

Gabzdyl Jolanta

*Kierownik Zakładu Pedagogicznych i Psychologicznych Podstaw Edukacji
Docent z zakresu edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej, doktor nauk
humanistycznych z zakresu pedagogiki*

Kryk Gabriela

*Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Raciborzu, Polska State University
of Applied Sciences in Racibórz, Polish*

Doktor nauk humanistycznych, dyrektor Instytutu Studiów Edukacyjnych

УДК [378.1+377]:004.771(476)

O WYBRANYCH ASPEKTACH PODMIOTOWYCH ODDZIAŁYWAN W EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

Przemiany cywilizacyjne wymuszają potrzebę podmiotowego wdrażania uczniów w młodszym wieku szkolnym do aktywności poznawczej, stymulowania ich naturalnej ciekawości i radości płynącej z wykonywanych działań, jak też uwzględniania w procesie kształcenia ich indywidualnych możliwości. Znaczącą rolę w tym zakresie odgrywają nauczyciele klas początkowych, ich pedagogiczne kompetencje, zwłaszcza dydaktyczne i językowe (komunikacyjne). Ich wartość przejawia się m.in. w stawianych na lekcjach uczniom pytaniach.

Słowa klucze: edukacja wczesnoszkolna, podmiotowość, nauczyciel, kompetencje, pytania.

ABOUT SELECTED ASPECTS OF SUBJECTIVE INTERACTIONS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Changes of civilization force the need for subjective implementation of students in younger school age to cognitive activity, stimulating their natural interest and joy of performed actions and taking into account their individual possibilities in the educational process. A significant role in this scope play early school teachers, their pedagogical competences, especially didactic and lingual (communication) ones. Their value is manifested, among others, in questions addressed to pupils during lessons.

Key words: early childhood education, subjectivity, teacher, competences, questions.

Wprowadzenie. Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady Europy sugerują konieczność dokonywania zmian w myśleniu o kompetencjach współczesnego człowieka. Korzystając z ujęcia Z. Kwiecińskiego: „Współczesność nieustannego kryzysu wymusza wzór człowieka, który może sprostać trudnym okolicznościom i zadaniom. Człowieka pełnomocnego o ukształtowanych kompetencjach do formułowania i rozwiązywania nowych, trudnych zadań, mądrego, odpowiedzialnego, współczulnego i zdolnego do solidarnego współdziałania, umiejącego krytycznie wybierać i osądzać z wielorakich i migotliwych ofert kulturalnych wedle uniwersalnych wartości i zasad.” [1]

Okoliczności dotyczące pracy i okoliczności związane z uczeniem się – jak zauważyli już Autorzy *Białej Księgi...* [2, s. 5, 16, 22, 43, 77] – coraz bardziej zbliżają się do siebie, stają się wręcz identyczne z punktu widzenia zdolności mobilizacyjnych. Społeczeństwo przyszłości to społeczeństwo uczące się. W takiej właśnie perspektywie widać, że systemy edukacyjne oraz wszyscy biorący udział w procesie kształcenia – przede wszystkim zaś nauczyciele – mają nader ważną rolę do odegrania. Obecny system kształcenia powinien poddawać się ciągłym przeobrażeniom. Aktywne uczestnictwo partnerów społecznych w przeobrażaniu współczesnej szkoły jest tym ważniejsze, że to ono właśnie warunkuje, jaki będzie w przyszłości świat pracy. Przy tym chodzi tutaj o wysunięcie na plan pierwszy poszukiwania dróg kształcenia przystosowanych do perspektyw pracy i zatrudnienia.

Od drugiej połowy XX wieku, zauważa K. Obuchowski, rozpoczęła się rewolucja podmiotów. Dotyczy ona radykalnych zmian w statusie jednostki ludzkiej; coraz bardziej upowszechnia się koncepcja człowieka jako istoty, która staje się osobą, ponieważ stawia sobie osobiste zadania i realizuje je z odpowiedzialnością za siebie i innych ludzi; jest istotą samodzielną i autonomiczną, a zarazem członkiem społeczności. [3, s. 131] Nowa filozofia edukacyjna zakłada konieczność podmiotowego traktowania uczniów. Uczniowie traktowani podmiotowo są bardziej wrażliwi na informacje i sami ich poszukują, zwłaszcza tych, które ułatwiają im aktywność; mniej liczą się z opinią rówieśników, cenią sobie samokontrolę w działaniu; mają silniejsze poczucie odpowiedzialności; skłonni są traktować większość życiowych sytuacji jako zadania, które muszą rozwiązać; są odporni na stresy i frustracje. [4, s. 72] „Postulat podmiotowości uczniów łączy się z życzeniem typu, żeby stawali się oni kimś (w opozycji do czymś), osobą (w przeciwieństwie do przedmiotu manipulacji w procesie kształcenia). Mówi się też o samodzielności, aktywności własnej, ekspresji twórczej, samorządności, autonomicznej osobowości.” [5, s. 83]

Pedagogiczne ujęcia podmiotowości zmierzają w trzech kierunkach: (1) efektem przyjęcia jednego z nich jest stwierdzenie, że tradycyjna szkoła uprzedmiotowia ucznia oraz postulowanie jej przeobrażeń; (2) inną koncepcję stanowi interpretacja podmiotowości jako warunku uczenia się; (3) kolejna koncepcja zakłada, że podmiotowość poddaje się badaniu empirycznemu, jako rezultat wewnętrznych zmian rozwojowych, dokonujących się w procesie uczenia się. [6]

Podjęte w niniejszym opracowaniu rozważania nawiązywać będą do wybranych aspektów wymienionych ujęć podmiotowości.

Wybrane właściwości i uwarunkowania wczesnoszkolnych ujęć podmiotowości. J. Bałachowicz włączając się w tok „dyskusji” za potrzebą zmian sugeruje, iż edukację wczesnoszkolną należy traktować jak „paszport do życia”, okres wyboru wartości, kształtowania kariery szkolnej dziecka i jego przyszłej pozycji społecznej. Kolejny już raz, zaznacza, iż *naprawa rzeczywistości edukacji początkowej wymaga powrotu do pytań pierwszych, kontekstów humanistycznych, poznawczych i cywilizacyjnych edukacji ogólnej, modeli poznania i funkcjonowania wiedzy, koncepcji wyjaśniających rolę aktywności człowieka w rozwoju, teorii społeczno – kulturowych i poznawczych oraz wartości wyznaczających prawa jednostki i ład społeczny.* [7, s. 29-30]

Wspieranie rozwoju dzieci w młodszym wieku szkolnym ściśle wiąże się z jakością kształcenia, która *jest spełnieniem oczekiwań jego użytkowników – uczniów, ich rodziców, społeczeństwa – co do osiągnięć uczniów* [8, s. 350]. Edukacja wczesnoszkolna związana jest ze szczególnym etapem rozwoju jednostki, cechującym się wrażliwością na oddziaływania zewnętrzne, swoistego typu bezbronnością wobec wpływów, jakim jest poddawana. W związku z tym, działania edukacyjne podejmowane w szkole mogą wspierać lub blokować, ignorować, a wręcz wyniszczać potencjał tkwiący w dziecku. Stąd od lat rozpatruje się je w kategoriach palących problemów – wymagających szybkich działań [9, s. 15–16]. Zdaniem J. Bałachowicz [7, s. 41] wskazane jest, aby szkoła stwarzała dzieciom warunki do doświadczania sprawczości, rozwijania własnych możliwości działania – zarówno indywidualnie, jak i grupowo, doznawania sukcesów i porażek. *Chodzi o to, aby edukacja początkowa była wielokierunkowym, bogatym w treści, całościowym modelem wspomagania dziecka w tworzeniu jego intymnych relacji z kulturą, kształtowania jego osobowych i społecznych kompetencji, umożliwiających twórcze przystosowanie się do zmieniającej się rzeczywistości* [7, s. 42].

Wskazania, co do potrzeby wielokierunkowego kształcenia młodszych uczniów, podejmowania różnorodnej aktywności każdego dnia, uświadamiane są nauczycielom

od dawna, i to w różnej formie – niemalże na przestrzeni wieków. Dotyczy to nie tylko bogatej literatury w omawianym zakresie, lecz także aktów prawnych, normujących pracę w systemie oświaty, w tym podstaw programowych. Jednak obserwacja rzeczywistości edukacyjnej nie napawa optymizmem. Co prawda, w myśl założeń podstawy programowej kształcenia ogólnego, edukacja wczesnoszkolna realizowana jest w formie kształcenia zintegrowanego i w ciągu dnia pobytu w szkole młodsi uczniowie są kształceni wielokierunkowo, to nie wszyscy nauczyciele prawidłowo to wykonują. Wielokierunkowości nie należy utożsamiać z jednoczesnym wykonywaniem wielu zadań, lecz z możliwością wykonywania różnorodnych zadań, czynności, aktywności – uczeń po skończeniu jednej, podejmuje następną. Wszelkie odchylenia od tej zasady niekorzystnie wpływają na rozwój osobowości, gdyż dzieci nie widzą efektów końcowych, a więc sensu swojej pracy. Stąd konsekwencją może być m.in.:

- brak motywacji wewnętrznej do podejmowania następnych działań – *bo, po co?*
- występowanie problemów z koncentracją uwagi – *nie chce mi się, co jeszcze będziemy robić?*
- pogorszenie samopoczucia – odczucia somatyczne, np. ból głowy, wynikający z chaosu podczas zajęć,
- zaniżona samoocena – brak chęci chodzenia do szkoły, pojawienie się niepowodzeń szkolnych.

Podobne skutki stwarzać może także prawidłowa realizacja różnorodnych działań podejmowana w zbyt szybkim tempie, w wyniku czego efekty końcowe uzyskuje tylko niewielka liczba uczniów w danej klasie. To wydaje się być wręcz powszechnym zjawiskiem panującym już na pierwszym szczeblu edukacji (i to nawet podczas zajęć otwartych czy też praktyk dla studentów pedagogiki). Wielu nauczycieli cały czas popędza dzieci, wydając polecenia powiązane z czasem ich realizacji, np. pierwsze pięć osób, które wykona poprawnie zadanie jako nagrodę otrzyma naklejkę (znaczek, ocenę). Nie wiadomo, dlaczego nauczyciele traktują tu czas jako wskaźnik poprawności wykonania zadania, czy też pożądaną umiejętność uczniów. Szczególnie w kontekście, gdy w literaturze przedmiotu łatwo odnaleźć można wskazania podkreślające, iż narzucanie jednakowego tempa przy wszystkim dzieciom negatywnie wpływa na ich psychikę. Zamiast wspierać, blokuje, zwłaszcza rozwój tych nieco wolniejszych dzieci [10, s. 63]. Jak bowiem wskazuje się w wyniku przeprowadzanych badań nad mózgiem, w szkole powinien być zabezpieczony czas na zastanawianie się, na wyrażanie wątpliwości, zadawanie pytań i dyskusje. W atmosferze ciągłego pośpiechu i związanej z nim nerwowości wygasa ciekawość i zapał do nauki [10, s. 240–241] oraz podejmowania wszelkiej aktywności, czy ekspresji twórczej.

Trwający od dłuższego czasu dyskurs o potrzebie wspierania rozwoju młodszych uczniów, stymulowania ich naturalnej ciekawości i radości płynącej z wykonywanych działań oraz uwzględniania w procesie kształcenia ich indywidualnych możliwości nie ma końca, ani sensu bez podejmowania przez nauczycieli klas początkowych namysłu, refleksji nad własną pracą dydaktyczno-wychowawczą, w tym zwłaszcza posiadanymi kompetencjami [szerzej 11]. Kompetencje nauczycielskie, to struktura złożona z umiejętności, wiedzy, dyspozycji i postaw nauczycieli, niezbędnych do skutecznej realizacji zadań wynikających z określonej kompetencji edukacyjnej. Myśl pedeutologiczna traktuje kompetencje nauczyciela jako umiejętność transmitowania wiedzy i doświadczenia, animowanie i inspirowanie samodzielnej pracy uczniów, rozwijanie ich sił twórczych i zdolności innowacyjnych, kształtowanie postaw i charakteru, organizowanie działalności praktycznej oraz stwarzanie warunków do samorządnej działalności, posługiwanie się tradycyjnymi i nowoczesnymi środkami

kształcenia i wychowania, umiejętne stosowanie sprawdzianów, umiejętność przygotowania własnych narzędzi pomiaru osiągnięć szkolnych uczniów. [12, s. 417] Definiowane są również jako konfiguracja wielu wyodrębnionych kompetencji, których posiadanie określa dyspozycję nauczyciela do udziału w procesie edukacyjnym oraz jako dynamiczna forma samowiedzy nauczyciela, jakie perspektywa zmiany społecznej projektuje dla ucznia, a odpowiednią funkcjonalną zdolnością nauczyciela do kształtowania umiejętności, kreacji wartości i norm regulujących sytuację edukacyjną i społeczną. [13, s. 178]

Kompetencja zawodowa nauczyciela jest zawsze kategorią podmiotową, dynamiczną i procesualną. Nawiązuje do zinternalizowanych wzorców wszelkich czynności. Stanowi podstawowy kontekst działania edukacyjnego nauczyciela. Powstaje w wyniku zintegrowania wiedzy, dużej liczby drobnych umiejętności oraz sprawności w dokonywaniu wartościowań. Bywa uważana za rezultat procesu kształcenia czy samokształcenia nauczyciela, jak np. jego kompetencja komunikacyjna (językowa) oznacza zarówno sprawność w mówieniu, jak i zdolność do komunikacji interpersonalnej. [14, s. 35] Kompetencje nauczyciela nie są więc sumą określonych umiejętności intelektualnych i praktycznych, lecz złożonymi umiejętnościami wyższego rzędu, ściśle zintegrowanymi z innymi cechami jego osobowości. Powstają one w wyniku scalania się dużej ilości szczegółowych umiejętności prostych i złożonych, tworząc określony zintegrowany, ale i elastyczny, tj. zmienny system zdolności tegoż nauczyciela. Kompetencje są także wewnętrzną dyspozycją i cechą osobowości konkretnego nauczyciela. Tworzą one całość, w której można bez szkody dla efektów końcowych, pominąć jakiś element, jeśli tylko pozostałe umiejętności są opanowane na odpowiednio wysokim poziomie kompetencyjnym. [15, s. 14–18]

Aby zrozumieć pojęcie kompetencji w zawodzie nauczyciela, należy rozróżnić określenia: nauczanie kompetentne od pojęcia kompetencji w nauczaniu. W pierwszym przypadku mamy do czynienia z kompetencjami wąsko rozumianymi jako nauczanie kompetentne, czyli skuteczne, efektywne, zgodne z ustalonymi, sprawdzonymi i akceptowanymi standardami [16, s. 118]. To podejście kładzie nacisk na kształtowanie kompetencji głównie realizacyjnych (metodycznych). Drugi rodzaj podejścia zakłada nabywanie w procesie wstępnej edukacji nauczycielskiej kompetencji w nauczaniu, czyli szerokiej, holistycznej zdolności do dokonywania osądu pedagogicznego, uwzględniającego zarówno wiedzę profesjonalną, jak i własne rozumienie oraz osobistą odpowiedzialność za autorskie świadome działanie. [16, s. 119]

Jak wynika z analiz przeprowadzonych przez A. Pałkę, A. Urbaniak i J. Gabzdyl [17], kompetencje dydaktyczne i komunikacyjne występują najczęściej w literaturze pedagogicznej. Ponadto, według kilku autorów publikacji naukowych, odgrywają one najistotniejszą rolę w procesie kształcenia, wyrażającym się w postaci wiadomości, umiejętności i odpowiednich postaw wychowawczych nauczyciela, rozumienia i porozumiewania się w złożonych sytuacjach edukacyjnych.

Kompetencje dydaktyczne dotyczą właściwego projektowania i planowania modułów zintegrowanych jednostek tematycznych; respektowanie logiki i specyfiki rozwojowej dzieci w młodszym wieku szkolnym, uwzględnienie cyklu uczenia się, który charakteryzuje to, iż poczynając od konkretnego przeżycia, doświadczenia, problemu, poprzez obserwację i refleksję prowadzi do uogólniania i aktywnego eksperymentowania kolejnych działań cykli. Jest nimi również, rozwijanie umiejętności nawiązywania przez nauczyciela do „strategii” uczenia się dzieci 7-10 letnich, do sposobu nabywania przez nie kompetencji; opanowanie technik motywowania i zachęcania dzieci do podejmowania różnorodnej aktywności i to w różnorodny sposób organizowanej oraz naby-

wanie umiejętności diagnozowania dziecka i jego rozwoju, a więc ujmowanie aktualnego poziomu rozwoju dzieci. [18] Natomiast kompetencje komunikacyjne nauczyciela wyrażają się skutecznością zachowań językowych w sytuacjach edukacyjnych. Nauczyciel posiada wiedzę o komunikowaniu interpersonalnym; posiada umiejętność słuchania wychowanków, uczniów i rozumie treść ich wypowiedzi; potrafi myśleć dialogicznie i rozwijać w nich tę zdolność; umie wykorzystać techniki dyskusyjne oraz język niewerbalny, komunikować uczucia i wzbudzać wrażliwość językową swoich podopiecznych; dostosować styl kierowania pracą uczniów do stopnia ich rozwoju i dojrzałości. Ponadto doskonalić poprawność, czytelność i prostomyślność własnych zachowań językowych. [19, s. 214–217]

Kompetencje do podmiotowych oddziaływań wczesnoszkolnych w aspekcie nauczycielskich pytań. Istotę edukacji szkolnej (w tym wczesnoszkolnej) stanowi interakcja społeczna między nauczycielem i uczniami. Analizując strukturę tekstu tych rozmów – w celu wyodrębnienia najważniejszych z punktu widzenia dydaktyki elementów – natrafiamy na pytania, nazywane zadaniami dydaktycznymi [szerzej zob. 20]. „Dobre pytanie to esencja dobrego nauczania, stanowi (...) stymulator intelektu, stymuluje bowiem to, co Piaget nazwał konfliktem poznawczym, dzięki któremu dziecko przechodzi na wyższy etap rozwojowy. Dobre pytanie to według określenia Brunera ruszanie dla uczenia się. (...) Nie wszystkie jednak pytania pomagają w uczeniu się. Co odróżnia dobre pytanie od bezwartościowego?” [21, s. 29-30]. Poszukiwania odpowiedzi na to oraz inne, dalsze pytania powiązane tu zostaną z rozpatrywaniem kompetencji nauczycieli służących wyzwoleniu uczniowskiej aktywności poznawczej poprzez stawiane przez nich dydaktyczne pytania.

W literaturze przedmiotu, zwłaszcza z zakresu takich dziedzin nauki, jak filozofia, czy też filozofia języka i logika pytań, metodologia nauk, semiotyka i prakseosemiotyka, językoznawstwo, psycho i socjolingwistyka, czy wreszcie pedagogika, wiele uwagi poświęca się charakterystyce różnych struktur pytań i wynikających stąd ich funkcji (celowości) [szerzej 22, 23]. Z pedagogicznego punktu widzenia, szczególnie ważnym jest tu aspekt – większej/mniejszej – wartości kształcącej pytań. Jak zauważyła E. Perrott, istnieje wiele klasyfikacji pytań i większość z nich jest pożyteczna dlatego, że tworzy ramy pojęciowe ułatwiające porządkowanie pytań [24, s. 45]. Pomijając dokonywanie przeglądu tych klasyfikacji, warto zwrócić uwagę na nauczycielskie pytania *otwarte*, inaczej: *ogólne, problemowe, wyższego rzędu, wzbogacające wiedzę, o myślenie, twórcze* itp., oraz na pytania *zamknięte*, inaczej: *szczegółowe, bezproblemowe, niższego rzędu, testujące wiedzę, o fakty, odtwórcze* itp. Stawianie przez nauczyciela pytań otwartych stwarza sprzyjające warunki, by w toku wczesnoszkolnych zajęć dydaktycznych: wyzwolić u uczniów ciekawość, pozwolić im poszukiwać, uwolnić ich dociekliwość, pozostawić swobodę dla pytań i poszukiwań [25, s. 115]; pobudzać do przekraczania barier konwencji i schematów; rozwijać przewidywanie i planowanie; umożliwić uczenie się przeżyciowe, polegające na rozwiązywaniu problemów natury poznawczej, praktycznej lub emocjonalnej; pozostawiać uczniom swobodę w wyborze sposobów rozwiązywania zadań; wdrażać do samodzielnej pracy; stwarzać rzeczywiste możliwości wpływania na przebieg ich uczenia się; umożliwiać dokonywanie wyboru sposobów i organizacyjnych form pracy [26, s. 81–82].

Potrzeba podejmowania rozważań nad nauczycielskimi pytaniami dydaktycznymi wynika przede wszystkim stąd, iż służą one jako główne narzędzie wywierania wpływu na uczniów, na ich rozwój umysłowy, poznawczy. Każde nauczycielskie pytanie sformułowane w procesie dydaktycznym wiąże się w mniejszym lub większym stopniu z uczniowską aktywnością intelektualną, z poszukiwaniem odpowiedzi na postawione

przed nim pytanie. Dobre (bądź złe) wykorzystanie owego narzędzia uzależnione jest posiadaną i odpowiednio stosowaną przez nauczycieli wiedzą, szczególnie w zakresie struktur i wynikających stąd funkcji pytań. Nabycie i umiejętne stosowanie wiedzy o strukturach pytań oraz wynikających stąd ich dydaktycznych funkcjach wydaje się być szczególnie ważne.

Stwarzanie uczniom sprzyjających warunków do ujawniania swego potencjału intelektualnego i rozwojowego wymaga od nauczycieli posiadania odpowiednich kompetencji dydaktycznych i językowych. Toczący się w klasie proces porozumiewania się zawiera szereg wzajemnie oddziałujących komunikatów nauczyciela i uczniów. Ich wielość i zmienność nawet w krótkich wypowiedziach powoduje, że proces porozumiewania staje się bardzo dynamiczny. Krótki czas do namysłu oraz natłok informacji, wynikający również ze zmieniających się kontekstów wypowiedzeń, znacznie utrudnia nauczycielowi dokonywanie procesu samokontroli i samooceny tego, co czyni, a w ich rezultacie podejmowania decyzji. Sprzyjające w takiej sytuacji jest pamiętanie i uwzględnianie wielu różnych typów pytań, przy tym ich mniejszej liczby, ale lepszych, zachęcających młodszych uczniów do refleksji i rozwiązywania problemów (np. typu: *Co o tym myślisz?*; *Co twoim zdaniem zdarzy się potem?*; *Co będzie, jeżeli...?*; *Dlaczego tak sądzisz?*; *Od czego zależy...?*; *Skąd wiesz, że...?*; *Jaki masz na to dowód?* *Jak można wykonać...?*). Najlepiej, jeśli nauczycielskim pytaniom niższego rzędu towarzyszyć będą starannie dobrane pytania wyższego rzędu; aby odpowiedzieć na pytanie wyższego poziomu, uczeń może przypomnieć sobie lub otrzymać informacje, ale musi przetworzyć lub spożytkować je tak, by wyjść poza nie, by stworzyć odpowiedź różną w formie i treści od tej, którą spotkał poprzednio. Nauczyciele powinni także pamiętać, aby: mniej mówić i więcej słuchać, pomilczeć czasem, by dać młodszym uczniom czas na zastanowienie; zachęcać ich do zadawania pytań [21, s. 32-33; 24, s. 50; 27, s. 269 i 273; 28]. Jak podkreślał już S. Racinowski, ujemne skutki nadmiaru nauczycielskich pytań są różnorodne. „Uczniowie gubią główny problem lekcji. Nie mają czasu na zastanowienie się, na analizę pytania, na zebranie argumentów. Odpowiedzi ich są krótkie, niepełne, często banalne. Z reguły sprowadzają się do przypomnienia czegoś (...) są często pozorne, wyprowadzone z pytań nauczyciela. (...) Na lekcjach, na których nauczyciele zasypują uczniów nadmiarem pytań, niemal nigdy nie stawiają pytań sami uczniowie” [29, s. 156-157].

Refleksje końcowe. Fundamenty pod umiejętności myślenia zakładać trzeba we wczesnym dzieciństwie, gdy dzieci są otwarte na świat i formuje się ich intelektualna tożsamość. Szacunku dla zdolności myślenia, stawiania problemów i pytań, zasad i racjonalnego posługiwania się rozumowaniem, czerpania informacji od innych ludzi można nauczyć młodszych uczniów poprzez stwarzanie im sytuacji do kształtowania własnych myśli, nazywania ich i przeżywania. Jest to ważne, gdyż myślenie nie odbywa się w emocjonalnej próżni, lecz jest czynnością, której potrzebny jest cel i motyw [por. 21]. Tymczasem w kształceniu wczesnoszkolnym nadal dominują metody asymilacji wiedzy, a działalność eksploracyjna uczniów oraz praca w grupach, które m.in. uczą strategii myślenia i sprzyjają aktywności emocjonalnej, należą do rzadkości [zob. 30].

Niedostatki w rozwoju zarówno procesów, jak i umiejętności myślenia w nauce szkolnej mają wpływ na dorosłe życie, na przebieg dalszej edukacji. W związku z tym, uczniowie muszą nauczyć się rozumienia tego, czego się ucz [zob. 31, s. 60-64], a także „myślenia o myśleniu”, nazywanego metakognicją. Jest to umiejętność, dzięki której, ludzie są nie tylko bystrzy, lecz wręcz genialni. Polega na świadomym twórczym myśleniu na życzenie, gdy zajdzie taka konieczność, potrzeba rozwiązania jakiegoś problemu. *Każde dziecko zdolne jest do metakognicji, tyle że mało które ma dość okazji, żeby*

rozwinąć swój bajeczny potencjał. Zdolność uruchomienia tej naturalnej zdolności myślenia na życzenie pozwala naszym dzieciom radzić sobie z nowymi problemami – spokojnie i pewnie [32, s. 73–74, 95].

Należy mieć na uwadze, iż efektywność kształcenia nie jest związana z prezentowaniem dzieciom informacji do przyswojenia, lecz ze stwarzaniem im sytuacji do zaangażowania się w rozwiązywanie różnorodnych problemów, które mogą przybrać m.in. formę praktycznych zadań, eksperymentów, wycieczek, wypracowań, dyskusji. Edukację tylko wtedy możemy uznać za pożyteczną, gdy angażuje uczucia dziecka, pobudza jego ciekawość i niejako zmusza do myślenia. Zatem szkoła, mając świadomość, iż każde dziecko to swoistego typu indywiduum mające własne zainteresowania, uzdolnienia i osobowość, którą wyraża w swoisty dla siebie sposób, zamiast nadmiernie koncentrować się na dokumentowaniu tego, czego dzieci nie wiedzą, powinna skupiać się na sposobach diagnozowania ich wewnętrznego potencjału i kreowaniu podmiotowych sytuacji edukacyjnych, które będą służyły aktywizacji wszystkich uczniów. Bo wiem poczucie własnej wartości może się zrodzić podczas stawiania czoła prawdziwym wyzwaniom. Gdy dzieci dostaną zadanie dostosowane do swoich możliwości, które często wynikają z różnic w sposobie działania układu nerwowego, mogą się nauczyć i doświadczyć podniecenia wynikającego z biegłości [por. 33, s. 251], poczuć radość i przyjemność z uczenia się. Zdaniem neurobiologa Geralda Hüthera we współczesnym systemie edukacyjnym wiele talentów dzieci nie zostanie odkrytych, gdy nie znajdzie się osoba, która będzie je zachęcać do ich rozwijania [34, s. 7-8]. Aktywność to podstawowa właściwość każdej żywej jednostki. U jej podłoża leży zawsze określona chęć lub racja działania [35]. Zatem codzienna praca nauczycieli winna koncentrować się na poszukiwaniu ciekawych rozwiązań dydaktyczno-wychowawczych służących stymulowaniu postaw twórczych, podmiotowych uczniów w młodszym wieku szkolnym.

Bibliografia:

1. Kwieciński Z. *Długotrwałe ślady dzieciństwa*. W: R. Piwowarski (red.) *Dziecko. Sukcesy i porażki*. Warszawa, 2007.
2. *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*. Warszawa 1997.
3. Obuchowski K. *Rewolucja podmiotów i nowy indywidualizm*, W: J. Koziński (red.) *Humanistyka przełomu wieków*. Warszawa 1999.
4. Radziewicz J. *O współpodmiotowości ucznia w nauczaniu i wychowaniu* W: R. Radwiłowicz (red.) *O podmiotowości uczenia w nauczaniu i wychowaniu*. Warszawa 1985.
5. Denek K. *Ku dobrej edukacji*. Toruń-Leszno 2005.
6. Mieszalski S. *Podmiotowość ucznia jako wartość i jako warunek uczenia się*. W: T. Lewowicki (red.) *W kręgu teorii i praktyki kształcenia wielostronnego*. Warszawa 1993.
7. Bałachowicz, J. *Edukacja w klasach niższych – dyskursy, palące problemy i potrzeba zmiany*. W: M. M. Adamowicz, I. Kopaczyńska (red.) *Pedagogika wczesnoszkolna wobec zmieniających się kontekstów społecznych*. Toruń, 2014.
8. Niemierko B. *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*. Warszawa 2007.
9. Klus-Stańska, D. *Wprowadzenie* W: D. Klus-Stańska (red.) *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*. Kraków, 2014.

10. Żylińska, M. *Neurodydaktyka. Nauczenie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Toruń, 2013.
11. Kasáčová B. *Reflexívny učiteľ a reflexívna výučba*. W: J. Aksman, A. Doušková, J. Gabzdyl (red.) *Kompetencje – Kształcenie – Ewaluacja. W poszukiwaniu innowacyjnego modelu kształtowania i oceny kompetencji uczniów młodszych*. Kraków, 2015.
12. Okoń W. *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1987.
13. Zioło I. *Kompetencje nauczycieli klas początkowych do edukacji środowiskowej*. W: I. Adamek (red.) *Projektowanie i modelowanie edukacji zintegrowanej*. Kraków, 2002.
14. Kwiatkowska H. *Pedeutologia*. Warszawa 2008.
15. Sawiński J.P. *Dlaczego kompetencje ? „Nowa Szkoła”*, 1998, nr 2.
16. Dróżka W. *Nauczyciel, Autobiografia, Pokolenia*. Kielce, 2002.
17. Pałka A., Urbaniak A., Gabzdyl J. W: *Kompetencje nauczyciela przydatne w kształceniu zintegrowanym*. W: С.Л. Богомаз, В.П. Волчок (ред.) *Психологическая студия: сборник статей студентов, молодых исследователей кафедры психологии УО «ВГУ им. П.М. Машерова»*. Вып. 6. – Витебск: Издательство УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2012.
18. Hamer H. *Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczycieli*. Warszawa, 1994.
19. Denek, K. *O nowy kształt edukacji*. Toruń, 1998.
20. Kojs W. *Zadania dydaktyczne w nauczaniu początkowym*. Katowice, 1988.
21. Fisher R. *Uczymy, jak się uczyć*. Warszawa, 1999.
22. Gabzdyl J. *Przyczynek do rozważań o pytaniach i poleceniach nauczyciela – nowych wskaźnikach efektywności kształcenia szkolnego*. W: W. Kojs i Ł. Dawid (red.) *Nauczyciel w nowej rzeczywistości edukacyjnej*. Cieszyn, 2004.
23. Gabzdyl J. *Modalność (nauczycielskich) pytań i poleceń*. „Chowana” 2008, nr 2.
24. Perrott E. *Efektywne nauczanie*. Warszawa, 1995.
25. Rogers C. *Tworzenie klimatu wolności*. W: K. Blusz (red.) *Edukacja i wyzwolenie*. Kraków, 1992.
26. Puślecki W. *Kształcenie wyzwalające w edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków, 1996.
27. Cohen L, Manion L, Morrison K *Wprowadzenie do nauczania*. Poznań, 1999.
28. Galant J. *Dostrzeganie i rozwiązywanie problemów w klasach początkowych*. Warszawa, 1987.
29. Racinowski S. *Pytanie i odpowiedź*. Warszawa, 1967.
30. Kryk G. *Samokształcenie w edukacji wczesnoszkolnej*. Racibórz, 2009.
31. Pachociński R. *Podstawy kształcenia wyższych umiejętności poznawczych w nowoczesnej szkole*. Warszawa 1997.
32. Tynan B. *Naucz swoje dziecko myśleć*. Warszawa, 2004.
33. Greenspan S. I., Benderly B. L. *Rozwój umysłu. Emocjonalne podstawy inteligencji*. Poznań 2000.
34. Żylińska, M. *Wstęp do wydania polskiego*. W: G. Hüther i U. Hauser, *Wszystkie dzieci są zdolne*. Słupsk, 2014.
35. Kujawiński, J. *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych*. W: J. Kujawiński (red.) *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych. Zarys metodyki*. Warszawa, 1990.