

M. Jurewicz

IMPLEMENTACJA PSYCHOLOGII KOGNITYWISTYCZNEJ W EDUKACJI MAŁEGO DZIECKA

Основною метою науково-дослідних міркувань автора є аналіз застосування когнітивної психології у вихованні маленької дитини. Більш детально були пояснені такі питання: Чи використовуються теоретичні знання когнітивної психології в освітній практиці? Який тип шкільного знання домінує у вихованні маленької дитини? Чи враховує рання освіта аспекти формування загальної структури психіки та особистості дитини віком 6-7 і 9-10 років? У цей період формування психіки є дуже еластичним і чутливим до освітніх взаємодій. Безсумнівно, сутність дидактичного та виховного процесу також значно відповідає характеру відносини, що виникають між учасниками цих взаємодій. Таким чином, увага приділяється тому, що диктує освітній контекст для збереження балансу між суб'єктивністю учня – потенціал, і суб'єктивності вчителя – наставника. У дидактично-виховному процесі матеріалізація ідей суб'єктивності учнів – мета повинна бути реалізована відповідно до суб'єктивності іншого індивіда. Дидактичний та виховний процес розуміється як такий, де 1-й рівень освіти вимагає перевірки системного підходу і теоретичної основи складових для подальшого обґрунтування проекту змін та дії. Для сучасної шкільної освіти особливий сенс мають праці великих науковців, таких як: Ж.Піаже, Л. Виготський та Дж. Брунер.

Ключові слова: реалізація когнітивної психології, початкова освіта, прогрес.

Основной целью научно-исследовательских рассуждений автора является анализ применения когнитивной психологии в воспитании маленького ребенка. Более подробно были объяснены следующие вопросы: используются ли теоретические знания когнитивной психологии в образовательной практике? Какой тип школьного знания доминирует в воспитании маленького ребенка? Учитывает ли раннее образование аспекты формирования общей структуры психики и личности ребенка в возрасте 6-7 и 9-10 лет? В этот период формирование психики есть очень эластичным и чувствительным к образовательным взаимодействиям. Несомненно, сущность дидактического и воспитательного процесса также значительно соответствует характеру отношения, возникающие между участниками этих взаимодействий. Таким образом, внимание уделяется тому, что диктует образовательный контекст для сохранения баланса между субъективностью ученика – потенциал, и субъективностью учителя – наставника. В дидактически-воспитательном процессе материализация идеи субъективности учащихся – цель должна быть реализована в соответствии с субъективностью другого индивида. Дидактический и воспитательный процесс понимается как такой, где 1-й уровень образования требует проверки системного подхода и теоретической основы составляющих для дальнейшего обоснования проекта изменений и действия. Для современного школьного образования особый смысл имеют труды великих ученых, таких как: Ж.Пиаже, Л. Выготский и Дж. Брунер.

Ключевые слова: реализация когнитивной психологии, начальное образование, прогресс.

The main objective of the scientific and research considerations undertaken by the author is the analysis of the application of cognitive psychology in the education of a small child. The following questions were explained in more detail regarding the above key problem: Does a theoretical knowledge from within the cognitive psychology permeate educational practice? Which type of school knowledge dominates in the education of a small child? Early school education covers children aged 6-7 and 9-10 and falls within the period of shaping overall structures of the psychics and personality of a child. During that period it is very elastic and prone to educational interactions. Undoubtedly, the essence of the course of the didactic and educational process also strongly corresponds with the character of relations occurring between participants of these interactions. Therefore, the attention is paid to the fact that the said educational context enables keeping balance between the subjectivity of a pupil – charge and the subjectivity of a teacher – tutor. In the didactic and educational process the materialisation of the idea of subjectivity of pupils – charges should be realised in agreement with the subjectivity of another man. The didactic and educational process understood in such a way on the 1st level of education requires verification of the hither to systematic approach and theoretical bases constituting the justification of drafted changes and actions undertaken. For contemporary school education the concepts of such great scientists gain a special meaning: J. Piaget, L. Wygotski or J. Bruner.

Keywords: implementation of cognitive psychology, primary education, progress.

Wprowadzenie

We współczesnej rzeczywistości społeczno-edukacyjnej powszechną instytucją wychowawczą jest szkoła, która to otacza swym działaniem całą populację dzieci. Proces dydaktyczno-wychowawczy przebiegający w szkole nosi znamiona działania celowego, planowego i zorganizowanego. Równocześnie podporządkowanego wielorakim dyrektywom i regulacjom formalno-prawnym.

Jak zauważa E. Gruszczyk-Kolczyńska w Polsce od 2008 r. podjęto decyzje, które w zasadniczy sposób zmieniły wychowanie przedszkolne i edukację wczesnoszkolną. W grudniu 2008 roku Minister Eduka-

cji Narodowej wydała rozporządzenie w sprawie nowej podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Równocześnie od marca 2009 roku wprowadzono obowiązek szkolny dla dzieci sześciolatków i przyznano dzieciom pięcioletnim prawo do jednorocznego wychowania przedszkolnego [6]. Podejmowane w ostatnim czasie zmiany wywołały lawinę dyskusji i inicjatyw społecznych. Jedną z nich był protest części rodziców – m.in. skupionych w ruchu «Ratuj Maluchy!» i działających w Stowarzyszeniu Rzecznik Praw Rodziców – w sprawie obniżenia wieku obowiązku szkolnego. I tak wiosną 2011 roku członkowie w/w ruchu zgromadzili ponad 340 tys. podpisów pod obywatelskim projektem nowelizacji ustawy o systemie oświaty zakładającej zniesienie obowiązku szkolnego sześciolatków. Pod koniec listopada 2011 roku Ministerstwo Edukacji Narodowej przekazało do konsultacji społecznych projekt nowelizacji ustawy, w którym wystąpiono z propozycją przesunięcia o dwa kolejne lata obowiązku szkolnego sześciolatków.

Ostatecznie 27 stycznia 2012 roku Sejm uchwalił nowelizację ustawy o systemie oświaty, która przesuwa o dwa lata – z 2012 r. na 2014 r. – wprowadzenie obowiązku szkolnego dla sześciolatków. W tym okresie o rozpoczęciu nauki w szkole podstawowej przez dziecko 6-letnie decydują rodzice. Równolegle nie dokonano zmian w obowiązku przedszkolnym pięcioletniaków. Wszystkie dzieci w wieku 5 lat będą objęte obowiązkowym rocznym przygotowaniem przedszkolnym. Dzieci urodzone w latach 2006 i 2007, które nie rozpoczną nauki w I klasie szkoły podstawowej, od 1 września 2012 r. i od 1 września 2013 r., będą nadal przedszkolakami.

Do 2014 r. kontynuowany będzie program rządowy «Radosna szkoła» polegający na wsparciu finansowym samorządów przy dostosowywaniu szkół na potrzeby uczniów młodszych. Jednym z obszarów przygotowania placówek do realizacji projektu reformy opracowanej przez MEN jest organizacja przestrzeni materialnej i społecznej.

Institutionalne wyznaczniki edukacji małego dziecka a praktyka edukacyjna

Edukacja wczesnoszkolna przypada na okres kształtowania się całościowych struktur psychiki oraz osobowości dziecka. W tym okresie jest ono bardzo elastyczne i podatne na oddziaływanie wychowawcze.

Podstawa programowa zakłada, iż celem edukacji wczesnoszkolnej jest wspomaganie dziecka w rozwoju intelektualnym, emocjonalnym, społecznym, etycznym, fizycznym i estetycznym. Ważne jest aby dziecko w miarę swoich możliwości było przygotowane do życia w zgodzie z samym sobą, ludźmi i przyrodą. Aby odróżniało dobro od zła oraz było świadome przynależności społecznej oraz rozumiało konieczność dbania o przyrodę. Równocześnie dąży się do ukształtowania systemu wiadomości i umiejętności potrzebnych do poznawania i rozumienia świata, radzenia sobie w codziennych sytuacjach oraz do kontynuowania nauki w klasach IV-VI szkoły podstawowej. Z powyższych celów głównych wynikają szczegółowe zadania szkoły, do których można zaliczyć realizowanie programu nauczania skoncentrowanego na dziecku, na jego indywidualnym tempie rozwoju i możliwościach uczenia się. Ponadto zwraca się uwagę na rozwijanie predyspozycji i zdolności dziecka oraz kształtowanie pozytywnego stosunku do nauki oraz rozwijanie ciekawości w poznawaniu otaczającego świata i dążeniu do prawdy. Zaproponowano także respektowanie godności dziecka, zapewnienie bezpiecznych i zdrowych warunków do nauki, zabawy i różnorodnych form działania oraz rozwijania samodzielności i odpowiedzialności za siebie i najbliższe otoczenie. Na uwagę zasługuje także postulat respektowania trójpodmiotowości oddziaływań wychowawczych i kształcących na poziomie; uczeń, szkoła, dom rodzinny¹.

Tak rozumiany proces dydaktyczno-wychowawczy na I poziomie edukacji wymaga zrewidowania dotychczasowego systemowego podejścia oraz podbudowy teoretycznej stanowiącej uzasadnienie projektowanych zmian i podejmowanych działań. Dla współczesnej edukacji szkolnej szczególnego znaczenia nabierają koncepcje takich wielkich uczonych jak: J. Piageta, L. Wygotskiego czy J. Brunera.

Jak zauważa D. Klus-Stańska nowy model zwany w psychologii poznawczym, a w teorii edukacji – interakcyjnym zasadza się w radykalnie odmiennym ułożeniu inicjującej i konstruującej zmianę rozwojową aktywności samego ucznia a nie jak dotąd to było wyłącznie aktywności nauczyciela [7, p. 464]. Zatem kluczowym epistemologicznym założeniem zastosowań psychologii poznawczej – zdaniem A. Falkowskiego – staje się pytanie o to czy człowiek odkrywa rzeczywistość, czy raczej ją tworzy? [4, p.12].

Jak zauważa E. Nęcka znaczna część psychologów poznawczych zwraca uwagę, iż umysł nie jest prostym odbiciem okalającej go rzeczywistości, lecz aktywnie i samodzielnie wytworzoną konstrukcją. Zatem dzięki konstruktywnej aktywności umysłu konstytuuje się wewnętrzna, poznawcza reprezentacja świata, która może być ujmowana zarówno jako ogólny obraz świata w umyśle oraz jako pojedyncze komponenty tego obrazu [11, p. 27]. Jednocześnie B. Muchacka zwraca uwagę, iż mechanizmami uruchamiającymi ludzkie zachowania są między innymi aktywny umysł, zachowanie badawcze, doświadczenie, ciekawość poznawcza oraz dysonans poznawczy [10, p.16].

Wobec powyższego poznanie jawi się jako swoisty cykl bazujący na aktywnym tworzeniu reprezentacji poznawczych, interpretowaniu pojawiających się informacji poprzez istniejące reprezentacje, zmianie treści

¹ Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, 23 grudnia 2008.

reprezentacji pod wpływem napływających danych i z powrotem na interpretowaniu nowych danych poprzez wcześniej zmienione reprezentacje [10, p. 27].

Równocześnie należy zauważyć, iż każdy umysł zarządza swoją, indywidualną wersją rzeczywistości fizycznej, społecznej i symbolicznej. Zatem konkludując należy podkreślić, iż każdy człowiek ma indywidualną, niepowtarzalną reprezentację świata, albowiem każdy samodzielnie ją wytworzył na bazie własnych doświadczeń. Z punktu widzenia prowadzonych tu rozważań niezwykle istotne jest uwypuklenie zasady jedności działania i poznania. Można by stwierdzić, iż zgodnie z tą zasadą każdy akt poznania jest równocześnie aktem działania, albo też jest podporządkowany działaniu [10, p.28]. Jednakże D. Klus-Stańska zwraca uwagę, iż zanim umysł dziecka nie wytworzy określonego modelu elementu rzeczywistości nie jest możliwe wytłumaczenie mu, jaka ta rzeczywistość jest i jak działa. Nieprzerwanie faza błędnych hipotez i wadliwych pojęć powinna się pojawić, nie jako nieuniknione zło edukacyjne, ale jako niezbędny etap zachodzenia ostatecznie ważnej zmiany rozwojowej. Jak pisał Piaget: «wyuczona prawda jest zaledwie półprawdą: pełną prawdę uczeń zdobywa, kiedy samodzielnie rekonstruuje i odkrywa ją ponownie» [7]. Podobnego zdania są M. Skura oraz M. Lisicki którzy to sugerują, iż wiedza nie jest w prosty sposób przekazywana od nauczyciela do ucznia. Dzieci budują własne rozumienie świata poprzez modyfikowanie wcześniejszych doświadczeń w wyniku swoich działań i poszukiwań. Tak pojmowany proces nauczania opiera się na budowaniu pomostów między tym co dziecko już wie, a tym co dopiero ma poznać [13, p.9].

Zarazem niezwykle celnie rozwój umysłowy dziecka opisuje J. Bruner. Dla autora zasadniczy rozwój umysłowy rozpoczyna się wówczas gdy cofamy się po własnych śladach by z pomocą dojrzałych nauczycieli zakodować na nowo, w nowej formie to co już robiliśmy i widzieliśmy a następnie te na nowo zakodowane twory wykorzystujemy do dalszych trybów organizacji [1, p.46]. Równocześnie autor zwraca uwagę, iż rozwój umysłowy polega na kolejnym opanowywaniu wszystkich trzech systemów ujmowania świata (Przyp. autorki enaktywnym, ikonicznym, symbolicznym. O ile według J. Piageta dzieci przechodzą z jednej fazy do kolejnej w sposób nieodwracalny, o tyle w koncepcji J. Brunera poszczególne fazy mają charakter wymienny i występują równolegle), w wyniku czego dojrzały człowiek potrafi się posługiwać każdym z nich [1, p.34].

«Sedno procesu kształcenia – konkluduje J. Bruner – polega na dostarczeniu uczniowi pomocy oraz wprowadzeniu z nim dialogów pozwalających mu transponować doświadczenia na kategorie skuteczniejszych systemów zapisu i systematyzacji» [1, p.46].

J. Bałachowicz zwraca uwagę na kształtowanie podmiotowości w kategoriach kluczowego zadania rozwojowego człowieka. Podając za J. Brunerem sugeruje, iż aktywność podmiotowa nie rozwija się w sposób naturalny. Jej rozwój wymaga społecznego wsparcia. I tu właśnie konstytuuje się znamienna rola szkoły, albowiem to właśnie w placówkach edukacyjnych dziecko powinno doświadczać sprawczości oraz poczucia własnej wartości [2, p.34]. Dlatego też koniecznym warunkiem skutecznej edukacji w szkole jest stworzenie odpowiednich, podmiotowych relacji między wychowawcą a dzieckiem. Podmiotowość jest pojęciem charakterystycznym dla koncepcji człowieka w ujęciu psychologii poznawczej i humanistycznej. Na gruncie pedagogiki i psychologii wychodzi się z założenia, iż to podmiotowość warunkuje myślenie o człowieku jako istocie, która jest kimś, która posiada określoną tożsamość i która to tożsamość wyróżnia go od innych, a jego własna działalność zależy w znacznym stopniu od niego samego. Podmiotowość wiąże się więc z przydzielaniem określonej możliwości rozwiązywania własnych problemów, swobodnego twórczego działania.

T. Lewowicki podmiotowość określa jako uświadomioną działalność inicjowaną i rozwijaną przez jednostkę według własnych wartości i standardów [9]. Równocześnie A Gurycka zwraca uwagę, iż «podmiotowości oznacza, iż ten, kto uznany jest za podmiot, a więc tak samo nauczyciel, jak i uczeń, stanowi aktywny element całego zachodzącego procesu i sytuacji, w której uczestniczy. Znaczy to, że podmiot określa swoje cele, chociażby krótkotrwałe, to on dobiera środki swego działania, to on w sposób uznany (wypróbowany przez siebie) wywiera swój wpływ na partnera – nauczyciel na ucznia, uczeń na nauczyciela»[5].

W następstwie takiego rozumienia podmiotowe traktowanie uczniów oznacza w głównej mierze zagwarantowanie wszystkim dzieciom prawa do bycia niezależnym i samodzielnym na miarę możliwości i na ogół bez szkody dla dobra wspólnego. Równolegle postulat ten odnosi się do respektowania prawa do poszanowania godności osobistej oraz do ponoszenia przez wychowanków odpowiedzialności za własne postępowanie i kierowanie osobistym rozwojem. Toteż spersonalizowane postrzeganie uczniów wczesnej edukacji jest widoczne wtedy, kiedy nauczyciel stwarza uczniom przestrzeń zapewniającą im możliwość podejmowania aktywności według własnych pomysłów, wartości i standardów oraz samodzielnie dobranych środków dydaktycznych [3]. Jednocześnie nauczyciel powinien być świadomy, że pełni funkcję modelową dla wspomaganego, a jego postawa to swego rodzaju wzorzec zachowań dla młodego człowieka [16].

Podmiotowy kontekst wychowawczy umożliwia utrzymanie równowagi pomiędzy podmiotowością ucznia – wychowanka a podmiotowością wychowawcy – nauczyciela. Niewątpliwie w procesie dydaktycznym – wychowawczym urzeczywistnienie idei podmiotowości uczniów – wychowanków powinno być realizowane w zgodzie z podmiotowością drugiego człowieka. Zatem należy tu wypracować pewien kompromis dla zachowania harmonii pomiędzy wszystkimi uczestnikami tegoż procesu. Jest to niesłychanie ważne albowiem

każdy z nich inaczej poznaje, działa i wartościuje. Jak zauważa T. Pilch «istotą podmiotowości w relacjach wychowawczych jest możliwość wywierania wpływu na te relacje przez wychowanków, a ponadto umożliwienie im spostrzegania siebie jako kreatora własnego życia» [12, p.456].

Wobec powyższego upodmiotowienie ucznia – wychowanka w procesie dydaktyczno – wychowawczym ma na celu nie tylko odkrywanie jego możliwości, co więcej ma także pomóc w wyrażaniu i kreowaniu siebie.

Niezwykle pomocne przy tworzeniu warunków dla rozwojowej zmiany poznawczej i konstruowania wiedzy przez dziecko może być interpretacja teorii nauczania zaproponowana przez J. Brunera. Po pierwsze zdaniem autora nie można stworzyć konkretnych dyrektyw, które można by zastosować w procesie nauczania. Jedynie możliwe jest ustalenie kryteriów i warunków, przy założeniu, iż będą one charakteryzować się wysokim stopniem ogólności.

Autor ustalił, iż oddziaływanie edukacyjne skierowane na rozwijające się dziecko powinno przede wszystkim respektować cztery kluczowe zasady, to znaczy teoria nauczania powinna określać jakie doświadczenia najskuteczniej wyrabiają w jednostce skłonność do uczenia się w ogóle oraz skłonność do uczenia się jakiegoś szczególnego typu. Ponadto teoria nauczania musi określać sposoby nadawania dowolnemu zasobowi wiedzy takiej struktury, która czyniłaby tę wiedzę najłatwiej przyswajalną dla ucznia tak zwaną strukturę optymalną. Po trzecie teoria nauczania musi określać najefektywniejszy porządek, wedle którego ma być przedstawiany materiał nauczania. Wreszcie teoria nauczania powinna określać charakter i częstotliwość stosowania systemu kar i nagród w procesie nauczania i uczenia się [1, pp.69-71].

Jak wynika z wieloletnich doświadczeń każde dziecko może doznać wielorakich trudności w nauce. Dlatego też to na szkole spoczywa odpowiedzialność za zorganizowanie zajęć w taki sposób, aby wszyscy uczniowie mogli rozwijać się zgodnie ze swoimi potrzebami, zdolnościami, możliwościami i ograniczeniami. Stąd tak ważne jest rozpoznawanie i zaspakajanie potrzeb rozwojowych i edukacyjnych, które gwarantują uczniom prawo do uzyskania w szkole opieki i pomocy uwzględniającej ich indywidualne możliwości.

Dziecko jest osobą rozwijającą się, poznającą, przeżywającą i działającą. Dlatego też należy mieć na uwadze jego pragnienia i oczekiwania. Należy okazywać mu szacunek, życzliwość i otwartość. Wspieranie rozwoju dziecka powinno opierać się na rozumieniu jego prawidłowości rozwojowych i potrzeb, pomaganiu w pozyskiwaniu wiedzy i umiejętności poprzez doświadczenia, rozwijaniu różnych obszarów aktywności oraz dbaniu o bezpieczeństwo. Dziecko musi być traktowane w sposób podmiotowy. Realizacja idei podmiotowości w szkołach i innych placówkach opiekuńczo-wychowawczych winna przejawiać się w efektywnym oddziaływaniu nauczycieli i wychowawców na wszechstronny rozwój dziecka [12, p.237]. Aby było to możliwe, nauczyciela powinno cechować «poczucie odpowiedzialności za własne działania i za zachowania ucznia. Jest to również odpowiedzialność za kierunek, formy pomocy uczniom, podjęte działania równoważące dobro wspomaganego oraz oczekiwania społeczne» [16, p.221].

Tymczasem jak wynika z badań prowadzonych przez autorkę nauczyciele przedkładają różne teorie komunikacji przyjmując postawę «nauczyciela transmisji lub nauczyciela interpretacji». Nauczyciel transmisji reprezentuje wobec komunikacji edukacyjnej postawę scentralizowaną a wszystkie kontakty werbalne z dziećmi są podstawowym środkiem przekazu wiedzy. Najczęściej występują monologi nauczyciela lub odpowiedzi dziecka zgodnie z preferowanym schematem komunikacji: pytanie-odpowieź-ocena. Nadrzędnym zadaniem nauczyciela jest więc ocena i korekta osiągnięć dziecka zgodnie z kryterium wiedzy formalnej zawartej w programach. W takim modelu nauczania niewątpliwie nie ma miejsca ani na autentyczność dyskursu pedagogicznego ani też na dialog pomiędzy nauczycielem a dzieckiem. Jak zauważa R. Meighan «główna oś dyskursu jest albo stale kontrolowana przez nauczyciela albo szybko wraca pod jego kontrolę» [9, p.175].

Postawa edukacyjna «nauczyciela interpretacji» jest otwarta wobec wiedzy również tej, która pochodzi od samego ucznia. Nauczyciel interpretacji wierzy, że wiedza istnieje w formie zdolności do przetwarzania i organizowania własnych myśli poprzez twórcze. Niewątpliwie taka postawa nauczyciela czyni z dziecka podmiot oddziaływań pedagogicznych. Kryteria osiągnięć edukacyjnych są wynikiem dialogu, interakcji z innymi uczestnikami procesu dydaktycznego. Zdobywanie i gromadzenie wiedzy dokonuje się w wyniku współpracy – między nauczycielem a dzieckiem – opartej na zasadzie partnerstwa.

Jak wynika z badań prowadzonych przez autorkę prawie 65% badanych nauczycieli często/bardzo często lub stale na swoich lekcjach pracuje z podręcznikiem/książką. w tym najwięcej, to jest prawie 69% nauczycieli szkół podstawowych, 65,5% nauczycieli gimnazjów i nieco mniej – prawie 61% nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych. Jak zauważa D. Klus-Stańska w wielu wypadkach obserwujemy niepokojące zjawisko postrzegania podręcznika jako książki dydaktycznej (instrumentu nauczania) określającego zakres uczniowskiej tradycyjnej aktywności, poprzez zestawy ćwiczeń, polecenia zadań i informacji do przyswojenia. Natomiast incydentalnie podręcznik postrzegany jest w kategoriach tekstu kulturowego (zawsze problematycznego i dyskusyjnego nośnika społecznych znaczeń i wartości [8, p.521].

Równie powszechna w czasie zajęć jest pogadanka. Jej stosowanie częste, bardzo częste i stałe, zadeklarowało ogółem 58,5 proc. nauczycieli, z tym, że występuje istotne zróżnicowanie w poszczególnych typach szkół. W gimnazjach odnotowano 67,3% wskazań, w szkołach podstawowych – prawie 64% oraz mniej niż

połowa nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych – prawie 45% odpowiedzi. Nieco mniej, bo 36% nauczycieli bardzo często lub stale wykorzystuje w czasie zajęć dyskusję. Potwierdzeniem powyższych wyników badań mogą być konkluzje przedstawiane przez B. Muchacką. Autorka sugeruje, iż w organizacji procesu dydaktycznego permanentnie nie respektuje się indywidualnych potrzeb uczniów. Rzeczywistość szkolna nie sprzyja rozpoznawaniu ani rozwijaniu potencjalnych właściwości uczniów. «Uczniowie zdolni (wybitni, twórczy, utalentowani językowo, matematycznie, muzycznie, plastycznie i inni), na ogół lepsi od rówieśników, cechujący się wysokim ilorazem inteligencji, zdolnościami twórczymi, motywacją przejawiającą się prezentacją własnych rozwiązań i interpretacji pracują poniżej swoich możliwości. Natomiast uczniowie o ograniczonych możliwościach uczenia się (z trudnościami, z problemami), nieosiągający oczekiwanych wyników przy zastosowaniu metod, które okazują się skuteczne dla większości ich rówieśników, od początku edukacji są narażeni na niepowodzenie» [10, pp.17-18].

Reasumując warto zauważyć, iż dzieciom potrzeba szkoły, która izoluje się od edukacji skupionej wokół tradycyjnej ławki, krzesła i książki. Szkoły, gdzie aktywność nauczyciela zastąpiona zostanie wieloraką aktywnością uczniów skoncentrowaną na poznawaniu poprzez poszukiwanie i działanie. Wszakże – jak apeluje J. Bruner – zapoznawanie uczącego się z poszczególnymi dziedzinami wiedzy nie powinno polegać na wbijaniu mu do głowy ich wyników. Chodziłoby raczej o to, by go nauczyć brać czynny udział w procesie umożliwiającym tworzenie wiedzy. Przecież poznanie jest procesem a nie gotowym produktem! [1, p.108].

Bibliografia:

1. Bruner J. S., W poszukiwaniu teorii nauczania, PIW, Warszawa 1974, s. 46.
2. Bałachowicz J., Podmiotowość dziecka w procesie edukacji początkowej – problemy teoretyczne i praktyczne [w:] H. Siwek, Efektywność kształcenia zintegrowanego. Implikacje dla teorii i praktyki, Komandor, Kraków 2007, s. 34.
3. Duraj-Nowakowa K., Planowanie integrowania edukacji wczesnoszkolnej. Założenia i scenariusze zajęć. Kielce 2001, s. 25.
4. Falkowski A., Zaleśkiewicz T. (red.), Psychologia poznawcza w praktyce. Ekonomia, biznes, polityka, PWN, Warszawa 2012, s. 12.
5. Gurycka A., Co współczesna psychologia może proponować dla kształcenia (doksztalcania) nauczycieli. «Psychologia Wychowawcza» 2000 nr 2/3, s. 229.
6. Gruszczyk-Kolczyńska E., Wychowanie przedszkolne i edukacja wczesnoszkolna, wprowadzone zmiany oraz ich konsekwencje. Raport eksperta Ministra Edukacji [w:] Ogrodzka-Mazur E., (red.), Edukacja małego dziecka, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Cieszyn-Kraków 2011, s. 33
7. Klus-Stańska D., Tworzenie warunków dla rozwojowej zmiany poznawczej i konstruowania wiedzy przez dziecko [w:] Klus-Stańska D. (red.), Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 464
8. Klus – Stańska D., Przedszkole i szkoła dla dziecka – podmiotowość wychowanka, Wydawnictwo WSP, Olsztyn 1996, s.123.
9. Lewowicki T., Podmiotowość w edukacji [w:], Pomykało W., (red.), Encyklopedia pedagogiczna, Warszawa 1993, s.595-600.
10. Muchacka B., Możliwości współczesnej edukacji dziecka w kontekście jego potrzeb [w:] Ogrodzka-Mazur E., Szuścik U., Zalewska-Bujak, M. (red), Edukacja małego dziecka, Wychowanie i kształcenie w praktyce, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Kraków 2010, s. 16.
11. Nęcka E. (red.), Psychologia poznawcza, Wydawnictwo SWPS, PWN, Warszawa 2007, s. 27
12. Pilch T., (red.), Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, Tom 4, praca zbiorowa, wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2005, s. 235-238.
13. Skura, M., Lisicki M., Mniej mówcie – więcej działajcie. Działam-rozumiem-opisuję, Program nauczania dla edukacji wczesnoszkolnej, ORE, s. 9.
14. Strykowski W., Podmiotowość w kształceniu i wychowaniu, «Edukacja Medialna» 2000, s. 5.
15. Suchodolski B., Zarys pedagogiki – praca zbiorowa, PWN, 1980, s. 210.
16. Witek A., Pawluk-Skrzypek A., Znaczenie samodoskonalenia zawodowego i osobistego w pracy nauczyciela – wychowawcy, (w:) D. Zajac, O kompetencjach współczesnych wychowawców. Perspektywa praktyki edukacyjnej, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz 2010, s. 220.