



Joanna Szymczak

<https://orcid.org/0000-0002-5755-5790>

e-mail: jszym@ukw.edu.pl

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

O czym są przekonane nauczycielki wczesnej edukacji? Analiza deklaracji dotyczących wybranych aspektów związanych ze szkołą

What do Early Childhood Education Teachers Believe in? Analysis of the Declarations Regarding Selected Aspects Related to School

KEYWORDS

beliefs, early education teacher, early school-age child, theoretical approaches to the teacher, models of mind and models of pedagogy

ABSTRACT

The article presents the results of research on beliefs that are important for a teacher's work style. The aim of the project was to get to know, describe and explain thinking about a child, an early education teacher and school. The written statements were sentences completed by the respondents, and the analysis used the assumptions of selected theoretical approaches and concepts, i. e. the theoretical approaches to a teacher and Jerome S. Bruner's models of mind and pedagogy. For most of the research participants, the teacher was a structure of perfect qualities, and for few respondents she/he was an autonomous, unique individual whose source of knowledge was primarily personal experience. In the opinions of several teachers, the concept of a professional role understood as specific norms and values related to the position held was crucial. In the opinion of most research participants, a child is a learning entity, motivated to learn, and some respondents perceived him/her as a being that needs to be shaped. The conducted research indicates that there is a need to create a cultural space for (future) teachers that is conducive to learning about their own beliefs and experiencing confrontation with scientific knowledge.

SŁOWA KLUCZE **ABSTRAKT**

przekonania,
nauczyciel
wczesnej edukacji,
dziecko w wieku
wczesnoszkolnym,
teoretyczne ujęcia
osoby nauczyciela,
modele umysłu
i modele pedagogii

W artykule przedstawione zostały wyniki badań dotyczących przekonań, które mają znaczenie dla stylu pracy nauczyciela. Celem projektu było poznanie, opisanie i wyjaśnienie przesłanek myślowych na temat dziecka, nauczyciela wczesnej edukacji i szkoły. Wypowiedzi pisemne były dokończonymi przez respondentki zdaniami, a w analizie wykorzystano założenia wybranych podejść i koncepcji teoretycznych, tj. teoretyczne ujęcia osoby nauczyciela oraz modele umysłu i modele pedagogii Jerome S. Brunera. Dla większości uczestniczek badań nauczyciel był strukturą idealnych cech, a dla niewielu respondentek autonomiczną, wyjątkową jednostką, dla której źródłem wiedzy było przede wszystkim osobiste doświadczenie. W opiniach kilku nauczycielek kluczowe było pojęcie roli zawodowej rozumianej jako określone normy i wartości związane z zajmowaną pozycją. W opiniach większości uczestniczek badań dziecko to uczący się, zmotywowany do poznawania podmiot, a część respondentek postrzegała je jako istotę, którą należy ukształtować. Przeprowadzone badania wskazują na to, że jest potrzeba tworzenia (przyszłym) nauczycielom przestrzeni kulturowej sprzyjającej poznawaniu własnych przekonań i doświadczaniu przez nich konfrontacji z wiedzą naukową.

Wprowadzenie

Przekonania to mające postać twierdzeń, odczuwane przez jednostkę jako prawdziwe, myślowe przesłanki dotyczące świata. Pozwalają one antycypować to, co może się wydarzyć w niedalekiej przyszłości. Ponadto stanowią podstawę osądów sytuacji, w której człowiek działa. Przyjmują formę: „wierzę, że...”, „jestem przekonany o...” i są fundamentem podejmowanych przez niego decyzji (Fishbein i Ajzen, 1975; Gołębniak, 2000, za: Gołębniak, 2014, s. 153). Cechuje je subiektywizm i brak konieczności spełniania warunku prawdy. Z tego powodu mogą mieć „charakter wewnętrznie wykluczających się zdań typu «jestem za, a nawet przeciw»” (Lemańska-Lewandowska, 2013, s. 15). Wpływają na styl pracy nauczyciela i na warunki uczenia się, które współtworzy w klasie szkolnej¹ (Lemańska-Lewandowska, 2013; por.: Nowicka, 2016).

Susan B. Lucas ujmuje przekonania jako powstające dzięki interakcji ze światem subiektywne poglądy wyrażające się w opiniach, „że to, co myślimy, jest prawdą o świecie i o nas” (Lemańska-Lewandowska, 2013, s. 15). Mają one zasadnicze znaczenie dla

¹ Na specyfikę przekonań i teorii osobistych zwracają uwagę, m. in.: Henryka Kwiatkowska (2008), Henryk Mizerek (1995) czy Stanisław Dylak (1994). W interesujący sposób odnosi się do nich także Roman Leppert (2023).

działalności nauczyciela i „większą siłę oddziaływania [...] niż wiedza naukowa” (Klus-Stańska, 2010, za: Lemańska-Lewandowska, 2013, s. 15). M. Frank Pajares dowodzi, że przekonania to efekt „enkulturacji i konstruowania społecznego” lub też produkt sądów i wartości, które dotyczą wiedzy, edukacji, społeczeństwa, polityki (1992, za: Lemańska-Lewandowska, 2013, s. 15–16).

(Za)Rys metodologiczny

Rola przekonań w działalności nauczyciela² (zob.: Klus-Stańska, 2010; Kwiatkowska, 2008) zmotywowała mnie do podjęcia próby **analitycznego spojrzenia** na to, jakie przesłanki myślowe dotyczące dziecka, nauczyciela i szkoły towarzyszą nauczycielkom wczesnej edukacji. Celem projektu było ich poznanie i opisanie. W każdym etapie badań ważne były dla mnie następujące pytania badawcze: (1) Jaki obraz nauczyciela wczesnej edukacji jest udokumentowany w przekonaniach respondentek? (2) Jaki obraz dziecka jest udokumentowany w deklaracjach uczestniczek przedsięwzięcia badawczego? (3) Jaki obraz szkoły jest udokumentowany w zgromadzonym materiale empirycznym?³ Badania miały charakter eksploracyjny, a do udziału w nich zaprosiłam nauczycielki wczesnej edukacji, z którymi współpracowałam w ramach przedmiotu pedeutologia. Zależało mi bowiem na tym, aby respondentki, wspólnie z koleżankami i ze mną, miały możliwość zidentyfikowania własnych przekonań oraz odniesienia ich do wiedzy naukowej dotyczącej między innymi uczenia się i rozwoju człowieka po to, aby odpowiedzieć sobie na pytanie o ich **prawomocność** i merytoryczne uzasadnienie⁴. Dobór próby badawczej miał charakter celowy nielosowy. Udział w badaniach był dobrowolny. Uczestniczki zostały poinformowane o ich celu i anonimowości oraz o tym, że w każdym momencie tworzenia wypowiedzi pisemnych mogą zrezygnować z uczestniczenia w nich.

W projekcie wzięły udział 133 nauczycielki wczesnej edukacji w wieku od 24 do 40 lat, studentki pedagogiki (studia drugiego stopnia). Były to zatem osoby, które już posiadały kwalifikacje uprawniające do współpracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym. Znacząca część studentek, tj. 70%, w momencie przeprowadzania badania pracowała w szkole. Ponadto respondentki brały udział w edukacji formalnej, co oznacza, że poznawały wiedzę naukową. Uczestniczki badań zostały poproszone

2 W artykule posługuję się głównie pojęciami nauczyciela i ucznia, mając na myśli człowieka odgrywającego określoną rolę. Nie jest to wyraz niezauważania przeze mnie kobiet – nauczycielek i dziewcząt – uczennic.

3 W niniejszym artykule odnoszę się głównie do dwóch pierwszych pytań badawczych.

4 Doświadczenia związane z próbą stworzenia nauczycielkom przestrzeni kulturowej dla osiągnięcia tego celu nie zostały przeze mnie w nim opisane ze względu na założenia tego artykułu.

o pisemne dokończenie następujących zdań: (1) Jako nauczyciel(ka) wczesnej edukacji..., (2) Nauczyciel(ka) wczesnej edukacji..., (3) Dziecko jest dla mnie..., (4) Uczeń/uczennica, z którym współpracuję, jest..., (5) Od dziecka oczekuję..., (6) Od nauczycielki/nauczyciela wczesnej edukacji oczekuję..., (7) Szkoła jest... Dzięki analizie deklaracji poznałam ich przekonania dotyczące dziecka w wieku wczesnoszkolnym, nauczyciela wczesnej edukacji i szkoły. Zgromadzony i poddany analizie materiał empiryczny związany z nauczycielem wczesnej edukacji pomógł mi opisać i wyjaśnić teoretyczne ujęcia osoby nauczyciela, tj.: psychologiczne, technologiczne, humanistyczne, socjologiczne i pedagogiki krytycznej (Kwiatkowska, 2008). W odniesieniu do danych związanych z dzieckiem skorzystałam z założeń modeli umysłu i modeli pedagogii Jerome S. Brunera (2006; Filipiak, 2011).

Badania nie służyły weryfikowaniu założeń wywiedzionych z teorii. Zależało mi na tym, aby zrekonstruować subiektywne przekonania badanych nauczycielek. Z tego powodu jako podstawę kodowania i analizy danych przyjąłam metodologię teorii ugruntowanej w ujęciu Kathy Charmaz (2009). Pierwszym etapem analizy materiału empirycznego było tworzenie kodów wstępnych (zob. Charmaz, 2009). Dotyczyły one każdej wypowiedzi wszystkich uczestniczek badań. Charakteryzowała je prowizoryczność. Dzięki niej mogłam wielokrotnie do nich wracać i je zmieniać. Istotne było dla mnie to, aby miały one charakter działaniowy, dlatego też dominowały w nich określenia czynności wyrażone zarówno w formie czasowników, jak i rzeczownikowych nazw czynności, np. „przekazywanie wiedzy”, „wglądanie w siebie”, „odgrywanie roli”, „realizowanie siebie”. Już w tym etapie porównywałam ze sobą budowane kody. Następnie przystąpiłam do pracy analitycznej ze stworzonymi kodami. To ona pozwoliła mi zidentyfikować kluczowe pojęcia i kategorie. Niektóre z nich zaczerpnęłam z wypowiedzi nauczycielek, a inne wynikały z kontekstu wyrażonych przez nie opinii. Wyłonione kategorie posłużyły mi jako podstawa do zrekonstruowania teorii osobistych uczestniczek badań.

Deklaracje nauczycielek wczesnej edukacji w świetle założeń wybranych podejść i koncepcji teoretycznych

Przekonania na temat nauczyciela wczesnej edukacji

W procesie charakteryzowania i interpretowania przekonań uczestniczek badań dotyczących nauczyciela skorzystałam z następujących teoretycznych ujęć: psychologicznego, technologicznego, humanistycznego, socjologicznego i pedagogiki krytycznej (Kwiatkowska, 2008).

Nauczyciel jako struktura idealnych właściwości

Do opisanego i wyjaśnienia wypowiedzi 76 respondentek (57,14%) za pomocne uznałam założenia ujęcia psychologicznego. Większość uczestniczek badań napisała bowiem o nauczycielu jako strukturze idealnych cech. W centrum rozważań usytuowała osobowość przedstawiciela tej profesji rozumianą jako **zespół** cnót. Nauczyciel jawił się jako osoba dążąca do doskonałości, „nieustannie się doksztalająca” (N73)⁵. Przy czym „doksztalanie się” (głównie dzięki udziałowi w kursach, szkoleniach, warsztatach) polegało na „wzbogacaniu wiedzy” (N95) i rozwijaniu umiejętności po to, by nauczyciel lepiej służył dziecku. Nie było ono związane z potrzebą samorealizacji profesjonalnej⁶, a raczej z chęcią bycia **lepszym** dla drugiego człowieka, głównie ucznia. Nauczyciel potrafił ukształtować u dziecka radość z procesu uczenia się, zidentyfikować i rozwijać jego zainteresowania, wierzył w bezinteresowność dobrych intencji ucznia. Jego zadaniem było także budowanie z dziećmi dobrych relacji, opartych na bliskości uczuciowej, zdolności odbierania ich stanów emocjonalnych i komunikowania własnych. Charakteryzowały go takie właściwości, jak: talent do pracy z dziećmi, powołanie, gotowość służenia uczniom. Cechowały go również: poczucie odpowiedzialności za rozwój drugiego człowieka, obowiązkowość, gotowość do pokonywania trudności i poświęcania się dla dziecka. Miał rozległą wiedzę z różnorodnych dziedzin, był pewny siebie, kochał pracę z uczniami oraz podchodził do niej z entuzjazmem. Posiadał zdolność wychowawczą, dzięki której rozumiał psychikę dziecka. Ponadto zajmował się nim i był cierpliwy. Kluczową rolę w jego codzienności zawodowej odgrywała troska o własną osobowość dla dobra ucznia.

Nauczyciel jako wykwalifikowany specjalista

W przedstawieniu i omówieniu deklaracji 19 respondentek (14,28%) pomogły mi założenia ujęcia technologicznego. W wypowiedziach dominowała zdolność i gotowość nauczyciela do wykonywania zadań związanych z profesją na adekwatnym do postulowanego poziomie. Powinności i oczekiwania wobec nauczyciela wczesnej edukacji wyrażane były za pośrednictwem czynności, takich jak: przekazuje informacje i wiedzę, wyjaśnia, wprowadza w świat, ocenia, nagradza⁷. Nauczyciel również uwzględniał pomysły dzieci, nauczał, udzielał rad i wskazówek, akceptował stany

5 (NX) to kody przypisane przeze mnie wypowiedziom pisemnym uczestniczek badań.

6 Na temat samorealizacji profesjonalnej zob.: Szymczak, 2023.

7 Ten obraz nauczyciela koresponduje z tym, który był udokumentowany w wypowiedziach pisemnych uczniów klas I–VIII szkoły podstawowej z Polski oraz Ukrainy – nieopublikowany, poddany analizie materiału empirycznego zgromadzonego w ramach projektu pt. „Sensy i znaczenia, jakie uczniowie polscy i ukraińscy nadają szkole oraz związanym z nią kategoriom”, który był realizowany w 2022 roku pod kierunkiem naukowym prof. dr hab. Ewy Filipiak.

emocjonalne uczniów. Z opinii⁸ wynika, że respondentki oczekiwały od nauczycielki tego, żeby: „w ciekawy sposób przekazywała dzieciom wiedzę, korzystając z nowoczesnych form/technik pracy. Patrzeć na świat oczami dziecka. Powinna ona uczestniczyć w ich dziecięcym świecie, wspierając ich w trudnych sytuacjach” (N46).

Nauczyciel jako zorientowana na samorealizację jednostka

Z założeń humanistycznego ujęcia osoby nauczyciela skorzystałam, aby scharakteryzować i objaśnić przekonania 11 uczestniczek (8,27%) badań. Zauważyłam w nich osobowość nauczyciela pojmowaną jako troskę o siebie przede wszystkim dla siebie (w przeciwieństwie do tego jej rozumienia, w którego wyjaśnieniu pomocne okazało się ujęcie psychologiczne). Działania podejmowane przez nauczyciela w ramach współpracy z dziećmi i ich rodzicami sprzyjały poznawaniu siebie oraz stawaniu się coraz lepszym profesjonalistą. Nauczyciel to autonomiczna, wyjątkowa jednostka, dla której **źródłem** wiedzy było przede wszystkim osobiste doświadczenie. Budował on wiedzę na podstawie własnej praktyki, a jego wiedza indywidualna miała największe znaczenie dla działania oraz rozumienia zarówno siebie, jak i świata. W deklaracjach uczestniczek badań zauważyłam **przestrzeń kulturową** dla takich określeń, jak samoakceptacja, samorealizacja czy poczucie własnej wartości.

Nauczyciel jako rola zawodowa spełniająca oczekiwania zewnętrzne

Przez pryzmat socjologicznego ujęcia osoby nauczyciela **spojrzałam** na deklaracje czterech (3,00%) respondentek. W ich opiniach kluczowe wydało mi się pojęcie roli zawodowej rozumianej jako określone normy i wartości związane z zajmowaną pozycją. Nauczyciel miał spełniać oczekiwania społeczne. W jego zachowaniach niezbędne były pewne adekwatne do odgrywanej roli wzorce postępowania. Rezygnował on z własnych poglądów, z budowania świadomości bycia nauczycielem zgodnie z własną filozofią edukacyjną. Działał raczej „ze swej roli”, a nie „z siebie” (Kwiatkowska, 2008, s. 38). Narzucone mu, zewnętrzne wobec niego, zadania i cele postrzegał jako niezbędne do realizowania. Nie analizował ich krytycznie, nie podawał w wątpliwość, nie dociekał ich prawomocności i zasadności. Postępowanie zgodnie z „przepisem roli” (Kwiatkowska, 2008, s. 38) stanowiło główne źródło satysfakcji zawodowej nauczyciela. Konsekwencje tego działania nie sytuowały się w obszarze jego zainteresowań. Traktował on własną profesję raczej instrumentalnie, co było związane z przekonaniem o tym, że wszystko można precyzyjnie zaplanować, przewidzieć, osiągnąć.

8 Wykorzystane w artykule fragmenty materiału empirycznego zostały przytoczone dosłownie; są one pozbawione jakiegokolwiek korekty.

Nauczyciel jako autentycznie zaangażowany uczestnik procesu edukacji

Aby przybliżyć i uzasadnić opinie jednej nauczycielki (0,75%), za pomocne uznałam założenia pedagogiki krytycznej. Nauczyciel był bowiem aktywnym uczestnikiem procesu edukacji, który tworzył uczniom **przestrzeń** sprzyjającą rozwijaniu umiejętności krytycznego czytania tekstów i wyrażania własnego zdania. Był podmiotem, który pozwalał dziecku doświadczać tego, że jest ono ważne w procesie edukacji. Nauczyciel miał szansę być „transformatywnym intelektualistą” (Kwiatkowska, 2008, s. 39), który działa na rzecz zmian w edukacji i środowisku społecznym, motywowany potrzebą wyzwania się z narzucanych ograniczeń oraz urzeczywistniania polityki oporu. Przytoczony fragment wypowiedzi uczestniczki projektu wskazuje na to, że znaczące było to, aby nauczycielka „potrafiła stawiać na swoim, nawet jeśli w całej placówce będę jedyna, która nie trzyma się podręcznika; [...] być otwarta na młodego człowieka i traktować dzieci z szacunkiem, wyrozumiałością. Trzeba znaleźć czas, aby je wysłuchać” (N62).

Nie wszystko w danych takie oczywiste

W zinterpretowanym materiale empirycznym dotyczącym nauczyciela wczesnej edukacji zauważyłam takie pojęcia i kategorie, których chęć zaprezentowania oraz zinterpretowania zmotywowała mnie do skorzystania z założeń dwóch ujęć teoretycznych osoby nauczyciela. Efektem tego **zabiegu** są charakterystyki przedstawiające nauczyciela jako: nadawcę z pasją i miłością, empatyczną osobę poświęcającą się dla dziecka, kompetentnego badacza własnej praktyki, oddaną dzieciom rolę społeczną, kompetentną rolę społeczną.

Nauczyciel jako nadawca z pasją i miłością

Aby scharakteryzować i omówić wypowiedzi dziewięciu nauczycielek wczesnej edukacji (6,76%), sięgnęłam po założenia ujęcia psychologicznego i technologicznego. Z opinii wynikało to, że nauczyciel troszczył się o rozwój osobowości i umiejętności, rozbudzał zainteresowanie dziecka po to, by jak najlepiej przekazywać mu informacje i poświęcać się dla niego. Legitymował się adekwatnym do pracy z dziećmi wykształceniem i wykonywał powierzone mu zadania na oczekiwanym poziomie. Praca była jego pasją. Miał być ideałem, którego zachowania dzieci mogą podziwiać i powielać.

Nauczyciel jako empatyczna osoba poświęcająca się dla dziecka

W opisanu i wyjaśnieniu opinii dziewięciu respondentek (6,76%) pomogły mi założenia ujęcia psychologicznego i humanistycznego. Nauczyciel jawił się w deklaracjach jako osoba rozwijająca się dla dziecka, uwzględniająca jego potrzeby i tworząca wiedzę dzięki badaniu własnej praktyki. Był podmiotem, który uwzględniał także to, co dla niego istotne. Z jednej strony cechowała go zdolność i zamiłowanie do pracy, wrażliwość, empatia, zdolność poświęcania się dla dziecka, a z drugiej realizowanie siebie w profesjonalnej działalności. Można przyjąć, że uczestniczki badań oczekiwały od nauczycielki tego, że będzie „ciągle się rozwijała, dostosowywała formę edukacji do innowacji pedagogicznych, grupy i dokonywała autorefleksji swojego warsztatu pracy” (N74).

Nauczyciel jako kompetentny badacz własnej praktyki

W procesie objaśniania wypowiedzi dwóch uczestniczek projektu (1,5%) pomogły mi założenia ujęcia technologicznego i humanistycznego. Nauczyciel został przedstawiony w opiniach jako człowiek z jednej strony zdolny i gotowy do tego, by wykonywać powierzone mu zadania na oczekiwanym poziomie, a z drugiej jako realizujący siebie, monitorujący własne działania po to, by dzięki temu budować wiedzę.

Nauczyciel jako oddana dzieciom rola społeczna

W celu zrelacjonowania i uczynienia zrozumiałymi przekonań jednej respondentki (0,75%) sięgnęłam po założenia ujęcia psychologicznego i socjologicznego. Nauczyciel był bowiem wrażliwą, charyzmatyczną osobą, mającą potrzebę bycia docenioną za odgrywanie roli zawodowej zgodnie z zewnętrznymi wobec niej wymaganiami. Fragment wypowiedzi uczestniczki badań pozwala zauważyć, że istotne dla niej było to, aby nauczycielka: „Była usatysfakcjonowana zarówno z dydaktycznej pracy, jak i wynagrodzenia za tak ogromną odpowiedzialność [...], empatyczna, opiekuńcza, pełna energii, pozytywnego nastawienia, oddana w pełni dzieciom” (N64).

Nauczyciel jako kompetentna rola społeczna

W przybliżeniu i wytłumaczeniu opinii jednej uczestniczki badań (0,75%) pomogły mi założenia ujęcia socjologicznego i technologicznego. Nauczyciel był bowiem odpowiednio przygotowanym do odgrywania roli zawodowej profesjonalistą, potrzebującym potwierdzenia tego, czy jego działanie jest zgodne z normami i wartościami przypisanymi roli zawodowej. Z wypowiedzi respondentki wynika, że nauczycielka potrzebowała: „Być świadoma, czy w sposób prawidłowy prowadzę proces edukacji [...], zaangażowania i odpowiedniego przygotowania” (N96).

Przekonania nauczycielek na temat dziecka w wieku wczesnoszkolnym

W celu opisanego i wyjaśnienia materiału empirycznego dotyczącego dziecka skorzystałam z modeli umysłu oraz modeli pedagogii Jerome S. Brunera. Należały do nich: (1) postrzeganie dzieci jako uczących się przez naśladowanie: nabywanie umiejętności, (2) postrzeganie dzieci jako uczących się wskutek ekspozycji na działania dydaktyczne: nabywanie wiedzy deklaratywnej, (3) postrzeganie dzieci jako myślących: rozwój wymiany intersubiektywnej, (4) dzieci jako wiedzący. Zarządzanie wiedzą „obiektywną” (Bruner, 2006; Filipiak, 2011).

Dziecko jako myślący podmiot, motywujący nauczyciela do uczenia się

W opiniach 79 respondentek (59,39%) dziecko tworzyło model świata, wspierający je w interpretowaniu jego doświadczeń. Było uczącym się, zmotywowanym do poznawania podmiotem. Posiadło ono własną, interesującą dla nauczycieli i inspirującą ich do działania perspektywę spostrzegania otoczenia. Ponadto cechowała je zdolność rozumowania i znajdowania sensu. Było zdolne do dyskusji i współpracy, dzięki którym do rozumienia danego zagadnienia dochodzili zarówno dziecko, jak i nauczyciel. Było partnerem w procesie uczenia się. Miało prawo wyrażać własne poglądy. To pozwalało mu bowiem osiągać porozumienie z tymi, którzy mogli reprezentować odmienne od jego stanowiska w danej sprawie. Dysponowało osobistymi „teoriami” (Bruner, 2006, s. 87) na każdy temat, a nauczyciel miał potrzebę ich poznania i zrozumienia procesu ich tworzenia. Można powiedzieć, że kluczowa w procesie uczenia się była dla respondentek wymiana między nauczycielem i dzieckiem rozumienia oraz interpretacji znaczeń, a sprzyjały jej strategie, takie jak dyskusja, współpraca, negocjacja (zob.: Filipiak, 2011). Takie postrzeganie dziecka pozwala kreować przestrzeń kulturową dla krytycznego dialogu jako alternatywy dla edukacji podającej (Shor, 1992 za: Nowak-Łojewska, 2023), na którego specyfikę zwraca uwagę Agnieszka Nowak-Łojewska (2023). Wybrany fragment wypowiedzi uczestniczki badań skłania do wniosku, że dziecko w wieku wczesnoszkolnym było „niezwykłą postacią. Ma bardzo otwarty umysł jednocześnie jeszcze w trakcie budowania swojego świata wewnętrznego. Bardzo ciekawy partner do współpracy” (N27).

Dziecko jako pozbawiona wiedzy osobistej „czysta karta”

W celu oddania istoty i uzasadnienia opinii 19 respondentek (14,28%) za niezbędne uznałam założenia modelu, w którym dziecko postrzega się jako uczące się wskutek ekspozycji na działania dydaktyczne. W deklaracjach było ono bowiem odbiorcą działań nauczyciela. Potrzebowało tego, by przekazać mu werbalnie reguły działania,

zasady, fakty. Jego zadanie polegało na tym, aby je zapamiętać, a następnie zastosować. To, czego miało się ono nauczyć, było usytuowane w źródłach zewnętrznych, poza nim jako człowiekiem uczącym się. Umysł dziecka był naczyniem, które czekało na to, aby je wypełnić wiedzą. Dziecko było pozbawione wiedzy osobistej, a nauczyciel nie chciał „wniknąć w jego myśli” (Bruner, 2006, s. 86). Odgrywało ono rolę odbiorcy informacji przekazywanych przez nauczyciela (por.: rozważania na temat komunikacji w paradygmacie obiektywistycznym – Nowak-Łojewska, 2023).

Dziecko jako pozbawiony potrzeby rozumienia naśladowca czynności

W deklaracjach siedmiu uczestniczek badań (5,26%) dziecko było człowiekiem uczącym się (przede wszystkim umiejętności) za pośrednictwem naśladowania. Ono nie wiedziało tego, jak urzeczywistnić daną czynność. Mogło się nauczyć jej wykonania wtedy, gdy została mu ona pokazana przez dorosłego. Kontakt nauczyciela z dzieckiem była relacją eksperta (który wie, potrafi, określa zachowania, organizuje ćwiczenia, sprawdza efekty uczenia się) z nowicjuszem (który nie wie, nie potrafi, obserwuje, zapamiętuje, wielokrotnie powtarza po to, by poprawnie wykonać określoną czynność) (Filipiak, 2011). Dziecko chciało wykonać założoną przez nauczyciela czynność i było zdolne do tego, by próbować to uczynić. Nie potrzebowało wyjaśnień dotyczących tego, co robi, ponieważ na jego kompetencję składały się w większym stopniu umiejętności, zdolności, talenty niż wiedza i rozumienie. Jego wiedza była niepowiązana z teorią i **odporna** na pogłębione zastanawianie się czy argumentację.

Dziecko jako istota, którą należy ukształtować

Aby przedstawić i zinterpretować przekonania 21 uczestniczek badań (15,78%), sięgnęłam po założenia dwóch modeli, tj.: postrzegania dzieci jako uczących się przez naśladowanie i postrzegania je jako uczących się wskutek ekspozycji na działania dydaktyczne. Z deklaracji wynikało to, że dzieci nie były zdolne do tego, by współorganizować proces uczenia się i rozwijać poczucie odpowiedzialności za niego. Potrzebowały nauczyciela, który przekaze informacje, zaprezentuje zasady i reguły, zorganizuje pokazy czynności oraz zadba o możliwość ich wielokrotnego powtarzania. Respondentki nie zawsze wyraźnie wskazały na to, co głównie dziecko nabywa, ale zarówno wiedza, jak i umiejętności znajdowały się na zewnątrz podmiotu uczącego się. Dziecko było zmotywowane do tego, by je **obejrzeć**, zapamiętać i odtworzyć. Było ono zależne od nauczyciela. Przykłady takiego myślenia o uczniu wczesnej edukacji stanowią fragmenty wypowiedzi nauczycielek akcentujące to, że dziecko było „plasteliną, którą nauczyciel «lepi» tak, aby jak najlepiej pomóc odnaleźć swoje mocne strony” (N133).

Dziecko jako niekompletny człowiek

Konsekwencją próby opisanego i wyjaśnienia wypowiedzi pisemnych dwóch respondentek (1,5%) było skorzystanie przede mną z założeń modelu, w którym dzieci postrzegane są jako myślące, i modelu, w którym spostrzega się je jako nabywające wiedzy deklaratywnej. Dziecko było bowiem kreatywnym, obdarzonym potencjałem podmiotem. Cechowała je gotowość i motywacja do angażowania się w działania proponowane przez nauczyciela. Posiadało własne zdanie i miało prawo się nim dzielić z innymi uczestnikami sytuacji edukacyjnych. Ze względu na to, że dopiero poznawało świat, potrzebowało prezentowanych przez nauczyciela pewnych faktów, wiadomości czy zasad funkcjonowania. Ich zapamiętanie i zastosowanie pozwalało mu podążać w kierunku wyznaczonym przez dorosłego.

Dziecko jako myślący człowiek wiedzący

Aby zaprezentować i omówić deklaracje pięciu nauczycielek (3,75%), za pomocne uznałam założenia modelu, w którym dzieci uznawane są za osoby myślące, i modelu, w którym postrzega się je jako wiedzące. Dziecko było bowiem dysponującym wiedzą partnerem nauczyciela. Posiadało wiedzę subiektywną, zbudowaną dzięki doświadczeniom, z której korzystało w procesie uczenia się. Potrzebowało dorosłego, który tworzył **przestrzeń kulturową** sprzyjającą identyfikowaniu różnic między wiedzą osobistą a tą, która jest uznawana za obiektywną. Motywowało ono nauczyciela do podejmowania próby zrozumienia tego, za pośrednictwem jakich strategii buduje własną koncepcję doświadczania świata. Przykład pochodzący ze zgromadzonego materiału badawczego skłania do wniosku, że uczeń był „osobą, która jest aktywna. Posiada przedwiedzę i aktywnie zdobywa nowe doświadczenia, dążąc do rozwoju. Jest to jednostka, która posiada umiejętności pozwalające na twórcze działanie. [...] Ma własne pomysły, które wprowadza w życie” (N122).

Podsumowanie

W przekonaniach uczestniczek badań dotyczących nauczyciela wczesnej edukacji dominował obraz przedstawiciela tej profesji jako jednostki obdarzonej talentem i taktem, poświęcającej się dla dziecka, ale niebędącej autentycznie zaangażowaną we wspólne z uczniem dochodzenie do wiedzy. Nauczyciel był bowiem osobą, która już wie i potrafi, a nie tą, która poszukuje, wątpi i potrzebuje partnera w procesie uczenia się.

Dla ponad 80 nauczycielek dziecko było zaangażowanym w proces uczenia się, zmotywowanym do poszukiwania, zdolnym dochodzić do wiedzy i posiadającym wiedzę osobistą, myślącym podmiotem. Niepokoi to, że w przekonaniach niemal 50

respondentek ujawnia się postrzeganie dziecka jako człowieka nastawionego na odbieranie informacji, bezrefleksyjne naśladowanie czynności i kierowanie jego rozwojem. Takie myślenie o nim nie sprzyja współtworzeniu sytuacji inspirowanych edukacją w dialogu, które są charakterystyczne dla nowatorskiej szkoły (por.: Nowak-Łojewska, 2023).

Skoro przekonania mają znaczenie dla działalności nauczyciela, a (z)modyfikować może je wyłącznie ten, kto je posiada, to uzasadnione jest kreowanie we współpracy z (przyszłymi) nauczycielami sytuacji edukacyjnych, które sprzyjają identyfikowaniu przez nich własnych myślowych przesłanek. Jest to niezbędne do tego, by mogli **(s)konfrontować** je z wiedzą naukową, dotyczącą między innymi uczenia się (specyfika, efektywność, projektowanie warunków sprzyjających uczeniu się) i rozwoju człowieka (istota, potrzeby, możliwości, ograniczenia charakterystyczne dla poszczególnych etapów), a następnie je zmieniać. Dzięki temu mają oni możliwość uwrażliwiania siebie na określone aspekty ich działalności i świadomego budowania własnego warsztatu współpracy z dzieckiem. Na ten problem zwraca uwagę Marzanna Nowicka (2016). Konstruktem wspierającym nauczyciela w tym procesie jest Model Rozwijania Refleksyjności dotyczącej Codzienności (Przed)Szkolnej (zob.: Szymczak, 2023).

Bibliografia

- Bruner, J. (2006). *Kultura edukacji* (T. Brzostowska-Tereszkiewicz, tłum.). Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”.
- Charmaz, K. (2009). *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej* (B. Komorowska, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dylak, S. (1994). Skąd opór kadr pedagogicznych wobec zmian? *Forum Oświatowe*, 2, 93–103.
- Gołębniak, B.D. (2000). Postawy, przekonania i wiedza praktyczna nauczycieli. W: Cylkowska-Nowak (red.), *Spółeczne konstruowanie idei i rzeczywistości* (s. 237–254). Wolumin.
- Gołębniak, B.D. (2014). O „upedagogicznianiu” szkoły poprzez akademicki dyskurs edukacyjny. Ku autoetnografii. *Forum Oświatowe*, 2(52), 147–169. <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/279>
- Filipiak, E. (2011). *Z Wygotskim i Brunerem w tle. Słownik pojęć kluczowych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Fishbein, M. i Ajzen, M. (1975). *Beliefs, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*. Addison-Wesley.
- Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

- Lemańska-Lewandowska, E. (2013). *Nauczyciele a dyscyplina w klasie szkolnej. Przekonania – strategie – kierunki zmian*. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Leppert, R. (2023). Stereotypy? Potoczne teorie? Ideologie? Możliwe sposoby interpretowania potocznych sposobów myślenia o pedagogice i jej przedmiocie. *Colloquium*, 3(51), 73–89. <http://doi.org/10.34813/31coll2023>
- Mizerek, H. (1995). Alternatywne sposoby myślenia o nauczycielu i jego edukacji. Pytania do badaczy i edukatorów. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii* (s. 395–411). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nowak-Łojewska, A. (2023). Komunikacja z dzieckiem w procesie kształcenia. Wielość paradygmatów – odmienność spojrzeń. *Colloquium*, 3(51), 73–89. <http://doi.org/10.34813/25coll2023>
- Nowicka, M. (2016). Wartości w świecie dziecka w przekonaniach dorosłych – przyszłych nauczycieli. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2(33), 152–165.
- Shor, I. (1992). *Empowering education: Critical teaching for social change*. University of Chicago Press.
- Szymczak, J. (2023). Znaczenie uczenia się w codzienności (przed)szkolnej „z” innymi i „od” innych dla profesjonalnej samorealizacji nauczyciela. *Roczniki Pedagogiczne*, 15(2), 131–145. <http://dx.doi.org/10.18290/rped23152.8>