

Przekonania nauczycieli o potencjale uczenia się dziecka w młodszym wieku szkolnym

| Ewa Kochanowska, Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej

Streszczenie:

Jednym z głównych czynników wyznaczających podejście nauczycieli do rozwijania potencjału uczenia się dziecka jest sposób jego rozumienia oraz przekonania nauczycieli co do możliwości i sposobów jego rozwijania. W opracowaniu podjęto próbę przedstawienia przeświadczeń i opinii nauczycieli na temat potencjału uczenia się dzieci w młodszym wieku szkolnym oraz możliwości jego rozwijania, uzyskanych na podstawie analizy wypowiedzi udzielonych przez nauczycieli w trakcie przeprowadzonych z nimi wywiadów narracyjnych. Przekonania nauczycieli w odniesieniu do potencjału uczenia się dziecka decydują o sposobie planowania i przebiegu procesu dydaktyczno-wychowawczego, a w konsekwencji o charakterze zmian w osobowościach uczniów. Stąd potrzeba weryfikacji, zwłaszcza błędnych, przekonań nauczycieli w odniesieniu do podjętej w opracowaniu kwestii.

Słowa kluczowe:

dziecko w młodszym wieku szkolnym, potencjał uczenia się, przekonania nauczycieli

Edukacja nie jest ani zwykłym technicznym przedsięwzięciem polegającym na sprawnym zarządzaniu przetwarzaniem informacji, ani nawet kwestią zastosowania „teorii uczenia się” w klasie szkolnej lub wykorzystania rezultatów testu „osiągnięć”, skoncentrowanego na podmiocie nauczania. To złożony proces dopasowywania kultury do potrzeb jej członków oraz jej członków i rodzajów ich wiedzy do potrzeb kultury.

Jerome S. Bruner

Edukacja, jak każda inna sfera działalności człowieka w społeczeństwie, ulega przeobrażeniom związanym ze zmianami warunków, w których jest realizowana. Kierunki tych zmian są wyznaczone przez paradygmaty i koncepcje edukacyjne, osobiste teorie nauczycieli, a także

w naturalny sposób wynikają z przekształceń warunków społeczno-kulturowych i technicznych towarzyszących edukacji. Wymienione czynniki sprawiają, iż współczesna przestrzeń edukacyjna jest niezwykle dynamiczna i różnorodna, a w ramach niej zmianie ulega spojrzenie na istotę kształcenia oraz rolę nauczyciela i dziecka w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Nakreślając wyzwania, przed jakimi stoi współczesna edukacja, Anna Brzezińska przywołuje wizję *Edukacji 2050* Stephena Downesa, w której autor prorokuje, iż

[...] nauczanie będzie ustawicznym procesem opartym przede wszystkim na dzieleniu się wiedzą przez ludzi bez względu na ich wiek i etap kształcenia, zaś uczenie się będzie *strumieniem* (wiedza praktyczna, często aktualizowana i odnawiana), nie zaś tworzeniem zamkniętego zasobu (tzw. zbiornika retencyjnego), z którego korzystamy przez całe życie. Istotą procesu edukacji będzie akceptacja zmiany i umiejętność szybkiego przyswajania sobie nowej wiedzy potrzebnej do funkcjonowania w życiu¹.

Głównym wyzwaniem współczesności nie jest i nie powinna być ilość posiadanej przez nas wiedzy, lecz jej rozumienie, stosowanie, powiększanie i udostępnianie innym jej zasobów – trwanie w sieci wiedzy². Najważniejszym zaś zadaniem szkoły powinno być nauczenie uczniów, jak się uczyć, oraz rozwijanie ich potencjału uczenia się³. Autorzy *Raportu o Kapitale Intelktualnym Polski* podkreślają, że w najmłodszych latach kształtuje się większa część umiejętności intelektualnych i społecznych. Nie zapewniając dzieciom wysokiej jakości wczesnej edukacji, zaprzepaszczamy zatem ich możliwości i marnujemy potencjalny kapitał ludzki⁴, a „błędne stereotypy dotyczące edukacji na wczesnym etapie mogą utrudniać jej rozpowszechnianie”⁵. Stereotypizacja, której dokonują niektórzy nauczyciele, może powodować poważne zagrożenia dla rozwoju poznawczego, emocjonalnego i moralnego dzieci⁶, ponieważ „postrzeganie dziecka determinuje określony sposób myślenia o możliwościach i ograniczeniach rozwijającego się człowieka, wyznacza również formy jego kształcenia i wychowania”⁷.

Jednym z głównych czynników wyznaczających podejście nauczycieli do rozwijania potencjału uczenia się dziecka jest sposób jego rozumienia

1 A.I. Brzezińska, B. Ziółkowska, *Przed jakimi wyzwaniami stoi współczesna szkoła?*, „Studia Edukacyjne” 2013, nr 27, s. 38.

2 P. Piasecki, *Wyzwania dla uczenia się przez całe życie*, [w:] *Jak wykorzystać potencjał edukacji pozaszkolnej w Polsce*, red. P. Zbieranek, Gdańsk 2011, s. 35.

3 L. Wollman, *Rozwijanie potencjału uczenia się w społecznej przestrzeni edukacji*, Katowice 2013, s. 10.

4 Zob. *Raport o Kapitale Intelktualnym Polski*, Warszawa 2008, s. 40, http://www.kramarz.pl/Raport_2008_Kapital_Intelektualny_Polski.pdf [dostęp: 5.05.2016].

5 Tamże, s. 42

6 A. Żywczok, *Destruktywne sposoby postrzegania dziecka i dzieciństwa w przeszłości oraz współcześnie*, [w:] *Poznać – zrozumieć – doświadczyć. Konstruowanie wiedzy nauczyciela wczesnej edukacji*, red. I. Bonar, A. Buła, Kraków 2013, s. 37.

7 Tamże, s. 43

oraz przekonania nauczycieli co do możliwości i sposobów jego rozwijania. Mianem przekonania przyjęto się nazywać wszelkie „myślowe” przesłanki dotyczące świata, które podmiot odczuwa jako prawdziwe⁸. W ujęciu słownikowym przekonanie definiowane jest jako „sąd, zdanie oparte na przeświadczeniu o prawdziwości lub fałszywości czegoś, wyrobiony pogląd na coś; przeświadczenie, opinia”⁹. Zdaniem Magdaleny Grochowalskiej budowanie przekonania jest procesem, w którym jednostka zmierza do odtworzenia hipotez i teorii funkcjonujących już społecznie, a ich sformułowanie w praktycznym działaniu określa subiektywną interpretację rzeczywistości edukacyjnej. Badanie przekonania pozwala opisywać treści, które nauczyciele przypisują rzeczywistości, w warstwie dotyczącej edukacji¹⁰.

W opracowaniu podjęto próbę przedstawienia opinii nauczycieli na temat potencjału uczenia się dzieci w młodszej wieku szkolnym oraz możliwości jego rozwijania, uzyskanych na podstawie analizy wypowiedzi udzielonych w trakcie przeprowadzonych wywiadów narracyjnych.

Wokół potencjału uczenia się dziecka w młodszej wieku szkolnym – zarys teoretyczny

Anna Brzezińska podkreśla, że każdy etap życia to realizacja innych zadań rozwojowych związanych ze specyficznymi naciskami biologicznymi i prawidłami procesów dojrzewania, przede wszystkim centralnego układu nerwowego. To także zmieniające się – czasami dość radykalnie w momentach „przełomów” czy progów edukacyjnych – oczekiwania społeczne oraz liczne nowe, związane z nimi zadania do wykonania¹¹. Janusz Trempała, analizując teorie i metodologie badań nad wczesnym rozwojem dziecka, wskazuje na dwie koncepcje rozwoju dziecka, które w historii myśli ludzkiej rywalizowały ze sobą, przybierając różną postać. Zgodnie z pierwszą z nich dziecko rodzi się jako miniatura człowieka dorosłego lub jako skończona całość, której rozwój polega na stopniowym wzrastaniu tego, czego początkowo jest mało, do dojrzałej postaci, którą obserwujemy u dorosłych. Według konkurencyjnego modelu dziecko rodzi się jako „pusta tablica” (łac. *tabula rasa*), którą zapisuje doświadczenie gromadzone przez nie po urodzeniu się. W ujęciu tym rozwój polega na

8 E. Lemańska-Lewandowska, *Nauczyciele a dyscyplina w klasie szkolnej. Przekonania – strategie – kierunki zmian*, Bydgoszcz 2013, s. 15.

9 *Przekonanie*, [w:] *Słownik języka polskiego*, t. 2, red. M. Szymczak, Warszawa 1979, s. 979.

10 M. Grochowalska, *Przyszli nauczyciele wczesnej edukacji wobec dyskursywności pedagogiki*, [w:] *Z zagadnień profesjonalizacji nauczycieli wczesnej edukacji w dobie zmian*, red. J. Bałachowicz, A. Szkolak, Kraków 2012, s. 17.

11 A.I. Brzezińska, B. Ziółkowska, dz. cyt., s. 34–35.

kumulowaniu doświadczeń i/lub narastaniu efektów własnej aktywności dziecka. Koncepcje te sprowokowały dyskusję, która w filozofii przybrała postać dylematu „natura czy kultura”, a w naukach o rozwoju człowieka pytań o rolę dziedziczenia i dojrzewania, a także rolę środowiska i uczenia się w mechanizmie powstawania zmian rozwojowych¹². Współczesne teorie uczenia się i nauczania podkreślają kulturowy kontekst uczenia się związany z organizowaniem przestrzeni, w której uczeń wykorzysta swój potencjał umysłowy, wyposażony w narzędzia uczenia się (rozumienie, wyjaśnianie, interpretację, opanuje naukową metodę poznania) i doświadczy poczucia możliwości posłużenia się własnym rozumem¹³. Zgodnie z koncepcją Lwa Wygotskiego nauczanie uczestniczące w procesach rozwoju wymaga ustawicznego diagnozowania rodzących się w jego przebiegu potencjałów rozwojowych dziecka. Ich ujawnianie stanowi świadectwo gotowości dziecka do podjęcia kolejnych zadań rozwojowych. W tego typu praktyce mamy do czynienia z rzeczywistym tworzeniem i ciągłym korygowaniem mapy obszaru gotowości. Ponadto nauczyciel tworzy wówczas maksymalnie sprzyjające warunki do ujawnienia potencjału rozwojowego dziecka w różnych obszarach aktywności¹⁴.

Zgodnie z obowiązującą podstawą programową edukacji wczesnoszkolnej¹⁵ jednym z podstawowych zadań szkoły jest:

Realizowanie programu nauczania skoncentrowanego na dziecku, na jego indywidualnym tempie rozwoju i możliwościach uczenia się; a także uwzględnienie przez nauczycieli i specjalistów pracujących z dziećmi w młodszym wieku szkolnym ich indywidualnych możliwości intelektualnych, emocjonalnych, społecznych i psychofizycznych¹⁶.

Ponadto w zalecanych warunkach i sposobach realizacji omawianej podstawy programowej podkreśla się, iż „każde dziecko jest uzdolnione. Nauczyciel ma odkryć te uzdolnienia i je rozwijać”. Punktem wyjścia w pracy dydaktyczno-wychowawczej z dzieckiem w młodszym wieku szkolnym powinna być zatem przede wszystkim znajomość jego podstawowych osiągnięć rozwojowych i potrzeb poznawczych, które, zdaniem Marii Kielar-Turskiej, wywołują aktywność dziecka, zmierzającą do zmiany aktualnego stanu w organizmie i obejmującą tendencję do zdobywania informacji, zadawania pytań, analizowania i wnioskowania,

12 J. Trempała, *Wczesne kompetencje poznawcze w rozwoju dziecka*, „Warmińsko-Mazurski Kwartalnik Naukowy. Nauki Społeczne” 2012, nr 2, s. 9.

13 E. Filipiak, *Z Wygotskim i Brunerem w tle. Słownik pojęć kluczowych*, Bydgoszcz 2011, s. 107.

14 Tamże, s. 17.

15 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.

16 Tamże.

doświadczenia, poprawiania, interesowania się zjawiskami i procesami, a także zajmowania się teoriami¹⁷. Kluczem we właściwym podejściu do prawidłowości rozwojowych i potrzeb dziecka jako składowych jego potencjału uczenia się jest świadomość nauczycieli, że, po pierwsze, właściwości charakterystyczne dla rozwoju dziecka w późniejszym wieku są możliwe do osiągnięcia w młodszym wieku szkolnym¹⁸ i, po drugie, nie mogą one być rozpatrywane jako oderwane od kontekstu, w którym dziecko żyje, a więc wyizolowane z czasu i przestrzeni społeczno-kulturowej¹⁹.

Współczesne badania z zakresu neurodydaktyki, czyli transdyscyplinarnej i międzykulturowej nauki o umyśle, mózgu i edukacji²⁰, wyraźnie wskazują, że olbrzymi potencjał mózgu nie jest wykorzystywany w dużym stopniu. Amerykańska badaczka Marian Diamond, zajmująca się funkcjami mózgu, stwierdziła, że „mózg jest bardzo dynamiczny, zmienia się od chwili narodzin aż do końca życia. W środowisku stymulującym zmienia się pozytywnie”²¹. Najnowsze badania dowodzą, że wiedza, uczucia i zdolności współpracują ze sobą i są od siebie uzależnione. Powstają w ten sposób zależności doświadczeń i zmysłów. Uczenie się nie jest zatem bierne, lecz stanowi czynny proces, w trakcie którego dochodzi do zmian w mózgu uczącego się²². Zdaniem Stanisława Juszczyka:

Umiejętne korzystanie z teorii neurodydaktycznych może doprowadzić do optymalizacji warunków nauczania, wyzyskania potencjału ucznia, co będzie skutkowało nie tylko wzrostem efektywności nauczania, ale także pełniejszym zrozumieniem nauczanych treści, świadomym konstruowaniem podstaw wiedzy, kreatywnością w rozwiązywaniu problemów, prawidłowym rozumowaniem, postrzeganiem faktów i relacji między nimi oraz umiejętnością zadawania pytań²³.

We współczesnej edukacji poszukuje się nowatorskich rozwiązań organizacyjnych i metodycznych, skutecznie diagnozujących i wspierających rozwój potencjału uczenia się dziecka. Zdaniem Lannie Kanevsky indywidualny potencjał uczenia się konkretnej jednostki współtworzą trzy symultanicznie oddziałujące grupy czynników: podstawy wiedzy ogólnej, efektywność procesów przetwarzania (zdolności poznawcze zaangażowane w percepcję, przechowywanie danych w pamięci i ich wydobywanie, operowanie informacjami itp.) oraz wiedza i kontrola

17 Zob. M. Kielar-Turska, *Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia*, [w:] *Psychologia. Podręcznik*, t. 3, red. J. Strelau, Gdańsk 2000.

18 Zob. M. Lendzińska, E. Czerniawska, *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*, Warszawa 2011, s. 127–127, 131.

19 D. Klus-Stańska, *Wyjść poza instytucjonalną standaryzację dziecka. Nowe inspiracje teoretyczne dla wczesnej edukacji*, „*Studia Pedagogiczne*” 2015, t. 68, s. 26

20 S. Juszczyk, *Neuronauki w edukacji. Nowe możliwości w procesie nauczania i uczenia się*, „*Chowanna*” 2012, nr 2 (39), s. 42.

21 G. Dryden, J. Vos, *Rewolucja w uczeniu*, przeł. B. Józwiak, Poznań 2003, s. 121.

22 I. Adamek, *Uczenie uczenia się – wspieranie edukacyjne ucznia*, [w:] *Wczesna edukacja dziecka wobec wyzwań współczesności*, red. I. Adamek, Z. Zbróg, Kraków 2011, s. 12.

23 Zob. S. Juszczyk, dz. cyt., s. 53–54.

metapoznawcza (świadomość własnego myślenia, umiejętności związane z planowaniem, monitorowaniem i regulowaniem jego przebiegu, czyli zarządzaniem procesami uczenia się)²⁴. Zdaniem badaczki, z jednej strony, tak rozumiany potencjał intelektualny jednostki wchodzi w nieustanną interakcję z czynnikami pozaintelektualnymi, składającymi się na osobowościową charakterystykę podmiotu uczącego się (np. obraz samego siebie, system przekonań i wartości związanych z uczeniem się), z drugiej zaś – jest niejako zanurzony w konkretnym środowisku konstytuującym społeczno-kulturowy kontekst uczenia się, który jest odpowiedzialny za wyznaczenie strefy najbliższego rozwoju jednostki i dostarczanie rusztowania poznawczego (m.in. relacje społeczne związane z procesem uczenia się, kryteria i procedury ewaluacji wykonania zadań, udział rówieśników)²⁵. Potencjał uczenia się ma więc indywidualny, temporalny charakter, uwarunkowany socjokulturowo; może się zmieniać w zależności od praktyki uczenia się nie tylko w szkole, lecz także poza nią²⁶.

Lidia Wollman, prezentując koncepcję potencjału uczenia się nauczyciela i światowej sławy naukowca specjalizującego w dziedzinie wspierania zdolności dzieci w procesie uczenia, Guya Claxtona, wskazuje na cztery główne dyspozycje uczenia się: determinację, przedsiębiorczość, refleksyjność i odwzajemnianie. W każdej z wymienionych dyspozycji wyodrębnia ona zdolności, które wskazują na szczegółowe elementy składające się na potencjał uczenia się. Dzięki systematycznemu rozwijaniu w szkole wszystkich dyspozycji uczniowie nabywają niezbędnych kompetencji pozwalających im uczyć się różnych treści i korzystać ze zdolności, jakie będą im potrzebne nie tylko w szkole, lecz także w całym późniejszym życiu²⁷. Dyspozycje te to jednocześnie cztery aspekty uczenia się, które nie zawsze są brane pod uwagę przez szkołę. Należą do nich:

- a) determinacja – uczucia (emocjonalny aspekt uczenia się), tzn. bycie chętnym, gotowym i zdolnym do skupienia się na uczeniu się. Obejmują: zaabsorbowanie, panowanie nad zakłóceniami, spostrzegawczość i wytrwałość;
- b) przedsiębiorczość – myślenie (poznawczy aspekt uczenia się), czyli bycie chętnym, gotowym i zdolnym do uczenia się w różny sposób. Składają się na nie: dociekliwość, tworzenie połączeń, wyobrażanie sobie, rozumowanie i kapitalizacja;

24 L. Kanevsky, J. Geake, *Inside the zone of proximal development. Validating a multifactor model of learning potential with gifted students and their peers*, „Journal for the Education of the Gifted” 2004, t. 28 (2), s. 185.

25 Tamże.

26 L. Wollman, *Rozwijanie potencjału uczenia się w ujęciu Guya Claxtona*, [w:] *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Teoria i badania*, red. J. Uszyńska-Jarmoc, M. Bilewicz, Warszawa 2015, s. 102.

27 L. Wollman, *Rozwijanie potencjału uczenia się w społecznej...*, s. 13–16.

- c) refleksyjność – kierowanie (strategiczny aspekt uczenia się), tj. bycie chętnym, gotowym i zdolnym do bardziej strategicznego podejścia do uczenia się. Obejmuje: planowanie, korygowanie, selekcję i transfer oraz metauczenie się, które to umiejętności dają dzieciom możliwość refleksyjnego spojrzenia na siebie jako ucznia i na swój proces uczenia się;
- d) odwzajemnianie – relacje/związki (społeczny aspekt uczenia się), czyli bycie gotowym, chętnym i zdolnym do uczenia się samemu i z innymi. Składają się na nie takie zdolności, jak: współzależność, współpraca, empatia i słuchanie oraz naśladowanie²⁸.

Wszystkie wymienione dyspozycje stanowią podstawę uczenia się rozumianego jako kombinacja całościowych procesów, w ramach których osoba ciałem i umysłem doświadcza sytuacji społecznych, których treść transformowana jest poznawczo, emocjonalnie bądź praktycznie (lub poprzez dowolną kombinację tych wymiarów) oraz włączana w jednostkową biografię, powodując ciągłą przemianę (lub zwiększenie zakresu doświadczeń)²⁹.

Przekonania nauczycieli o potencjale uczenia się dziecka – wyniki badań

Zdaniem Kazimierza Denka:

[...] o funkcjonowaniu szkoły, o uzyskiwanych przez uczniów wynikach w nauce, o postawach i zachowaniach dzieci i młodzieży, o przebiegu i efektach reform oświatowych decydują nauczyciele, ich predyspozycje i cechy osobowości oraz kwalifikacje ogólne i profesjonalne³⁰.

Przekonania nauczycieli o potencjale uczenia się dziecka w młodszym wieku szkolnym mogą decydować o sposobie planowania i przebiegu procesu dydaktyczno-wychowawczego, a w konsekwencji o charakterze zmian w osobowości uczniów. Zarówno zmiany w sferze poznawczej, emocjonalnej oraz moralnej, jak i umiejętność budowania satysfakcjonujących relacji ze znaczącymi dorosłymi, którymi są nauczyciele, oraz z rówieśnikami dają szansę zakończenia tej fazy rozwoju z poczuciem bycia jednostką kompetentną, potrafiącą korzystać z ważnych narzędzi kulturowych, a także funkcjonować w świecie społecznym w sposób dający poczucie satysfakcji i predysponujący jednostkę do odnoszenia

²⁸ Tamże.

²⁹ P. Jarvis, *Learning to be a Person in Society*, London 2009, s. 25.

³⁰ K. Denek, *Ku dobrej edukacji*, Toruń–Leszno 2005, s. 213.

życiowych sukcesów³¹. Szanse te mogą jednak zostać niewykorzystane, zaprzepaszczone ze względu na błędne przekonania nauczycieli o potencjale uczenia się dziecka w młodszym wieku szkolnym i możliwościach jego rozwijania.

W wyniku analizy jakościowej wypowiedzi 34 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, uzyskanych w trakcie przeprowadzonych z nimi pogłębianych wywiadów narracyjnych w ramach badań własnych autorki³², poszukiwano odpowiedzi na pytanie: Jakie są przekonania nauczycieli odnośnie potencjału uczenia się dziecka w młodszym wieku szkolnym i możliwości jego rozwijania?

Ustalono zarysowujące się niepokojące tendencje w podejściu nauczycieli do omawianej kwestii:

- a) Potencjał uczenia się jako możliwości intelektualne ujawniające się w obiektywnych osiągnięciach szkolnych dziecka.

W wypowiedziach nauczycielek pojawiły się takie synonimy pojęcia potencjału uczenia się, jak: wrodzone predyspozycje, zdolności ogólne i/lub uzdolnienia w określonej dziedzinie aktywności, rzadziej – kompetencje nabywane w toku uczenia się. Analiza kontekstowa wypowiedzi wykazała, że wśród badanych nauczycieli dominowało przekonanie, iż potencjał uczenia się obejmuje możliwości intelektualne dziecka, ujawniające się w jego obiektywnych osiągnięciach szkolnych. Badane osoby podkreślały, że potencjalne możliwości mają charakter indywidualny i różny dla każdego dziecka. Przekonania omawianej grupy badanych cechowało wyraźne podkreślenie roli czynnika intelektualnego w postaci wiedzy, umiejętności i nawyków, jakie dziecko posiada i może rozwinąć, a także brak akcentowania roli czynników wolicjonalno-emocjonalnego i społecznego, współtworzących potencjał uczenia się dziecka. W trakcie charakteryzowania potencjału uczenia się dziecka w młodszym wieku szkolnym nauczycielki pomijały czynniki pozaintelektualne, składające się na charakterystykę dziecka jako podmiotu uczącego się, np. system przekonań i wartości związanych z uczeniem się. Ponadto odzwierciedleniem potencjału uczenia się są dla badanych osiągnięcia przez dziecko wyniki w nauce, które decydują o rodzaju wykonywanych przez nauczyciela działań, mających na celu wspieranie potencjału uczenia się. W przekonaniu badanych nauczycieli cechą potencjału uczenia się jest jego mierzalność, stąd potrzeba oceniania, niestety przede wszystkim zewnętrznego. Grażyna Szyling zauważa,

31 K. Appelt, *Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?*, [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A.I. Brzezińska, Gdańsk 2005, s. 260.

32 Materiał badawczy został zebrany przez autorkę opracowania w ramach szerszego tematu badawczego odnoszącego się do wiedzy osobistej i doświadczeń pozaszkolnych dzieci w młodszym wieku szkolnym. Badania zostały przeprowadzone w roku szkolnym 2014/2015.

że w polskiej wczesnej edukacji pozbawia się ucznia kontroli nad własnym uczeniem się. Ogranicza się tym samym jego poczucie sprawstwa oraz narzuca definicje szkolnego sukcesu i porażki³³. Ponadto wyniki oceniania rzadko są wykorzystywane do projektowania kolejnych sytuacji edukacyjnych mających na celu wsparcie indywidualnego rozwoju dziecka³⁴.

- b) Brak „właściwej” determinacji jako emocjonalnego komponentu potencjału uczenia się dziecka.

W ocenie nauczycieli dzieci w młodszym wieku szkolnym są mało odporne na niepowodzenia i trudno im zrozumieć, że proces uczenia się wymaga wysiłku oraz umiejętności radzenia sobie z negatywnymi emocjami. Ponadto nauczyciele wyodrębnili pewne cechy dziecka i jego zachowań, które utrudniają realizację zadań edukacyjnych, a przez to rozwijania ich potencjału uczenia się. Do takich negatywnych cech zaliczyli: nadmierną aktywność utożsamianą z ciągłą potrzebą ruchu, trudności w koncentracji uwagi, niezdyscyplinowanie, niedokładność i egocentryzm. Tymczasem to, czy uczeń potrafi się skupić na uczeniu się, czy lubi się uczyć, czy lubi wyzwania i nie boi się napotykać trudności, zależy przede wszystkim od charakteru sytuacji edukacyjnych, w których uczestniczy, oraz od nauczyciela jako organizatora aktywności dziecka, który powinien dobrze orientować się w pozytywnych aspektach emocjonalnych procesu kształcenia i samodzielnego działania, rozumieć i właściwie wykorzystywać potrzeby dziecka, wyrażające się w dużej aktywności poznawczej, poszukiwaniu, błędzeniu oraz silnym emocjonalnym zaangażowaniu w proces uczenia się. Nauczyciel wspierający pozwala dziecku na wyrażanie swoich emocji, oryginalność, pomysłowość i niekonwencjonalność w działaniu.

- c) Nauczyciel jako „najważniejszy zarządzający” potencjałem uczenia się dziecka.

W przekonaniach nauczycieli na temat potencjału uczenia się dziecka i możliwości jego wspierania dała się również odnaleźć, niestety nadal silnie zakorzeniona we współczesnej polskiej szkole, dyrektywna rola nauczyciela i dominujący w niej model podający, a także ciągłe pobudzanie zaangażowania uczniów ze strony nauczyciela. W związku z przekonaniem nauczyciela o nieodzowności nieustannego bodźcowania ucznia rzadko można obserwować tworzenie przez nich sytuacji implikujących uczniowską samodzielność³⁵. Dominuje pogląd, iż uczenie się zachodzi pod

33 G. Szyling, *Uczniowskie poczucie sprawstwa a praktyki oceniania we wczesnej edukacji*, [w:] *Dzieciństwo i wczesna edukacja. Kontrowersje, problemy poszukiwania*, red. D. Klus-Stańska, G. Szyling, Gdańsk 2015, s. 111.

34 Tamże, s. 113.

35 M. Grochowalska, dz. cyt., s. 15–16.

wpływem nauczania. To nauczyciel inicjuje ten proces oraz decyduje o doborze treści, czasu i przestrzeni, w której zachodzi edukacja i rozwija się potencjał uczenia się dziecka.

Wskazany przez badanych model uczenia się, a także podejście do edukacji, określane przez Małgorzatę Karwowską-Struczyk jako konfrontacyjno-formalne, oparte jest na przekazywaniu dziecku wiedzy i umiejętności przez nauczyciela, szczególny zaś nacisk kładzie się na te umiejętności, które są wyszczególnione w programie kształcenia³⁶. W modelu tym w niewielkim zakresie bądź wcale nie bierze się pod uwagę sytuacji, w której uczeń może być prawdziwie zaangażowany ze względu na własne zainteresowanie i nie ma potrzeby, żeby takie sytuacje inicjować i blokować jego naturalne potrzeby oraz zdolności. Nauczyciele nie doceniają roli środowiska pozaszkolnego w rozwijaniu potencjału uczenia się dziecka, a ich podejście do współpracy i różnic na poziomie oczekiwanych efektów procesu uczenia się między podmiotami sytuacji edukacyjnej (nauczycielem, rodzicem, uczniami) cechuje brak synergii. Proces ten Marzanna Farnicka i Hanna Liberska określają „wyrzucaniem pereł” i traktują jako czynnik hamujący uczenie się, co w rezultacie prowadzi do niewykorzystania potencjału uczenia się dziecka³⁷.

d) Deficyt refleksyjności jako dyspozycji potencjału uczenia się dziecka.

Jedną z dyspozycji potencjału uczenia się jest świadoma refleksja nad procesami zachodzącymi podczas uczenia się. W przekonaniu znacznej grupy badanych dzieci w młodszym wieku szkolnym na ogół nie przejawiają refleksji metapoznawczej, wyrażającej się w umiejętności planowania procesu uczenia się, korygowania, selekcji, a przede wszystkim w metauczeniu się, czyli rozumieniu istoty uczenia się i siebie jako ucznia. Tymczasem, jak podkreśla Janina Uszyńska-Jarmoc, już na pierwszym etapie edukacji szkolnej możliwe jest zainicjowanie procesu budowania i rozumienia przez ucznia takich pojęć, jak: metauczenie się, metarozwój, metawiedza, metapoznanie. Poszukiwanie nowych form uczenia się jest nieuniknione i wynika ze społecznego zapotrzebowania, które wiąże się ze zmianami zachodzącymi w świecie³⁸. Także wyniki

36 P.P.M. Leseman, *Wpływ wysokiej jakości edukacji i opieki na rozwój małych dzieci – przegląd literatury*, [w:] *Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem w Europie. Zmniejszanie nierówności społecznych i kulturowych*, przeł. E. Kolanowska, http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/098PL.pdf [dostęp: 15.12.2010].

37 M. Farnicka, H. Liberska, *Tworzenie środowiska sprzyjającego uczeniu się – analiza wybranych czynników*, „*Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*” 2014, nr 67 (3), s. 63.

38 Zob. J. Uszyńska-Jarmoc, *Jak (na)uczyć się trudnej sztuki wspierania rozwoju dziecka*, [w:] *Poznać – zrozumieć – doświadczyć. Teoretyczne podstawy praktycznego kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji*, red. J. Bonar, A. Buła, Kraków 2011, s. 73–94.

współczesnych pedagogicznych badań obrazu *ja* u polskich dzieci na tym etapie kształcenia wskazują, że potrafią się one zdobyć się na autorefleksję i dokonują adekwatnej samooceny³⁹. W tym kontekście warto pamiętać, że

ważnym aspektem aktywności poznawczej uczniów jest poczucie sensu podejmowanych działań, a dalej świadomość własnych kompetencji i poczucie własnej wartości. Wysiłek dziecka jest wówczas zauważany, doceniany, szanowany, a ono samo ma możliwość kontrolowania i regulowania przebiegu podejmowanych działań. Dzięki takim zabiegom stwarza się dziecku warunki do zaistnienia rozmaitych wersji myślenia, np. alternatywnego, antycypacji, weryfikowania hipotez, czyli tego, co określić można byłoby jako *ściśle myślenie*⁴⁰.

Konkluzja

Józefa Bałachowicz podkreśla, że

uznanie wczesnej edukacji jako podstawy całościowego uczenia się wymaga nowych kompetencji nauczycielskich do rozwijania dziecięcych zainteresowań, wewnętrznej motywacji i entuzjazmu do uczenia się oraz kształtowania potrzeby osobistego rozwoju⁴¹.

Dziecko, przychodząc na świat, podejmuje się zadań egzystencjalnych i rozwojowych, wśród których Bałachowicz wymienia:

- nawiązanie komunikacji z członkami „wspólnoty umysłów”, w którą wchodzi,
- zrozumienie świata obiektów i zdarzeń, tworzenie reprezentacji świata, wiedzy i kompetencji,
- zbudowanie swojej indywidualności, autonomii, systemu wartości, standardów, funkcji zarządzających,
- podjęcie współdziałania (działania, udziału w praktykach społecznych) i tworzenia sieci społecznych (opartych na związkach emocjonalnych)⁴².

Ogromny potencjał rozwojowy dziecka nie zawsze jest jednak optymalnie wykorzystany i rozwijany w początkowym okresie edukacji⁴³. Bogusław Śliwerski pisze:

39 J. Uszyńska-Jarmoc, *Obraz kompetencji uczenia się – perspektywa uczniów klas trzecich i szóstych szkoły podstawowej oraz ich uczniów i nauczycieli*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2012, nr 1 (16), s. 11.

40 I. Adamek, *Jakość edukacji dziecka/ucznia – nauczyciele jako „przewodnicy w uczeniu się”*, [w:] *Pomiędzy dwiema edukacjami. Nauczyciel wczesnej edukacji dziecka wobec czasu zmiany*, red. J. Bałachowicz, U. Szuścik, Łódź 2014, s. 22.

41 J. Bałachowicz, *Edukacja dziecka w okresie przemian kulturowych*, [w:] *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Teoria i badania*, red. J. Uszyńska-Jarmoc, M. Bilewicz, Warszawa 2015, s. 21.

42 Tamże, s. 22.

43 E. Płóciennik, *Edukacja dla mądrości we wczesnej edukacji – propozycje rozwiązań metodycznych*, [w:] *Poznać – zrozumieć – doświadczyć. Teoretyczne podstawy praktycznego kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji*, red. J. Bonar, A. Buła, Kraków 2011, s. 67.

Nauczyciele mają realną możliwość kreowania edukacji szkolnej w sposób całkowicie wolny od istniejących schematów czy standardów, adresując ją do najważniejszych aktorów procesu uczenia się i rozwoju, jakimi są uczniowie i ich rodzice⁴⁴.

Niestety nie zawsze nauczyciele wykorzystują swoje możliwości. Postrzeganie dziecka i jego potencjału uczenia się determinuje określony sposób myślenia o możliwościach i ograniczeniach rozwijającego się człowieka oraz wyznacza formy jego kształcenia. W zarysowanych w niniejszym opracowaniu tendencjach w podejściu nauczycieli do potencjału uczenia się dziecka w młodszym wieku szkolnym odnaleźć można elementy dwóch dyskursów, tj. Dyskurs Słodkiego Elfa i Dyskurs Systemu z Deficytami. Zdaniem Doroty Klus-Stańskiej oba charakteryzuje brak zaufania do dziecięcych kompetencji oraz brak zgody na koncepcyjność i decyzyjność dziecka. W obu bowiem dziecko jest definiowane jako niezdolne do tworzenia sensownych koncepcji i rozwiązań w zakresie rozumienia, oceniania i zachowania oraz wymagające intensywnych działań ochronno-korekcyjno-interwencyjnych⁴⁵. Nauczyciel z kolei, w myśl ideologii tzw. jedynej odpowiedniej metody, widzi siebie w roli osoby przekazującej wiedzę, a więc wiedzącej⁴⁶, budującej w ten sposób potencjał uczenia się dziecka. Tymczasem „ubogi kulturowo kontekst uczenia się, brak wsparcia ze strony środowiska powoduje, że jednostka nie wykorzystuje w pełni swego potencjału intelektualnego, ponieważ nie będzie miała ku temu okazji – prawdopodobnie nawet nie będzie zdawała sobie sprawy z posiadanych zasobów intelektualnych”⁴⁷.

Bibliografia

- Adamek I., *Jakość edukacji dziecka/ucznia – nauczyciele jako „przewodnicy w uczeniu się”*, [w:] *Pomiędzy dwiema edukacjami. Nauczyciel wczesnej edukacji dziecka wobec czasu zmiany*, red. J. Bałachowicz, U. Szuścik, Łódź 2014.
- Adamek I., *Uczenie uczenia się – wspieranie edukacyjne ucznia*, [w:] *Wczesna edukacja dziecka wobec wyzwań współczesności*, red. I. Adamek, Z. Zbróg, Kraków 2011.
- Appelt K., *Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?*, [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A.I. Brzezińska, Gdańsk 2005.

44 B. Śliwerski, *Nauczyciele wolności*, [w:] *Poznać – zrozumieć – doświadczyć. Teoretyczne podstawy praktycznego kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji*, red. J. Bonar, A. Buła, Kraków 2011, s. 13.

45 Zob. D. Klus-Stańska, *Między wiedzą a władzą. Dziecięce uczenie się w dyskursach pedagogicznych*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2007, nr 5–6, s. 92–106.

46 S. Dylak, *Nauczycielskie ideologie pedagogiczne a kształcenie nauczycieli*, [w:] *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, red. K. Konarzewski, Warszawa 2000, s. 179–183.

47 D. Zdybel, *Metapoznanie – ukryty wymiar kompetencji uczenia się*, [w:] *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Teoria i badania*, red. J. Uszyńska-Jarmoc, M. Bilewicz, Warszawa 2015, s. 57.

- Bałachowicz J., *Edukacja dziecka w okresie przemian kulturowych*, [w:] *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Teoria i badania*, red. J. Uszyńska-Jarmoc, M. Bilewicz, Warszawa 2015.
- Bruner J.S., *Kultura edukacji*, przeł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Kraków 2006.
- Brzezińska A.I., Ziółkowska B., *Przed jakimi wyzwaniem stoi współczesna szkoła?*, „Studia Edukacyjne” 2013, nr 27, s. 29–42.
- Denek K., *Ku dobrej edukacji*, Toruń–Leszno 2005.
- Dryden G., Vos J., *Rewolucja w uczeniu*, przeł. B. Józwiak, Poznań 2003.
- Dylak S., *Nauczycielskie ideologie pedagogiczne a kształcenie nauczycieli* [w:] *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, red. K. Konarzewski, Warszawa 2000.
- Farnicka M., Liberska H., *Tworzenie środowiska sprzyjającego uczeniu się – analiza wybranych czynników*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2014, nr 67 (3), s. 57–71.
- Filipiak E., *Z Wygotskim i Brunerem w tle. Słownik pojęć kluczowych*, Bydgoszcz 2011.
- Grochowalska M., *Przyszli nauczyciele wczesnej edukacji wobec dyskursywności pedagogiki*, [w:] *Z zagadnień profesjonalizacji nauczycieli wczesnej edukacji w dobie zmian*, red. J. Bałachowicz, A. Szkolak, Kraków 2012.
- Jarvis P., *Learning to be a Person in Society*, London 2009.
- Juszczak S., *Neuronauki w edukacji. Nowe możliwości w procesie nauczania i uczenia się*, „Chowanna” 2012, nr 2 (39), s. 39–57.
- Kanevsky L., Geake J., *Inside the zone of proximal development. Validating a multifactor model of learning potential with gifted students and their peers*, „Journal for the Education of the Gifted” 2004, t. 28 (2), s. 182–217.
- Kielar-Turska M., *Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia*, [w:] *Psychologia. Podręcznik*, t. 3, red. J. Strelau, Gdańsk 2000.
- Klus-Stańska D., *Między wiedzą a władzą. Dziecięce uczenie się w dyskursach pedagogicznych*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2007, nr 5–6, s. 92–106.
- Klus-Stańska D., *Wyjść poza instytucjonalną standaryzację dziecka. Nowe inspiracje teoretyczne dla wczesnej edukacji*, „Studia Pedagogiczne” 2015, t. 68, s. 15–32.
- Lemańska-Lewandowska E., *Nauczyciele a dyscyplina w klasie szkolnej. Przekonania – strategie – kierunki zmian*, Bydgoszcz 2013.
- Lendzińska M., Czerniawska E., *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*, Warszawa 2011.
- Leseman P.P.M., *Wpływ wysokiej jakości edukacji i opieki na rozwój małych dzieci – przegląd literatury*, [w:] *Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem w Europie. Zmniejszanie nierówności społecznych i kulturowych*, przeł. E. Kolanowska, http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/098PL.pdf [dostęp: 15.12.2010].

- Piasecki P., *Wyzwania dla uczenia się przez całe życie*, [w:] *Jak wykorzystać potencjał edukacji pozaszkolnej w Polsce*, red. P. Zbieranek, Gdańsk 2011.
- Płóciennik E., *Edukacja dla mądrości we wczesnej edukacji – propozycje rozwiązań metodycznych*, [w:] *Poznać – zrozumieć – doświadczyć. Teoretyczne podstawy praktycznego kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji*, red. J. Bonar, A. Buła, Kraków 2011.
- Przekonanie*, [w:] *Słownik języka polskiego*, t. 2, red. M. Szymczak, Warszawa 1979.
- Raport o Kapitale Intelktualnym Polski, Warszawa 2008, http://www.kramarz.pl/Raport_2008_Kapital_Intelktualny_Polski.pdf [dostęp: 5.05.2016].
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.).
- Szyling G., *Uczniowskie poczucie sprawstwa a praktyki oceniania we wczesnej edukacji*, [w:] *Dzieciństwo i wczesna edukacja. Kontrowersje, problemy poszukiwania*, red. D. Klus-Stańska, G. Szyling, Gdańsk 2015.
- Śliwerski B., *Nauczyciele wolności*, [w:] *Poznać – zrozumieć – doświadczyć. Teoretyczne podstawy praktycznego kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji*, red. J. Bonar, A. Buła, Kraków 2011.
- Trempała J., *Wczesne kompetencje poznawcze w rozwoju dziecka*, „*Warmińsko-Mazurski Kwartalnik Naukowy. Nauki Społeczne*” 2012, nr 2, s. 9–22.
- Uszyńska-Jarmoc J., *Jak (na) uczyć się trudnej sztuki wspierania rozwoju dziecka*, [w:] *Poznać – zrozumieć – doświadczyć. Teoretyczne podstawy praktycznego kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji*, red. J. Bonar, A. Buła, Kraków 2011.
- Uszyńska-Jarmoc J., *Obraz kompetencji uczenia się – perspektywa uczniów klas trzecich i szóstych szkoły podstawowej oraz ich uczniów i nauczycieli*, „*Problemy Wczesnej Edukacji*” 2012, nr 1 (16), s. 8–20.
- Wollman L., *Rozwijanie potencjału uczenia się w społecznej przestrzeni edukacji*, Katowice 2013.
- Wollman L., *Rozwijanie potencjału uczenia się w ujęciu Guya Claxtona*, [w:] *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Teoria i badania*, red. J. Uszyńska-Jarmoc, M. Bilewicz, Warszawa 2015.
- Zdybel D., *Metapoznanie – ukryty wymiar kompetencji uczenia się*, [w:] *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Teoria i badania*, red. J. Uszyńska-Jarmoc, M. Bilewicz, Warszawa 2015.
- Żywczok A., *Destruktywne sposoby postrzegania dziecka i dzieciństwa w przeszłości oraz współcześnie*, [w:] *Poznać – zrozumieć – doświadczyć. Konstruowanie wiedzy nauczyciela wczesnej edukacji*, red. I. Bonar, A. Buła, Kraków 2013.

Teachers' beliefs about learning potential of a child at early school age

Abstract:

One of the main factors determining the approach of teachers to development of learning potential of a child is the way of a child's understanding and beliefs of teachers about the opportunities and ways of its development. The following study aims to present beliefs and opinions of teachers about learning potential of children at early school age and opportunities of its development, obtained by analyzing speech given by teachers during narrative interviews conducted with them within the study. Teachers' beliefs with regard to learning potential of a child affect the way of planning and conduct of the educational process and, consequently, a change in the personalities of the students. Hence there occurs a need for verification, especially teachers' misconceptions concerning the issue discussed within the article.

Keywords:

child at early school age, learning potential, teachers' beliefs