

JOLANTA ANDRZEJEWSKA

SYTUACJE EDUKACYJNE W SZKOLE ZOGNISKOWANE NA UCZENIU SIĘ WYCHOWANKA

1. UCZENIE SIĘ

Refleksja nauczyciela wczesnej edukacji nad racjonalnym wyborem sposobów pracy z uczniem w procesie uczenia się staje się jednym z najpilniejszych wyzwań współczesnej praktyki oświatowej.

Uczenie się jest procesem konstruowania, interpretowania, modyfikowania osobistych reprezentacji świata w sytuacyjnym i kulturowym kontekście (Bruner, 2006). Uczenie się to proces aktywny, w którym uczący się tworzy nowe idee albo pomysły na podstawie swojej przeszłej i obecnej wiedzy. Wychowanek przez cały czas przetwarza różnorodne informacje, selekcionuje je, stawia i weryfikuje hipotezy oraz podejmuje decyzje.

Proces uczenia się bazuje również na osobistych, jednostkowych doświadczeniach podmiotu uzyskiwanych w toku różnorodnego działania. Aktywny proces przyswajania wiedzy wymaga od ucznia gromadzenia danych i informacji, ich kodowania, przekształcania oraz wytwarzania nowej wiedzy. Samodzielny proces kształcenia pozwala uczącemu się na wychodzenie poza dostarczone informacje i dokonywania indywidualnych, niezmiernie znaczących odkryć oraz „służy zmianie i doskonaleniu jej struktur poznawczych” (Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 139).

Uwzględniając istotę procesu uczenia się rysuje się potrzeba nowej edukacji szkolnej:

- elastycznie dostosowanej do ucznia i jego sposobów konstruowania znaczeń;
- dającej satysfakcję i radość z procesu uczenia się;
- polegającej na gromadzeniu różnych doświadczeń;

- skoncentrowanej na samodzielnym próbowaniu przez ucznia dojścia na różne sposoby do rozwiązania;
- akcentującej znaczenie posiadania zasobów różnych strategii dojścia do efektu;
- związanej ze skutecznym komunikowaniem się ucznia z rówieśnikiem i dorosłym podczas poszukiwania wiedzy i rozwiązywania problemów;
- zakładającej konieczność stałej współpracy w zadaniach uczniów;
- zakotwiczonej w różnych kontekstach codziennego życia społecznego;
- opartej na uczestniczeniu dziecka w szeroko rozumianej kulturze.

Podstawą rozwiązań edukacyjnych, zaprezentowanych w artykule, jest przyjęcie założenia, że niezmiernie ważne dla uczącego się, aktywnego w projektowaniu własnego rozwoju ucznia jest: miejsce, w którym odbywa się jego edukacja, uważność nauczycieli w aranżacji przestrzeni i sytuacji edukacyjnych oraz stawiane przed nim zadanie problemowe.

2. NAUCZYCIEL TWORZĄCY ŚRODOWISKO WYZWALAJĄCE UCZENIE SIĘ I ODKRYWANIE ŚWIATA PRZEZ UCZNIĄ

Nauczyciel w koncepcji konstruktywizmu poznawczego i społecznego stał się samodzielnym, odpowiedzialnym kreatorem zasad, klimatu, zdarzeń i sytuacji na lekcji, języka mówienia w klasie szkolnej, relacji między uczniami.

Nauczyciel, tworząc przestrzeń edukacyjną w szkole, decyduje o zasadach w niej panujących. Aktywność ucznia, której celem jest uczenie się, powinna opierać się na zasadzie samodzielnego decydowania i odpowiedzialności podczas konstruowania znaczeń. Zasada ta może działać jedynie w środowisku różnorodnym, bogatym i dającym się przekształcać oraz modyfikować. Każdy uczeń lubi czuć się autorem pomysłu i procedury jego realizacji. Zatem jak najczęściej powinien działać rozwiązując problem według własnego zamysłu i planu nawet z założeniem, że popełni błędy. W tej sytuacji doświadczy swobody wybierania z szeregu ofert, wykorzystywania wiedzy osobistej i własnych umiejętności, trudu decydowania i ponoszenia konsekwencji.

Atmosfera wsparcia ma ogromny wpływ na motywację i zachowania dzieci podczas uczenia się. Przyjazny klimat i atmosfera wpływa na jakość gromadzenia doświadczeń przez dzieci (Andrzejewska, 2013, s 300). Ch. Kyriacou (1991) podkreśla, że pozytywny klimat cechuje celowość, nastawienie na zadanie, dobra organizacja, możliwość osiągania realnych sukcesów. Badania funkcjonowania mózgu (Żylińska, 2013) pokazują, że struktury mózgowie rozwijają się pod wpływem przyjaznych i osobowych relacji między dziećmi i dorosłymi. Dzieci podczas

uczenia się potrzebują pozytywnego nastroju oraz poczucia bezpieczeństwa. Zdaniem D. Braun (2002, s.10): „Im więcej poczucia bezpieczeństwa daje im wybrana sytuacja nauki, im bardziej czują się wspierane, tym intensywniej wypróbują różne rzeczy, usiłują stwierdzić, jak one funkcjonują, badają swoje środowisko, aby wyciągnąć wnioski z tych dociekań”. W związku z tym nauczyciel w swojej pracy powinien kształtować pozytywny klimat wsparcia społecznego i uwzględniać: własną stałą gotowość do pomocy dziecku, dostępność swojej osoby, ale nienarzucanie się z radami i pomocą, pozytywne relacje emocjonalne z uczniem, akceptację wychowanka jako podmiotu autonomicznego, a także dostosowywać aktywność uczniów do ich reprezentacji umysłowych i wiedzy osobistej.

Nauczyciel w codziennej pracy pokazuje swoim uczniom wartości, tworzy wzory zachowania się i wzory wartościowania świata poprzez słowa i gesty. Zatem świadomość nadawanych przez niego komunikatów werbalnych i niewerbalnych powinna być wysoka. Nauczyciel powinien planować sposób poruszania się, gestykulowania i mimiki twarzy w różnych kontekstach edukacyjnych, projektować swoje zachowania językowe do całej klasy szkolnej i do każdego ucznia z osobna. Nauczyciel na drodze refleksyjnego myślenia powinien właściwie komunikować się interpersonalnie w każdej nawet nieoczekiwanej sytuacji oraz wyciągnąć wnioski z przeżytych doświadczeń. Strategia, którą dorosły może się posłużyć, aby „oderwać” rozmowę od aktualnej sytuacji w klasie i wzbogacić jej temat o treści wyobrazeniowe, polega na postawieniu ucznia w roli kompetentnego źródła informacji. Ważne jest, aby uczeń miał możliwość zaprezentowania informacji, których dorosły nie zna i z uwagą przyswaja.

Język nauczyciela może rozwijać ciekawość i aktywność dziecka albo ją hamować. Zdania, które ograniczają inicjatywę dzieci w procesie uczenia się, to np. „Zostaw to! To ci się nie uda! Tego nie potrafisz! Nie dotykaj tego! Na to jesteś za mały!, Daj, ja to zrobię” (Braun, 2002, s.10); „Jak się nie pogodzicie, to zabiorę wam zabawkę. Nie wykonamy zadania dopóki nie zobaczą prostych pleców. Zapytam te dzieci, które siedzą grzecznie”(Andrzejewska, 2009, s. 52) i nadużywane zwroty „szybciutko”, „prędziutko”.

Proponowana przez M. Foucaulta (1998) refleksja nad władzą w ogóle, w tym także władzą nauczycielską w klasie szkolnej, zmusza do refleksji nad kategorią skutków określonych praktyk edukacyjnych wprowadzanych przez pedagogów, również związanych z nadużywaniem języka władzy, poniżania, dezaprobowania pomysłów uczniów.

3. UCZENIE SIĘ W ZESPOŁACH RÓWIEŚNICZYCH

Uczenia się nie można wymusić, jest ono zawsze aktywnością konkretnej jednostki, ale może być inicjowane, wzmacniane, ukierunkowywane przez nauczyciela czy rówieśnika. Jak dowodzą badania (m.in. Andrzejewska 2013), jednym z najważniejszych determinantów sukcesów człowieka w uczeniu się jest siła procesów motywacyjnych skierowanych na aktywność zadaniową. Motywacja wiąże się z odczuwaniem wiary we własne możliwości, z przekonaniem, że uda się sprostać wszelkim wymaganiom wynikającym z obowiązków członka określonej grupy, dostosowaniem się do wymagań w relacjach rówieśniczych i z dorosłymi. Motywacja do nauki (Brophy, 2004) pozwala uznać przez dziecko uczenie się za coś wartościowego i zmobilizować intelektualnie oraz wyznaczyć jakość intelektualnego zaangażowania się. Zdaniem H. Dumont, D. Istance, F. Benavides (2013) uczenie się we współpracy (w zespołach) dwukrotnie zwiększa szybkość konstruowania nowej wiedzy i motywację uczniów do pracy. Zatem nauczyciel w klasach I-III powinien promować wspólne uczenie się uczniów w zespole, wspierać kontakty osobowe poprzez dawanie odpowiedniego problemu, którego rozwiązanie nie leży w możliwościach żadnego z dzieci z osobna i jest możliwe poprzez wspólne negocjacje. Nauczyciel powinien zapewniać warunki fizyczne i czas na negocjacje, dyskusję dzieci, nieskrepowane badania w celu wspólnego rozwiązania problemu. Nauczyciel ma świadomie tworzyć zespoły, co oznacza, że od niego zależy: liczba osób w zespole, dobór osobowy, pełnione role (lidera, strażnika czasu, prezentera). Nauczyciel powinien pamiętać, że sposób podziału uczniów na zespoły nie jest obojętny dla jakości wykonywanej przez zespół pracy. „Dlatego wychowawca powinien w tym zakresie kierować się celami, jakie ma do osiągnięcia i rodzajem przydzielanych (bądź wybieranych przez grupy) zadań” (Andrzejewska, 2015, s. 188), a także monitorować przebieg pracy. Przydzielając uczniów do poszczególnych grup można zastosować dobór losowy (np. odliczanie od 1 do 4 i każda osoba z daną liczbą wchodzi do jednej grupy), dobór dowolny, gdzie łączą się ze sobą osoby zaprzyjaźnione, dobór według poziomu, dobór mieszany pod względem doświadczenia, zdolności, płci, wieku (sprzyjają uczeniu się od siebie nawzajem), dobór według miejsca przy ławkach, np. osoby siedzące blisko siebie. To wychowawca współtworzy każdorazowo wraz z uczniami zasady współpracy obowiązujące w zespole w zależności od celu. Uczniowie w tym wieku powinni być przez nauczyciela nakierowywani na rzetelność w pracy, odpowiedzialność w wykonaniu zadania i działania zmierzające do celu a nie na własne cele, stany emocjonalne.

Przykład projektu pracy zespołu badawczego. Czteroosobowy zespół ma za zadanie wspólnie poszukiwać odpowiedzi na pytanie badawcze – które drzewo w parku ma największy obwód na wysokości 1 m? Zespół w określonym czasie (około 15 min) ma wspólnie działać nad rozwiązaniem zadania, tzn. wybrać z puli przedmiotów narzędzia potrzebne do zbadania obwodu każdego drzewa w okolicy, opracować strategię wspólnych pomiarów, skonstruować w drodze negocjacji własny system wiedzy, uogólnień, wniosków, wypracować język komunikacji w zespole oraz sposób zapisu wyniku i jego prezentacji dla innych uczniów. W trakcie zadania nauczyciel może określić lidera lub przywódcę w tym zadaniu wyklaruje się naturalnie, ponieważ np. zaproponuje strategię rozwiązania problemu lub zmotywuje wszystkich do pokonywania własnych ograniczeń, lęków, presji czasu.

4. UCZENIE SIĘ W POSZERZONEJ PRZESTRZENI

Szkoła to miejsce, które ma wyzwalać ciekawość ucznia i inspirować do uczenia się i odkrywania świata. Zdaniem J. Zwiernik (2009, s. 406) „otoczenie tworzy układy przestrzenne, które wydobywają zachowania zgodne z niezwerbalizowanymi zasadami, obligującymi do podejmowania standardowych form aktywności bardziej niż motywacje indywidualne”. Aktywność w określonych miejscach jest czynnikiem wpływającym na morfologiczną oraz funkcjonalną zmianę mózgu. Dlatego wiedza osobista ucznia, nabyta w różnych sytuacjach i warunkach szkolnych, będzie inaczej skonstruowana w umyśle i inaczej wykorzystywana w nowych sytuacjach.

Miejsca takie, jak: klasa szkolna, gabinet lekarski, gabinet dyrektora, pokój nauczycielski, stołówka szkolna, korytarze, zakamarki, ogród, boisko, plac zabaw, niezagospodarowany teren, środowisko lokalne mają „pedagogiczny sens”, istotne znaczenie i stają się współodpowiedzialne za każdą zmianę rozwojową ucznia i jego aktywność. Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej, pracujący w koncepcji konstruktywistycznej, najpierw musi odnaleźć i określić potencjały miejsc w szkole i w środowisku lokalnym, a następnie wykorzystać je w procesie budowania wiedzy przez wychowanków, uzgadnianie znaczeń, tworzenie się systemu wartości, konstruowanie się różnych narracji. Przestrzeń do uczenia się ma charakter elastyczny i dynamiczny, czyli może się zmieniać i modyfikować dostoso-

wując się do założonych funkcji. W zależności czy uczniowie pracują w zespołach czteroosobowych czy parami, lub sporadycznie indywidualnie, ustawienie ławek szkolnych i innych pomocy się zmienia. Bogactwo układów przestrzennych klasy szkolnej jest ogromne i ma odzwierciedlenie w procesie uczenia się podopiecznych. Wnikliwa obserwacja pracy uczniów w zespołach badawczych pozwala nauczycielowi na zarządzanie czasem i rozwijanie u wychowanków umiejętności zarządzania własnym czasem pracy i odpoczynku.

Przykładowe wykorzystanie różnych miejsc przez nauczyciela klas I-III dotyczy:

- przestrzeni współczesnej sali lekcyjnej jako miejsca elastycznego laboratorium lub ośrodka edukacyjnego do badania (np. zapachów świec, rodzajów mydła), sali inspiracji do pracy samodzielnej, namysłu i refleksji lub zwykłego odpoczynku;
- korytarzy szkolnych jako miejsc gromadzenia doświadczeń społecznych, prowadzenia wywiadów na określone tematy/problemy z innymi uczniami lub pracownikami szkoły, prowadzenia obserwacji i obliczeń (np. liczby uczniów przechodzących przez korytarz w ciągu 30 sekund);
- szatni, okien jako miejsca kolekcjonowania okazów z przeprowadzonych wypraw i prac badawczych, zdjęć uczniów wykonanych podczas podejmowania aktywności badawczej poza szkołą, prezentacji filmów, plakatów, posterów, map myśli zrealizowanych podczas uczenia się w zespole;
- sali gimnastycznej jako miejsca doświadczania dużych przestrzeni, przestrzegania zasad bezpieczeństwa, dyscypliny, testowania m.in. własnych umiejętności i talentów;
- biblioteki jako miejsca doświadczania ciszy, kontaktu z nieznanymi utworami, spotkania z niezwykłymi ludźmi, bogatego w materiały źródłowe, „przygody” literackiej;
- łazienek jako miejsc higieny osobistej, poznawania m.in. właściwości wody, budowy instalacji sanitarnych;
- kuchni szkolnej jako miejsca poznawania procedur obróbki żywności, przestrzegania zasad higieny, miejsca nieprzeciętnych woni i aromatów;
- stołówki szkolnej jako miejsca smaków i zapachów, przestrzegania kultury stołu, posługiwania się nożem i widelcem, ćwiczenia koordynacji wzrokowo-ruchowej i utrzymywania równowagi podczas odnoszenia talerzy, sprawdzania własnych i rówieśników gustów żywieniowych;
- ogrodu szkolnego jako miejsca do prowadzenia odkryć badawczych związanych z okazami przyrody, ciekawych rozmów na temat zwyczajów zaobserwo-

wanych zwierząt, opowieści (np. z życia starego drzewa), odkrywania tajemnic (np. kryjówek zimowych owadów) i fenomenów przyrody (np. następstwa pór roku, spadania liści i nasion z drzew, przystosowania się roślin do porywów wiatru);

– zakamarków szkolnych jako doskonałych miejsc do uczenia się relacji z rówieśnikiem, współpracy, powierzania tajemnic i rozwiązywania trudnych problemów.

Ważny jest kontekst, w którym uczeń odkrywa świat i samego siebie. Im bardziej ciekawe otoczenie i więcej dobranych bodźców, tym intensywniej dzieci skłaniają się do samodzielnego badania. Dzięki różnorodnym miejscom dziecko zanurza się w kulturze, przyrodzie, gospodarce i świecie nieznanymi relacjami społecznymi. Zatem nauczyciel podczas lekcji/projektów edukacyjnych, dbając o jakość doświadczeń uczniów, musi korzystać z miejsc lokalnych, m.in. bibliotek, zakładów usługowych (np. szewca, optyka, krawcowej, fotografa, kowala), pobliskich zakładów produkcyjnych, sklepów spożywczych i specjalistycznych (mydlarni, z artykułami żelaznymi), ośrodków kultury oraz lokalnych urzędów. Nauczyciel w kreowaniu procesu uczenia się wychowanków uwzględnia architekturę miasta (różne budynki, pomniki, mosty) i rozwiązania cywilizacyjne (wodociąg, bankomaty, znaki drogowe, linię tramwajową, ulice, chodniki i oznaczenia). Podczas codziennych wypraw odkrywców uczniowie powinni mieć możliwość bycia z przyrodą (rośliny i zwierzęta na terenie szkoły) i w środowisku przyrodniczym (Korwin-Szymanowska, Lewandowska, 2015). Nauczyciel najpierw określa potencjał otoczenia przyrodniczego, konieczne narzędzia badawcze (lupy, pęsety, notesy, metrówki, maski antyśmogowe), a potem organizuje wyprawy badawcze uczniów na skwery, parkingi samochodowe, nad wielką kałużę, staw, rzekę, do parku, nieużytku, arboretum, łąkę, wrzosowisko, las.

5. ZADANIA I SYTUACJE EDUKACYJNE

Kluczowym elementem – zdaniem D. Klus-Stańskiej (2018, s. 143) – lekcji inspirowanej konstruktywizmem jest problem stawiany przed uczniami w zadaniach lub sytuacjach edukacyjnych. Dlatego nie nagrody ani kary, ale inspirujące zadania edukacyjne o charakterze problemu, oparte na zainteresowaniach ucznia, zachęcają go do uczenia się. Zdaniem W. Okonia (1984) problem to zadanie wymagające pokonania trudności o charakterze praktycznym lub teoretycznym przy udziale aktywności badawczej. Najtrudniejszym zadaniem dla ucznia klasy I-III jest percepcja problemu i jego analiza. W toku rozwiązywania problemu dziecko

zdąża od sytuacji niepewnej do sytuacji jasnej, pewnej. Zadania problemowe z jednej strony muszą wzbudzać ciekawość i konflikt poznawczy, a z drugiej mieć charakter nowego problemu do rozwiązania, który wymaga nowej, dotąd nieznannej strategii rozwiązania. Podczas projektowania zadań rozwojowych wymagana jest od nauczyciela nie tylko samoświadomość ale także gruntowna wiedza z różnych dyscyplin nauki (matematyki, fizyki, nauk o człowieku). Wiedza umożliwia dostrzeganie i projektowanie zadań problemowych z różnych dyscyplin nauki, kultury i obszarów życia społecznego. Zadania powinny mieć tajemnicę do odkrycia przez dzieci. W zadaniach problemowych ważna jest eksploracja przestrzeni, która rozwija kontakty społeczne i kontakty z oferowanym światem kultury oraz natury. Podczas rozwiązywania problemu ważna jest wiedza osobista wychowanka, która w koncepcji konstruktywistycznej „stanowi punkt wyjścia każdego uczenia się, co zapewnia płynną integrację między nią a nowymi danymi i strukturami pojęciowymi” (Klus-Stańska, 2018, s.141). Zadania edukacyjne mają umożliwić uczniom: analizę (myślone rozdzielanie danych całości przedmiotów, zjawisk, sytuacji i odkrycie ich części składowych), syntezę (myślone scalanie rozdzielonych w analizie elementów), porównywanie (zestawianie ze sobą przedmiotów, zjawisk lub sytuacji, a następnie ujmowanie różnic i podobieństw między nimi), uogólnianie (ujmowanie właściwości wspólnych dla jakiejś klasy rzeczy lub zjawisk) i abstrahowanie (wyróżnianie jakiejś jednej właściwości rzeczy, zjawiska lub sytuacji, a jednocześnie pominięcie innych cech). Zadania wymagają od nauczyciela rzetelnej wiedzy o strefie aktualnego i najbliższego rozwoju umiejętności każdego ucznia. Wybrane zadania problemowe powinny sprawiać uczniowi trudność, która zachęci go do wysiłku i korzystania z całego potencjału wiedzy i umiejętności. Podczas rozwiązywania problemu, tkwiącego w zadaniu, uczeń ma czuć wsparcie emocjonalne w nauczycielu, tzn. możliwość dopytania się w sytuacji krytycznej. Bódcami w zadaniach są konkretne przedmioty i sytuacje, które mają charakter nowości lub znane przedmioty, ale wykorzystywane w innych sytuacjach lub w innym zakresie. Niezmiernie ważna jest interpretacja bodźca przez samego ucznia, która zależy od „doświadczeń i przeżyć”. To, co dla jednego ucznia jest ciekawe, np. odkopywanie korzeni drzewa za pomocą szpachelki, dla drugiego może być sytuacją wzbudzającą lęk lub obrzydzenie.

Przykładowe zadanie dla uczniów klas I-III pracujących w zespole trzyosobowym. Ze zgromadzonych na stole przedmiotów (około 30 sztuk) wybierzcie i przygotujcie lejek, biały plastikowy wąż (4 metry), dwa plastikowe pojemniki o pojemności pół litra. Waszym zadaniem jest na terenie szkoły znaleźć źródło wody. Napełnić pierwszy pojemnik wodą do pełna i wykorzystując lejek i wąż

przełać płyn do drugiego pojemnika. Nauczyciel w tym zadaniu, leżącym w strefie najbliższego rozwoju uczniów, musi obdarzyć ich zaufaniem i szczególną uwagą oraz dostarczyć im drobnych wskazówek, aby popchnąć wykonanie zadania o krok do przodu w sytuacji, gdy dzieci nie wiedzą, że woda z węża o długości 4 metrów nie popłynie do góry. Najtrudniej w tej sytuacji nauczycielowi ograniczyć się do małego „okrucha” pomocy a nie rozwiązywać problemu za uczniów. W niektórych przypadkach to towarzyszenie nauczyciela uczniom w sytuacji edukacyjnej polega na dodawaniu odwagi, rozbudzaniu ciekawości lub motywowaniu, że są już tak blisko rozwiązania.

Projektowane przez nauczyciela zadania w edukacji wczesnoszkolnej mają polegać na odkryciu, poznaniu lub rozpoznaniu informacji, sytuacji. Nauczyciel, tworząc zadania, powinien zwrócić uwagę czy uczniowie będą mieli możliwość m.in.:

- obserwowania roślin i zwierząt w różnych porach dnia, roku, pogodzie;
- pobierania próbek materiałów za pomocą pęsety, szkiełek laboratoryjnych;
- konstruowania własnych, np. konstrukcji, ozdób, perfum z materiałów przyrodniczych;
- odnajdywania procedur czynności, np. korzystania z „szafy wydającej napoje”;
- reguł funkcjonowania, np. życia społecznego, maszyn, narzędzi i urządzeń;
- dostrzegania związków, np. ziemię kopiemy określonymi narzędziami;
- opracowywania strategii rozwiązania trudnego zadania z wykorzystaniem narzędzi, np. wyznaczania pola badawczego za pomocą lupy, miarki, sznurka;
- doświadczenia faktur, zapachów, barw, odcieni, dźwięków (J. Andrzejewska, E. Lewandowska, 2009);
- podejmowania aktywności fizycznej;
- podejmowania aktywności pobudzającej wyobraźnię;
- dostrzegania piękna, harmonii i brzydoty;
- tworzenie sztuki z naturalnych materiałów, np. mandale i odpadów, np. drugie życie skarpety.

Zadania i sytuacje edukacyjne, projektowane przez nauczyciela dla swojej klasy, których celem jest wzbudzenie chęci uczenia się i odkrywania świata przez uczniów, powinny umożliwić im tworzenie „znanzeń nielimitowanych” (Garbula, 2016) przez programy nauczania, treści nauczania, podręczniki i okresowe mody oraz tendencje.

BIBLIOGRAFIA

- ANDRZEJEWSKA, J. (2018). Elastyczna przestrzeń uczenia się dziecka, *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 37,1.
- ANDRZEJEWSKA, J. (2015). Nauczyciel – organizator środowiska edukacyjnego do uczenia się dziecka w interakcjach z rówieśnikiem. W: S. GUZ, M. CENTNER-GUZ, I. ZWIERZCHOWSKA (red.), *W trosce o rozwój i wczesną edukację dziecka*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- ANDRZEJEWSKA, J. (2013). *Zróżnicowanie modeli edukacyjnych w przedszkolu a funkcjonowanie psychospołeczne dzieci*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- ANDRZEJEWSKA, J. (red.), 2009. *Wspieranie rozwoju kompetencji komunikacyjnych dzieci*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- ANDRZEJEWSKA, J., LEWANDOWSKA, E., (2009). Nauczyciel – kreator przestrzeni i czasu szkolnego. W: K. KUSIAK, I. NOWAKOWSKA-BURYŁA, R. STAWINOĞA (red.), *Edukacyjne konteksty rozwoju dziecka w wieku wczesnoszkolnym*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- BAŁACHOWICZ, J. i in. (2017). *Zrozumieć uczenie się. Zmienić wczesną edukację*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- BRAUN, D. (2002). *Badanie i odkrywanie świata z dziećmi*. Kielce: Wydawnictwo Jedność.
- BROPHY, J. (2004). *Motywowanie uczniów do nauki*. Wyd. 2. Warszawa: PWN.
- BRUNER, J. (2006). *Kultura edukacji*. Tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz. Wstęp A. Brzezińska. Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- DAHLBERG, G., MOSS, P., PENCE, A. (2013). *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- DAVIES, R.D., BRAUN, E.M. (2006). *Dar uczenia się*. Poznań: Wyd. Zys i S-ka.
- DUMONT, H., ISTANCE, D., BENAVIDES, F. (2013). *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*. Warszawa: ABC a Wolters Kulwer Business.
- FOUCAULT, M. (1998). *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*. Warszawa: Aletheia.
- GARBULA, J.M. (2016). *Szkolna edukacja w perspektywie ideologii edukacyjnych*. W: E. SKRZETUSKA, M. JUREWICZ (red.), *Edukacja wczesnoszkolna w warunkach zmiany społecznej i kulturowej*. Warszawa: Wydawnictwo SGGW.
- HEJNICKA-BEZWIŃSKA, T. (2008). *Pedagogika ogólna*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- KLUS-STAŃSKA, D. (2018). *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. Warszawa: PWN.
- KYRIACOU, Ch. (1991). *Essential Teaching Skills*. Wielka Brytania: Stanley Thornes Publishers.
- LEWANDOWSKA E., KORWIN-SZYMANOWSKA, A. (2015). Terenowe zajęcia przyrodnicze w klasach początkowych – propozycje zajęć. W: A. KORWIN-SZYMANOWSKA, E. LEWANDOWSKA, L. TUSZYŃSKA, *Edukacja środowiskowa w kształceniu nauczycieli w perspektywie praktycznej*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- OKOŃ, W. (1984). *Słownik pedagogiczny*. Wyd. 3. Warszawa: PWN.
- WOLLMAN, L. (2013). *Rozwijanie potencjału uczenia się w społecznej przestrzeni edukacji*, Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- WOOD, D. (2006). *Jak dzieci uczą się i myślą*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- ZWIERNIK, J. (2009). Dziecięca codzienność w przestrzeniach podwórka. W: D. KLUS-STAŃSKA, M. SZCZEPKOWSKA-PUSTKOWSKA (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- ŻYLIŃSKA, M. (2013). *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu M. Kopernika.

SYTUACJE EDUKACYJNE W SZKOLE ZOGNISKOWANE
NA UCZENIU SIĘ WYCHOWANKA

S t r e s z c z e n i e

W publikacji została ukazana w skróty sposób istota uczenia się. Ponadto wyodrębniono zadania nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej jako kreatora przestrzeni edukacyjnej zogniskowanej na procesie uczenia się w powiązaniu z teorią konstruktywizmu poznawczego i społecznego. Skupiono się na opisie: sposobów tworzenia przez nauczyciela inspirującej, zróżnicowanej przestrzeni edukacyjnej do uczenia się i odkrywania świata przez uczniów w zespołach rówieśniczych, zasad społecznego klimatu edukacyjnego i właściwej rozwojowo aranżacji przestrzeni edukacyjnej oraz sposobu organizowania sytuacji problemowych i zadań otwartych. W artykule przedstawiono znaczenie budzenia, podtrzymywania i chronienia wewnętrznej motywacji ucznia do uczenia się nowych treści.

Słowa kluczowe: sytuacje edukacyjne; uczenie się; edukacja wczesnoszkolna; motywacja.

EDUCATIONAL SITUATIONS IN A SCHOOL FOCUSED
ON TEACHING LEARNING

S u m m a r y

The publication presents the essence of learning in a brief way. In addition, the tasks of an early school education teacher as a creator of an educational space focused on the learning process in conjunction with the theory of cognitive and social constructivism were identified. The focus is on the description of: how the teacher creates an inspiring, diversified educational space for learning and discovering the world by students in peer groups, the principles of social educational climate and developmental arrangement of the educational space, and how to organize problem situations and open tasks. The article presents the importance of awakening, maintaining and protecting the student's internal motivation to learn new content.

Key words: educational situations; learning; early school education; motivation.