

Ewa Kochanowska*

ROZWIJANIE SAMODZIELNOŚCI POZNAWCZEJ DZIECKA JAKO DZIAŁANIE (NIE)POZORNE NAUCZYCIELI W EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

WPROWADZENIE

Zmiany społeczne, nowe wyzwania i zagrożenia życia człowieka w świecie ponowoczesnym powodują także zmiany w edukacji, w celach, treściach kształcenia i w organizacji procesów dydaktyczno-wychowawczych (Cudowska, 2010, s. 27). Efektywne funkcjonowanie w nowoczesnym społeczeństwie rozumianym jako społeczeństwo wiedzy, społeczeństwo uczące się czy też społeczeństwo informacyjne możliwe jest dzięki aktywnej i otwartej postawie jednostki. Stąd głównym wyzwaniem, przed jakim stoi współczesna szkoła, jest kształcenie jednostki permanentnie uczącej się, gotowej na podjęcie nowych wyzwań, elastycznej, z łatwością dostosowującej się do zmieniających się warunków i oczekiwań (Nowak, 2007, s. 54). Współczesny kontekst życia ludzi cechuje bowiem zmniejszanie się wagi tradycyjnych rozwiązań oraz zwiększanie się zakresu nieprzewidywalności zjawisk życia społecznego (Smykowski, 2012, s. 72).

W tym kontekście, kluczową kompetencją współczesnego człowieka jest umiejętność uczenia się, której nie można ograniczać jedynie do sprawności podstawowych funkcji psychicznych wykorzystywanych w procesie uczenia się, ale która musi zawierać również postawę otwartości na nowe treści czy wręcz dążenie do ich odkrywania (Jabłoński i Wojciechowska, 2013, s. 45). J. Nowak pisze:

Następuje wyraźne przesunięcie z tego, czego się uczymy, na rzecz tego, jak się uczymy. Uczenie się to zapis aktywności podejmowanych przez ucznia względem siebie i świata: pytań wyznaczających obszar eksploracji, poszukiwań nowych trajektorii poznania, obserwacji i badań prowadzących do uzyskania odpowiedzi oraz wnioskowania na podstawie wcześniej wyprowadzonych sądów i uogólnień. Skuteczność tego procesu uwarunkowana jest poziomem zaangażowania jednostki, która wiedzona własną ciekawością i wrażliwością poznawczą poddaje nieustannej konstrukcji, rekonstrukcji i dekonstrukcji dotychczasową wiedzę, umiejętności i zachowania, przystosowując się do nowych warunków i sytuacji, z którymi trzeba będzie się zmierzyć (Nowak, 2015, s. 66).

* Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej.

Stąd jednym z podstawowych zadań szkoły jest nie tyle rozwijanie aktualnych tendencji, potrzeb i potencjałów w osobach ją tworzących, ale również przygotowywanie do samodzielnego, regulowanego wewnątrznie zaspokajania swoich potrzeb i wykorzystywania potencjałów, które ujawnią się później, do rozwiązywania problemów, które pojawią się w przyszłości – już pozaszkolnej (Jabłoński i Wojciechowska, 2013, s. 52-53). Droga do tego prowadzi poprzez rozwijanie już u najmłodszych dzieci samodzielności poznawczej, które to działanie – zgodnie z ideą i założeniami raportu Komisji Europejskiej wyznaczającej zadania edukacji na miarę XXI wieku – prowadzi do swobodnego i pełnego rozwoju człowieka oraz osiągnięcia przez niego możliwości decydowania o słuszności podejmowanych działań w różnych okolicznościach życia (Delors, 1998, s. 95). Zmiany wymaga tym samym rola nauczyciela, który współcześnie ma być doradcą w uczeniu się, ma wspomagać nabywanie, odkrywanie wiedzy, poglądów, umiejętności (Tomaszewska, 2009, s. 181). Ma pełnić rolę facylitatora, który:

nie przekazuje uczniom spreparowanej, gotowej wiedzy, lecz wspiera ich wysiłek intelektualny i działania eksploracyjne związane z samodzielnym stawianiem pytań i poszukiwaniem na nie odpowiedzi. Uczeń jest w tym przypadku traktowany jako aktywny poszukiwacz, kreator i partner nauczyciela, który, mając silną motywację wewnętrzną, chce przyjąć odpowiedzialność za własne uczenie się. W ten sposób staje się niejako autorem własnego programu uczenia się, którego zawartość i strukturę wewnętrzną wyznacza indywidualny potencjał jednostki, jej możliwości rozwojowe oraz osobiste wybory wynikające z przyjętych preferencji. (Nowak, 2007, s. 56)

Rozwijanie samodzielności poznawczej uczniów nie może być jednak działaniem pozornym, podobnie jak wiele innych działań podejmowanych w sferze edukacji (Dudzikowa i Knasiecka-Falbierska, 2013). Najczęściej przyjmowana w rozważaniach nad działaniami pozornymi w edukacji koncepcja J. Lutyńskiego zakłada, że u podłoża takich działań znajduje się przede wszystkim brak zgodności między tym, co się głosi lub zakłada, a tym, co rzeczywiście się realizuje. Zgodnie z omawianą koncepcją, pozorne są takie działania, które ze względu na swój rzeczywisty przebieg lub bezpośredni cel są inne, niż na to wyglądają (Lutyński, 1990, s. 116). J. Lutyński przypisuje działaniom pozornym sześć charakterystycznych cech (s. 105):

- uznaje się je za ważne dla realizacji jakiegoś społecznie ważnego celu;
- faktycznie celu tego one nie realizują bądź też nie przyczyniają się do jego realizacji;
- wszyscy (lub prawie wszyscy) w danej zbiorowości wiedzą o nieprzydatności tego typu działań. Wiedza o tym ma charakter prywatny, a nie publiczny;
- działania te istnieją, ponieważ przypisano im istotną rolę w realizacji założonego celu;
- wszystkie te działania zawierają w sobie element fikcji odnoszący się do ich przebiegu lub celu.

Działania pozorne nauczycieli podejmowane w praktyce szkolnej, posiadające wymienione wyżej cechy, mogą mieć charakter zarówno świadomy, jak i nieświadomiany. Celem niniejszego opracowania jest z jednej strony – próba przedstawienia założonych działań nauczycieli w świetle obowiązującej podstawy programowej edukacji wczesnoszkolnej w obszarze rozwijania samodzielności poznawczej uczniów, z drugiej zaś – rekonstrukcja nauczycielskiego sposobu rozumienia samodzielności poznawczej i sposobów jej rozwijania w praktyce szkolnej.

KSZTAŁTOWANIE SAMODZIELNOŚCI POZNAWCZEJ DZIECKA JAKO DZIAŁANIE ZAŁOŻONE

W kontekście zachodzących dynamicznie przemian rzeczywistości, jednym z podstawowych celów edukacji na każdym etapie kształcenia jest rozwijanie samodzielności poznawczej uczniów. W ujęciu słownikowym pod pojęciem samodzielność rozumie się: nieuleganie niczyim wpływom, niepodleganie niczyjej władzy, obchodzenie się bez niczyjej pomocy, niezależność, niezawisłość (Dunaj, 1996, s. 998). Na podstawie analizy literatury psychologicznej, A. Buczel, przytaczając literaturę przedmiotu, wyodrębnia kilka grup definicji omawianej cechy (1993, s. 115-116):

1. określenia utożsamiające samodzielność z niezależnością;
2. określenia łączące samodzielność z umiejętnością wykorzystania własnych możliwości;
3. określenia traktujące samodzielność jako aspekt inteligencji;
4. określenia ujmujące samodzielność jako jedną z potrzeb psychicznych;
5. określenia łączące samodzielność ze swoistą autonomią wobec otoczenia.

Biorąc pod uwagę wymienione wyżej ujęcia omawianej cechy, można – za K. Kuszak – stwierdzić, iż samodzielność dziecka wynika z potrzeby niezależnego zdobywania i gromadzenia doświadczeń, pokonywania przeszkód oraz weryfikowania własnych umiejętności w różnych sytuacjach życiowych. Jest związana – jak sądzi autorka – z gotowością do podjęcia kolejnych prób działania w celu realizacji zamierzenia, a także z umiejętnością poniesienia konsekwencji własnych wyborów i decyzji (2006, s. 7). Samodzielność jest gotowością do podejmowania zadań opartych na osobistej aktywności, a jej źródłem jest wola działania i akceptacja celu (Szczepkowska-Szcześniak i in., 2006, s. 4).

Jedną z najistotniejszych właściwości samodzielności – obok takich jej cech jak spontaniczność, odwaga, odpowiedzialność, niezależność myślenia i działania oraz ruchliwość umysłowa (Buczel, 1993, s. 117-118) – jest dynamiczność, która wyraża się w tym, że nie jest czymś niezmiennym i genetycznie uwarunkowanym, lecz stanowi rezultat współdziałania czynników wewnętrznych i zewnętrznych; jest wynikiem zarówno własnych wysiłków jednostek, jak i wpływów środowiska, w tym zwłaszcza

działania czynnika pedagogicznego. Samodzielność zmienia się w różnych okresach życia człowieka, może mieć różny zakres ze względu na formy i rodzaje jego działań (Świrko-Filipczuk, 2003, s. 74-75). Co ważne, samodzielność nie jest dana człowiekowi od momentu narodzin, ale „jest procesem stopniowego osiągnięcia kontroli nad czynnikami determinującymi działanie dzięki ukształtowaniu się umiejętności ich wzajemnego przeciwstawiania, równoważenia oraz zastępowania, a także kompensacji jednych czynników innymi” (Kuszak, 2006, s. 16).

Spośród różnych koncepcji teoretycznych, które określają samodzielność jednostki jako nawyk, poczucie podmiotowości, nabywanie przez człowieka doświadczeń życiowych bądź też postawę (Kuszak, 2006, s. 11-17), na potrzeby niniejszego opracowania przyjęto ostatni z wymienionych sposobów podejścia do samodzielności. Zgodnie z nim samodzielność obejmuje bowiem kilka komponentów takich jak (s. 19):

- poznawczy – obserwacja własnych samodzielnych zachowań i porównywanie ich z *ja* idealnym;
- oceniający – stwierdzenie niedostatków w obrazie własnej samodzielności, co jest źródłem napięć emocjonalnych z jednej strony, ale z drugiej – świadomość, że człowiek zbliża się do własnego ideału, wywołuje pozytywne uczucia;
- emocjonalny – pojawienie się motywacji do pracy nad sobą w celu osiągnięcia pożądanego obrazu własnego *ja*;
- behawioralny – podejmowanie konkretnych działań zmierzających do uzyskania pewnego poziomu samodzielności na bazie własnej wiedzy i doświadczenia.

Zgodnie z koncepcją poznawczą osobowości, zwłaszcza koncepcją transgresyjną człowieka, a także koncepcją humanistyczną osobowości, samodzielność poznawcza jednostki przejawia się w postawie badawczej wobec rzeczywistości, planowaniu i przewidywaniu, formułowaniu hipotez, eksperymentowaniu i wnioskowaniu. Jednostka dąży do samodzielnego podejmowania decyzji i rozwiązywania problemów. Wskazane cechy myślenia i działania ujęte zostały także w aktualnie obowiązującej podstawie programowej, zgodnie z którą do najważniejszych umiejętności zdobywanych przez ucznia w szkole należy umiejętność uczenia się jako sposób zaspokajania naturalnej ciekawości świata, odkrywania swoich zainteresowań i przygotowania do dalszej edukacji, a także dążenie do prawdy.

Problematyka związana z rozwijaniem samodzielności poznawczej dzieci znalazła także swój oddźwięk w założeniach projektu nowej podstawy programowej edukacji wczesnoszkolnej, której koncepcja – jak podkreślają twórcy projektu – uwzględniła Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie *kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie* (2006/962/WE). W świetle omawianego dokumentu jedną z kompetencji kluczowych, które powinna kształtować i rozwijać szkoła, jest umiejętność uczenia się – rozumiana jako zdolność konsekwentnego i wytrwałego uczenia się, organizowania własnego procesu uczenia

się, w tym poprzez efektywne zarządzanie czasem i informacjami, zarówno indywidualnie, jak i w grupach. Kompetencja ta obejmuje świadomość własnego procesu uczenia się i potrzeb w tym zakresie, identyfikowanie dostępnych możliwości oraz zdolność pokonywania przeszkód w celu osiągnięcia powodzenia w uczeniu się.

Umiejętność uczenia się pozwala osobom nabyć zdolność korzystania z wcześniejszych doświadczeń w uczeniu się i ogólnych doświadczeń życiowych w celu wykorzystywania i stosowania wiedzy i umiejętności w różnorodnych kontekstach, w domu, w pracy, a także w edukacji. Kluczowymi czynnikami w rozwinięciu tej kompetencji u danej osoby są motywacja i wiara we własne możliwości. J. Świrko-Filipczuk przez samodzielność rozumie:

dyspozycję i cechę człowieka, przejawianą i kształtowaną w myśleniu, działaniu i uczuciach, charakteryzującą się określonym stopniem niezależności zarówno od zewnętrznych, jak i wewnętrznych warunków życia człowieka, oraz umiejętnością wychodzenia poza utarte schematy myślenia i działania. Przejawia się ona w świadomym panowaniu nad tymi czynnikami, wyzwalanii się od nacisku z zewnątrz oraz kierowaniu nimi. (Świrko-Filipczuk, 2016, s. 64)

W tym kontekście, zgodnie z założeniami nowej podstawy programowej edukacji wczesnoszkolnej (Dz.U. 2014, poz. 803) edukację należy ukierunkować na rozwój dziecka i realizację naturalnych potrzeb rozwojowych każdego ucznia, respektując jego podmiotowość i autonomię na drodze budowy indywidualnej wiedzy. Kształcenie na tym etapie ma z założenia prowadzić do uczenia się poprzez doświadczanie z jednoczesnym wykluczeniem mechanicznego uczenia się dzieci; stosowania praktycznych eksperymentów, w tym unikania niepożądanego werbalizmu; wyboru zagadnień i treści adekwatnych do naturalnych, rzeczywistych potrzeb i oczekiwań poznawczych dzieci, w tym wykluczenia treści niespełniających tego warunku. W zakresie poznawczego obszaru rozwoju uczeń powinien osiągnąć umiejętność samodzielnego, refleksyjnego, logicznego, twórczego i krytycznego myślenia; umiejętność stawiania pytań, dostrzegania problemów oraz zbierania informacji potrzebnych do ich rozwiązania.

Zadaniem nauczyciela w drodze do realizacji tego celu jest między innymi wspieranie aktywności dziecka, która kształtuje umiejętność korzystania z rozwijających się umysłowych procesów poznawczych, które są niezbędne do tworzenia własnych wzorów zabawy, nauki i odpoczynku. Ponadto nauczyciel ma zapewnić uczniom dostęp do wartościowych rozwojowo źródeł informacji i nowoczesnych technologii. Mimo wskazanych wyżej założeń edukacji wczesnoszkolnej, które podkreślają znaczenie samodzielności poznawczej dziecka w procesie nauczania – uczenia się, język celów i oczekiwań stawianych przed dziećmi ma jednak w znacznej mierze wydźwięk adaptacyjny i transmisyjny, związany z bierno-odbiorczą postawą ucznia w procesie kształcenia.

Podsumowując: zgodnie z założeniami współczesnych paradygmatów edukacji działania kształtujące nauczyciela wobec dziecka w młodszym wieku szkolnym powinny być ukierunkowane na rozwijanie jego samodzielności poznawczej. Ta

ostatnia wyraża się przede wszystkim w niezależności treści i sposobu myślenia od czynników zewnętrznych, umiejętności planowania oraz realizowania działań poznawczych i praktycznych, oceniania ich efektów, a także wyciągania wniosków. Kształtowanie umiejętności koniecznych do tego, by dziecko było zdolne uczyć się samodzielnie, stanowi szczególnie ważne zadanie na etapie wczesnej edukacji, którego nie można odkładać na późniejsze lata i etapy edukacji, ponieważ spóźniony proces wdrażania uczniów do samodzielności poznawczej może „w znacznej mierze utrudnić przełamanie nabytych nawyków pracy pod kontrolą” (Andrukowicz, 1994, s. 9).

ROZWIJANIE SAMODZIELNOŚCI POZNAWCZEJ W DEKLARACJACH NAUCZYCIELI – PROCEDURA I WYNIKI BADAŃ

W celu ustalenia sposobu rozumienia przez nauczycieli pojęcia samodzielność poznawcza oraz zbadania sposobów jej rozwijania u uczniów w młodszym wieku szkolnym przez nauczycieli przeprowadzono badania sondażowe. Przedstawione w opracowaniu wyniki stanowią wycinek szerszych badań autorki nad paradygmatami edukacji małego dziecka w świadomości nauczycieli edukacji elementarnej. Na potrzeby opracowania skoncentrowano się na poszukiwaniu odpowiedzi na następujące problemy badawcze:

1. Jaki jest sposób rozumienia samodzielności poznawczej dziecka przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej?
2. Czy i jakie działania podejmują – w warstwie deklaratywnej – nauczyciele mający na celu rozwijanie samodzielności poznawczej uczniów?

Badaniami przeprowadzonymi za pomocą kwestionariusza wywiadu objęto 64 nauczycieli uczących w klasach I-III szkół podstawowych na terenie województw śląskiego, małopolskiego i podkarpackiego. Zdecydowana większość badanych (57 osób, tj. 89,1%) legitymowała się wykształceniem wyższym magisterskim o kierunku edukacja wczesnoszkolna (kształcenie zintegrowane, nauczanie początkowe), zaś 7 osób (10,9%) posiadało dyplom ukończenia wyższych studiów licencjackich o tym samym kierunku (nauczyciele w trakcie studiów magisterskich). W badanej grupie nauczycieli najliczniej byli reprezentowani nauczyciele, których staż pracy z dziećmi mieścił się w przedziale 11-20 lat. Stanowili oni 43,8% ogółu badanych.

Drugą, co do liczebności grupę tworzyli nauczyciele, którzy pracowali w klasach początkowych szkoły podstawowej powyżej 20 lat (21 osób, tj. 32,8%). Ponadto w badaniach uczestniczyło 15 nauczycieli (23,4%) ze stażem pracy w edukacji wczesnoszkolnej nie dłuższym niż 10 lat. Charakterystykę badanej grupy dopełnia uzyskany przez nauczycieli stopień awansu zawodowego. Najliczniejszą

grupę stanowili nauczyciele dyplomowani (28 nauczycieli, tj. 43,7%). W badaniach uczestniczyło również 25 nauczycieli mianowanych (39,1%), 8 nauczycieli kontraktowych (12,5%) oraz 3 nauczycieli stażystów (4,7%). Jak wynika z przytoczonych danych charakteryzujących badaną populację, grupa nauczycieli była zróżnicowana pod względem wieku oraz uzyskanego stopnia awansu zawodowego, co pozwala przypuszczać, że uzyskane opinie mogą być reprezentatywne dla badanej grupy zawodowej.

W wypowiedziach zdecydowanej większości badanych (55 osób, tj. 85,6%) pojawiła się tendencja do utożsamiania samodzielności poznawczej dziecka z naturalną, nieskrępowaną potrzebą poznawania świata. Samodzielnego poznawczo ucznia charakteryzuje dociekliwość w myśleniu oraz silna motywacja do zaspokojenia swojej ciekawości poznawczej mimo ewentualnych przeszkód i problemów. Wskaźnikiem samodzielności poznawczej dziecka jest ponadto, zdaniem badanych (46 respondentek, tj. 71,8), wysoki poziom procesów poznawczych, zwłaszcza spostrzegania i uwagi, a także myślenia, w tym zwłaszcza takich jego cech jak: analiza, synteza, wnioskowanie, uogólnienie i abstrahowanie.

Część badanych (38 osób, tj. 59,3%) odnosi samodzielność poznawczą dziecka do umiejętności samodzielnego rozwiązywania problemów. Przejawem samodzielności poznawczej dziecka jest w tym przypadku postawa niezależności myślenia i działania wobec otoczenia, poszukiwanie alternatywnych sposobów rozwiązania problemów. W wypowiedziach znacznie mniej licznej grupy badanych (18 respondentek, 28,1%) znalazły się odniesienia do oceniającego komponentu samodzielności wyrażającego się w poczuciu własnej wartości jednostki oraz umiejętności pełnego wykorzystania własnych możliwości. W tym przypadku nauczyciele łączyli samodzielność poznawczą dziecka z odpowiednim poziomem samooceny i samokontroli oraz odpowiedzialnością za powierzone zadania.

Działania ukierunkowane na rozwijanie samodzielności poznawczej dzieci, wymienione przez nauczycielki, odnosiły się do różnych komponentów postawy samodzielności poznawczej (Tab. 1.). Wszystkie badane osoby zadeklarowały podejmowanie w codziennej praktyce szkolnej szeregu działań ukierunkowanych na rozwijanie samodzielności poznawczej uczniów. Jako główną formę rozwijania samodzielności poznawczej badane wskazały na stosowanie nauczania problemowego (100%) oraz metod aktywizujących (96,8%), takich jak np.: gry dydaktyczne, burza mózgów, mapy pojęciowe itp. Większość nauczycielek (90,6%) zachęca uczniów do korzystania z pozaszkolnych źródeł informacji. Ponad połowa badanych (54,7%) deklaruje tworzenie w ramach zajęć sytuacji do samodzielnego selekcjonowania i opracowywania danych. Tego typu działania sprzyjają rozwijaniu procesów poznawczych dzieci, których poziom ściśle koresponduje – zdaniem zdecydowanej większości badanych (93,6%) – z podejmowaniem przez dzieci samodzielnymi działaniami poznawczymi.

Tab. 1. Deklarowane działania nauczycieli ukierunkowane na rozwijanie samodzielności poznawczej dzieci

Kategorie odpowiedzi	Odpowiedzi	Liczba wskazań	% N=64
Komponent emocjonalny	Pielęgnowanie, podtrzymywanie ciekawości poznawczej dziecka	45	70,3
	Kształtowanie pozytywnego stosunku do uczenia się, np. poprzez podkreślanie wartości wiedzy w życiu człowieka	28	43,7
	Nagradzanie samodzielnych dokonań poznawczych uczniów	12	18,7
	Kształtowanie umiejętności radzenia sobie z trudnościami w uczeniu się	14	21,8
Komponent poznawczy	Rozwijanie procesów poznawczych	60	93,6
	Uwzględnianie w procesie kształcenia różnych stylów uczenia się dzieci	9	14,1
	Dostarczanie wiedzy o tym, jak się uczyć	5	7,8
Komponent behawioralny	Rozwijanie umiejętności samodzielnego planowania pracy	11	17,2
	Zachęcanie uczniów do pozyskiwania informacji z różnych źródeł (w tym pozaszkolnych)	58	90,6
	Tworzenie sytuacji do samodzielnego selekcjonowania, opracowywania zgromadzonych informacji	35	54,7
	Tworzenie sytuacji problemowych, wdrażanie dzieci do rozwiązywania problemów	64	100
	Stosowanie metod aktywizujących uczniów	62	96,8
Komponent oceniający	Budowanie wiary we własne możliwości poznawcze	10	10,6
	Wdrażanie do samooceny i samokontroli działań poznawczych	12	18,7

Źródło: opracowanie własne.

W warstwie deklaratywnej nauczycielki (70,3%) dużą rolę przypisują komponentowi emocjonalnemu samodzielności, a zwłaszcza podtrzymywaniu naturalnej potrzeby poznawania świata przez dziecko. W warstwie deklaratywnej część badanych (43,7%) motywuje uczniów do samodzielności poznawczej poprzez ukazywanie war-

tości wiedzy, mądrości, np. dając przykłady zastosowania pozyskanej lub przyswajanej wiedzy – także w przyszłości lub w praktyce życia codziennego. Znacznie mniej liczna grupa nauczycieli (18,7%) zadeklarowała podejmowanie działań ukierunkowanych na budowanie wiary we własne możliwości i wdrażanie do samokontroli, samooceny, odpowiedzialności za podejmowane działania poznawcze oraz budowanie przekonania o możliwości samodzielnego pokonywania barier i problemów.

Niepokoi fakt, iż tylko w nielicznych wypowiedziach respondentek można było odnaleźć nawiązania do stosowania strategii metakognitywnych jako narzędzi rozwijania samodzielności poznawczej dzieci. Badane zadeklarowały w tym przypadku kształtowanie umiejętności samodzielnego planowania działań (17,2%) oraz wyposażanie uczniów w wiedzę o tym, jak się uczyć (7,8%). Tymczasem wiedza ucznia dotycząca jego własnych procesów i produktów poznawczych oraz zdolności ich wykonywania obejmuje wiele elementów, takich jak (Ledzińska, 2000, s. 122-128):

- wiedzę i przekonania na temat zjawisk poznawczych (przechowywane w pamięci długotrwałej), które tworzą następujące dane: wiedza o sobie jako podmiocie uczenia się (o zdolnościach, zainteresowaniach poznawczych, wytworzonych nawykach, preferencjach), wiedza na temat zadania (cel, stopień trudności, wymagania, rodzaj zadania), wiedza na temat strategii uczenia się (jak dana osoba przystępuje do realizowania celów);
- regulację i kontrolę zachowania poznawczego (przechowywane w pamięci operacyjnej), które obejmują: planowanie (ocenę zadania, sprecyzowanie celu uczenia się, decyzje o wyborze strategii), monitorowanie (bieżącą ocenę efektywności stosowanych strategii), regulowanie (utrzymanie kierunku działania i zmiana strategii w celu zwiększenia efektywności uczenia się).

Uwzględnienie przez nauczycieli w praktyce szkolnej wymienionych czynności w pracy z uczniami może przyczynić się do rozwijania samodzielności poznawczej uczniów wyrażającej się w posiadaniu dużego pola niezależności od innych w poznawaniu, myśleniu, wartościowaniu i postępowaniu, co ważne, przy świadomym i aktywnym udziale dzieci.

PODSUMOWANIE

Zdaniem B. Śliwerskiego współczesna szkoła powinna wyposażać uczniów w kompetencje potrzebne w codziennym życiu, w umiejętność zdobywania informacji i umiejętność działania, umiejętność współdziałania w grupie oraz twórczość i umiejętność myślenia globalnego (Śliwerski, 2001, s. 360). Tymczasem z licznie prowadzonych badań nad rzeczywistością praktyki szkolnej wynika, że diagnoza Z. Kwiecińskiego (1995) mówiąca, że szkoła źle wypełnia swoje główne funkcje, pozostaje nadal aktualna.

Szkoła zawodzi zwłaszcza w swej funkcji emancypacyjnej, jaką jest przygotowanie ludzi do ustawicznej pracy nad sobą prowadzącej do przekraczania narzuconych

ograniczeń i do uczestnictwa w zmienianiu najbliższego i szerszego otoczenia na lepsze, doskonalej urządzone (Kwieciński, 1995, s. 21). Działania podejmowane przez nauczycieli w omawianym zakresie mają często charakter pozorny, ponieważ nie prowadzą w rzeczywistości do osiągnięcia zakładanych celów. Na pozorny charakter wielu działań nauczycieli w praktyce szkolnej ma wpływ między innymi poziom świadomości nauczycieli na temat swoich zadań i sposobów ich realizacji, w tym w zakresie rozwijania samodzielności poznawczej uczniów.

Na młodszy wiek szkolny, zgodnie z koncepcją R. J. Havighursta, przypada etap kształtowania się osobistej niezależności (za: Przetacznik-Gierowska i Tyszkowa, 1996, s. 69), która to cecha, właściwie wykorzystana w procesie kształcenia, stanowić może podstawę działań nauczyciela ukierunkowanych na rozwijanie ich samodzielności poznawczej. Deklarowane działania nauczycieli w tym zakresie odnoszą się do wybranych komponentów postawy samodzielności poznawczej, zwłaszcza do rozwijania procesów poznawczych, umiejętności rozwiązywania problemów i poszukiwania informacji z różnych źródeł.

W wypowiedziach nielicznych nauczycieli znaleźć można było odniesienia do stosowania strategii metapoznawczych i takich czynników promujących autonomiczne uczenie się jak: stosownie metody indukcyjnej, wprowadzenie *pedagogiki wyboru*, wprowadzanie *pedagogiki czasu*, wprowadzanie *pedagogiki kooperacji* oraz wprowadzanie *pedagogiki materiałów* (Komorowska, 2004, s. 119). Należy podkreślić, że nawet w warstwie deklaratywnej tylko nieliczni nauczyciele docenili znaczenie czynników afektywnych kształtujących pozytywny stosunek dzieci do własnych możliwości i wiarę w osiągnięcie celów uczenia się. Ponadto w wypowiedziach nauczycieli w niewielkim stopniu znalazły się odniesienia do wdrażania dzieci do samokontroli, uznawania ważności wiedzy, jaką posiada uczeń, jego osobistego punktu widzenia, jego przekonań i zainteresowań. Tymczasem, jak piszą D. Klus-Stańska i M. Nowicka:

Pierwsze lata pobytu w szkole w sposób nieuchronny przesądają o tym, kim staje się dziecko, i utrwalają w nim nawyki myślenia i rozumienia. (...) Pierwsze doświadczenia szkolne są źródłem trudnych później do zmiany struktur wiedzy, strategii intelektualnych, motywów podejmowania działań poznawczych i zdolności do refleksji. (Klus-Stańska i Nowicka, 2005, s. 7)

LITERATURA

- Andrukowicz, W. (1994). *Struktura czynności usamodzielniających i samodzielnych w procesie uczenia się*. Szczecin.
- Buczel, A. (1993). Samodzielność jako cecha osobowości. *Studia Philosophiae Christianae*, 29 (1).
- Cudowska, A. (2010). Pedagogika i edukacja w okresie późnej nowoczesności.

- W M. Sobiecki (red.), *Pedagogika wobec wyzwań współczesności. Humanistyczny wymiar kapitału ludzkiego*. Łomża.
- Delors, J. (1998). *Edukacja: jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa*. Warszawa.
- Dudzikowa, M. i Knasiecka-Falbierska, K. (red.) (2013). *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*. Kraków.
- Dunaj, B. (red.) (1996). *Słownik współczesnego języka polskiego*. Warszawa.
- Jabłoński, S. i Wojciechowska, W. (2013). Wizja szkoły XXI wieku: kluczowe kompetencje nauczyciela a nowa funkcja edukacji. *Studia Edukacyjne*, 27.
- Klus-Stańska, D. i Nowicka, M. (2005). *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa.
- Komorowska, H. (2004). Learner Autonomy in Foreign Language Learning – For and Against. W C. Badstübner-Kizik, R. Rozalowska-Żądło i A. Uniszewska (red.), *Nauczanie i uczenie się języków obcych: prace ofiarowane profesor Halinie Stasiak w 70 rocznicę urodzin*. Gdańsk.
- Kuszak, K. (2006). *Dynamika rozwoju samodzielności dziecka w wieku przedszkolnym*. Poznań.
- Kwieciński, Z. (1995). Szkoła potem. Nadzieje i wątplenia. W Z. Kwieciński (red.), *Socjopatologia edukacji*. Olecko.
- Ledzińska, M. (2000). Uczenie się wykraczające poza warunkowanie. W J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Tom II*. Gdańsk.
- Lutyński, J. (1990). Działania pozorne oraz system dogmatycznego autorytaryzmu i jego tendencje rozwojowe (ze szczególnym uwzględnieniem roli działań pozornych i ukrytych). W J. Lutyński (red.), *Nauka i polskie problemy. Komentarz socjologa*. Warszawa.
- Nowak, J. (2007). Nauczyciel – mentor czy facylitator?. W E. Sałata i S. Ośko (red.), *Współczesne problemy pedeutologii i edukacji*. Radom.
- Nowak, J. (2015). Środowisko uczące – (nie)doceniony obszar edukacji. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 2.
- Przetacznik-Gierowska, M. i Tyszkowa, M. (1996). *Psychologia rozwoju człowieka. Tom I*. Warszawa.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. 2014, poz. 803).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształ-

cenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły i stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. 2017, poz. 356).

Smykowski, B. (2012). *Psychologia okresów kryzysu w kulturowym rozwoju dzieci i młodzieży*. Poznań.

Szczepkowska-Szczęśniak, K., Uniszewska, K., Pielaszek, L. i Suchocka, M. (2006). *Osiąganie samodzielności. Droga do samodzielności Przygotowanie na przyjęcie dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Warszawa.

Śliwerski, B. (2001). Przyszłość szkoły, szkoła przyszłości. W D. Waloszek (red.), *Nowe stulecie dziecka*. Zielona Góra.

Świrko-Filipczuk, J. (2003). Sytuacje edukacyjne podstawą procesu kształcenia i rozwijania samodzielności. W K. Denek, F. Bereźnicki i J. Świrko-Filipczuk (red.), *Proces kształcenia i jego uwarunkowania*. Szczecin.

Świrko-Filipczuk, J. (2016). Samodzielność w świetle koncepcji osobowości autorskiej. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 4 (76).

Tomaszewska, A. (2009). Nauczyciel na miarę XXI wieku. W E. Przygońska i I. Chmielewska (red.), *Nauczyciele wobec wyzwań współczesności. Doświadczenia – badania – koncepcje*. Łódź.

Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. *w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Dz.U.U.E. L 394/10, nr 2006/962/WE)*.

ROZWIJANIE SAMODZIELNOŚCI POZNAWCZEJ DZIECKA JAKO DZIAŁANIE (NIE)POZORNE NAUCZYCIELI W EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

Słowa kluczowe: edukacja wczesnoszkolna, samodzielność poznawcza, działanie (nie)pozorne

Streszczenie: w kontekście zachodzących dynamicznie przemian rzeczywistości jednym z podstawowych celów edukacji na każdym etapie kształcenia jest rozwijanie samodzielności poznawczej uczniów. Aby dziecko wykazywało postawę badawczą wobec rzeczywistości, planowało i przewidywało, rozwiązywało problemy oraz samodzielnie podejmowało decyzje, działania nauczyciela ukierunkowane na rozwijanie samodzielności poznawczej dzieci nie mogą mieć charakteru pozornego, tzn. mają naprawdę prowadzić do osiągnięcia założonych celów. W artykule przedstawiono wyniki wywiadów przeprowadzonych z nauczycielami edukacji wczesnoszkolnej, których celem było ustalenie sposobu rozumienia pojęcia samodzielności poznawczej oraz zbadanie, jakie działania podejmują – w warstwie deklaratywnej – aby rozwijać samodzielność poznawczą uczniów. Wypowiedzi nauczycieli

poddano analizie pod kątem uwzględnienia poszczególnych komponentów postawy samodzielności poznawczej.

DEVELOPMENT OF THE CHILD'S COGNITIVE INDEPENDENCE AS THE (NON)APPARENT ACTIVITY OF TEACHERS OF EARLY SCHOOL EDUCATION

Keywords: early school education, cognitive independence, (non)apparent activity

Abstract: In the context of the ongoing dynamic changes happening in our reality, one of the fundamental objectives of education at every stage of it is to develop students' cognitive independence. To make the child show a research-like attitude towards the reality, to make her or him plan and predict, to solve problems and make independent decisions, the teacher's actions oriented towards developing the child's cognitive independence cannot be of the apparent character, i.e. they should actually lead to the achievement of designated goals. The article presents the results of interviews with teachers of early school education, whose aim was to establish the way of understanding the concept of cognitive independence and to examine the steps they take – in the declarative layer – to develop their students' cognitive independence. Statements of the interviewed teachers have been analysed in terms of the inclusion of particular components of the attitude expressing cognitive independence.