieliło odpowiedzi „nie wiem”), natomiast w klasach, które nie realizowały projektu (grupa B), około 50% rodziców udzieliło odpowiedzi „tak” lub „nie wiem”, pomimo że dzieci nie uczestniczyły w projekcie.

Następne pytania dotyczyły poziomu świadomości potrzeb dzieci.

Poziom świadomości rodziców co do różnych potrzeb ich dzieci ilustruje tabela 1.

**Tabela 1. Różnice pomiędzy grupami dot. odpowiedzi rodziców na temat poszczególnych potrzeb dzieci**

| Potrzeby: czy dziecko potrzebuje...                                               | Grupa A |      |     |      | Grupa B |      |     |      | Chi-kwadrat | p.u.  |
|-----------------------------------------------------------------------------------|---------|------|-----|------|---------|------|-----|------|-------------|-------|
|                                                                                   | tak     |      | nie |      | tak     |      | nie |      |             |       |
|                                                                                   | f       | P    | f   | P    | f       | P    | f   | P    |             |       |
| 1                                                                                 | 2       | 3    | 4   | 5    | 6       | 7    | 8   | 9    | 10          | 11    |
| dostosowania tempa pracy do swoich możliwości                                     | 72      | 80   | 18  | 20   | 59      | 49   | 61  | 51   | 22,92       | 0,001 |
| tworzenia sytuacji sprzyjających twórcemu i samodzielnemu rozwiązywaniu problemów | 90      | 100  | 0   | 0    | 100     | 83,3 | 20  | 16,7 | 16,58       | 0,001 |
| motywowania do samodzielnej pracy                                                 | 77      | 85,7 | 13  | 14,3 | 66      | 53   | 56  | 47   | 24,2        | 0,001 |
| zachęty do korzystania z zajęć poza szkołą                                        | 77      | 85,7 | 13  | 14,3 | 50      | 41,6 | 70  | 58,4 | 41,45       | 0,001 |
| udziału w konkursach, wystawach artystycznych                                     | 79      | 87,7 | 11  | 12,3 | 120     | 100  | 0   | 0    | 15,50       | 0,001 |
| współodczuwania jego stanów emocjonalnych                                         | 90      | 100  | 0   | 0    | 70      | 58,3 | 50  | 41,7 | 49,22       | 0,001 |
| wyręczania go w różnych czynnościach                                              | 3       | 3,3  | 87  | 96,7 | 10      | 8    | 110 | 92   | 2,51        | n.i.  |
| chronienia go przed niepowodzeniami, błędami, pomyłkami                           | 11      | 12   | 79  | 88   | 30      | 25   | 90  | 75   | 5,35        | 0,05  |
| przekazywania mu wielu wiadomości naraz                                           | 0       | 0    | 90  | 100  | 36      | 30   | 84  | 70   | 32,58       | 0,001 |
| rozmów na różne tematy                                                            | 90      | 100  | 0   | 0    | 110     | 91,7 | 10  | 18,3 | 7,85        | 0,01  |
| różnorodnych doświadczeń                                                          | 87      | 96,6 | 3   | 3,4  | 100     | 83,4 | 20  | 16,7 | 9,38        | 0,01  |

| 1                                               | 2  | 3    | 4  | 5    | 6   | 7    | 8  | 9    | 10    | 11    |
|-------------------------------------------------|----|------|----|------|-----|------|----|------|-------|-------|
| zadawania wielu pytań                           | 79 | 87,7 | 11 | 12,3 | 70  | 58,3 | 50 | 41,7 | 12,28 | 0,001 |
| poczucia bezpieczeństwa, które zapewnia rodzina | 90 | 100  | 0  | 0    | 103 | 85,8 | 17 | 14,2 | 13,30 | 0,001 |
| poczucia przynależności do grupy                | 87 | 96,6 | 3  | 3,4  | 102 | 85   | 18 | 15   | 7,77  | 0,01  |
| poważnego traktowania                           | 88 | 97,7 | 2  | 2,3  | 108 | 90,2 | 12 | 10,8 | 5,00  | 0,05  |

Oznaczenia w tabeli: grupa A – klasy realizujące program „Pierwsze uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy”; grupa B – klasy nierealizujące tego programu; f – liczebność, P – procent; p.u. – poziom ufności różnic, n.i. – różnica nieistotna statystycznie.

Z tabeli 1 wynika, że rodzice dzieci uczestniczących w programie „Pierwsze uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy” (grupa A) mają większą świadomość potrzeb swoich dzieci niż rodzice dzieci, które nie uczestniczyły w programie, lepiej rozumieją te potrzeby, a za tym idzie szansa, że w większym stopniu je zaspokajają. I tak aż 80% tych rodziców wie, że dziecko wczesnoszkolne potrzebuje dostosowania tempa pracy i przekazywania wiedzy do jego możliwości, podczas gdy w grupie rodziców dzieci, które nie realizują programu (grupa B) jest to tylko 50% (różnica na poziomie ufności 0,001). Dalej wszyscy rodzice z grupy A wiedzą, że ich dzieci potrzebują sytuacji, które sprzyjają twórczemu myśleniu i samodzielnemu rozwiązywaniu problemów, zaś w grupie B taką świadomość posiada 83% rodziców (różnica na poziomie 0,001). Jest więc duża nadzieja, że ci rodzice będą spontanicznie tworzyć takie sytuacje w codziennym życiu, zamiast podawać dziecku gotowe rozwiązania jego problemów.

Prawie 86% rodziców z grupy A ma świadomość, że dzieci potrzebują motywowania do samodzielnej pracy i zachęty do korzystania z zajęć poza szkołą, w grupie B odsetek rodziców z takim przekonaniem jest o połowę mniejszy (różnica również na poziomie ufności 0,001). Rodzice z obu grup zgadzają się z tezą, że ich dzieci potrzebują udziału w konkursach i wystawach artystycznych – pogląd ten prezentuje prawie 88% rodziców z grupy A i 100% rodziców z grupy B (przewaga tej grupy może wynikać z faktu, że w klasach, które nie realizują tego projektu, jest to jedyna szansa na zauważenie osiągnięć artystycznych dzieci, zaś dzieci realizujące program mają inne okazje na rozwijanie swoich zdolności artystycznych).

Bardzo ważną potrzebą dziecka jest empatyczne rozumienie ze strony najbliższych. Przedstawione w tabeli dane wskazują, że potrzebę tę dostrzega 100% rodziców z grupy A i tylko niespełna 60% rodziców z grupy B (różnica bardzo istotna statystycznie – na poziomie ufności 0,001) – w tej grupie ponad 40% rodziców uważa, że ich dziecko nie potrzebuje współodczuwania jego stanów emocjonalnych; istnieje więc ryzyko, że ci rodzice nie zwracają uwagi na emocje swoich dzieci, nie reagują na nie właściwie i nie dostarczają dzieciom wsparcia w trudnych dla nich chwilach. Wydaje się zatem, że realizacja

programu, poprzez spotkania z rodzicami, czyni ich bardziej wrażliwymi na stany emocjonalne dzieci.

Istotną potrzebą dziecka w okresie późnego dzieciństwa jest potrzeba samodzielności i szansa na wyciąganie wniosków z własnych błędów. I tak rodzice z obu badanych grup niemalże w 100% rozumieją, że ich dzieci nie potrzebują wyręczania w czynnościach, z którymi same mogą sobie poradzić (brak istotnych statystycznie różnic między grupami), jak odrabianie zadań domowych, czynności samoobsługowe, natomiast 25% rodziców z grupy B i 12% rodziców z grupy A uważa, że ich dzieci potrzebują chronienia przed niepowodzeniami, błędami i pomyłkami, zapominając, że popełnianie błędów jest niezbędnym elementem uczenia się właściwych zachowań (tu różnica między grupami jest istotna statystycznie na poziomie ufności 0,05).

Rodzice dzieci realizujących projekt (grupa A) lepiej rozumieją także potrzeby poznawcze swoich dzieci. Właściwie wszystkie badane osoby z tej grupy wiedzą, że dziecku nie należy przekazywać wielu informacji naraz, że potrzebuje ono zadawać wiele pytań, rozmów na różne tematy i różnorodnych doświadczeń, poprzez które łatwiej opanowuje wiedzę i umiejętności. Natomiast 30% rodziców z grupy B uważa, że ich dzieci potrzebują wielu informacji naraz, 41% nie dostrzega potrzeby zadawania pytań przez dziecko, 16% uważa, że dziecko nie potrzebuje różnorodnych doświadczeń, a 8% nie dostrzega potrzeby rozmów z dzieckiem na różne tematy.

Również więcej rodziców (100%) z grupy A ma świadomość, że dzieci szkolne wciąż potrzebują poczucia bezpieczeństwa płynącego z rodziny, podczas gdy 14% rodziców z grupy B takiej świadomości nie ma (różnica istotna statystycznie na poziomie ufności 0,001), podobnie jak 15% rodziców w tej grupie nie dostrzega u swoich dzieci potrzeby poczucia przynależności do grupy, a 11% potrzeby bycia traktowanym poważnie. W grupie A odsetek rodziców nie rozumiejących tych potrzeb wynosi 2–3% (różnice między grupami są istotne statystycznie).

Po przeprowadzeniu analizy wyników badań można pokusić się o wniosek, że realizacja programu „Pierwsze uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy” i związane z nią spotkania wychowawcy z rodzicami, wyjaśniające założenia programu i wymagające od rodziców dokonywania oceny zdolności swoich dzieci, przyczyniają się do lepszego rozumienia potrzeb tych dzieci. Być może poprzez zmuszenie rodziców do bardziej uważnej obserwacji swoich dzieci realizacja programu czyni ich bardziej wrażliwymi, co zwiększa szanse na dostrzeganie dziecięcych potrzeb i problemów oraz na właściwą pomoc w ich rozwiązywaniu.

Kolejna część pytań ankietowych dotyczyła świadomości rodziców w zakresie zdolności ich dzieci. Wyniki dotyczące oceny poszczególnych rodzajów zdolności przedstawia tabela 2.

**Tabela 2. Rodzaje zdolności spostrzeganych u dzieci przez rodziców z grupy A i B**

| Zdolności    | Grupa A |      | Grupa B |      | Chi-<br>-kwadrat | p.u.  |
|--------------|---------|------|---------|------|------------------|-------|
|              | f       | P    | f       | P    |                  |       |
| językowe     | 83      | 92,2 | 60      | 50   | 42,19            | 0,001 |
| matematyczne | 64      | 71   | 70      | 58,3 | 3,63             | n.i.  |
| sportowe     | 69      | 77   | 79      | 65,8 | 2,91             | n.i.  |
| przywódcze   | 64      | 71   | 60      | 50   | 9,48             | 0,01  |
| plastyczne   | 26      | 28,5 | 70      | 58,3 | 17,96            | 0,001 |
| muzyczne     | 38      | 42,8 | 49      | 41   | 0,04             | n.i.  |
| twórcze      | 64      | 71   | 79      | 65,8 | 0,66             | n.i.  |

Oznaczenia w tabeli: grupa A – klasy realizujące program „Pierwsze uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy”; grupa B – klasy nierealizujące programu, f – liczebność, P – procent; p.u. – poziom ufności różnic, n.i. – różnica nieistotna statystycznie.

Zgromadzone dane sugerują, że więcej rodziców dzieci realizujących projekt dostrzega zdolności swych pociech. Dotyczy to szczególnie zdolności językowych i przywódczych. Różnice w spostrzeganiu zdolności matematycznych, sportowych i twórczych nie są istotne statystycznie. Na uwagę zasługuje to, iż rodzice dzieci, które nie realizują projektu, częściej dostrzegają ich zdolności plastyczne, podczas gdy rodzice z grupy A wyraźnie ich niedoceniają (różnica między grupami na poziomie 0,001). Są to jedne z bardziej popularnych zdolności, najczęściej rozwijanych w edukacji wczesnoszkolnej (większość szkolnych konkursów to właśnie konkursy plastyczne), więc przeciętny rodzic często kojarzy zdolności dziecka z twórczością plastyczną. Natomiast wykłady dotyczące inteligencji wielorakich i ich ocena dokonywana przez rodziców dzieci realizujących projekt mogły spowodować uświadomienie sobie, że ich dzieci posiadają również inne talenty, których rozwój może im dawać szansę na realizowanie siebie w twórczy sposób.

**Tabela 3. Liczba błędnych przekonań odnośnie inteligencji dzieci w grupie A i B**

|                                             | Grupa A |      | Grupa B |      | Chi-<br>-kwadrat | p.u.  |
|---------------------------------------------|---------|------|---------|------|------------------|-------|
|                                             | f       | P    | f       | P    |                  |       |
| Fałszywe przekonania dotyczące inteligencji | 38      | 42,2 | 79      | 65,8 | 11,61            | 0,001 |

Oznaczenia w tabeli: grupa A – klasy realizujące program „Pierwsze uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy”; grupa B – klasy nierealizujące programu, f – liczebność, P – procent; p.u. – poziom ufności różnic.

Program „Pierwsze uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy” opiera się na teorii inteligencji wielorakich H. Gardnera, która różni się od tradycyjnego rozumienia inteligencji. Sprawdzono więc, jakie są poglądy rodziców dotyczące inteligencji i jej rozwoju u dzieci. Zadaniem badanych było wskazanie, które z przedstawionych im twierdzeń są prawdziwe (wybór każdorazowo dotyczył dwóch przeciwstawnych twierdzeń). Tabela 3 ilustruje liczebność

rodziców, którzy popełnili błędy w ocenie prawdziwości twierdzeń dotyczących inteligencji.

Więcej rodziców z grupy B (ponad 65%) popełniło błędy w ocenie twierdzeń dotyczących inteligencji. Najczęściej były to fałszywe przekonania mówiące, że człowiek posiada jedną inteligencję, a nie wiele rodzajów, że pierwsze doświadczenia w szkole nie są istotne dla rozwoju kariery szkolnej dziecka, jako że zależy ona od jego dojrzałości i posiadanych cech. Rodzice ci również są przekonani, że są najważniejsi w rozwoju dziecka, negując znaczenie interakcji rodziców i nauczyciela. Rodzice z grupy A mają większą wiedzę w tym względzie. Różnica w ilości nieprawidłowych przekonań dotyczących inteligencji pomiędzy rodzicami z grupy A i rodzicami z grupy B jest istotna statystycznie na poziomie 0,001.

Kolejne korzyści z realizacji projektu to zaobserwowane przez rodziców zmiany w funkcjonowaniu ich dzieci, odkąd te uczęszczają do szkoły. W tym obszarze również istnieją istotne statystycznie różnice pomiędzy grupą realizującą projekt i grupą, która projektu nie realizowała. Dane dotyczące zaobserwowanych zmian ilustruje tabela 4.

**Tabela 4. Zmiany zaobserwowane u dzieci przez rodziców z grupy A i B  
(poziom istotności różnic)**

| Czy Twoje dziecko uczęszczając do szkoły...                         | Grupa A |      |     |      | Grupa B |      |     |      | Chi-kwadrat | p.u.  |
|---------------------------------------------------------------------|---------|------|-----|------|---------|------|-----|------|-------------|-------|
|                                                                     | tak     |      | nie |      | tak     |      | nie |      |             |       |
|                                                                     | f       | P    | f   | P    | f       | P    | f   | P    |             |       |
| 1                                                                   | 2       | 3    | 4   | 5    | 6       | 7    | 8   | 9    | 10          | 11    |
| stało się bardziej pewne siebie?                                    | 87      | 96,7 | 3   | 3,3  | 79      | 65,8 | 41  | 34,2 | 29,54       | 0,001 |
| jest częściej przygnębione?                                         | 13      | 14,4 | 77  | 85,6 | 0       | 0    | 120 | 100  | 18,48       | 0,001 |
| jest bardziej zadowolone ze swojego życia towarzyskiego?            | 88      | 97,7 | 2   | 2,3  | 89      | 74,1 | 31  | 25,9 | 21,63       | 0,001 |
| jest bardziej samotne?                                              | 0       | 0    | 90  | 100  | 0       | 0    | 120 | 100  | 0,00        | n.i.  |
| częściej mówi o swoich uczuciach?                                   | 51      | 56,6 | 39  | 43,4 | 70      | 58,3 | 50  | 41,7 | 0,06        | n.i.  |
| częściej martwi się tym, co inni o nim mówią?                       | 77      | 85,7 | 13  | 14,3 | 68      | 56,6 | 52  | 43,4 | 20,08       | 0,001 |
| częściej umie kogoś pochwalić?                                      | 52      | 57,7 | 38  | 42,3 | 69      | 57,5 | 51  | 42,5 | 0,00        | n.i.  |
| częściej umie kogoś skrytykować?                                    | 49      | 54,4 | 41  | 45,6 | 67      | 55,8 | 53  | 44,2 | 0,04        | n.i.  |
| lepiej znosi krytykę?                                               | 13      | 14,4 | 77  | 85,6 | 9       | 7,5  | 111 | 92,5 | 2,64        | n.i.  |
| gorzej znosi krytykę?                                               | 26      | 28,8 | 64  | 71,2 | 51      | 42,5 | 69  | 57,5 | 4,10        | 0,05  |
| częściej mówi o sobie dobrze, wierzy, że sobie poradzi z zadaniami? | 77      | 85,7 | 13  | 14,3 | 68      | 56,6 | 52  | 43,4 | 20,08       | 0,001 |

| 1                                                                             | 2  | 3    | 4  | 5    | 6   | 7    | 8   | 9    | 10    | 11    |
|-------------------------------------------------------------------------------|----|------|----|------|-----|------|-----|------|-------|-------|
| częściej obawia się, że sobie nie poradzi, źle mówi o sobie?                  | 26 | 28,8 | 64 | 71,2 | 31  | 25,8 | 89  | 74,2 | 0,24  | n.i.  |
| częściej mówi o swoich życzeniach, potrzebach?                                | 64 | 71,1 | 26 | 28,9 | 66  | 55   | 54  | 45   | 5,66  | 0,05  |
| jest bardziej wrażliwe na uczucia innych?                                     | 65 | 72,2 | 25 | 27,8 | 88  | 73,3 | 32  | 26,7 | 0,03  | n.i.  |
| częściej dostrzega potrzeby innych?                                           | 77 | 85,7 | 13 | 14,3 | 89  | 74,1 | 31  | 25,9 | 4,03  | 0,05  |
| chętniej pomaga innym?                                                        | 87 | 96,7 | 3  | 3,3  | 86  | 71,6 | 34  | 28,4 | 22,14 | 0,001 |
| częściej podejmuje inicjatywę?                                                | 51 | 56,6 | 39 | 43,4 | 11  | 9,2  | 109 | 90,8 | 55,17 | 0,001 |
| częściej broni swoich praw i praw innych?                                     | 84 | 93,3 | 6  | 6,7  | 79  | 65,8 | 41  | 34,2 | 22,39 | 0,001 |
| potrafi trafnie oceniać postępowanie swoje i innych?                          | 78 | 86,7 | 12 | 13,3 | 80  | 66,6 | 40  | 33,4 | 11,04 | 0,001 |
| zadaje więcej pytań?                                                          | 88 | 97,7 | 2  | 2,3  | 109 | 90,8 | 11  | 9,2  | 4,27  | 0,05  |
| chętniej podejmuje się nowych zadań?                                          | 66 | 73,3 | 24 | 26,7 | 68  | 56,6 | 52  | 43,4 | 6,19  | 0,05  |
| jest bardziej samokrytyczne, zauważa swoje wady i dąży do ich wyeliminowania? | 63 | 70   | 27 | 30   | 70  | 58,3 | 50  | 41,7 | 3,01  | n.i.  |

Oznaczenia w tabeli: grupa A – klasy realizujące program „Pierwsze uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy”; grupa B – klasy nierealizujące programu, f – liczebność, P – procent; p.u. – poziom ufności różnic, n.i. – różnica nieistotna statystycznie.

Dane zaprezentowane w tabeli 4 wskazują, iż więcej rodziców z grupy A niż z grupy B dostrzega korzystne zmiany u swoich dzieci, od kiedy poszły one do szkoły. Uważają, że ich dziecko stało się bardziej pewne siebie (96%), jest bardziej zadowolone ze swojego życia towarzyskiego (98%), częściej mówi o sobie dobrze i wierzy, że poradzi sobie z zadaniami (86%), częściej mówi o swoich potrzebach (71%), częściej dostrzega potrzeby innych (85%), chętniej pomaga innym (97%), częściej broni swoich praw i praw innych (93%), chętniej podejmuje się nowych zadań (73%), zadaje więcej pytań (98%), częściej podejmuje inicjatywę (56%). Równocześnie rodzice z tej grupy zauważają, że ich dzieci częściej martwią się tym, co inni o nich mówią (86%).

W zakresie wymienionych twierdzeń istnieją znaczne różnice w opiniach rodziców dzieci uczestniczących i nieuczestniczących w projekcie. Różnice te są istotne statystycznie przynajmniej na poziomie ufności 0,05, a w większości przytoczonych twierdzeń na poziomie 0,001. Można więc przypuszczać, że realizacja u progu edukacji szkolnej projektu wzmacniającego świadomość różnych talentów i predyspozycji dziecka przyczynia się do wzmacniania pozytywnej samooceny dziecka, jego wiary we własne możliwości, rozwija inicjatywę,

a także kształtuje empatię i wrażliwość na potrzeby rówieśników, co sprzyja zachowaniom altruistycznym.

Rodziców dzieci z klas realizujących projekt pytano również, czy dostrzegają oni efekty realizacji programu „Pierwsze uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy”. 71% badanych rodziców udzieliło twierdzącej odpowiedzi na to pytanie. Wśród korzyści najczęściej rodzice wskazywali na to, iż ich dziecko stało się bardziej otwarte na wszelkie nowości, bardziej się stara, ma nowe doświadczenia, poznaje świat w różny sposób, chętnie podejmuje nowe zadania, angażuje się w doświadczenia, wspólnie z rodzicem stara się rozwiązywać problemy.

Ponadto 57,1% badanych rodziców z tej grupy deklaruje, że dzięki realizacji projektu uświadomiło sobie pewne zdolności swoich dzieci – najczęściej rodzice wskazywali tu na zdolności kreatywne, później na zdolności sportowe i matematyczne. 64,2% tych rodziców dzięki projektowi dostrzega ważne potrzeby swoich dzieci – najczęściej dotyczy to potrzeby ciągłego rozwoju, organizowania aktywności dziecka oraz kontaktu z innymi.

Jak widać, sami rodzice dostrzegają psychologiczne korzyści wynikające z realizacji projektu. Dotyczą one świadomości ważnych potrzeb rozwojowych dzieci oraz ich zdolności, a przede wszystkim otwartości na nowe doświadczenia i zadania oraz wiary we własne możliwości sprawcze u dzieci.

## Podsumowanie

Przeprowadzone badania rodziców dzieci w klasach realizujących projekt „Pierwsze uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy” i w klasach, które nie realizowały projektu, pozwalają na sformułowanie dwóch podstawowych wniosków dotyczących psychologicznych korzyści wynikających z realizacji tego projektu:

- realizacja projektu skutkuje większą świadomością potrzeb i zdolności dzieci wśród rodziców;
- w klasach realizujących projekt rodzice dostrzegają więcej zmian dotyczących poziomu empatii, asertywności, otwartości i inicjatywy u swoich dzieci niż w klasach, które nie realizowały projektu. Rodzice ci mają także większą wiedzę na temat rozwoju inteligencji i zdolności u dzieci.

Powyższe wnioski doskonale korespondują z tezami zwolenników koncepcji inteligencji wielorakich. M. Suświłło<sup>12</sup> wyróżnia 6 następujących:

1. Wiedza o wielu inteligencjach człowieka pozwala również zauważyć mnóstwo zdolności intelektualnych, które ujawniają się na różnych płaszczyznach działania człowieka.
2. Teoria inteligencji wielorakich pozwala na indywidualizację nauczania, a więc uczenia efektywnego, bo uwzględniającego potrzeby, zainteresowania i talenty uczniów.

---

<sup>12</sup> M. Suświłło, *Inteligencje wielorakie w nowoczesnym kształceniu*, Olsztyn 2004, s. 52.

3. Zapoznanie się rodziców oraz szerszego grona społecznego z koncepcją skutkuje większym zaangażowaniem się w edukację dzieci i młodzieży.
4. Edukacja zgodna z teorią inteligencji wielorakich buduje w dziecku poczucie własnej wartości wynikające ze świadomości posiadania własnych mocnych stron, co daje motywację do wybrania „specjalizacji” zgodnej z własnymi predyspozycjami.
5. Założenie teorii o uczeniu się „ze zrozumieniem” daje szansę gromadzenia wysokiej jakości pierwszych edukacyjnych doświadczeń, co ma kapitalne znaczenie dla dalszej kariery szkolnej i życiowej dziecka.
6. Nauczyciele korzystający z teorii, dzięki zastosowaniu paradygmatu konstruktywistycznego, mają możliwość uwzględnienia społecznego kontekstu rozwojowego dla każdego dziecka.

Warto zatem dbać o to, by edukacja wczesnoszkolna w większym stopniu opierała się na teorii inteligencji wielorakich H. Gardnera, ponieważ sprzyja to kształtowaniu pozytywnych cech u dzieci, większej świadomości potrzeb i zdolności dzieci wśród rodziców oraz indywidualizacji procesu nauczania i odkrywaniu dziecięcych talentów przez nauczycieli. Praca oparta na tej teorii może też w znacznym stopniu zmienić jednostronność myślenia nauczycieli o procesie nauczania w szkole i przyczynić się do tworzenia bogatego (w sensie wielorakiej stymulacji) środowiska edukacyjnego, tj. takich warunków, które umożliwią dzieciom wykorzystywanie wszystkich rodzajów inteligencji, nie zaś tylko inteligencji faworyzowanych w tradycyjnym systemie edukacji (tzw. inteligencji szkolnej).

## Bibliografia

- Faliszewska J., *Teoria inteligencji wielorakich Howarda Gardnera w edukacji wczesnoszkolnej*, „Życie Szkoły” 2007, nr 8, s. 45–48.
- Gardner H., *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*, tłum. A. Jankowski, Warszawa 2009.
- Gardner H., Kornhaber M., Wake W., *Inteligencja: wielorakie perspektywy*, tłum. M. Groborz, M. Śmieja, Warszawa 2001.
- Piaget J., *Studia z psychologii dziecka*, Warszawa 1966.
- Rose C., *Wspaniałe dzieciństwo. Jak rozwinąć inteligencję dziecka?*, tłum. K. Lotkowska, Transfer Learning Solutions, 2009.
- Rose C., Dryden G., *Jak wspierać rozwój dziecka? Zabawy fundamentalne*. Płyta na DVD, tłum. K. Lotkowska, Transfer Learning Solutions, 2009.
- Rose C., Dryden G., *Zabawy fundamentalne. Zabawa jest nauką*. Przewodnik CD, tłum. K. Lotkowska, Transfer Learning Solutions, 2009.
- Rose C., Lotkowska K., *Zabawy fundamentalne dla przedszkoli. Przewodnik dla rodziców*, Transfer Learning Solutions.
- Suświłło M., *Inteligencje wielorakie w nowoczesnym kształceniu*, Olsztyn 2004.
- [www.zabawyfundamentalne.pl](http://www.zabawyfundamentalne.pl)
- Vasta R., Haith M.M., Miller S.A., *Psychologia dziecka*, Warszawa 1995.