

POTENCJAŁ RÓŻNORODNOŚCI
CZY POTRZEBA UNIWERSALNOŚCI:
ZNACZENIA NADAWANE WSPARCIU W UCZENIU SIĘ
PRZEZ NAUCZYCIELI PRZEDSZKOLA

STRESZCZENIE

Tekst dotyczy problematyki rozumienia procesu uczenia się przez nauczycieli przedszkola. Zakładając, że celem edukacji przedszkolnej jest wspieranie dzieci w ich rozwoju poszukiwano źródeł, którym przypisywana jest dziecięca wiedza. W odniesieniu do wyników badań własnych opisano praktyki społeczne, których zakres wyznaczany jest nie tylko przez wiek jednostki, stopień dojrzałości organizmu, ale także przez oczekiwania nauczyciela. Uzyskane dane wskazują na transmisyjne rozumienie wiedzy, w którym dorośli ogranicza samodzielność poznawczą dzieci. Materiał empiryczny pochodził z analizy jakościowej wypowiedzi nauczycielek przedszkola na temat procesu uczenia się dzieci w kontekście oceny własnej praktyki edukacyjnej.

Słowa kluczowe: wsparcie w uczeniu się, nauczyciel przedszkola, przekonania nauczycieli

THE POTENTIAL OF DIVERSITY OR THE NEED OF UNIVERSALITY:
MEANINGS GIVEN BY PRE-SCHOOL TEACHERS
TO LEARNING SUPPORT

ABSTRACT

The text at hand relates to the issue of understanding the learning process by pre-school teachers. Assuming that the purpose of pre-school education is to support children in their development, sources to which children's knowledge is attributed were searched for.

With reference to own research results, the text presents social practices generated at pre-school, the scope of which is determined not only by the age of an individual or the maturity of their organism, but also by teachers' expectations. Data acquired indicate that knowledge is understood by way of transmission in which an adult limits the cognitive independence of children. The empirical material originates from the qualitative analysis of statements by pre-school (female) teachers concerning the learning process of children in the context of assessing their own educational practice.

Keywords: learning support, pre-school teachers, teachers' beliefs

Wprowadzenie

Zależność przebiegu praktyki pedagogicznej od przekonań nauczycieli z nią związanych widoczna jest, jeśli przyjmiemy społeczno-kulturowe definicje powstawania przekonań. Przyjmuje się w nich, że przekonania jednostki są bytem uwarunkowanym społecznie, stanowiącym część systemu kultury, w którym zakorzeniony jest sposób, w jaki jednostka działa (Morgan 2005, 146–158). Źródłem tak rozumianych przekonań są powtarzające się osobiste doświadczenia, dane pochodzące z obserwacji oraz sposoby ich interpretowania. Sposób, w jaki nauczyciel spostrzega istotę dziecięcego uczenia się, niewątpliwie kształtuje przebieg podejmowanych działań. Wielokrotny namysł nad miejscem przypisywanym sobie i dziecku, refleksja połączona z krytycznym oglądem wykorzystywanych teorii pedagogicznych jest podstawą kształtowania się profesjonalnego osądu praktyki pedagogicznej oraz jej niezbędnych modyfikacji. Zasygnalizowane w tytule rozróżnienie uniwersalność czy różnorodność dotyczy sposobu rozumienia istoty kształcenia. W edukacji bowiem nauczyciel może uznawać za priorytetowe bądź jednolite standardy kształcenia, wysokiej jakości programy wychowawczo-dydaktyczne, normatywność sytuacji edukacyjnych, bądź opowiada się za mozaiką, szerokim wachlarzem sytuacji edukacyjnych kierując swoją uwagę na indywidualne potrzeby wychowanków.

Potencjalną konsekwencją takiego rozróżnienia może być odmienny styl pracy nauczyciela, który warunkuje aktywność poznawczą dziecka, określa drogę zdobywania samodzielności w odkrywaniu i tworzeniu wiedzy. Interesujące w tym kontekście są wnioski z badań S. Vartuli (2005), która stwierdziła, że przekonania nauczycieli mają dwa rodzaje konsekwencji istotnych dla praktyki pedagogicznej: budują w nauczycielu poczucie własnej skuteczności oraz ujawniają źródła, w których lokują oni działania otoczenia związane z procesem uczenia się–nauczania dzieci. Dla prezentowanych w tym miejscu rozważań szczególnie istotne jest umieszczanie źródła dziecięcej wiedzy w kontekście zewnętrznym.

Rola dorosłego w dziecięcym uczeniu się

Z perspektywy teorii socjokulturowych działania społeczno-kulturowe podejmowane we właściwym momencie ontogenezy wspierają dziecko w poznawaniu narzędzi uczenia się. Za szczególnie ważne uważane są te ze strategii edukacyjnych, które umożliwiają dziecku konstruowanie znaczeń. Tymczasem w praktyce pedagogicznej dominuje paradygmat rozwojowy (Dahlberg, Moss, Pence 2013), sporadycznie natomiast nauczyciele odwołują się do projektów skoncentrowanych na słuchaniu głosu dzieci.

W psychologii wskazuje się na trzy podstawowe drogi uczenia się, czyli przez własne doświadczenia; z informacji pozyskiwanych od innych osób oraz z podejmowanej refleksji, zaznaczając, że dziecku do 6/7 roku życia dostępne są przede wszystkim dwie pierwsze. A. I. Brzezińska (2008) argumentuje, że chociaż w odniesieniu do rozwoju w okresie przedszkolnym bogactwo środowiska materialnego jest istotne, to warunki społeczne są kluczowe dla procesu uczenia się. Wśród nich wymienia: relacje podmiotów uczących się; kompetencje nauczyciela; kompetencje dzieci, doświadczanie przez nie działań ze strony dorosłych o cha-

rakterze wyzwań, lecz dostosowanych do poziomu kompetencji oraz wsparcie dorosłych różnorodne w formie. Dbając o zapewnienie wysokiej jakości środowiska uczenia się, nauczyciel w pierwszej kolejności powinien zgromadzić trzy typy informacji: wiedzę o rozwoju i uczeniu się, która określi formy aktywności i doświadczeń istotne dla wspierania potencjału rozwojowego; wiedzę o zainteresowaniach, potrzebach i możliwościach indywidualnych; wiedzę o kontekście społecznym i kulturowym środowiska życia dziecka. Dopiero bazując na posiadanej wiedzy może proponować dzieciom udział w różnorodnych zadaniach edukacyjnych; zachęcać do podejmowania aktywności poznawczej.

Uczenie się od innych staje się możliwe dzięki umiejętności uwzględniania stanowiska innej osoby, która rozwija się około pierwszego roku życia. Dziecko zaczyna rozumieć inne osoby jako istoty takie same jak ono, które posiadają własne intencje i stany umysłowe. Uczy się „od innych” i „przez innych”, korzysta z przekazywanych symboli i konstrukcji językowych, ale zawsze czyni to w sposób indywidualny (Białecka-Pikul 2012). Jednym z podstawowych warunków organizowania interakcyjnego środowiska uczenia się jest wsparcie udzielane stosownie do potrzeb, przy założeniu, że interakcje rówieśnicze oraz z osobą dorosłą mają różną wartość. O ile początkowo dziecko używa języka przede wszystkim do organizowania działania i planowania czynności, o tyle w interakcjach z dorosłym częściej przekazuje i pozyskuje nowe informacje, a mowa służy do wymiany myśli (Grochowalska 2009).

Organizowanie procesu uczenia się może być różnie interpretowane przez nauczycieli, bowiem w swoich działaniach kierują się znaczeniem, jaki dany przedmiot ma dla nich, a nie znaczeniem ustalonym społecznie przez innych. Przyjmując za interakcjonizmem symbolicznym (Blumer 2007, 41), że przedmioty to wytwory społeczne, których znaczenie zostało ukształtowane przez proces definicji i interpretacji, sposób, w jaki jednostka postrzega dany przedmiot warunkuje jej gotowość do podjęcia wobec niego działania oraz do mówienia o nim w wybranym zakresie znaczeniowym. W tym kontekście ważne jest uświadamianie sobie, czym jest dla nauczycieli wsparcie udzielane dziecku. Znaczenia mu przypisywane można uporządkować przyjmując za kryterium kwalifikacji sposoby definiowania pojęcia. Zakładając, że nadawanie słowom znaczenia są jednym z istotnych wskaźników reprezentacji ich sensów w świadomości człowieka, to opisanie sposobu definiowania może ujawnić znaczenia przypisywane pojęciu uczenia się oraz odsłonić przekonania, które kierują działaniami nauczycieli. Pojawia się zatem pytanie, na ile nauczyciele w myśleniu o uczeniu się dziecka dążą do uniwersalności, standaryzacji rezultatów pracy, a w konsekwencji preferują technologiczny język jakości, a na ile bliski im jest pomyślny rozwój dziecka opisywany w języku nadawania znaczeń¹.

Wsparcie w uczeniu się w opiniach nauczycieli – założenia badań własnych

W poznawaniu znaczeń przypisywanych praktyce edukacyjnej warto odwołać się do „praktycznej filozofii”, czyli rozumienia społecznych dociekań, jako oceny praktyki dokonanej razem z działającymi ludźmi, a nie w odniesieniu do nich (Dahlberg, Moss, Pence

¹ Określenia użyte za: Dahlberg G., Moss P., Pence A., 2013. *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki. Języki oceny*, Wrocław: Wyd. DSW

2013, 182). Podejście to charakteryzuje się spostrzeganiem osób uczestniczących w dociekaniach, jako zaangażowanych w realizację praktycznego działania, w którym decyzje o charakterze poznawczym i emocjonalnym są kontekstowo uwarunkowane. Celem tego typu dociekań jest krytyczna refleksja nad praktyką, nad posiadaną zdroworozsądkową wiedzą, a w szczególności zachęta do jej ponownego rozważenie. Stąd w prezentowanym projekcie badawczym w rozmowie z grupą nauczycieli wykorzystano wspólną z badaczem refleksję nad oceną codziennej praktyki edukacyjnej. Miało to pozwolić na ujawnienie znaczeń przypisywanych dziecięcemu uczeniu się oraz podjęcie wspólnej refleksji nad miejscem, które w tym procesie nauczycielki wyznaczają sobie i dziecku. Przyjęto rozumienie środowiska uczenia się akcentujące aktywność dziecka i nauczyciela, w którym dziecko jest badaczem, wykorzystuje różnorodne źródła wiedzy, nadaje znaczenia, używa języka do nazywania świata. Nauczyciel natomiast jest kreatorem warunków, tworzy okazje do działania, wchodzenia w interakcje, zadawania pytań, krytycznego myślenia.

Materiał badawczy zgromadzono w trakcie indywidualnych wywiadów przeprowadzonych z 11 nauczycielkami przedszkola. Rozmowy podzielono na dwie części. Wprowadzająca dotyczyła refleksji nad organizacją wczesnej edukacji w Polsce i służyła zbudowaniu kontaktu pomiędzy badaczem i badanymi. Następnie proszono o wypowiedzi na temat własnej praktyki w kontekście przebiegu procesu uczenia się dzieci oraz o wyjaśnienie, po czym możemy poznać, że dziecko uczy się. Uzyskano w ten sposób „narzędzie identyfikacji” wybranych form aktywności kojarzonych przez nauczycielki z uczeniem się. Dobór uczestniczek był celowy i uwzględniał staż pracy od 8 do 12 lat, co zapewniało stabilizację zawodową. Wszystkie ukończyły studia wyższe, posiadały stopień nauczyciela dyplomowanego, a w awansie zawodowym uzyskały wysoką ocenę.

Analiza i dyskusja wyników

Najczęściej przywoływanym argumentem świadczącym o tym, że dziecko się uczy, był przyrost wiedzy nazewniczej, której przekazywanie dziecku jest zadaniem dorosłego. Rzadziej zwracano uwagę na potencjał wiedzy wyjaśniającej, a wiedza interpretacyjna jest całkowicie marginalizowana. W dalszej kolejności nauczycielki zauważały, że dziecko uczy się także nowych umiejętności. Wymieniały przede wszystkim umiejętności instrumentalne, a nowe umiejętności społeczne tylko dla jednej nauczycielki były świadectwem uczenia się.

Badane dostrzegają indywidualne możliwości i potrzeby dzieci, które mają być wyznacznikiem działań dorosłego. Natomiast złożoność dziecięcych kompetencji, a co się w tym wiąże i różnorodność propozycji ich rozwijania, sporadycznie jest dostrzegana. Działania nauczycieli wiązać można z tendencją do „upraszczania” praktyki pedagogicznej. Kierując się potrzebą konkretyzowania i ujednoznaczniania działań, środków oraz warunków pracy (im większe niedookreślenie i niespecyficzność, tym większa potrzeba redukcji złożoności) podejmują działania niewspółmierne proste w stosunku do złożoności celu. Dane wskazują na transmisyjne rozumienie wiedzy, w którym obszar zgody dorosłego na samodzielność dzieci w konstruowaniu znaczeń jest mocno zredukowany. Wynik zgodny jest z ustaleniami L. Gjems (2013), w których dowiedziono, że ograniczanie struktury wiedzy występuje na wszystkich etapach edukacji, choć w edukacji przedszkolnej w stopniu najniższym. Roz-

wiązanie problemu możliwe jest przez dokonanie zmian w praktyce pedagogicznej, których autorami będą sami nauczyciele.

Nauczycielki opisują zachowania charakterystyczne dla obiektywistycznego podejścia do istoty wiedzy. Przyjmuje się w nim, że wiedza jest pewna, obiektywna, niezależna ideologicznie i społecznie oraz niepodlegająca uwarunkowaniom biograficznym. Podejście interpretatywne, zakładające zależność wiedzy od poznawczych doświadczeń jednostki, jest przez badane niedoceniane. Mówiąc o środowisku uczenia się badane miały przede wszystkim na uwadze uczenie pod kierunkiem. Najbardziej sprzyjającą mu formą aktywności jest udział w zajęciach edukacyjnych, na *których dziecko może szczególnie rozszerzać posiadaną wiedzę*. Natomiast nabywaniu wiedzy społecznej służą zabawy spontaniczne: *Dopiero w zabawach z rówieśnikami dziecko ma okazję dowiedzieć się czegoś o innych*. Dwie perspektywy spostrzegania uczenia się tylko pozornie mogą wydawać się dychotomiczne, bowiem wczesna edukacja jest najbardziej efektywna, gdy łączy obie formy. Dzieci uczą się najskuteczniej w bezpośredniej interakcji, jednak jakość edukacji zależy od równoczesnego występowania obu typów uczenia się: przez zabawę oraz przez bezpośrednią instrukcję nauczyciela. Druga ze wskazanych form ma zastosowanie szczególnie podczas nabywania umiejętności czytania, pisania czy poznawania zagadnień matematycznych.

Wątek przyzwolenia dzieciom na samodzielne konstruowanie znaczeń był obecny w wypowiedziach, jednak ich analiza ujawniła deklaratywność opinii. Pomimo że nauczycielki posiadają wiedzę na ten temat, to przywoływane opisy aktywności pokazują, że wiedza ta nie ma zastosowania w praktyce, co wpisuje się w pozorowaną otwartość edukacji.

Niektóre z badanych wiedzę rozumiały nie jako przenoszenie informacji, lecz jako sposób uczestniczenia dziecka w świecie. Swoje zachowanie w sytuacjach edukacyjnych uzależniały od poziomu umiejętności dziecka i rodzaju wsparcia, którego oczekuje. Tylko jedna nauczycielka zauważyła, że już w przedszkolu dziecko powinno mieć okazję uczyć się tak, aby rozwijać postawę refleksyjną: *Moim zdaniem dzieci powinny uczyć się różnych rzeczy. Tych ważnych dla nauczyciela, ale i tych ważnych dla dziecka. Oczywiście to jeszcze są małe dzieci, dlatego wydaje mi się, że powinniśmy rozwijać w nich postawę ciekawości, wątplenia, refleksyjności. Staram się codziennie z nimi rozmawiać. Ważne jest pozostawienie czasu na myślenie, planowanie, eksperymentowanie*.

Dla nauczycielek uczenie się to dynamiczny proces, zmieniający się w zależności od wieku dziecka, co wyznacza zakres i treść udzielonego wsparcia. Mówiąc o udzielanym wsparciu, badane zamiennie używały pojęć *wspomaganie* i *stymulowanie*. Określenia te, jak słowo-wytrychy (Lakoff 2011), zapewniają przekaz maksymalnej ilości treści przy użyciu minimalnej liczby słów. Okazało się, że wsparcia nie wiążą z jednorazowym faktem, jest ono obecne w ciągu całego życia i nie dotyczy jakiegoś wybranego odcinka czasu. Sposoby definiowania istoty wsparcia pokazują różnego typu informacje. Grupując zawarte w nich treści można wyłonić czynniki, od których jest zależne. Są to: zachowania wybierane przez dorosłych jako służące wspieraniu; cechy osobowe tego, kto wspiera; cechy środowiska społecznego w którym wspieranie ma miejsce. Wszystkie wyróżnione typy akcentują czynnik osobowy, w tym znaczenie w uczeniu się podejmowanych interakcji. I tak, w pierwszej grupie definicji wspierający dorosły odwołuje się do mechanizmu naśladownictwa lub aktywności własnej jako podstawy uczenia się. Druga grupa informacji dotyczy cech zachowania osoby wspierającej w uczeniu się, zaś trzecia koncentruje się na środowisku społecznym, w którym przebywanie dostarcza dziecku wsparcia. Jest to przede wszystkim rodzina, przedszkole, gdzie doceniano

rolę dorosłych oraz grupa rówieśnicza, w której obecność dzieci o wyższym poziomie rozwoju uważano za gwarancję wsparcia.

Analizując wypowiedzi skoncentrowane na wsparciu rozumianym jako zadanie nauczyciela dostrzec można dwa typy odpowiedzi. Badane przejawiały wrażliwość w odniesieniu do zadania, którym jest wsparcie lub niedoceniały ważności zadania. Nauczycielki *wiedzą, jak różne są kompetencje dzieci, jak różne mają potrzeby i dlatego nie zawsze są przygotowane do stawienia czoła problemom związanym ze wsparciem udzielanym dziecku*, stąd dostrzegają potrzebę współpracy ze specjalistami. Dla innych wsparcie jest oczywistością i nie wymaga specjalnych zabiegów organizacyjnych, ani kompetencji. Doświadczenie zawodowe jest wystarczającym gwarantem skutecznego wpierania w uczeniu się. Świadczy o tym następująca wypowiedź: *jestem przekonana, że to, co robię, zapewnia dzieciom komfort uczenia się. Moje zajęcia są interesujące, materiały gromadzę już od dawna, zawsze mogę przedstawić dzieciom jakieś inne zadania*. Odnosząc refleksje nauczycielek do strategii wspierania rozwoju wyróżnionych przez W. Puśleckiego (2008, 20) w pierwszym przypadku możemy rozpoznać wspieranie oferujące, a w drugim sterujące.

Podsumowanie

Model działań nauczyciela nastawionych na strukturyzowanie wiedzy prowadzi do konstruowania przez dziecko własnego systemu wiedzy. Wybór strategii pracy nie powinien więc być stały i zmieniać się w zależności od poznawczej aktywności dziecka. Nauczyciel tworząc zindywidualizowany program, decyduje o uwzględnieniu, lub nie, poziomu rozwoju nabytych umiejętności. Zaprezentowany powyżej materiał nie upoważnia do uogólnień, warto potraktować go jako lokalnie ugruntowaną hipotezę, która powinna podlegać sprawdzeniu w badaniach wykorzystujących obszerniejszy materiał. Bowiernie zarówno myślenie o jednej, uzgodnionej wizji edukacji (uniwersalizm), jak i założenie, że „wszystko jest możliwe” (różnorodność) pokazuje sposoby konstruowania obrazu dzieciństwa w kontekście oczekiwań dorosłych. Nauczyciele przekonani o słuszności swojego postępowania, które uważają za konieczne lub oczywiste, wspierają w ten sposób posiadane schematy, a tym samym ugruntowują stałość przekonań. Przyjęte wzorce zachowań, przekonania na temat edukacji, nie wynikają z formalnych dokumentów czy przyjętej polityki, a raczej są następstwem ukrytej logiki kultury.

Preferowanie przez nauczycieli w edukacji małego dziecka podejścia adaptacyjnego nie musi wykluczać krytycznej refleksji. Ta ostatnia – jak wskazuje Klus-Stańska (2008) – prowadzona może być na pograniczu dwu perspektyw teoretycznych: adaptacyjnej oraz krytyczno-emancypacyjnej. Choć teorie te zasadniczo różnią się sposobami definiowania wiedzy oraz jej lokowania w zasobach społecznych, to umożliwiają identyfikowanie różnorodnych pułapek, w których uczestniczy dziecko. W podejściu adaptacyjnym wiedza jest stała, jawna, publiczna, a jej tworzenie w umyśle innych jest wynikiem transmisji. Jest nie tylko skutecznie przekazywana, ale i sprawdzana. Efekty przynosi kierowanie przez dorosłego procesem uczenia się, a kierunek myślenia dziecka nie jest wybierany przez nie samodzielnie. Teorie krytyczno-emancypacyjne zakładają natomiast, że wiedza jest prawdopodobna, płynna, zmieniająca się w zależności od perspektywy oglądu. Jej osobisty charakter wynika

z powiązania z doświadczeniem własnym jednostki, z subiektywnym interpretowaniem doświadczeń. Wiedza jest równocześnie społeczna, ustalana w procesie społecznych negocjacji oraz podczas wymiany znaczeń.

Oferty edukacyjne składane dziecku mogą wynikać z przekonania nauczyciela, że czyni właściwie, że realizuje obowiązki zawodowe, kieruje się w swym działaniu nie tylko tym, co uważa za właściwe, lecz przede wszystkim przestrzega tego, co obowiązuje i jest zgodne z programowymi założeniami. Równocześnie przekonanie o prawomocności swoich działań powoduje, że nauczyciel nie czuje dyskomfortu, a przyzwolenie na podejmowane praktyki stanowi dodatkowe wzmocnienie ugruntowujące przekonanie o własnym profesjonalizmie. Stąd potrzeba krytycznego przyglądania się milcząco przyjmowanym założeniom, refleksji nie nad tym, jakie środki stosować, aby zrealizować cel, ale nad tym, czy sam cel jest właściwy. Chcąc odkryć w edukacji przedszkolnej potencjał różnorodności nadal istotne jest poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób wspierać nauczycieli w refleksji nad zmianą posiadanych przekonań na temat sposobu realizowania praktyki pedagogicznej.

BIBLIOGRAFIA

- Białecka-Pikul M. 2012, *Narodziny i rozwój refleksji nad myśleniem*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Blumer H. 2007, *Interakcjonizm symboliczny. Perspektywa i metoda*, NOMOS, Kraków.
- Brzezińska A.I. 2008, *Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się*, w: E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz, s. 35–49.
- Dahlberg G., Moss P., Pence A. 2013, *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki. Języki oceny*, Wydawnictwo DSW, Wrocław.
- Gjems L. 2013, *Teaching in ECE: Promoting children's language and cooperation on knowledge construction in everyday conversation in kindergarten*, „Teaching and Teacher Education”, nr 29, s. 39–45.
- Grochowalska M. 2009, *Rozwijanie umiejętności komunikacyjnych dziecka w wieku przedszkolnym*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków.
- Klus-Stańska D. 2008, *Dziecko w pułapce wczesnej edukacji – perspektywy praktyki adaptacyjnej i emancypacyjnej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 4 (210), s. 7–31.
- Lakoff G. 2011, *Nie myśl o słońcu! Jak język kształtuje politykę*, Oficyna Wydawnicza Łośgraf, Warszawa.
- Morgan G. 2005, *Obrazy organizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Puślecki W. 2008, *U podstaw facylitalogii edukacyjnej*, w: W. Puślecki (red.), *Wspieranie rozwoju dzieci w procesie wczesnej edukacji*, DSW, Wrocław.
- Vartuli S. 2005, *Beliefs: The Heart of Teaching*, „Young Children” 60 (5), s. 76–86.