

Beata Oelszlaeger-Kosturek

Wybrane warunki formułowania celów edukacyjnych w kontekście idei uczenia uczenia się – głos w dyskusji nad kształtem edukacji wczesnoszkolnej

Niniejszy tekst dedykuję Redakcji oraz wszystkim osobom związanym z wydawnictwem Podkarpackiego Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie z okazji setnego numeru kwartalnika. Aktywną współpracę z „Kwartalnikiem Edukacyjnym” rozpoczęłam w 2011 roku, z czego jestem bardzo dumna.

Wszystkim Państwu – Redaktorom, Autorom i Czytelnikom tego wspańskiego czasopisma życzę przede wszystkim dużo zdrowia i sił w podejmowaniu wyzwań w związku z funkcjonowaniem polskiej szkoły w czasie nieustannych przemian programowych oraz organizacyjnych, a ostatnio – w czasie globalnego zagrożenia ze strony COVID-2019.

Wprowadzenie

Istnieje wiele opinii na temat tego, czy analizując rzeczywistość szkolną, można mówić o podmiotowości uczniów w działaniach edukacyjnych. Na pewno przeciwnikami tej teorii są zwolennicy tradycyjnej szkoły, którzy skuteczność procesu edukacyjnego upatrują w przekazywaniu uczniom gotowej wiedzy o świecie jako bazy do działania w otaczającej rzeczywistości. Nauczyciel zaś jest w niej jedynym autorytetem, który jednoosobowo decyduje o wszystkich elementach procesu edukacyjnego. W praktyce uczniowie odbierają go jako osobę zadającą coraz więcej pytań i często samodzielnie na nie odpowiadającą.

Nowatorskie próby pedagogów nurtu tzw. nowego wychowania potwierdziły jednak możliwość podmiotowego traktowania uczniów w szkole poprzez fakt przystosowania szkoły do dziecka. Także współcześnie stało się oczywiste, że stworzenie sprzyjających warunków dla podmiotowości uczniów stanowi

najlepszy sposób na ich skuteczne uczenie się w dobie ciągle narastającej wiedzy. Co więcej, stało się jasne, że rzeczywistym podmiotem działań mogą być już dzieci na szczeblu edukacji wczesnoszkolnej.

Zawsze interesował mnie ten temat badawczy. Stał się on dla mnie kolejny raz swoistym wyzwaniem mentalnym w trudnych czasach pozostania dzieci i młodzieży w domach na skutek zagrożenia zakażeniem koronawirusem. Mając stały dopływ informacji na temat tego, jak w tym czasie uczą się dzieci, zadałam sobie proste pytanie: czy one na pewno wiedzą, jak się uczyć?

Pojęcie uczenia się, tak często nadużywane zarówno w języku potocznym, jak i w szkole, nieczęsto jest stosowane we właściwym sensie. Nieczęsto też, jako proces, występuje pod właściwą postacią w praktyce edukacyjnej.

Uważam, że aby w ogóle możliwe było podejmowanie przez uczniów klas młodszych uczenia się o charakterze podmiotowym, aktywnym, a więc między innymi na bazie włączania ich do inicjowania i formułowania celów, a w konsekwencji zadań edukacyjnych, trzeba zastanowić się nad warunkami takiego procesu edukacji.

Zwyczajowo uznaje się, że warunki kształcenia są czynnikami zewnętrznymi wobec uczących się. Zgodnie z takim rozumieniem uczniowie są obiektami oddziaływań nauczyciela. Trzeba jednak pamiętać, że są między nimi indywidualne różnice. Każdy z nich ma za sobą inną historię życia, cechuje się innym temperamentem, zdolnościami, uzdolnieniami, zainteresowaniami czy aspiracjami, ma inne możliwości samorealizacji. Różnice dotyczą także posługiwania się językiem ojczystym, co jest sprawą niebagatelną z punktu widzenia metodyki edukacji wczesnoszkolnej, włączającej uczniów do formułowania celów (i zadań edukacyjnych). Sprawności w posługiwaniu się językiem rzutują na realizację programu edukacyjnego. Bogactwo lub niedobór słownictwa stanowi istotny czynnik, od którego zależy umiejętność formułowania zdań oznajmujących, pytających i rozkazujących. Zależy od niego również umiejętność nawiązywania rozmowy, opowiadania o wydarzeniach dnia codziennego, treści historyjki obrazkowej itp. Nasuwają się zatem pytania typu: Na ile uczniowie klas młodszych potrafią posługiwać się językiem?, Czy potrafią logicznie ułożyć wyrazy w zdaniu tak, aby sensownie (tzn. skutecznie) sformułować cele edukacyjne (i zadania edukacyjne)?, Czy potrafią dobrać odpowiednie środki językowe odpowiednio do wymogów stawianych przed językową formą celów i zadań edukacyjnych?, Czy i w jakim zakresie odbierają sens wypowiedzi nauczyciela i innych uczniów w klasie?, Czy i w jakim zakresie potrafią porozumiewać się z nauczycielem i innymi uczniami?

Są to, jak sądzę, ważne pytania, które ilustrują, jak wiele zależy od umiejętności lingwistycznej uczniów – kształtowanej w szkole i poza szkołą, możliwej do wykorzystania w związku z podejmowaniem uczenia się. I wreszcie – kształtowanej w szkole, stanowiącej rezultat aktywnego uczestnictwa uczniów w preparacji (przygotowaniu) zadań i procesu edukacyjnego.

Przygotowane przeze mnie opracowanie stanowi swego rodzaju uzupełnienie do tekstu, zatytułowanego *Nauczanie i uczenie się – stare i nowe problemy*, opublikowanego w trzecim numerze „Kwartalnika Edukacyjnego” w 2014 roku. Nawiązuję w nim zatem tylko pokrótce do istotnej kwestii cech charakterystycznych dla idei uczenia się i w ogóle – uczenia się dzieci. Skupiam się głównie na wybranych uwarunkowaniach tego procesu. Zakładam, na podstawie własnych długoletnich doświadczeń jako nauczyciela klas początkowych oraz nauczyciela akademickiego, że mimo znacznego wyzwania, jakim jest dla nauczyciela realizacja w praktyce owej idei uczenia się, warto takie wyzwanie podjąć. Jednak nawet i w tym przypadku, pomimo gotowości realizacji idei uczenia się w praktyce edukacyjnej, musi on zdać sobie sprawę z trudności, jakie się pojawią. Po pierwsze, będzie bardziej zaabsorbowany czasowo niż w procesie tradycyjnie przygotowywanym, realizowanym, kontrolowanym i ocenianym, ze względu na oczywisty fakt czasochłonności działań służących włączaniu uczniów w formułowanie celów i zadań edukacyjnych. Po drugie, musi doskonale orientować się w metodyce edukacji wczesnoszkolnej, podstawie programowej i programie edukacyjnym, aby wiedzieć, w jaki sposób i w jakim zakresie dokonywać niezbędnych modyfikacji, naruszających przecież metodykę zadawania zadań edukacyjnych. Po trzecie, musi dysponować wielką wiedzą o uczniach jako grupie i o każdym z nich oddzielnie, aby stawiać przed nimi odpowiednie cele i zadania do realizacji (np. w zakresie formułowania celów i zadań). Po czwarte, musi być świetnie zorientowany w teoretycznych i praktycznych aspektach używania języka ojczystego, aby być wzorcem językowym dla uczniów, umieć się z nimi porozumiewać, a także umieć od nich wymagać kształtowania kompetencji językowej. Warunki te przedstawiam kolejno, jednak trudno jest właściwie stwierdzić, który z nich jest najważniejszy. Wszystkie muszą być spełnione, aby w klasie szkolnej mogła pojawić się atmosfera sprzyjająca podjęciu uczenia się opartego na formułowaniu (generowaniu) celów (i zadań) edukacyjnych.

Specyfika uczenia się

W licznych opracowaniach na temat istoty kształcenia zintegrowanego proces uczenia się przyjmuje różne znaczenia. Najczęściej widać jego związek z nabywaniem przez uczniów swoistego zbioru informacji, nadbudowujących u nich wiedzę o scalonym obrazie świata. Można jednak wśród nich wskazać i takie koncepcje, zgodnie z którymi uczniowie aktywnie uczestniczą w kształtowaniu procesu edukacji – uczą się nie tylko tego, „że...”, ale i „jak”.

Ważne są wszystkie te koncepcje edukacyjne, które traktują uczenie się jako aktywność prowadzącą do nowej jakości, którą jest nowa wiedza podmiotu, osobotwórcza, a która daje podmiotowi możliwości podjęcia kolejnych ważnych decyzji o swoim działaniu. Jest to możliwe dzięki swoistej aktywności podmiotu – ucznia nakierowanej na własne działanie.

Mnie, szczególnie w kontekście niniejszego opracowania, interesuje idea uczenia się wywodząca się z teorii uczenia się przez działanie Wojciecha Kojosa, według którego uczenie się należy do działań informacyjnych, rozgrywających się w systemie poznawczym jednostki. W tym też aspekcie autor analizuje aktywność uczniów – podmiotów, zdolnych do formułowania celu, określania stanu przedmiotu uczenia się, dobierania środków i metod, określania niezbędnych warunków, oceny uzyskanego wyniku oraz kierowania przebiegiem uczenia się. W podmiotowym uczeniu się ważna jest wola dzieci. Takie rozumienie woli skłania do nadania jej rangi swoistego układu samokontrolnego, działającego na podstawie systemu wartości (znanych podmiotowi). W związku z nim dziecko, jako podmiot uczenia się, podejmuje decyzje podczas planowania działania (oceniając stan swojej wiedzy wyjściowej); realizowania zadań (porównując osiągnięte cele częściowe z celem ogólnym, zastanawiając się nad zastosowanymi środkami i metodami, stworzonymi warunkami); kontrolowania i oceniania końcowego (porównując założone cele z uzyskanym rezultatem, poddając go końcowej ocenie, wyciągając wnioski). Konsekwencje takiego ujęcia dla praktyki edukacyjnej, w tym dla kształcenia zintegrowanego, znajdują swoje odzwierciedlenie w zmianie metodyki zlecania zadań edukacyjnych. Uczniowie stają się twórcami, użytkownikami, a nie tylko wykonawcami zadań edukacyjnych. Jako twórcy, to oni a nie nauczyciel, formułują czy określają cele, środki, metody i warunki ich realizacji. Jako użytkownicy wybierają odpowiednie zadania do realizacji przez siebie, zlecają je do realizacji kolegom lub nauczycielowi. Interesującą sytuacją jest pełnienie przez uczniów tych trzech ról jednocześnie – twórców,

użytkowników i wykonawców zadań edukacyjnych. Takie działania są możliwe już w edukacji wczesnoszkolnej a uczenie się może wtedy przyjmować nawet formę samokształcenia, umiejętności niezbędnej na przykład w czasie dłuższego przebywania dzieci w domach.

Formułowanie celów edukacyjnych przez uczniów

Nie ulega wątpliwości, że uczniowie podejmujący się formułowania celów edukacyjnych powinni:

1. znać znaczenie pojęcia „cel”, czyli rozumieć, że jest to:
 - punkt, do którego można dążyć,
 - końcowy efekt wcześniej zaplanowanych działań,
 - zamiar ukierunkowany na dany punkt;
2. umieć postawić pytania o cel, czyli umieć sformułować pytania typu: Co chcę/chcemy osiągnąć?, Do jakich informacji powinienem/powinniśmy dotrzeć?, Do jakiej wiedzy mam/mamy dojść?, Co mnie/nas najbardziej interesuje?, Co jest najbardziej istotne w wybranym temacie?, Jakie umiejętności chcę/chcemy zdobyć?, Po czym poznam/poznamy, że osiągnęliśmy cel?;
3. dobrać odpowiednie środki językowe w związku z przewidywaniem konsekwencji sformułowanych celów – umieć sformułować zadania edukacyjne, czyli:
 - używać czasowników w formie osobowej, tzw. operatorów typu: osiągnę/osiągniemy, poznam/poznamy, zdobędę/zdobędziemy, zgromadzę/zgromadzimy, znajdę/znajdziemy itp.,
 - stosować odpowiednie związki wyrazowe precyzyjnie określające aktywność (operator i obiekt), np.: Przeczytam/przeczytamy tekst pt...., Znajdziemy kilka informacji na temat..., Osiągnę/osiągniemy wysoki poziom w biegłym czytaniu;
 - wyrażać cel w pozytywnym sensie, umożliwiającym mentalne nastawienie na sukces, np. Przeczytam/przeczytamy tekst pt. ..., Chętnie zgromadzę/zgromadzimy wiele przykładów na temat...;
4. rozumieć użyteczność sformułowanych celów, czyli:
 - postrzegać związki przyczynowo-skutkowe związane ze sformułowanymi celami (wypowiedź typu: *Jeśli A, to B*),
 - argumentować wybór danego celu spośród kilku zaproponowanych przez nauczyciela,
 - argumentować wybór danego celu spośród kilku sformułowanych w grupie kooperacyjnej,
 - argumentować wybór celu sformułowanego przez siebie.

Nawiązując do powyższej krótkiej charakterystyki uczenia się aktywnego, podmiotowego, a także przykładów wskaźników formułowania celów przez uczniów, warto zadać pytanie o warunki, jakie nauczyciel powinien stwarzać uczniom, aby podjęli się uczenia, w tym formułowania celów. Odpowiadając na to pytanie, należałoby się przede wszystkim zastanowić nad istotą procesów poznawczych i zadać kolejne: kiedy człowiek rzeczywiście się uczy? Odpowiedź jest stosunkowo prosta – wtedy, kiedy sam tego chce. Kiedy wyznaczy sobie cel, to znaczy, że powziął zamiar i w związku z nim zawiązał się podmiot działania.

O jakie zatem warunki chodziłoby w procesie edukacji wczesnoszkolnej? Otóż, porządkując pewne przesłanki płynące z analizy literatury przedmiotu¹, chciałabym zwrócić uwagę na kilka kategorii i dokonać ich uszczegółowienia zarówno w odniesieniu do nauczyciela, jak i uczniów.

Wśród czynników związanych z osobą nauczyciela, determinujących uczenie się uczniów, w tym – formułowanie celów, wyróżniam dwie najważniejsze kategorie:

- kompetencję lingwistyczną nauczyciela,
- psychologiczne, pedagogiczne i dydaktyczne kompetencje nauczyciela.

Na kompetencję lingwistyczną nauczyciela składają się jego:

1. przygotowanie lingwistyczne (np. logiczne myślenie, znajomość podstawowych funkcji języka, rzeczowy porządek i ład wypowiedzi, rzeczowa precyzja słownych wypowiedzi, używanie w wypowiedziach związków przyczynowych, precyzowanie celu edukacyjnego w pozytywnym znaczeniu – jako możliwego do osiągnięcia);
2. umiejętność porozumiewania się z uczniami (proponowanie właściwego kanału przekazu, pełnienie roli nadawcy komunikatu – jako mówca, pełnienie roli odbiorcy komunikatu – jako słuchacz, świadomy wybór określonego kodu w związku z pełnym zrozumieniem i interpretacją przez uczniów, dostosowanie własnego kodu językowego do tego, którym posługują się uczniowie, proponowanie i używanie uniwersalnych słów-kluczy, akceptowanie słów-kluczy

¹ Zob. m.in.: J. Gabzdyl, *Cel jako kategoria oceny rozwoju kompetencji uczniów w młodszym wieku szkolnym*, [w:] *Kompetencje - Kształcenie – Ewaluacja: w poszukiwaniu innowacyjnego modelu kształtowania i oceny kompetencji uczniów młodszych*, J. Aksman, A. Doušková, J. Gabzdyl (red.), Kraków 2015, s. 149-173; W. Kojs, *Działanie jako kategoria dydaktyczna*, Katowice 1994; W. Kojs, A. Różak-Frączek, *Rola układu pytań w działalności poznawczej uczniów klas początkowych*, [w:] *Problemy działań dydaktycznych*, W. Kojs (red.), Katowice 1998, s. 10-54; W. Kojs, *Zadania dydaktyczne w nauczaniu początkowym*, Katowice 1988; B. Oelszlaeger, *Jak uczyć uczenia się? Środki i metody kształcenia samokontroli i samooceny w edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków 2007; B. Oelszlaeger-Kosturek, *Nauczanie i uczenie się – stare i nowe problemy*, „Kwartalnik Edukacyjny” 2014, nr 3, s. 45-56.

- zapropionowanych przez uczniów, przekazywanie informacji za pomocą różnych kodów, świadome posługiwanie się kodem niewerbalnym – symbolami, gestami, mimiką);
3. zastosowanie działań dydaktycznych w związku z nabyciem przez uczniów umiejętności językowych ważnych dla formułowania celów (zapewnienie bogactwa i różnorodności kontaktów z językiem, wykorzystanie zadań wymagających przekładu treści pozajęzykowych takich jak muzyka, obraz, rzeźba na znaczenie języka, ukierunkowanie uczniów na selektywność w doborze środków językowych, określenie użyteczności planowania celów edukacyjnych, wskazywanie na cel jako skutek działań, punkt wyjścia działań, treść działań i narzędzie działań, tworzenie wspólnoty komunikacyjnej, udostępnianie uczniom informacji do ich przetwarzania).

Kompetencje psychologiczne, pedagogiczne i dydaktyczne nauczyciela łączą się z:

1. jego wiedzą o osobowości człowieka (własne wszechstronne zainteresowanie światem, ludźmi, sztuką, uwzględnianie różnic indywidualnych między dziećmi uczącymi się w tej samej klasie, rozpoznawanie emocji u siebie i uczniów, kierowanie swoimi emocjami i wpływanie na emocje uczniów, własna ekspresja i sugestywność, nawiązywanie specyficznego kontaktu z uczniami, czasami uwzględniającego żartobliwą przekorę, modyfikowanie swoich pragnień w zależności od pragnień uczniów, własna twórcza odwaga);
2. podejmowaniem decyzji (podejmowanie właściwych decyzji, uzasadnianie swoich decyzji, akceptowanie decyzji uczniów);
3. nauczaniem (wykorzystywanie wiedzy przedmiotowej, poprawna interpretacja programu edukacyjnego, organizowanie sprzyjających warunków dla procesu edukacji wynikających z doświadczenia, modyfikowanie swoich działań w zależności od celu i działań uczniów, wskazywanie im możliwości odniesienia sukcesu, ujawnianie własnych myśli w celu wywołania u uczniów naśladownictwa, postrzeganie danego zadania jako całości, stwarzanie sytuacji, w których wykorzystywane są wyższe umiejętności intelektualne w operacjach myślenia);
4. stwarzaniem odpowiedniego klimatu w klasie (organizowanie środowiska współuczestniczącego, branie pod uwagę własnych warunków psychofizycznych i swoich uczniów, stwarzanie emocjonalnej więzi z uczniami, wzajemne uwzględnianie potrzeb, wytwarzanie atmosfery relaksacji, spokoju, bezpieczeństwa, wskazywanie uczniom na użyteczność zdobywanej wiedzy i umiejętności, stwarzanie partnerskich kontaktów z uczniami, wywoływanie u uczniów uczucia zadowolenia i szczęścia z pobytu w szkole, akceptowanie siebie i swoich uczniów takimi, jakimi są, wykazywanie chęci ich zrozumienia,

- poszanowanie odrębności uczniów, propagowanie uczciwości w kontaktach nauczyciel – uczeń, uczeń – uczeń, podejmowanie odpowiedzialności za określone dziedziny życia w klasie na równi z uczniami w formie pełnienia ról, preferowanie pedagogiki sukcesu jako postępowania dającego każdemu uczniowi możliwość zaistnienia na forum grupy, klasy, szkoły);
5. organizacją działań edukacyjnych w klasie (zapewnienie cykliczności i fazowości działań edukacyjnych, wykorzystywanie sytuacji wywołanych przez uczniów, organizowanie lub korzystanie z przypadkowego zaistnienia sytuacji nietypowych, wdrażanie pewnego procesu stałego ulepszania sposobów pracy, zapewnienie stałości i rozważi w podejmowaniu działań edukacyjnych przez siebie i uczniów, stałe odwoływanie się do zaplanowanego tematu kompleksowego, łączenie własnej strategii, stylu nauczania ze strategią uczenia się preferowaną przez uczniów, dostosowywanie form i metod pracy do specyfiki celów, stwarzanie w środowisku klasowym pewnych wzorców organizacji pracy zespołu jako oczekiwań, stwarzanie sytuacji problemowych, w których rodzą się pytania, domyślanie się, błędzenie i zgadywanie uczniów);
 6. organizacją czasu pracy (przeznaczanie optymalnej ilości czasu na realizację zadań związanych z formułowaniem celów edukacyjnych, wykorzystanie sprzyjających, nieprzewidzianych okoliczności dla formułowania celów edukacyjnych);
 7. organizacją przestrzeni w klasie (organizowanie środowiska informacyjnego, określenie miejsca uczniów w klasie w zależności od ich liczby, optymalne ustawienie stolików w związku z wybranymi sposobami formułowania celów edukacyjnych, uwzględnianie propozycji uczniów co do ustawienia mebli w klasie, zaplanowanie własnego „toru przemieszczania się” w związku z pełnieniem ról inspiratora, instruktora i pomocnika uczniów).

Wśród czynników tkwiących w uczniach, od których w dużej mierze zależy ich zdolność do formułowania celów, a dalej – podejmowania uczenia się, wyróżniam:

- kompetencję lingwistyczną,
- zdolności umysłowe,
- chęć podejmowania wspólnych działań z nauczycielem i innymi uczniami,
- umiejętność organizowania działań w kontekście rozumienia i odczuwania czasu,
- umiejętność organizowania działań w kontekście rozumienia przestrzeni i orientacji w niej.

Do cech kompetencji lingwistycznej uczniów można zaliczyć:

- możliwości lingwistyczne (przetwarzanie informacji na zasadzie przeciwień-

stwa, podobieństwa, analogii, relacji – części wobec całości, następstwa czasowego, związków przyczynowo-skutkowych, dedukcji, indukcji; rozwiązywanie zadań językowych o charakterze twórczym, przekładanie treści pozajęzykowych na znaczenie językowe);

- porozumiewanie się z nauczycielem i innymi uczniami (organizowanie wspólnoty komunikacyjnej, wybór odpowiedniego kanału przekazu informacji, pełnienie roli nadawcy komunikatu – jako mówcy, pełnienie roli odbiorcy komunikatu – jako słuchacza, wybór określonego kodu w związku ze zrozumieniem informacji nadawanej przez nauczyciela lub innych uczniów, dekodowanie komunikatu mowy, dekodowanie komunikatu niewerbalnego, używanie słów-kluczy).

Zdolności umysłowe uczniów to:

1. formułowanie celów edukacyjnych (świadomość możliwości wyznaczania celów indywidualnych, grupowych lub klasowych, wyobrażanie sobie celu, odczuwanie rozbieżności między stanem normalnym, względnie pożądanym, a rzeczywistym, rozróżnianie specyfiki poszczególnych celów, odróżnianie celów bardziej istotnych od mniej istotnych, modyfikowanie własnych działań w zależności od celu i środków jego osiągnięcia);
2. operacje umysłowe wspomagające formułowanie celów edukacyjnych (osiągnięcie coraz wyższego pułapu sprawności w sensie nabywania, przechowywania i przetwarzania wiedzy, postrzeganie działań poprzez pryzmat podjętych celów, podejmowanie właściwych decyzji, dokonywanie samokontroli i samooceny, rozróżnianie zjawisk przyczynowo-skutkowych, poprawne wnioskowanie, krytyczne podejście do stwierdzeń);
3. ogólne zdolności umysłowe, od których zależą wszystkie pozostałe (wytwarzanie u siebie stanu wewnętrznego rozluźnienia – relaksacji; samorefleksja, motywowanie samego siebie, przejawianie postawy czujności, wrażliwości na zmiany w otoczeniu i w sobie samym, dokonywanie selekcji informacji, kontrolowanie swoich myśli, skupianie uwagi na jednym przedmiocie, jednej sprawie).

Chęć podejmowania przez uczniów wspólnych działań z nauczycielem i innymi uczniami przejawia się w:

1. kooperacji (akceptowaniu wspólnego pola uwagi „ja” własnego i „ja” partnera, wspólnej pracy opartej na ogólnie przyjętych zasadach, wymaganiach oraz ideach, niwelowaniu różnic między celami wyznaczonymi w programie nauczania i własnymi, wyborze sposobów pracy sprzyjających formułowaniu celów edukacyjnych, podejmowaniu działań w uczniowskich zespołach badawczych, wzajemnym uwzględnianiu potrzeb, poszanowaniu odrębności obu stron);

2. interakcjach (nawiązywaniu i podtrzymywaniu kontaktów z innymi uczniami, nawiązywaniu i podtrzymywaniu kontaktów z nauczycielem).

Umiejętność organizowania przez uczniów działań w kontekście rozumienia i odczuwania czasu wiąże się z dwiema grupami czynników:

1. wyborem określonego czasu na formułowanie celów edukacyjnych ze względu na:
 - warunki biometeorologiczne w danym dniu (pogoda ustabilizowana, wahania w pogodzie, samopoczucie, choroba i zdrowie, biorytmy - wyże i niże fizyczne, psychiczne i intelektualne, osobiste sukcesy i porażki w każdej dziedzinie życia);
 - własną wytrzymałość (organizm wypoczęty lub wyczerpany, umiejętność zachowania właściwych proporcji między odpoczynkiem a pracą);
2. wykorzystaniem nieprzewidzianych wydarzeń:
 - w klasie,
 - w szkole,
 - w środowisku.

Umiejętność organizowania przez uczniów działań w kontekście rozumienia przestrzeni i orientacji w niej polega na:

1. wyborze odpowiedniego wariantu urządzenia przestrzeni w związku z działaniami zaproponowanymi zarówno przez siebie, jak i przez nauczyciela (ustawieniu stolików zgodnie z własnymi oczekiwaniami lub rezygnacji z nich, przewidywaniu miejsca dla siebie, dokonywaniu zmian w przestrzeni klasowej w związku ze zmianą kierunku działania, zapewnieniu sobie swobodnego dostępu do źródeł informacji i narzędzi, podziale ról w klasie w związku z zagospodarowaniem przestrzeni klasowej);
2. wyborze optymalnego urządzenia przestrzeni klasowej w związku z nieprzewidzianymi okolicznościami (szybkiej decyzji o sposobie ustawienia stolików lub rezygnacji z niej, szybkim podjęciu decyzji o zajęciu przez siebie danego miejsca w klasie, zapewnieniu sobie wygodnego dostępu do źródeł informacji i narzędzi, szybkiemu przyjęciu odpowiednich ról co do zagospodarowania przestrzeni edukacyjnej).

Konkluzja

Pomysłów na, tak wydawałoby się, nowoczesny kształt edukacji wczesnoszkolnej jest wiele. Niektóre z nich przechodzą bez echa. W dzisiejszych czasach warto byłoby je po prostu „odkurzyć” i zachęcić na przykład studentów pedagogiki – przyszłych nauczycieli do zapoznania się nimi i odważnego wykorzystania w praktyce pedagogicznej.

Proponuję przyrzeć się przykładom z praktyki edukacyjnej, wdrażanym właśnie z przeświadczeniem, że uczenie się uczenia jest nie tylko możliwe, ale i rzeczywiste już na etapie edukacji wczesnoszkolnej. Oba opierają się na teorii uczenia się przez działanie o charakterze informacyjnym, podmiotowym.

Pierwszy pochodzi z 1983 roku, kiedy w jednej z zakopiańskich szkół podstawowych w toku eksperymentu pedagogicznego dzieci w drugiej klasie zapoznawały się między innymi ze znaczeniem pojęcia celu w związku z analizą tekstów z różnych przedmiotów nauczania. Miały do dyspozycji listę pytań, które odnosiły się do celu działania, warunków działania, sposobów realizacji celów, wyników. Był to zabieg, który aktywizował uczniów do samodzielnego czytania tekstów, przy okazji gromadzenia w ten sposób wiedzy o strukturze działania. W zastosowanym układzie pytań zamieszczono wiele nawiązujących bezpośrednio do celu (celów) działania, w tym – o warunki, jakie muszą być spełnione, aby go (je) osiągnąć².

² „Pytania odnoszące się do celu działania:

1. Kto stawia cel?
2. Jaki stawia cel?
3. Dlaczego stawia taki cel?
4. Jakże inne cele mogłyby być postawione?
5. Jak zmieniały się cele w trakcie działania?
6. Jakże są (były) możliwości realizacji celów?
7. Jak oceniasz postawiony cel? (Dla kogo jest korzystny, a dla kogo nie i pod jakim względem)?

Pytania odnoszące się do warunków działania:

1. Jakże są (były) warunki przed podjęciem działania?
2. Jakże są (były) możliwości zmiany warunków?
3. Które z warunków sprzyjają realizacji postawionego celu, a które utrudniają?
4. Jak zmieniały się warunki w trakcie działania?

Pytania dotyczące sposobów realizacji celów:

1. Jaki sposób został zastosowany do realizacji postawionego celu?
2. Dlaczego został zastosowany taki sposób?
3. Jak zmieniały się sposoby działania wraz z warunkami?
4. Jak zmieniały się sposoby działania w związku ze zmianami celów?
5. Jakże inne sposoby można (można było) zastosować dla osiągnięcia podstawowych celów?
6. Jak oceniasz zastosowany sposób?

Pytania dotyczące wyników:

1. Jakże są wyniki podjętego działania?
2. Dlaczego uzyskano takie wyniki?
3. Czy osiągnięto postawione wcześniej cele?
4. Jeżeli nie osiągnięto postawionych celów, to co należałoby zmienić w warunkach i sposobach działania, aby wynik był zgodny z postawionym celem?
5. Jak oceniasz wyniki działania?”.

W. Kojs, A. Różak-Frańczek, *Rola układu pytań w działalności poznawczej uczniów klas początkowych*, [w:] *Problemy działań dydaktycznych*, W. Kojs (red.), Katowice 1998, s. 20.

Kolejny przykład dotyczy eksperymentu pedagogicznego z 1999 roku, w ramach którego uczniowie klas trzecich jednej z żorskich szkół byli wdrażani do aktywnego uczestnictwa w trójfazowym procesie edukacyjnym poprzez aktywność w fazie preparacyjnej (m.in. planując cele i zadania edukacyjne). Konsekwencją było podejmowanie przez nich samokontroli i samooceny (zresztą podobnie jak we wcześniejszym przykładzie). Drugim czynnikiem eksperymentalnym było wprowadzenie specjalnych tygodniowych zajęć na temat nauczania i uczenia się, podczas których uczniowie poznawali istotę uczenia się i związane z tym procesem pojęcia (w tym planowanie, realizację, kontrolę, ocenę, samokontrolę i samoocenę). Rezultatem całego eksperymentu było – samodzielne i w grupach – zaplanowanie, zrealizowanie oraz podjęcie kontroli (samokontroli), oceny (samooceny) w związku z klasowymi i indywidualnymi planami pracy. Gwoli uzupełnienia chcę dodać, że środki i metody wynikające z teorii uczenia się przez działanie zostały wzbogacone o techniki pedagogiczne Celestyna Freineta oraz sposoby wynikające z koncepcji nauczania – uczenia się kompleksowego Bronisławy Dymary – koncepcji, w których formułowanie celów i zadań edukacyjnych stanowi podstawową aktywność zarówno nauczyciela, jak i uczniów³.

Sądzę, że problem pożądaných zmian w polskiej szkole tkwi nie tylko, jak to się zwykło uważać, w mentalności decydentów, ale i nauczycieli. Mimo wielu krytycznych uwag ze strony środowiska nauczycielskiego oraz akademickiego odnośnie kształtu podstawy programowej uważam, że na przykład zapisy dotyczące metody projektu to nic innego jak rodzaj zachęty do stosowania w praktyce edukacyjnej uczenia się przez działanie o charakterze podmiotowym. Tylko

³ Efektem pracy jednej z czterech grup uczniów były takie oto zapisy odnośnie zrozumienia istoty uczenia się:

1. Faza przygotowawcza:
 - Planowanie tematów tygodni.
 - Przygotowanie książek do danej lekcji.
2. Faza realizacyjna:
 - Rozwiązujemy zadania z problemem.
 - Czytamy teksty.
 - Uczymy się o przyrodzie.
 - Uczymy się piosenki.
 - Malujemy farbami jesień.
3. Faza kontrolno-oceniająca – Karta samooceny:
 - Przygotowujemy się do sprawdzianu.
 - Oceniamy się.
 - Ocenę opisowe.

B.Oelszlaeger, *Jak uczyć uczenia się? Środki i metody kształcenia samokontroli i samooceny w edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków 2007, s. 113.

niezrozumienie tej idei pociąga za sobą brak namysłu nad potrzebą stworzenia uczniom odpowiednich warunków do aktywnego uczenia się, w tym formułowania celów i zadań edukacyjnych.

I wreszcie chciałabym wskazać jeszcze jedną przyczynę braku pożądanej zmiany w edukacji wczesnoszkolnej – postawy studentów pedagogiki, młodych ludzi, którzy, studiując pedagogikę, nie zawsze wiążą swoją przyszłość z profesją nauczycielską. Nawet, jeśli tak jest, zaczynając pracę w danej placówce i będąc posłusznymi początkującymi pracownikami, wykonują wszystkie zarządzenia kierownictwa, na przykład odnośnie wyboru programu czy podręczników szkolnych. To najbardziej blokuje ich w myśleniu o dokonaniu jakiegokolwiek zmiany. Ważne jest „chciejstwo”, jak pisał kiedyś Melchior Wańkowicz. Wtedy wszystko będzie możliwe.

dr hab. Beata Oelszlaeger-Kosturek *jest profesorem Uniwersytetu Śląskiego, pracownikiem naukowo-badawczym, zastępcą dyrektora kierunku: Pedagogika; Pedagogika osób niepełnosprawnych z arteterapią; Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna na Wydziale Sztuki i Nauk o Edukacji w Cieszynie (Uniwersytet Śląski w Katowicach) oraz rzeczoznawcą podręczników do kształcenia zintegrowanego (ekspert Ministerstwa Edukacji Narodowej).*
