

DOROTA KLUS-STAŃSKA

ORCID 0000-0002-0430-3776

Uniwersytet Gdański

ZAKAZANA SAMODZIELNOŚĆ POZNAWCZA: KSZTAŁCENIE POCZĄTKOWE POD PRZYMUSEM ROZUMOWANIA ZAPOŻYCZONEGO

ABSTRACT. Klus-Stańska Dorota, *Zakazana samodzielność poznawcza: kształcenie początkowe pod przymusem rozumowania zapożyczonego* [Forbidden Cognitive Independence: Primary Education Under the Pressure of Borrowed Reasoning]. *Studia Edukacyjne* no. 70, 2023, Poznań 2023, pp. 19-37. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 4.11.2023. Accepted: 15.12.2023. DOI: 10.14746/se.2023.70.2

The article contains an analysis of the empirical material created during the internship of students', future primary school teachers, as a result of their observations, followed by team analysis and gathering in portfolios. Observations were conducted for 6 weeks in 30 different schools, lasting 120 hours (60 hours of lessons typical for initial grades and 60 hours of English lessons). Fragments from portfolios devoted to the teaching methods that children are exposed to were selected for the study. Interpretive analysis of documents helped to indicate a very low status of pupils' cognitive independence, blocking creative thinking, and preventing peer learning. The strength and persistence of this teaching model creates the risk of developing a habit of waiting for guidance on how to think and leading to a permanent inability to reason beyond that borrowed from others.

Key words: initial education, cognitive independence, thinking barriers, creativity barriers

Poznawczy rozwój dzieci należy do zagadnień o dużej wadze społecznej i naukowej. Nie dziwi więc, że stał się przedmiotem wielu badań, doprowadzając do powstania licznych koncepcji i konkurencyjnych teorii. Analizy i polemiki przyniosły pogłębienie rozumienia rozwoju poznawczego dzieci, a w ostatnim czasie także poszerzenie debat – wcześniej głównie psychologicznych – o wątki socjologiczne, antropologiczne i polityczne (Burman 2008; Dahlberg i in. 2013; Rogoff 1990). Najbardziej znacząca różnica w odmiennych tradycjach rozumienia rozwoju poznawczego dzieci dotyczy kwestii uniwersalności *versus* lokalności zmian rozwojowych oraz natury i pochodzenia wiedzy tworzonej w umyśle. Przyjęte przez piagetowski konstrukty-

wizm rozwojowy założenie uniwersalności leży na fundamencie przekonania o biologiczno-neurologicznych uwarunkowaniach rozwoju poznawczego i obiektywności wiedzy naukowej. Natomiast, założenie lokalności oparto na krytyce biologizacji w tym zakresie (Morss, 1990) oraz wskazaniu kulturowego i biograficznego zróżnicowania kompetencji jednostki i kulturowej relatywności społecznie tworzonej wiedzy (Stemplewska-Żakowicz, 1996). Te ostatnie argumenty czerpały inspirację z konstruktywizmu socjokulturowego Lwa S. Wygotskiego i późniejszych prac J. Brunera. Warto jednak pamiętać, że już kilka dziesiątek lat temu zainicjowano koncepcję o złożonym, uniwersalno-lokalnym charakterze rozwoju poznawczego. Przyjęto w niej, że zmiany rozwojowe są wówczas warunkowane biologicznie, a więc w sposób uniwersalny dla wszystkich, gdy definiujemy je bardzo szeroko i ogólnie, natomiast wszelkie umiejętności specyficzne mają charakter lokalny. Pozwala to traktować oba czynniki rozwojowe (dziecko i środowisko) jako wzajemnie się uzupełniające (Fischer, Bullock, 1984). Chociaż możliwa i metodologicznie użyteczna jest charakterystyka teorii rozwoju z wyeksponowaniem różnic w wyjściowych założeniach wewnątrzparadygmatycznych (Klus-Stańska, 2018), to argumenty dotyczące mechanizmów rozwoju poznawczego budowane w dwóch wiodących perspektywach traktowane są raczej nie jako opozycyjne, ale komplementarne (Brzezińska, 2000). Nie przypisuje się im jednak addytywności, ale wskazuje na rolę osobistych doświadczeń poznawczych jako inicjujących uczenie się (Stemplewska-Żakowicz, 1996) i rolę wiedzy osobistej w „oswajaniu” wiedzy publicznej (Klus-Stańska, 2019; Klus-Stańska, Nowicka, 2014; Kochanowska, 2018).

Dlatego, główne pytania zadawane obecnie w tym zakresie wynikają nie tyle z potrzeby ustalenia, co inicjuje i podtrzymuje rozwój poznawczy, co z namysłu nad jakością tych czynników. Konstruktywizm rozwojowy zwraca uwagę na niezbędną bogactwa środowiska materialnego dostępnego samodzielny eksploracyjnym działaniom dzieci. Natomiast, konstruktywizm socjokulturowy eksponuje wątek wrażliwego wsparcia i rusztowania społecznego zapewnianego przez osobę dorosłą lub współpracującego rówieśnika. W obu tych przypadkach radykalnie zakwestionowano obraz umysłu jako biernie przyswajającego przekaz werbalny i wiedzy jako pochodzącej z postępowania „po śladzie” nauczyciela (Klus-Stańska, 2002; Moroz, 2019). W obu też wysoko ulokowano samodzielność poznawczą dziecka wskazując, że jest ona fundamentalnym warunkiem umożliwiającym powodzenie rozwojowe. Badania dowiodły, że przedłużanie dyrektywności poza bardzo wczesne dzieciństwo ma bezpośredni, negatywny wpływ na późniejszą niezależność poznawczą i społeczną dzieci (Landry i in., 2000).

Kluczowe stało się założenie, że uczenie się uczniów nie wymaga tradycyjnie rozumianego nauczania. Zamiast ograniczać się do przekazywania infor-

macji i instrukcji, nauczyciele przede wszystkim organizują bogate środowisko materialne klasy, zamieniając je w obszar uczniowskich badań i projektów, i poszukują dobrze sformułowanych problemów oraz zadań, wyzwających samodzielne poszukiwania. Szybko okazało się, że w tych warunkach współpraca rówieśnicza prowadzi do bardzo dobrych efektów także wówczas, kiedy żaden uczeń nie pełni funkcji tutora. Jak piszą K.W. Fisher i D. Bullock:

Często, gdy dwie osoby współpracują, aby rozwiązać problem, żadna z nich nie ma wszystkich elementów, które ostatecznie pojawiają się w rozwiązaniu. Podczas ich współpracy (...) zachowanie każdej osoby wspiera zachowanie i myśli w kierunkach, które nie zostałyby podjęte przez jednostkę, gdyby pracowała sama. Finalnie pojawia się rozwiązanie – nowa struktura poznawcza (Fisher, Bullock, 2005).

Rówieśnicy lepiej się rozumieją, śmieiej wymieniają poglądami, stawiają sobie pytania i ujawniają wątpliwości, poważniej traktują otrzymane odpowiedzi i mają większą motywację do usuwania sprzeczności między sobą (Damon, 1984). Te cechy relacji rówieśniczych powodują również, że uczniowie są bardziej skłonni do aktywizowania ukrytych pokładów wiedzy osobistej (Daiute, Dalton, 1993). Dane te poszerzyły myślenie o samodzielności poznawczej uczniów o wątek samodzielności współdzielonej podczas uczenia się rówieśniczego.

Dla zmiany myślenia o potencjale tkwiącym w redukcji interwencji dorosłego w uczeniu się uczniów podstawowe znaczenie miały też badania nad motywacją, które zmieniły nasze myślenie o roli ocen i zewnętrznej kontroli związanych z dominacją nauczyciela. Już badania nad małymi dziećmi dostarczyły danych o sile wrodzonej potrzeby samodzielnego działania. Jak pisze Thornton:

W fakcie, że dzieci lubią rozwiązywać problemy jest coś zaskakującego. Z definicji „rozwiązywanie problemów” oznacza, że masz jakiś cel i nie wiesz, jak go osiągnąć, więc możemy oczekiwać, że jest to raczej frustrujące i negatywne doświadczenie. (...) Przywykliśmy myśleć o takim rodzaju pracy jako o raczej nudnym i żmudnym niż zabawnym. Ale nawet niemowlęta w kołyskach lubią rozwiązywać problemy (jak spowodować, by grzechotka wydała dźwięk?), co dowodzi, jak fundamentalny jest proces rozwiązywania problemów dla naszego człowieczeństwa i dzieciństwa (Thornton, 1995, ss. 1-2).

Dlatego, w rekomendacjach edukacyjnych dostrzeżono rolę motywacji wewnętrznej do uczenia się i znaczącą przewagę jej wartości rozwojowej w stosunku do motywacji zewnętrznej. Osłabia to znacząco wiarę w niezbedność oceniania jako podstawowego instrumentu motywowania uczniów.

Istotnych argumentów w tym zakresie dostarczyła teoria samostanowienia (*self determination theory*), wyjaśniając wzrost motywacji wewnętrznej do

działania w okolicznościach braku kontroli argumentem motywacji autonomicznej, która rozwija się w warunkach wspierających autonomię, będącej podstawową potrzebą człowieka. Takie warunki oznaczają dawanie dziecku możliwości wyboru, zachęcanie do inicjatywy, brania pod uwagę jego perspektyw i ograniczanie technik kontrolujących (Świącicka, 2019). Chociaż relacje między motywacją autonomiczną a kontrolowaną zewnętrzną są złożone, niemniej – jak dowodzą liczne badania – motywacja autonomiczna sprzyja wyższej jakości rezultatów uczenia się, głębokiemu przetwarzaniu materiału i dobrostanowi uczniów, podczas gdy motywacji kontrolowanej towarzyszy obniżenie dobrostanu i powierzchowne przetwarzanie materiału (Cheon i in., 2020; Vansteenkiste i in., 2006). Nauczycielska kontrola, polegająca na bezpośrednim kierowaniu działaniami i myśleniem uczniów, częste wydawanie poleceń, zakłócanie preferowanego przez dzieci tempa nauki i niedopuszczanie do krytycznych i niezależnych opinii wywołuje negatywne emocje oraz osłabia motywację i zaangażowanie (Assor i in., 2005). Na gruncie polskim G. Szyling wykazuje, że oceny jako narzędzie motywowania do nauki

z reguły podważają ich [uczniów – przyp. DKS] samodzielność i prawo głosu, lokując ocenianie poza ich zasięgiem i w znacznej mierze poza obszarem ich osobistego sprawstwa (Szyling, 2015, s. 118).

Wniosek ten jest zbieżny z innymi wynikami badań nad wczesną edukacją, ukazując, jak totalnie oddziałuje ocenianie na całokształt szkolnego funkcjonowania dziecka, poddając je treningowi bezwolności (Szyling, 2015, s. 120).

Perspektywa wskazująca na konieczność zapewniania przestrzeni dla samodzielnej pracy uczniów w warunkach interakcji rówieśniczej, uzupełniona pedeutologiczną teorią krytyczną (Mac Naughton, 2005), stawia poważne wyzwania przed wczesną edukacją i pracującymi w niej nauczycielami. Liczne kraje odpowiedziały na nowe koncepcje modyfikacją programów kształcenia i zaleceń dydaktycznych dla nauczycieli już najmłodszych uczniów. Nacisk na zwiększanie autonomii uczniowskiej przyczynił się między innymi do promowania w polityce oświatowej koncepcji niezależnego uczenia się (*independent learning*). W dekretowanych przez państwo dokumentach oświatowych i przewodnikach do programów zamieszczono stanowcze wymagania odnośnie konieczności wyzwalania inicjatywy uczniów, otwierania się na ich samodzielność intelektualną, wykazywania żywego zainteresowania ich pomysłami, zapewniania przestrzeni dla podążania uczniów za swoimi zainteresowaniami, umożliwiania systematycznej współpracy rówieśniczej i rówieśniczego uczenia się (por. Whitebread i in., 2005).

Natłok danych płynących z badań, wyraziste zmiany programowe w wielu krajach, powodzenie ogromnej liczby konstruktywistycznych projektów

kształcenia na świecie i ukazywanie nowych trendów w kształceniu podczas uniwersyteckiej edukacji nauczycieli rodzi nadzieję, że w szkole, zwłaszcza na poziomie wczesnej edukacji, dojdzie do zmniejszania naporu przekazu nauczyciela na rzecz uwolnienia samodzielności uczniów. Ta nadzieja stała się inspiracją do badań rzeczywistości szkolnej uczniów klas początkowych w zakresie samodzielności poznawczej, jaką mogą się wykazać w klasie szkolnej.

Metoda badań

Dla rozpoznania statusu samodzielności poznawczej uczniów wykorzystane zostały materiały wytworzone przez studentki IV roku pedagogiki wczesnej edukacji z językiem angielskim, studiujące na Uniwersytecie Gdańskim. W czasie praktyk ciągłych w klasach początkowych studentki tworzyły portfolio, zawierające opisy gromadzonych obserwacji codzienności szkolnej, istotnych zdarzeń oraz ich refleksje. Następnie podczas realizacji przedmiotu „Analiza doświadczeń z praktyk” rozwijały swoje przemyślenia podczas wymiany doświadczeń w małych zespołach. Wśród wątków podejmowanych przez studentki znalazł się także przebieg zajęć i polecenia, które sprzyjały samodzielności poznawczej uczniów oraz ich twórczemu myśleniu. I właśnie te fragmenty 30 studenckich portfolioów zostały poddane analizie jakościowej na potrzeby tego tekstu.

Jego celem jest próba odpowiedzi na pytanie: *Jaki jest status samodzielnego rozumowania uczniów w klasach początkowych?* Badanie ma charakter interpretacyjny, jakościowy, ale trzeba wziąć pod uwagę, że obejmuje 6-tygodniowe obserwacje prowadzone w 30 różnych szkołach, w wymiarze 120 godzin (60 na zajęciach typowych dla klas początkowych i 60 z języka angielskiego w tych klasach), co zwiększa ich wiarygodność. Kategorie (pisane w tekście kapitalikami) zostały zbudowane z uwagi na zagęszczenie podobieństw i typowości w obserwacjach. Kryterium były na przykład stosowane w portfolio określenia i sformułowania, takie jak: „każde zajęcia”, „najczęściej”, „przeważało” i tak dalej lub przeciwnie: „nigdy”, „tylko raz”, „wcale” i tym podobnie. Zdarzające się incydentalne wyraźnie odmienne obserwacje zostały przytoczone jako wyjątki od reguły dowodzące możliwej odmiennej edukacji.

Wyniki i ich analiza

1. „Tak nauczano”

Jednym z zadań, jakie studentki otrzymały, była dyskusja na temat zagadnienia „Tak nauczano”, czyli typowego przebiegu zajęć. Zgromadzone

wypowiedzi pozwalają na wskazanie kategorii, które w odniesieniu do samodzielności uczniów można uporządkować w dwóch nadrzędnych grupach: **IDENTYFIKACJI BRAKU** i **IDENTYFIKACJI OBECNOŚCI**.

Do pierwszej grupy przynależą te, które wynikają z nieobecności samodzielnej aktywności uczniów, niekierowanej krok po kroku. Studencki opis typowych zajęć ukazuje model, który eliminuje dziecięcy potencjał w tym zakresie. Analiza opisów przebiegu zajęć wskazuje na **SZTYWNY SCHEMAT** i **FORMALIZM** jako główne charakterystyki codzienności szkolnej uczniów. Powtarzalność pozbawionego jakiegokolwiek elastyczności modelu postępowania już sama w sobie eliminuje samodzielne myślenie uczniów, gdyż wymaga ono otwartości na zmianę, dostosowania się nauczyciela do kierunków pracy inspirowanych przez dzieci, plastyczności czasu i tak dalej. Ale obserwowane zajęcia dodatkowo cechowała zdecydowana koncentracja na dwóch nienaruszalnych wyznacznikach aktywności uczniów, jakimi był **NAUCZYCIEL** i **ZESZYT ĆWICZEŃ**.

Studentki pisały:

*Każde zajęcia (...) wyglądały **niemal identycznie**. Lekcje były prowadzone głównie **stylem zamkniętym/formalnym**. Zdecydowaną większość czasu **nauczycielka kierowała uczniami**. Bardzo rzadko dzieci pracowały samodzielnie w ciszy, najczęściej na pytania odpowiadały osoby zgłaszające się lub wybrane przez nauczycielkę.*

*Zajęcia z wczesnej edukacji były **rutynowe**. Najbardziej pani skupiała uwagę uczniów na wykonywaniu zadań w **zeszycie ćwiczeń**. Jeżeli prowadziłam lekcję i robiłyśmy karty pracy, to na drugi dzień dzieci musiały „nadrobić zaległości” w zeszycie ćwiczeń. (...) Styl formalny o silnym nadzorowaniu aktywności ucznia. **Nauczycielka pełniła rolę kierowniczą**.*

*W mojej klasie przeważał niestety **kierowniczy styl nauczania** (...). Niewiele było miejsca na **samodzielną aktywność ucznia**, czy na pracę w grupach. Lekcje wyglądały **standardowo**, **praca z podręcznikiem** to znaczy: czytanie czytanki, odpowiadanie na pytania pod czytanką, rozmowa na temat obrazka, który był **banalny**, np. dziewczynka stoi i ogląda książki w bibliotece.*

Samodzielność dzieci nie jest synonimem samotnej pracy. Znakomicie jest wyzwana podczas komunikacji rówieśniczej i współpracy w małych zespołach nad zadaniami, które mają charakter problemowy i prowadzą do grupowego efektu odmiennego od tego, który byłby osiągany indywidualnie. Jednak w czasie zajęć obserwowanych na praktykach studenckich **ZAKAZ KOMUNIKACJI RÓWIEŚNICZEJ** w czasie zajęć między dziećmi uniemożliwiał samo-

dzielność wspieraną w relacjach koleżeńskich, wyzwalaną przez mowę eksploracyjną, wymianę pomysłów, czy zwykłe wsparcie informacyjne lub emocjonalne. Dystrybucja komunikatów wyłącznie na linii „nauczyciel – uczeń” ma swoje źródła zarówno ze sprzężonym z nią zwrotnie modelem dyscypliny ciszy, jak i z brakiem zaufania do kompetencji dzieci.

*Nie mogę powiedzieć, że dzieci nigdy nie pracowały w grupie, aczkolwiek w czasie moich praktyk **nie zauważyłam ani jednej takiej aktywności**. Nauczycielka bardzo dużą uwagę przykłada do **utrzymania całkowitej ciszy w klasie**. (...) Czasami, gdy powstawał szmer, to dlatego, że zadanie stwarzało dzieciom jakiś problem i chciały porozumieć się ze swoim kolegą, niestety **zawsze kończyło się to słowami „nie gadamy”**.*

*Proszę to sobie wyobrazić – dzieci siedzą w podwójnych ławkach i pomiędzy nimi stoją dwa duże segregatory, które praktycznie **uniemożliwiają nawet widzenie siebie nawzajem**. Segregatory (...) stanowiły naturalne płoty wydzielające przestrzeń i stanowiące przeszkodę w integracji.*

*Uczniowie **nigdy nie pracowali w grupach**. Gdy podczas zadania, w którym dzieci musiały ułożyć plan wydarzeń do tekstu, wyszłam z takim pomysłem, nauczycielka powiedziała, że zadania tego typu rozwiązujemy wspólnie na tablicy. Stwierdziła, że **dzieci nie wiedzą jak się do tego zabrać**.*

Opisywana przez studentki niemal „przemysłowa” transmisyjność spycha uczniów na dalszy plan, jest skrajnie nasiloną, obeszwaną. Poddani jej uczniowie podlegają swoistemu TRENINGOWI BIERNOŚCI I PODPORZĄDKOWANIA. Przyzwyczajenie zamyka możliwość pomyślenia, że można inaczej...

*Rozmawiałam z nauczycielką o poziomie klasy i uzyskałam „radę” na temat pracy ze zdolnym uczniem: „**Posiedzi i poczeka**, trochę się go pochwalą i będzie zadowolony. Nie ma sensu mu dawać więcej zadań, bo przestanie pracować, a **tak uczy się też cierpliwości**”.*

*Lekcje, którym się przyglądałam w czasie praktyk, z reguły wyglądały **tak samo każdego dnia**. Nauczycielka była osobą, do której należało pierwsze i ostatnie słowo, a uczniowie byli realizatorami jej planu. **Plan wyznaczał podręcznik, do czego byli przyzwyczajeni uczniowie i nauczycielka**. Ważną rolę na lekcjach pełniły też zeszyty (...), w których zapisywane były tematy i krótkie notatki (...) oraz wklejane minikarty pracy. (...) Wszystkie niezbędne do zajęć elementy [nauczycielka – przyp. DKS] znajdowała w podręczniku i ćwiczeniach. (...) **Program był realizowany taśmowo** poprzez pokonywanie kolejnych stron z książki.*

Uczniowie ukształtowani już przez ten model pracy z reguły nie podejmowali prób wyłamania się z niego, co wtórnie buduje przekonanie, że dzieci pracują wyłącznie „na polecenie” i wiedzą cokolwiek dopiero wówczas, gdy zostaną z tym „zapoznane”. Tylko niektóre studentki zaobserwowały pojawiającą się inicjatywę uczniów. Ta jednak była ignorowana lub wygaszana, a w skrajnych przypadkach dzieci były za nią karane.

Styl komunikacji nauczyciela był bardzo agresywny. Pani „zabijała” kreatywność dzieci. Nie pozwalała im myśleć poza wytyczonymi ramami. Różne odstępstwa od normy – komentowała, ucinała i czasami nawet wyśmiewała przed całą klasą.

Na lekcji można było zauważyć typową transmisję wiedzy. Wszystkie lekcje były bardzo podobne do siebie. (...) Niestety, zadania, które wykraczały poza pisanie w ćwiczeniach (np. zadania z gwiazdką dotyczące pracy w grupach lub zrobienia sałatki owocowej itp.) były pomijane, bo według nauczycielki to strata czasu i „dzieci się wtedy niczego nie uczą”. Jej zdaniem, nauka była tylko wtedy, gdy ona mówiła, a dzieci siedziały cicho. W sytuacji, gdy pewien chłopiec nie zgłosił się, a automatycznie dopowiedział coś do tego, o czym mówiła nauczycielka (temat dotyczył zawodów kiedyś i dziś, i pani opowiadała o tych zawodach – on wtrącił uwagę, że we Wdzydzach Kiszewskich na Jarmarku jest pokazane dużo takich zawodów i zaczął wymieniać) dostał smutną minkę (Smutne minki, to sposób oceny zachowania).

Rutyna, schemat i formalizm wytwarzały klimat wszechogarniającej NUDY. Tego rodzaju obserwacje przeważały w zgromadzonym materiale, były silnie podkreślane przez studentki i oceniane bardzo krytycznie podczas dyskusji grupowych.

Lekcje były tak nudne, że po tych dwóch dniach myślałam, że bycie nauczycielką nie jest chyba dla mnie dobrym pomysłem, skoro tak wygląda polska edukacja.

Nauczycielka prowadziła wszystkie lekcje według jednego schematu, w tym samym stylu. Wprowadzenie do tematu zadania i ćwiczenia z książek, kart pracy, sprawdzenie wiedzy (...) temat po temacie, zadanie po zadaniu (...). Po tygodniu spędzonym w szkole nudziłam się okropnie.

Studencką krytyczność należy jednak usytuować w odpowiednim kontekście. Choć w materiałach można było natknąć się na wyraźne negatywne oceny nauczycieli, jednak przeważały takie, w których wskazywano ograniczenia nauczania, z jednoczesnym podkreśleniem przychylnego stosunku nauczycielek do dzieci.

Jak już wspomniałam w notatce z poprzednich zajęć, mojej opiekunce praktyk zależało na dobrych relacjach z dziećmi, co niestety nie zmienia faktu, iż samo prowadzenie zajęć było typowe dla szkół tradycyjnych.

Ze zgromadzonego materiału wynika więc obraz swoistej ASYMETRII EMOCJONALNO-MERYTORYCZNEJ. Na to zjawisko należy zwrócić uwagę. W potocznym myśleniu przeważa bowiem przekonanie, że w klasach początkowych „życzliwy nauczyciel to dobry nauczyciel”. Praca nauczyciela we wczesnej edukacji nie jest wiązana z wiedzą zawodową i profesjonalizmem. Ale już nikt nie uznałby przecież, że „życzliwy pediatra to dobry pediatra”. Serdeczność i sympatia odczuwana wobec dzieci nie jest wystarczająca, by odpowiednio wspierać ich rozwój.

Obserwacje i dyskusje w małych zespołach doprowadziły studentki do konkluzji o NIEZMIENNOŚCI SZKOŁY. To wnioski tym bardziej interesujące, że w potocznych narracjach o szkole powszechnie podkreśla się, że „dawniej w szkole było inaczej”. Ta rozbieżność może wynikać z faktu, że model nauczania traktowany jest w Polsce jako „oczywisty” i „jedyny możliwy”, więc większych zmian w tym zakresie się nie oczekuje.

Styl nauczania nauczycielki był mocno frontalny (...) w bardzo tradycyjny dla naszej polskiej szkoły sposób – podręcznik, ćwiczenia, sprawdziany, kartkówki.

Po dyskusji w naszej grupie doszłam do wniosku, że pod kątem pracy na lekcji niewiele się zmieniło w edukacji wczesnoszkolnej od czasu, kiedy sama byłam uczennicą.

W portfolioch można było też natrafić na (bardzo rzadkie, niestety) opisy sytuacji, które studentki próbowały powiązać z odejściem od rutyny i staraniem nauczycieli, by wprowadzić elementy dydaktycznie atrakcyjne. Ujawniające się tu kategorie zaliczyłam do nadrzędnej grupy IDENTYFIKACJI OBECNOŚCI samodzielności uczniów. Jednak, co znamienne, samodzielność i współpraca rówieśnicza występowały przede wszystkim w opisach lekcji angielskiego¹. Poniżej przytaczam wypowiedź studentki, która do pewnego stopnia myli aktywność ruchową dzieci z aktywnością poznawczą i zmianę miejsca w przestrzeni klasy ze zmianą modelu nauczania, ale jest świadoma ograniczeń edukacji skoncentrowanej na podręczniku i docenia obserwowane zabawy rozwijające funkcje poznawcze, współpracę uczniów w małych zespołach i ich niekierowaną komunikację.

¹ Specyfikę tę wyjaśnia zapewne odmienna metodyka inspirowana progresywizmem, typowa dla szkolnictwa w Wielkiej Brytanii, rzutująca na różne sposoby upowszechniania modeli nauki tego języka jako obcego.

Na lekcjach, które prowadziła ta nauczycielka [języka angielskiego – przyp. DKS] **przeważały różne gry ruchowe i zabawy, mogące pobudzić wyobraźnię uczniów**. Oczywiście, część lekcji uczniowie spędzali w ławkach, rozwiązując zadania z książki, słuchając nagrań i zapisując coś w zeszytce, ale nie była to dominująca forma prowadzenia zajęć. Nauczycielka starała się **unikać prowadzenia zajęć opartych tylko i wyłącznie na podręczniku**, stwarzała klasie możliwości **pracy w grupach lub w parach**, oraz wypowiedzania się w języku angielskim. Właśnie dlatego część lekcji uczniowie spędzali na dywanie, podczas gier ruchowych w zespołach, rozmów i innych zadań aktywizujących ich do samodzielnej pracy.

W przeciwieństwie do tej SAMODZIELNOŚCI „PO ANGIELSKU”, na ogólnych zajęciach z zakresu wczesnej edukacji poziom oryginalności dydaktycznej sytuacji mających zapewne z założenia aktywizować uczniów był z reguły dość niski. W myśleniu studentek wyraźna była świadomość SAMODZIELNOŚCI OGRANICZONEJ. Charakterystyczna jest tu następująca wypowiedź:

Z innych „ciekawostek, innowacji czy pomocy dydaktycznych” pamiętam jedynie **pokazanie dzieciom, jak wygląda klisza fotograficzna**, kiedy omawiali tekst o tym, skąd ludzie czerpali informacje o świecie. Gdy omawiali zadania zegarowe, nauczycielka wyciągała kilka zegarów papierowych, na których **dzieci mogły ustawić** godziny z podręcznikowych zadań. **Tak było raz**, później tylko nauczycielka pokazywała godziny na zegarze.

Cudzysłów użyty przez studentkę jasno symbolizuje jej ocenę tego rodzaju działań na lekcjach.

Większość komentarzy towarzyszących tego rodzaju obserwacjom świadczyła o zawodowej refleksyjności studentek – przyszłych nauczycielek wczesnej edukacji, i świadomości, że wyzwalanie samodzielności uczniów wymaga znacznie głębszej zmiany modelu nauczania. Jednak zdarzały się też komentarze dowodzące, że te pozornie aktywizujące działania zadowalały praktykantki, że nie dostrzegają one realnego braku przestrzeni dla myślenia dzieci i powierzchowności wprowadzanych „nowinek”. Dla tych wypowiedzi proponuję kategorię SAMODZIELNOŚĆ POZORNA.

Podczas wprowadzania dwóch liczb naraz **dzieci mogły sobie wybrać, za pomocą której liczby wykonają zadanie**, polegające np. na narysowaniu w pętelce tyłu przedmiotów (również **było to dowolne, czy dzieci narysują kwiatki, czy kółeczka**, czy cokolwiek im się tylko zamarzy), ile wynosiła liczba.

Tok nauczania był bardzo zróżnicowany. Nauczycielka często **zmieniała miejsce pracy uczniów**, na przykład, literkę wprowadzała **na dywanie**, po czym dzieci

wracały do ławek, by wykonywać ćwiczenia w książce, a później znowu miały do wykonania ćwiczenie **poza ławkami**.

Studentki okazywały się uwięzione w wąskim myśleniu metodycznym i za metody aktywne brały bardzo tradycyjne zadania, ubarwione jedynie ruchem, przemieszczaniem się w klasie lub elementami ludycznymi, dającymi uczniom swobodę jedynie w kwestiach poślednich, trzeciorzędnych.

2. „Dziecko – badacz; dziecko – artysta”

Z zadaniem dotyczącym przebiegu zajęć korespondowało kolejne, zatytułowane „Dziecko – badacz; dziecko – artysta”. Studentki były poproszone, by skupić uwagę na wątku twórczości i odkrywania na zajęciach szkolnych, ze szczególnym uwzględnieniem sytuacji związanych z dziecięcym eksperymentowaniem, twórczością intelektualną i artystyczną, samodzielnym rozwiązywaniem problemów, działaniem praktycznym, wykonywaniem projektów.

Zgromadzony materiał empiryczny potwierdza NIEOBECNOŚĆ TWÓRCZOŚCI lub co najwyżej niezwykłą jej INCYDENTALNOŚĆ. Nawet treści przyrodnicze, dające się łatwo „przełożyć” na aktywność badawczą uczniów, były jej pozbawione.

Dzieci nie miały możliwości eksperymentowania czy wyrażania twórczości artystycznej (...). Przez moje praktyki nie przewinął się nigdy temat eksperymentu przyrodniczego. Poznawanie przyrody odbywało się jedynie poprzez „odkrywanie” informacji w podręczniku.

Lekcje przyrody zaobserwowałam tylko dwie, ponieważ lekcje nie odbywały się zgodnie z planem, tylko były wyborem nauczycielki. Te lekcje były podobne do lekcji języka polskiego. Uczniowie w grupach pisali opis krajobrazu Grenlandii i rozwiązywali wspólnie krzyżówki, posługując się aktualnie przerabianą lekturą „Anaruk, chłopiec z Grenlandii”.

Przez miesiąc praktyk ani razu dzieci nie eksperymentowały, nie wykonywały doświadczeń (...). W książkach, na których pracują dzieci, co jakiś czas pojawia się blok tematyczny „dzień odkrywców”. (...) Na obserwowanej przeze mnie jednostce lekcyjnej tematem głównym były zwiastuny wiosny. Dzień odkrywców – brzmi bardzo interesująco, jednak jest to niestety czas wykonywania ćwiczeń w kartach pracy... Dzieci zamiast doświadczyć na własnej skórze pierwszych oznak wiosny (...), zaznaczają w kartach pracy, czy sasanka jest rzeczownikiem czy przymiotnikiem, oraz uzupełniają brakujące słowa w przysłowiaach o marcu, których już nikt nie używa, bo są wyrażeniami archaicznymi.

Podczas praktyk *nie zaobserwowałam eksperymentowania*, chociaż słyszałam, że chłopcy *raz robili jakieś doświadczenie w domach*, a potem opisywali je (coś w stylu hodowania roślinki).

Jedną sytuacją, jaką pamiętam w odniesieniu do samodzielności uczniów, była sytuacja, w której podczas rozwiązywania zadania z matematyki uczeń zapytał się, czy może zastosować liczby ujemne, na co nauczycielka odpowiedziała, że jeśli potrafi, to jak najbardziej. Ale nie przypominam sobie zajęć, w których uczniowie mogli eksperymentować czy komponować coś twórczego (...). Uczniowie *nie mieli stwarzanych okazji do rozwiązywania problemów, nie mieli okazji do „pogłótkowania”*.

Jeżeli chodzi o dziecięce *eksperymentowanie*, to *pojawiło się ono raz*, w dodatku w zadaniu domowym. Zadanie to nie było wymyślone przez nauczycielkę, znajdowało się ono w ćwiczeniach do matematyki. Dzieci *uczyły się odczytywać temperaturę z termometrów, przez kolejne 3 dni miały zapisywać temperaturę i godzinę pomiarów*. Ich wyniki zostały porównane poprzez odczytanie swoich obserwacji (kilka wybranych osób).

Obserwujące studentki zauważały też sytuacje, które potencjalnie mogły wyzwać samodzielne rozumowanie uczniów i aktywizować ich poznawczo. Jednakże nauczycielki, ukształtowane przez kulturę kierowniczej roli nauczyciela i lęku przed błędami uczniów, sterowały uczniami. Ukryta w tych działaniach kategoria STRACONYCH OKAZJI stanowi specyficzny element, gdyż najprawdopodobniej przez nauczycieli nie jest postrzegana jako strata, a jako przejaw dobrego nauczania.

Na lekcjach uczniowie *nie mieli w zasadzie zbyt często stwarzanej możliwości wykazania się własną inicjatywą*. Gdy pojawiały się *zadania, które należało wykonać samodzielnie, odpowiedzi dosyć szybko pojawiały się na tablicy, tak by każdy miał dobrą odpowiedź w zeszycie*.

Na lekcjach języka polskiego nauczycielka czasami zadawała uczniom np. pytania, co to jest przyjaźń?, jakie cechy ma prawdziwy przyjaciel? Pozwalała odpowiedzieć chętnym uczniom, którzy podnieśli rękę. *Nie wywiązywała się z tego jednak żadna dyskusja*, ponieważ odpowiedzi były kierowane do nauczycielki, a ona decydowała, czy są poprawne czy nie.

Nauczyciele nie wykorzystują tego rodzaju szans na wspieranie samodzielnego myślenia dzieci głównie z obawy, że uczniowie bez przekazu i kierowania nie zdobędą wartościowej wiedzy. Paradoksalnie ta właśnie obawa prowadzi do zatrważająco niskich rezultatów pracy na lekcjach.

Podczas moich obserwacji [nauczycielka – przyp. DKS] raz poleciła dzieciom **wykonanie zadania w grupach**. Każda z nich miała stworzyć definicję kilku otrzymanych pojęć, związanych z podróżowaniem samolotem. Uczniowie (...) mogli także zobrazować dane hasła. (...) Idea tego zadania bardzo mi się spodobała. Niestety, **efekt był taki, że dzieci na polecenie nauczycielki „słowo w słowo” przepisywały definicje** zawarte w podręczniku. Tworząc ilustracje, także miały sugerować się tymi książkowymi. (...) Zadziwiający był fakt, iż dzieci, po wykonaniu zadania, zapytane przez nauczycielkę o pojęcia, które kilka minut temu definiowały, **nie potrafiły wyjaśnić ich znaczenia**. Okazało się, że **przepisywały one słowa nie zagłębiając się w ich sens**.

Studentki przygotowane do tego podczas studiów podejmowały próby wprowadzenia pracy badawczej uczniów lub współpracy rówieśniczej jako wyzwalających samodzielność myślenia i opartych na zaufaniu do kompetencji dzieci. Pozwalano im na to, ale u większości nauczycielek nie budziło to zainteresowania. Dziecięca aktywność badawcza była traktowana co najwyżej jako DRUGORZĘDNA CIEKAWOSTKA.

Odbyła się **jedna lekcja, gdzie dzieci poznawały przez działanie i eksperymentowały**. Były to zajęcia o dźwięku, które przygotowałam. Dzieci przez całą lekcję wykonywały eksperymenty i próbowaly dowiedzieć się, jak powstaje dźwięk oraz odpowiedzieć na wspólnie postawione pytania. Nauczycielka lekcję tę skomentowała słowem: *Fajna*.

Warto jednak przytoczyć dłuższy fragment jednego portfolio, w którym pojawia się nauczyciel odczuwający swoją niewiedzę, dostrzegający wartość odmiennego działania na lekcji i zaintrygowany nim.

Później, kiedy już sama prowadziłam lekcje, poprosiłam dzieci, aby **jeżeli mają jakiś problem z zadaniem, najpierw spytały kolegi z ławki, może akurat będzie umiał pomóc**. Dzieci miały z tym ogromny problem. Byli uczniowie, którzy bez zatwierdzenia przeze mnie ich pomysłu nie ruszały dalej.

I dalej pisze o nauczycielce wspomagającej:

Podeszła do mnie pewnego dnia po przeprowadzonej przeze mnie lekcji i **zapytała z ciekawością**, dlaczego poprosiłam, żeby dzieci prosiły kolegów z ławki o pomoc? Czy tak nas uczą na studiach? Ja odpowiedziałam, że tak. Wspomniałam też o niektórych banalnych zadaniach w ćwiczeniach i ona mi wtedy odpowiedziała, że też to czasami zauważa i że to bardzo ciekawe, jak nas uczą. **Było to dla niej coś nowego**.

Analiza zgromadzonego materiału pokazuje, że swoboda twórcza i rozwiązywanie problemów przez uczniów są ograniczone niemal wyłącznie do zajęć plastycznych, czasem informatycznych, a więc tych, które nie wchodzą w zakres tradycyjnego kanonu przedmiotów i które są nagminnie traktowane jako zajęcia mniejszej wagi. Mamy więc do czynienia z TWÓRCZOŚCIĄ OGRANICZONĄ, bagatelizowaną i niedopuszczaną tam, gdzie mogłaby zmieniać wiedzę i myślenie dzieci.

Jedyną okazją, gdzie dzieci miały szanse być kreatywne, twórcze i samodzielne były nieliczne lekcje informatyki i plastyki. Tworzyły tam reklamy i filmy na dowolny temat i w dowolny sposób. Ograniczały je tylko możliwości programów, w których tworzyły swoje dzieła. Było widać, że bardzo je to cieszy. W końcu miały wpływ na to co robią i jak robią. Na plastyce robiły witraże wybraną techniką, ale w dowolnej tematyce. Ostatnim przykładem jest wcześniej przytaczana gazetka klasowa o marcu. Nauczycielka traktowała te lekcje jako mało ważne. Jak przerwę w zajęciach na zabawę.

Ale nawet na tego typu zajęciach zdarzały się ograniczenia, wynikające z nauczycielskiej tęsknoty za sterowaniem uczniami.

Dzieci mogły rozwijać swoją kreatywność podczas zajęć z plastyki. W czasie moich praktyk odbyły się trzy takie lekcje. Dzieci tworzyły trąbkę hejnałową z butelki, wafelkowego przekładająca z czekoladą oraz rysunek pt. „Zamiec”. Kiedy lekcja plastyki się zaczęła, nauczycielka informowała dzieci, co dzisiaj będą tworzyć, opowiadała o tym i pokazywała w Internecie przykładowe prace.

Podczas zajęć plastycznych nauczycielka narzucała bardzo sposób wykonania, przykład: dzieci wykonywały prace techniką wydzieranki, niektórzy rozrywali większe skrawki papieru, niektórzy mniejsze, ale nauczycielka oczekiwała, żeby dzieci koniecznie wydzierały małe części, podchodziła i je dzieciom rozrywała, (...) również narzucany był nawet kolor włosów, czy kolor ogona, podczas gdy wykonywały wydzierankę syrenki (nawiązując do Syrenki Warszawskiej).

Podsumowanie

Przeprowadzona analiza miała charakter jakościowy. Jednakże, zachowując ostrożność wobec prób uogólniania, udało się skonstruować kategorie, obrazujące tendencje i typowe zjawiska dydaktyczne związane z uniemożliwianiem samodzielności myślenia uczniów klas początkowych. Spróbujmy zebrać je w logicznym powiązaniu.

Z uwagi na relacjonowaną przez niemal wszystkie studentki, jako powszechnie wymuszaną, bierność uczniów, status nadrzędnej kategorii trzeba nadać IDENTYFIKACJI BRAKU SAMODZIELNOŚCI uczniowskiej, gdyż stanowi dominującą charakterystykę fenomenów dających się zaobserwować na zajęciach. Ów brak jest skutkiem metodyki skoncentrowanej na NAUCZYCIELU i ZESZYCIE ĆWICZEŃ, które są źródłem NIEOBECNOŚCI TWÓRCZOŚCI i ZAKAZU KOMUNIKACJI RÓWIEŚNICZEJ. Każde działanie uczniów, każdy sposób radzenia sobie z zadaniem, treść i przebieg każdej ich czynności są ujednoczone dla wszystkich i wyznaczone przez nauczyciela, a wiodącym elementem uczenia się jest jedynie ustne lub pisemne udzielanie oczekiwanych odpowiedzi na proste, odtwórcze pytania. Nawet wówczas, gdy pojawiają się sytuacje, które potencjalnie mogłyby otworzyć przestrzeń dla samodzielności dzieci i ją wspierać, działania nauczyciela zamieniają je w STRACONE OKAZJE. Szkoła, do pracy w której przygotowywane są studentki, przypomina im ich własne dziecięce biografie edukacyjne i jest opisywana jako NIEZMIENIONA.

Aktywność nauczyciela i jego decyzyjność są nadmiernie nasilone, wręcz nieopanowane. Modelowane są przez SZTYWNY SCHEMAT i FORMALIZM, które nadają lekcjom powtarzalny, monotony charakter, wywołują NUDE, a jako codzienne i kilkuletnie nieuchronnie stanowią dla uczniów TRENING BIERNOŚCI I PODPORZĄDKOWANIA. Co istotne, blokowanie samodzielnej aktywności uczniów i uderzający brak respektu dla ich potencjału intelektualnego nie musi wiązać się z brakiem serdeczności wobec dzieci. W obszarze relacji nauczyciel – uczniowie część studentek zaobserwowała swoistą ASYMETRIĘ EMOCJONALNO-MERYTORYCZNĄ, która polega na życzliwości do dzieci jako takich, połączonej z ignorowaniem i niechęcią do ich inicjatywy umysłowej związanej z treściami nauczania.

Mimo dominującego braku możliwości wykazywania się samodzielnym myśleniem przez uczniów (IDENTYFIKACJA BRAKU), zgromadzony materiał pozwolił na zbudowanie równoległej statusowo kategorii, określonej jako IDENTYFIKACJA OBECNOŚCI. U jej podstaw leży jednak znacznie mniej obserwacji, a i one są przesycone klimatem rozczarowania. Samodzielne myślenie i twórczość w większym nasileniu są ograniczone do lekcji języka angielskiego (SAMODZIELNOŚCI „PO ANGIELSKU”). Na pozostałych zajęciach występuje SAMODZIELNOŚĆ POZORNA, a w najlepszym wypadku jest INCYDENTALNA lub ma postać SAMODZIELNOŚCI OGRANICZONEJ do określonych treści. Stosunek niektórych nauczycieli do niekierowanego przez nich myślenia uczniów, ich współpracy, wiedzy pozaszkolnej i działań badawczych jest pozytywny, ale najczęściej traktują je jako DRUGORZĘDNĄ CIEKAWOSTKĘ, a nie „prawdziwe uczenie się”.

Polska nie należy, niestety, do krajów, które wrażliwie zareagowały na zmieniającą się wiedzę naukową na temat procesów uczenia się i – w konse-

kwencji – procedur nauczania, pozostając wciąż w dominującym transmisyjnym nurcie teorii i praktyki edukacyjnej, także na poziomie klas początkowych. Należy wziąć pod uwagę trzy zasadnicze elementy kształcenia, jakimi są program (*czego uczeń się uczy?*), metody (*jak uczeń się uczy?*) i system motywacyjny (*dłaczego uczeń się uczy?*). Pierwszy zakres nie był objęty omawianymi tu badaniami, jednak inne analizy empiryczne dowodzą niekorzystnej sytuacji w tym zakresie. Wskazuje się na znaczne rozbieżności między wiedzą i potencjałem poznawczym dzieci szkolnych a ministerialnym programem kształcenia, który okazuje się głęboko wsteczny w stosunku do możliwości młodszych uczniów (Dąbrowski, 2013; Kalinowska, 2010; Nowak-Łojewska, 2011; Wiśniewska-Kin, 2013; Żytko, 2005). Samodzielne rozumowanie może być też blokowane przez zagadnienia dla dzieci oczywiste, dawno znane i niestanowiące wyzwania poznawczego. Infantylizacja i banalizacja treści (Klus-Stańska, 2014) hamują wysiłek intelektualny i budują kulturę nudy (Każmierczyk, 2021).

Zawartość studenckich portfolioów dotycząca tego, *jak uczeń się uczy*, pokazuje niezmienność modelu nauczania z wyeksponowaną kierowniczą rolą nauczyciela, podczas gdy warunkiem koniecznym dla wystąpienia samodzielności uczniów jest redukcja aktywności oraz „widzialności” nauczyciela i zastąpienie jej sytuacjami przekazanymi uczniom do rozwiązania (Śliwerski, Paluch, 2021). Nuda i dominacja aktywności nauczyciela rodzą konieczność uciekania się do zewnętrznych środków motywacji uczniów do nauki, jakimi są oceny. Kiedy zapytamy, *dłaczego uczeń się uczy*, odpowiedzią są właśnie stopnie, które stają się w ten sposób kwintesencją sensu szkoły.

Pozostaje rozważyć, jakie długofalowe skutki ma model zajęć, który cechuje śledzenie cudzego myślenia, z jednoczesnym wyciszaniem swojego, poznawanie cudzej wiedzy z pominięciem tworzenia i wykorzystywania własnej, obcowanie wyłącznie z zadaniami odtwórczymi o jednej „poprawnej odpowiedzi”, dyscyplinowanie własnej aktywności zawsze w narzucanych ramach, brak doświadczeń twórczych i nagradzanie za odtwórczość (Nęcka, 1995). Z dużym prawdopodobieństwem może on prowadzić do rozwijania jako dominującego takiego rodzaju rozumowania, które określam jako zapożyczone. Cechuje je niezdolność do wytwarzania własnych przemyśleń i argumentów, formułowania przypuszczeń, wpadania na pomysły, stawiania pytań, a w konsekwencji nawet odczuwania zaciekawienia treściami poznawczymi. Myślenie zostaje w pewnym sensie zastępowane przez przypominanie sobie, co myślą inni i tylko ta wersja rozumienia zaczyna być traktowana jako prawomocna, poprawna, słuszna.

Na zakończenie trzeba postawić pytanie, czy obserwacje i interpretacje studenckie można traktować jako wiarygodne. Z jednej strony, biorąc pod uwagę liczbę obserwatorów i obserwowanych godzin oraz zróżnicowanie

szkół, materiał empiryczny jest przekonujący. Trzeba jednak pamiętać, że obserwacje prowadziły grupy poddane określonemu profilowi kształcenia, jaki jest typowy dla Zakładu Badań nad Dzieciństwem i Szkołą Uniwersytetu Gdańskiego, więc percepcja i interpretacja zdarzeń dokonana przez studentki jest zapewne zakotwiczona paradygmatycznie i wpisuje się z konstruktywizmem edukacyjny, będący tylko jednym z możliwych *backgroundów* teoretycznych. Niemniej, obserwacje studenckie dostarczają niepokojącego materiału, który może świadczyć o tym, że polska wczesna edukacja nadal nie tylko nie respektuje prawa dzieci do myślenia (Klus-Stańska, 2010), ale po prostu nie rozumie prawidłowości rozwojowych i poznawczych.

Wkład autorów

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

REFERENCES

Opracowania

- Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y., Roth, G. (2005). *Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety*. *Learning and Instruction*, 15, 397-413
- Brzezińska, A. (2000). *Spoleczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar
- Burman, E. (2008). *Deconstructing developmental psychology*. London - New York: Routledge Taylor and Francis Group
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (2013). *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki. Języki oceny*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej
- Daiute, C., Dalton, B. (1993). *Collaboration between children learning to write: can novices be masters?* *Cognition and Instruction*, 10(4), 281-333
- Damon, W. (1984). *Peer education: the untapped potential*. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 5(4), 331-343
- Dąbrowski, M. (2013). *(Za)trudne, bo trzeba myśleć? O efektach nauczania matematyki na I etapie kształcenia*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych
- Kalinowska, M. (2010). *Matematyczne zadania problemowe w klasach początkowych: między wiedzą osobistą a jej formalizacją*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Kaźmierczyk, I. (2021). *Czy nuda w szkole może stanowić barierę w edukacji?* *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2(53), 106-119
- Klus-Stańska, D. (2002). *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego
- Klus-Stańska, D. (2010). *Prawo dzieci do myślenia – obszar w szkole nieznanym*. *Szkice Humanistyczne*, X, 2-3, 245-253
- Klus-Stańska, D. (2014). *Dezintegracja tożsamości i wiedzy jako proces i efekt edukacji wczesnoszkolnej*. W: D. Klus-Stańska (red.), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna* (ss. 24-60). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Klus-Stańska, D. (2018). *Paradygmaty dydaktyki: myśleć teorią o praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Klus-Stańska, D. (2019). *Wiedza osobista uczniów jako punkt zwrotny w teorii i praktyce dydaktycznej*. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1, 7-20
- Klus-Stańska, D., Nowicka, M. (2014). *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Gdańsk: Harmonia Universalis
- Kochanowska, E. (2018). *Wiedza osobista dzieci w refleksji i praktyce nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Landry, H.S., Smith, K.E., Swank, P.R., Miller-Loncar, C. (2000). *Early Maternal and Child Influences on Children's Later Independent Cognitive and Social Functioning*. *Child Development*, 71(2), 358-375
- Nęcka, E. (1995). *Proces twórczy i jego ograniczenia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Mac Naughton, G. (2005). *Doing Foucault in Early Childhood Studies. Applying poststructural ideas*. London - New York: Routledge Taylor and Francis Group
- Moroz, J. (2019). *Teoria uczenia się w perspektywie konstruktywistycznej*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego
- Morss, J.R. (1900). *The Biologising of Childhood: Developmental Psychology and the Darwinian Myth*. Hove, U.K., Hillsdale, USA: Lawrence Erlbaum Associates

- Nowak-Łojewska, A. (2011). *Od szkolnego przekazu do konstruowania znaczeń: wiedza społeczna młodszych uczniów z perspektywy nauczyciela*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking. Cognitive Development in Social Context*. Oxford: Oxford University Press
- Stemplewska-Żakowicz, K. (1996). *Osobiste doświadczenia a przekaz społeczny: o dwóch czynnikach rozwoju poznawczego*. Wrocław: Wydawnictwo Leopoldinum
- Szyling, G. (2015). *Uczniowskie poczucie sprawstwa a praktyki oceniania we wczesnej edukacji*. *Studia Pedagogiczne*, 68 – „Dzieciństwo i wczesna edukacja: kontrowersje, problemy i poszukiwania”, 105-124
- Śliwowski, B., Paluch, M. (2021). *Uwolnić szkołę od systemu klasowo-lekcyjnego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Święcicka, M. (2019). *Wprowadzanie struktury w życie dziecka w ujęciu teorii samostanowienia*. *Psychologia Wychowawcza*, 16, 73-84
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K.M., Deci, E.L. (2004). *Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic role of intrinsic goals and autonomy support*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 246-260
- Whitebread, D., Anderson, H., Coltman, P., Page, Ch., Pasternak, D.P., Mehta, S. (2005). *Developing independent learning in the early years*. *Education 3 – 13*, 33, 40-50
- Wiśniewska-Kin, M. (2013). *Dominacja a wyzwolenie: wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
- Żytko, M. (2006). *Pisanie – żywy język dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego

Źródła internetowe

- Cheon, S.H., Reeve, J., Vansteenkiste, M. (2020). *When teachers learn how to provide classroom structure in an autonomy-supportive way: Benefits to teachers and their students*. *Teaching and Teacher Education*, 90(4), 103004; <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X1930873X> [dostęp: 8.08.2023]
- Fischer, K.W., Bullock, D. (1984). *Cognitive Development In School-Age Children: Conclusions And New Directions*. W: W.A. Collins (red.), *Development During Middle Childhood: The Years From Six to Twelve*. Washington: National Academies Press; <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK216774/> [dostęp: 12.07.2023]