

* Uniwersytet Łódzki. Wydział Nauk o Wychowaniu
** Uniwersytet Łódzki. Szkoła Doktorska Nauk Społecznych

ANNA JARKIEWICZ*, ELŻBIETA SZULEWICZ**

ORCID: 0000-0002-9367-6258; anna.jarkiewicz@now.uni.lodz.pl

ORCID: 0000-0002-8743-8245; elzbieta.szulewicz@edu.uni.lodz.pl

*Aspekt relacji w konstruktywistycznej edukacji
wczesnoszkolnej – analiza doświadczeń nauczycieli**

The Aspect of Relationship within Constructivist Early Childhood Education –
an Analysis of Teachers' Experiences

PROPOZYCJA CYTOWANIA: Jarkiewicz, A., Szulewicz, E. (2023). Aspekt relacji w konstruktywistycznej edukacji wczesnoszkolnej – analiza doświadczeń nauczycieli. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia*, 36(2), 71–87. DOI: 10.17951/j.2023.36.2.71-87

ABSTRAKT

W artykule zaprezentowano wyniki badań własnych. Jakościowej analizie poddano wywiady, w których nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej, deklarujący i stosujący w swojej pracy podejście konstruktywistyczne, opowiadają o swoich doświadczeniach we wprowadzaniu i pracy w tym podejściu. Wywiady zostały przeprowadzone w 2022 r. z pięcioma nauczycielkami. Analiza materiału empirycznego dotyczyła wyodrębnienia wyzwań, trudności i ograniczeń we wprowadzaniu podejścia konstruktywistycznego w edukacji wczesnoszkolnej. Skupiono się na wynikających z tej zmiany modyfikacjach w relacjach pomiędzy nauczycielem i innymi stronami, czyli nauczyciel–szkoła, nauczyciel–uczeń i nauczyciel–rodzic. Wyniki badań wskazują, że relatywnie prosta modyfikacja relacji następuje w interakcji nauczyciel–szkoła (o prostocie tej modyfikacji decyduje oczywiście przychylnie nastawienie dyrekcji). Znacznie trudniejsze przekształcenia dotyczą kontaktów nauczyciel–uczeń czy nauczyciel–rodzic, co uwarunkowane jest wieloma elementami, w tym specyficznym kontekstem społeczno-kulturowym i przypisywanym przez uczestników w jego ramach stosunkiem do edukacji i nauczycieli.

Słowa kluczowe: konstruktywizm; edukacja wczesnoszkolna; relacja; nauczyciele

* Elżbieta Szulewicz serdecznie dziękuje promotorce swojej pracy magisterskiej dr Izabeli Kamińskiej-Jatczak za wsparcie, poświęcony czas i bezcenne sugestie dotyczące opisanych w niniejszym artykule badań.

WPROWADZENIE

Harris i Alexander (1998) zauważają, że stworzenie procesu edukacyjnego nastawionego na głębokie zrozumienie i sensowne uczenie się ma długą i znaną historię. Bódcem do przekształcania instytucji szkolnych było i jest niezadowolenie z tzw. tradycyjnej szkoły. Pisząc „tradycyjna szkoła”, rozumiemy ją za DeLorenzo, Battino, Schreiber i Carrion (2009) jako szkołę, w której – oprócz szczegółów dotyczących czasu trwania zajęć i dni nauki w roku kalendarzowym – podejście to obejmuje realizację wspólnego dla wszystkich uczniów programu nauczania (tzw. podstawy programowej), opartego na wcześniej przygotowanych materiałach dydaktycznych (podręcznikach, ćwiczeniach itd.), którego wykonanie odbywa się w ściśle określonych ramach czasowych niezależnie od indywidualnych potrzeb i predyspozycji poszczególnych osób w klasie. W tym podejściu uczniowie oceniani są na podstawie swoich osiągnięć (Jerald, 2009; Silva, White, Toch, 2015). Tradycyjną szkołę, według podziału dyskursów edukacyjnych dokonanego przez Klus-Stańską (2007), można zakwalifikować do dyskursu funkcjonalistyczno-behawiorystycznego. Autorka opisuje go jako dyskurs, w którym tworzenie wiedzy rozumiane jest jako przyswajanie informacji pochodzących z zewnętrznego przekazu. Wiedza jest niezależna od osoby uczącej się, przekazywana jest przez nauczyciela, a zadaniem ucznia jest jej przyswojenie, przeciwienie i utrwalenie (Klus-Stańska, 2007). Sprzeciw wobec powyższego wyrażało wiele osób, w tym np. Key (1928), Dewey (1907), Vygotsky (1986), Freire (2005) oraz wielu innych znakomitych badaczy i praktyków. Pomimo to – jak zauważa Klus-Stańska (2007) – dyskurs funkcjonalistyczno-behawiorystyczny jest nadal dominujący (nie tylko) w polskiej szkole.

Próbie zmiany paradygmatu myślenia na temat edukacji podjęli twórcy konstruktywizmu (zob. np. Bruner, 1957, 1960, 1961; Glasersfeld, 1985, 1995; zob. także: Balicki, Lewiński, Ryż, Szczerbuk, 2010) i wciąż podejmują ją jego reprezentanci zarówno w Polsce (np. Derenowska, 2008; Klus-Stańska, 2000; Sławińska, 2010), jak i za granicą (np. Gangwar, 2017; Henson, 2015; Smith, 2010). Kluczowy dla tej koncepcji jest kontekst tworzenia (konstruowania) wiedzy przez wszystkich uczestników procesu edukacyjnego. Klus-Stańska (2020, s. 16) podejście konstruktywistyczne zdefiniowała jako „zbiór teorii odnoszących się do wiedzy i poznania, w których zakłada się, że wiedza nie znajduje się na zewnątrz jednostki, ale jest zawsze w jej umyśle i jest tworzona drogą negocjacji społeczno-kulturowych”.

W optyce tej uczniowie traktowani są jako aktywne podmioty konstruujące wiedzę za pośrednictwem doświadczania otoczenia, poznawania kultury i jej symbolów (Dylak, 2000). Narzędziem do powstawania wiedzy jest język jako symbol komunikacji, która odbywa się w relacji uczeń–nauczyciel, dziecko–dorosły. Warto za Klus-Stańską (2007) powtórzyć, że osoba małoletnia w relacji tej

nie jest traktowana jako istota niepełna, którą należy ukształtować zgodnie z daną w konkretnym okresie wizją, lecz jako pełnoprawny uczestnik, którego potrzeby, pasje czy zainteresowania są niezwykle ważne we współtworzeniu procesu kształcenia.

W niniejszym artykule na podstawie badań własnych prezentujemy, jak podejście konstruktywistyczne zostało wprowadzone w szkołach i w jaki sposób przebiega praca w oparciu o jego założenia na poziomie edukacji wczesnoszkolnej. Koncentrujemy się na aspekcie kluczowych relacji z perspektywy nauczyciela, czyli nauczyciel–szkoła, nauczyciel–uczeń, nauczyciel–rodzic. Obecność nauczyciela w analizowanych relacjach była konieczna, dlatego celowo pominięliśmy inne ważne w przestrzeni szkoły więzi, jak np. te tworzące się w relacji uczeń–uczeń.

METODOLOGIA BADAŃ WŁASNYCH

Prezentowane wnioski pochodzą z badań, które zostały przeprowadzone w 2022 r. wśród nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, którzy zadeklarowali, że wprowadzili i stosują podejście konstruktywistyczne w swojej pracy zawodowej. Przedmiotem badań były doświadczenia wspomnianych nauczycieli w zakresie wprowadzenia i pracy opartej na założeniach konstruktywistycznych w klasach I–III. Celem analizy materiału empirycznego była rekonstrukcja wyzwań, trudności i ograniczeń w stosowaniu tego podejścia, ze szczególnym uwzględnieniem relacji nauczyciel–szkoła, nauczyciel–uczeń i nauczyciel–rodzic. Dobór próby badawczej nie był związany z konkretnym miejscem/instytucją, lecz z potrzebą zidentyfikowania osób, które posiadają wiedzę i niezbędne doświadczenie powiązane z przedmiotem badań (Flick, 2012). W związku z powyższym zastosowany został celowy dobór próby, polegający na poszukiwaniu osób (nauczycieli w klasach I–III), które osadzają swoje działania w nurcie teorii konstruktywistycznej. Jak zauważają Bogner, Litting i Menz (2009), sukces badania zależy od „jakości” respondenta, dlatego priorytetem w poszukiwaniu do badań pierwszego nauczyciela była jego rozpoznawalność w kręgach zwolenników edukacji konstruktywistycznej, dzięki któremu – na zasadzie metody kuli śnieżnej – do udziału w badaniu zaproszone zostały kolejne osoby. Ten sposób postępowania w doborze próby uzasadniony był niepowszechnością badanego zjawiska i powiązaną z tym trudnością w znalezieniu właściwych osób (por. Babbie, 2008). W efekcie udało się zrekrutować pięć nauczycielek (ekspertek). Każda z nich posiadała minimum 10-letnie doświadczenie zawodowe, w tym najdłuższy staż wynosił 30 lat. Szkoły, w których pracowały badane, znajdowały się w różnych miejscach Polski, w tym dwie z nich zatrudnione są w małych, wiejskich szkołach, dwie – w szkołach miejskich w miastach średniej wielkości, a jedna z nauczycielek – w dużej szkole miejskiej w dużym mieście. Cztery pracują w szkołach publicznych,

jedna – w szkole społecznej. Klasy, które uczą, liczą około 25 uczniów, jedynie w szkole społecznej uczniów było około 17. Ze względu na dużą odległość między badaczem a badanymi osobami wywiady zostały przeprowadzone i nagrane za pomocą aplikacji Teams. Nauczycielki łączyły się na spotkania z domu, jedna z nich połączyła się ze szkoły. Średni czas wywiadu to 55 minut. Wywiady zostały nagrane, a następnie została dokonana ich transkrypcja.

W badaniu została zastosowana technika wywiadu eksperckiego (Bogner i in., 2009). Doprecyzowując, były to wywiady eksperckie systematyzujące, przeprowadzone z praktykami działającymi w badanej dziedzinie i posiadającymi wiedzę oraz doświadczenie w zakresie interesującego badacza zagadnienia. Wywiady prowadzone były w oparciu o wcześniej przygotowane dyspozycje, a do ich analizy zastosowana została jakościowa analiza treści (Rubacha, 2008). W ramach analizy materiału empirycznego wyodrębnione zostały wątki tematyczne, które odnosiły się do wyzwań, trudności i ograniczeń w pracy konstruktywistycznie zorientowanych nauczycieli. Na podstawie stworzonego przez badaczkę klucza kategoryzacyjnego (Szczepaniak, 2012) określone zostały zagadnienia, które bezpośrednio wynikały z wątków poruszanych przez ekspertki. W oparciu o nie wygenerowane zostały elementy związane z wyzwaniami, trudnościami i ograniczeniami we wprowadzaniu podejścia konstruktywistycznego do edukacji wczesnoszkolnej oraz wynikające z tej zmiany modyfikacje w relacjach nauczyciel–szkoła, nauczyciel–uczeń i nauczyciel–rodzic. We wnioskach z badań skupiliśmy się na prezentacji analizy aspektu relacji w podejściu konstruktywistycznym.

Zastanawiając się nad krytyką metodologiczną, można w przypadku niniejszych badań odnieść się do wielkości próby, czyli pięciu badanych (ekspertek). Warto w tym miejscu podkreślić, że zastosowane do badań podejście jakościowe nie dyskwalifikuje przeprowadzenia badania na stosunkowo niewielkiej próbie, a każda z badanych udzieliła wyczerpującego wywiadu, który spełnił kryteria metodologicznej poprawności – przewaga fragmentów narracyjnych, wielość wątków samobieżnych itd. Ponadto należy powtórzyć, że dyskurs konstruktywistyczny nie stanowi dominującej podstawy działań nauczycieli w polskiej szkole (Klus-Stańska, 2018), dlatego odszukanie osób spełniających przyjęte kryteria doboru próby (wprowadzenie i praca wykorzystująca podejście konstruktywistyczne w klasach I–III) nie było prostym zadaniem, ale mimo wszystko udało się znaleźć aż pięć osób.

WNIOSKI Z BADAŃ

1. Relacja nauczyciel–szkoła

Poprzez relację nauczyciel–szkoła rozumiemy wszelkie konsekwencje/interakcje bezpośrednio wynikające z zatrudnienia nauczyciela w konkretnej instytucji, na określonej pozycji, czyli realizację określonych obowiązków (np. podstawy

programowej, przygotowanie dzieci do dalszych etapów edukacji) i przyjętą wobec nich postawę, relację nauczyciel–zwierzchnik, nauczyciel–nauczyciel itd.

Podstawa programowa

Na etapie edukacji wczesnoszkolnej obowiązuje podstawa programowa zgodna z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Rozporządzenie, 2017), której treść stanowi wytyczne do programu realizowanego w klasach I–III. Obowiązkiem każdego nauczyciela jest realizacja materiału umieszczonego przez ustawodawcę w podstawie programowej. Dla nauczycieli opierających swoje metody pracy na założeniach podejścia konstruktywistycznego stanowi to wyzwanie, ale – jak sami mówią – nie jest to sytuacja uniemożliwiająca stosowanie innego paradygmatu działania. Jedna z ekspertek stwierdziła, że *podstawa programowa jest moją bazą, ale też nie jest sufitem*.

Według badanych podejście konstruktywistyczne umożliwia pracę, która z jednej strony spełnia wymagania stawiane przez ustawodawstwo, z drugiej zaś pozwala na stosowanie nieszablonych rozwiązań, jak np. uczestniczenie uczniów w planowaniu swojego procesu kształcenia. Nietradycyjny sposób prowadzenia zajęć (np. poprzez zabawę) to również realizacja wytycznych zawartych w podstawie programowej. Dzieci mogą się uczyć np. tego, czym jest czasownik, nie tylko siedząc w ławkach i przepisując z tablicy, lecz także np. biegając po szkolnych korytarzach. Nasze ekspertki postrzegały „podstawę” jako elastyczną i dającą możliwość poszukiwania różnorodnych sposobów pracy z uczniami.

Podręczniki, materiały dydaktyczne

Zgodnie z prawem nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej mają możliwość pracy w oparciu o jeden z podręczników i zeszyt ćwiczeń rekomendowany przez ustawodawcę lub na podstawie własnego autorskiego programu nauczania.

Wszystkie badane odniosły się krytycznie do tzw. przerabiania podręcznika. Ich zdaniem praca oparta na treściach zawartych w podręcznikach oraz wypełnianie dołączonych do nich ćwiczeń zajmuje dużo czasu oraz uniemożliwia podążanie za indywidualnymi zainteresowaniami dzieci, poznawanie otaczającego ich świata itp. Ponadto wypełnianie tych samych kart pracy przez wszystkich uczniów nie daje możliwości dywersyfikacji i stopniowania trudności. Według ekspertek biorących udział w badaniu wszystkie wskazane powyżej

kwestie, które wiążą się z realizacją procesu kształcenia na bazie rekomendowanych materiałów dydaktycznych, są sprzeczne z przyjętymi przez nie założeniami konstruktywistycznymi. W związku z tym część z nich zdecydowała się na opracowanie autorskiego programu. Badane, argumentując swój wybór, odniosły się do takich kwestii jak różnorodność zainteresowań uczniów, odmienny etap ich rozwoju itd. Jak podkreśliły nauczycielki biorące udział w badaniu, przychodząc do pierwszej klasy, uczniowie znajdują się na różnych etapach rozwoju, mają różne zdolności, zainteresowania i umiejętności. Niektórzy dopiero zaczynają naukę czytania i pisanie, a inni już to potrafią. Dlatego ich zdaniem należy umożliwić uczniom pracę nad rozwojem ich umiejętności i indywidualnych zainteresowań poprzez np. zróżnicowanie kart pracy czy tworzenie fiszek, czyli kartoników z zestawami ćwiczeń dostosowanymi do umiejętności dziecka. Badane zachęcały uczniów do tworzenia własnych notatek, np. w postaci mapy myśli. Jedna z nich opisała swoją ścieżkę do stworzenia autorskiego programu kształcenia:

Najpierw zrezygnowałam z samych ćwiczeń i jeszcze na jedną klasę na 3 lata zostawiłam same podręczniki. Mieliliśmy podręcznik matematyczny i podręcznik do czytania. Przez 3 lata na tym pracowałam. A potem stwierdziłam, że to już mi nie jest potrzebne i napisałam własny program, bo jak się zostawia podręczniki, to trzeba napisać własny program. I zaczęłam pracować zupełnie bez podręczników, bez ćwiczeń. No i tak jak Pani mówiłam, kolejna zmiana była taka, że jak zrezygnowałam z tych ćwiczeń, robiłam dzieciom karty pracy. Ja je tam drukowałam, kserowałam, robiłam to na potrzeby naszych lekcji. Potem zrezygnowałam nawet z tego na rzecz, że dzieci same robią sobie karty pracy. Chociaż od czasu do czasu ja im sama też robię.

Badane były zgodne co do tego, że wysiłek poświęcony na opracowanie własnego programu oraz związana z tym konieczność przygotowania materiałów dydaktycznych przynosi szereg korzyści dla dzieci. Poza wspomnianymi powyżej zaletami wskazały również na zwiększenie samodzielności uczniów i wzrost ich satysfakcji z edukacji, zdobywanie pewności siebie oraz wiary we własne możliwości, ale także uświadomienie sobie własnych ograniczeń. Poprawę dostrzegły też w zakresie efektywności własnej pracy. Wskazały m.in. na szansę na prowadzenie intensywnej obserwacji dziecka, dzięki której były w stanie dopasować metodykę pracy do edukacyjnych potrzeb każdego z uczniów.

Ocenianie

Nieodłącznym elementem procesu kształcenia jest jego ocenianie. Analizując materiał badawczy, można było odnieść wrażenie, że ten fragment rzeczywistości szkolnej był dla naszych badanych największym wyzwaniem w relacji nauczyciel–szkoła. Przez teoretyków-konstruktywistów krytyce został poddany tradycyjny system oceniania, który w polskiej szkole podstawowej pojawia się dopiero od klasy IV. W klasach I–III stosowana jest ocena opisowa, co jest

zgodne z postulatami podejścia konstruktywistycznego, w którym ocena powinna być opisem osiągnięć ucznia, pełniącym funkcję prorozwojową, motywującą, diagnostyczną i informacyjną (Nowicka, 2009). Według Nowickiej (2009) i naszych badanych potencjał takiej oceny jest jednak w chwili obecnej zaprzepaszczony.

Zaproszone do badań ekspertki zwróciły uwagę, że zmiana systemu oceniania nie jest wystarczająca, jeżeli w ślad za nią nie idzie zmiana społecznego myślenia na temat szkolnictwa.

Tradycyjna szkoła oparta jest (nawet jeżeli nie z samego założenia) na rywalizacji, porównywaniu swoich osiągnięć do innych itp. W takiej kulturze szkolnictwa socjalizowani byli w większości rodzice uczniów i oczekują teraz oceny postępów swojego dziecka oraz przedstawienia ich na tle pozostałych uczniów w klasie. Jedna z nauczycielek tak opisała swoje doświadczenie z rodzicami w tym kontekście: *Zresztą przeciętny rodzic. Bądźmy szczerzy, 99,9% jak zobaczy ocenę, to od razu się pyta: „A co dostała Zuzia?”. Bo wtedy się orientuje, że jak jego dziecko dostało 2, a Zuzia dostała 3, znaczy, że jego jest gorsze.*

Badane zwróciły uwagę, że przyzwyczajeni do tradycyjnej szkoły rodzice (społeczeństwo) potrzebują wytłumaczenia oraz czasu na to, aby zaakceptować odejście od stopni na rzecz oceny opisowej, w której nie powinno być miejsca na porównywanie pomiędzy dziećmi. Ocena opisowa to zindywidualizowana ocena rozwoju/osiągnięć konkretnego dziecka, w której uwzględnia się jego wiedzę i umiejętności w odniesieniu do wcześniejszego zakresu ich posiadania.

W refleksji jednej z badanych pojawiły się słowa, które wskazują na to, że kwestia oceniania wymaga dalszego problematyzowania:

Zrobiłam parę błędów, zanim zrozumiałam, że jeżeli zabieram dzieciom oceny, to ja nie zastępuję ich niczym. Ja też robiłam takie błędy na samym początku, że dzieci sobie tam zbierały jakieś punkty albo też miałam jedną klasę, gdzie pracowaliśmy ze sprawnościami i dzieci bardzo szybko sobie to przelożyły na to, czego ja nie chciałam.

Nauczycielka ta zwraca uwagę na pozorną brak ocen i oceniania w klasach I–III. Wskazuje również na to, że uczniowie, a z pewnością też ich rodzice, szybko demaskują, co kryje się pod „buźkami”, „kwiatkami” czy „literkami”, które chętnie wykorzystywane są na tym poziomie edukacji. W związku z tym ocena opisowa jest trudnym narzędziem do zastosowania i wymusza zmianę na wielu płaszczyznach, w tym na płaszczyźnie kulturowej i społecznej.

Badane, starając się w pełni wykorzystać potencjał oceny opisowej, prowadzą na bieżąco rozmowy z uczniami na temat ich postępów. W trakcie takich rozmów unikają – jak jedna z nich powiedziała – *wartościowania danego zadania*. W ten sposób chcą, aby uczniowie wiedzieli, co już potrafią, a nad czym muszą jeszcze popracować. Doceniają ich wysiłek i pracę oraz motywują do dalszego działania. Zgodnie jednak podkreślają, że nie jest to łatwe, zwłaszcza kiedy pojawiają się oczekiwania konkretnego rodzica co do oceny postępów edukacyjnych dziecka.

Operacja „kładka”, czyli przejście do IV klasy

Każda z badanych ma świadomość, że etap edukacji wczesnoszkolnej znacząco różni się od nauki w klasach IV–VIII. W związku z tym każda z nich uwzględniła w swoim autorskim projekcie przygotowanie dzieci do tej zmiany.

Pierwszym elementem, o którym już wspomniano, jest realizacja podstawy programowej, która dla konstruktywnie zorientowanych nauczycielek stanowi bazę. Poza tym badane wprowadziły szereg rozwiązań, których celem jest przygotowanie uczniów do przejścia na kolejne etapy edukacji. I tak jedna z badanych od połowy III klasy wprowadza system punktowy w ocenianiu. Zabieg ten daje czas dzieciom na zrozumienie tego systemu i uczy je, jak w nim funkcjonować. Z kolei w jednej ze szkół, w której pracuje inna z badanych, zmieniono statut szkoły, aby dzieci w IV klasie nadal mogły się uczyć bez otrzymywania ocen cyfrowych w trakcie roku szkolnego. Jedynie na koniec roku są wystawiane oceny w formie cyfry.

W procesie przejścia zdaniem badanych niezwykle ważne są relacje z dyrekcją i innymi nauczycielami. Badane starają się wcześniej dowiedzieć, kto będzie kolejnym wychowawcą dzieci i poznać je z nim. W ramach tego poznania dzieci zazwyczaj proszone są o przygotowanie prezentacji bądź albumu o swojej klasie. Te z badanych, które mają dłuższy staż pracy i związaną z tym większą znajomość kadry nauczycielskiej, pozwalają sobie na negocjacje z dyrekcją na temat tego, kto powinien po nich objąć wychowawstwo danej klasy. W ciągu kilkunastu lat pracy udało się im wypracować w tym zakresie efektywną współpracę.

Jedna z badanych taką współpracę nazwała „kładką”. Proces przejścia uczniów do klasy IV wygląda w tym przypadku następująco:

Ala ja też przygotowuję dzieci do tego przejścia do IV klasy. Ponieważ mam własny program nauczania. Zawsze piszę na trzy lata dla klasy. To takim aneksem do tego mojego programu jest taki aneks „kładka” i ja tam sobie planuję różne aktywności, które pomogą dzieciom w przejściu. Na przykład w ogóle od początku pierwszej klasy uczę dzieci uczenia się. One dużo rzeczy robią samodzielnie, poznają strategie, różne strategie uczenia się, robią notatki, notują, wiedzą, jaka jest rola powtórek, dlaczego trzeba powtarzać, znają różne techniki, techniki zapamiętywania, ale nie tylko. Potrafią rozłożyć sobie trudne zadania na łatwiejsze, i to robimy od pierwszej klasy. Natomiast od początku III klasy ja już wiem, kto będzie wychowawcą ich w IV klasie. Jest taka umowa z panią dyrektorką i już dzieci przygotowują do tego, że na przykład kiedy jedziemy na wycieczkę, to zapraszam tego nauczyciela, tego przyszedłego wychowawcę. Albo na jakieś tam imprezy integracyjne zapraszam, żeby dzieci się poznały.

Zdaniem nauczycielek przygotowane przez nie projekty przejścia dobrze przygotowują do kolejnych etapów edukacji. Potwierdzenie otrzymują także od wychowawców klas IV, którzy pozytywnie wypowiadają się na temat współpracy z klasą i poziomu jej przygotowania.

Podsumowując tę część, warto odnotować, że badane nie miały negatywnych doświadczeń z dyrekcją szkoły ani z innymi nauczycielami w trakcie wdrażania podejścia konstruktywistycznego w prowadzonych przez siebie klasach. W większości przypadków dyrektor i pozostali nauczyciele wspierali konstruktywnie zorientowanego nauczyciela, nawet jeżeli sami nie wykorzystywali tego podejścia we własnej pracy. DeVries i Zan (1994) podkreślają, że niezwykle trudnością we wdrażaniu podejścia konstruktywistycznego jest nieprzychylna atmosfera w szkole. Wprowadzanie jakichkolwiek zmian nie jest możliwe, kiedy nauczyciele w niej zatrudnieni nie współpracują ze sobą. Dylak (2013) nazywa to kulturą pedagogiczną, która – aby była spójna – wymaga komunikacji pomiędzy współpracownikami i zwierzchnikiem, ponieważ wszyscy oddziałują na atmosferę w miejscu pracy.

Druga kwestia, na którą należy zwrócić uwagę, dotyczy tego, że polski system edukacyjny stworzył przestrzeń na stosowanie różnorodnych form pracy. Niestety, w trakcie aplikacji nowych podejść zmiana postawy i metodyki pracy konkretnego nauczyciela jest dopiero początkiem pracy nad przekształcaniem edukacji, w której tworzenie zaangażowanych jest wiele podmiotów, w tym rodzice, kolejne instytucje edukacyjne, które wybierze dziecko na dalszych szczeblach edukacyjnych itp. Kompleksowa transformacja edukacji nie jest możliwa bez uwzględnienia tych elementów.

2. Relacja nauczyciel–uczeń

W podejściach konstruktywistycznych preferowaną formą relacji między nauczycielem a uczniami jest relacja partnerska. Według konstruktywistów dziecko powinno być traktowane jak pełnoprawna jednostka, której zdanie liczy się i brane jest pod uwagę w procesie tworzenia zajęć dydaktycznych. W tej optyce nauczyciel nie jest jedynym, który posiada władzę/wiedzę, uwzględnia się bowiem wiedzę osoby uczącej się, której powstanie związane jest z jej środowiskiem życia i doświadczeniem (Dylak, 2000). W ujęciu badanych najlepszą okazją do poznania i wykorzystania wiedzy uczniów jest wspólne działanie. Inicjatorami działań mogą być nauczyciele, ale także uczniowie. Jako przykład uczenia w działaniu nauczycielki podały tworzenie sytuacji edukacyjnych, których celem jest wyzwolenie konfliktu poznawczego oddziałującego na proces uczenia. Takie podejście realizowane jest przez respondentki poprzez różne aktywności. Nauczycielki jako cel stawiają sobie podążanie za zainteresowaniami i pomysłami uczniów oraz tworzą sytuacje edukacyjne, które wyzwalały konflikt poznawczy, a ten ma wpływ na proces uczenia (Klus-Stańska, 2018). Samodzielne poszukiwanie odpowiedzi na postawiony problem edukacyjny według badanych nauczycielek sprzyja pobudzeniu zaciekawienia, poszukiwaniu kreatywnych rozwiązań i zwiększeniu poczucia sprawstwa.

Relację partnerską według badanych tworzy się poprzez podmiotowe, poważne traktowanie ucznia, uznawanie jego wiedzy i doświadczeń, komunikowanie się z uczniem (a nie komunikowanie mu), respektowanie jego zdania i potrzeb w procesie edukacyjnym itd. Dlatego tak ważne jest zorientowanie się, co uczniowie wiedzą na dany temat, aby wspólnie z nimi móc zaplanować i stworzyć proces dydaktyczny. Konstrukcja zajęć wspólnie z uczniami według badanych daje szansę na rzeczywiste dopasowanie się do potrzeb każdego z nich.

Pierwsze zbadanie, co uczniowie wiedzą, a potem na pewno dobranie tak na szybko, po wcześniejszym przeczytaniu przygotowaniu, tego, co można z uczniami zrobić. Natomiast myślę, że tutaj ważne jest to planowanie otwarte lekcji. Znaczący nie wyobrażam sobie pracy z takim scenariuszem rozpisany co do minuty. Tak dla mnie to jest w ogóle jakaś abstrakcja.

W ujęciu badanych nauczycielek tak skonstruowana lekcja zapobiega nudzie, a uczniowie czują się odpowiedzialni za jej powstanie i dzięki temu są bardziej zaangażowani w jej przebieg. Ponadto zaplanowany w ten sposób proces dydaktyczny zapobiega doświadczaniu frustracji czy porażki, ponieważ treści dopasowane są do umiejętności dzieci. Nauczyciel wie, czego może oczekiwać od danego ucznia i nie tworzy sytuacji, w których poziom zadania przewyższa jego aktualne możliwości na pozytywne wykonanie.

W ramach pracy nad relacjami partnerskimi z uczniami, w tym w szczególności nad tworzeniem przyjaznej atmosfery w klasie i poczucia ważności każdego dziecka, badane wykorzystują demokratyczne wybory. Jedna z nich wspomniała, że pracuje w oparciu o metodę tworzenia swobodnych tekstów Celestyna Freineta (zob. m.in. Kuźnik, 2016). Nauczycielka ta przedstawia klasie napisane przez dzieci teksty, a następnie jeden z tekstów wybierany jest przez uczniów w demokratycznym głosowaniu. Tekst ten stanowi podstawę pracy dla całej klasy w kolejnym tygodniu. Badana zwróciła uwagę na to, że uczniowie mogą tworzyć teksty w dowolnym momencie. Za zaplanowanie i organizację czasu pracy odpowiedzialni są sami uczniowie. Pozostawienie tej decyzji dzieciom sprawia, że nie są do niczego przymuszane, a także uczy ich odpowiedzialności i samodzielności.

Inna z badanych opowiedziała o swojej pracy z dziećmi z użyciem metody projektowej. Temat konkretnego projektu uzależniony był od pomysłów i zainteresowań wykonujących go uczniów. W trakcie pracy nad projektem nauczycielka aktywnie współpracowała z uczniami. Jej zdaniem udział w pracy dzieci daje szansę uznania jej za partnerkę w relacji, a nie „Panią, która coś karze”.

Jak podkreśliła każda z badanych, w podejściu konstruktywistycznym w budowaniu relacji nauczyciel–uczeń kładzie się nacisk na odkrywanie potencjału uczniów. Nauczyciel musi więc być osobą empatyczną i wrażliwą na potrzeby dzieci. W związku z tym bardzo ważna jest dywersyfikacja treści, aktywności i zadań. W odróżnieniu od lekcji podającej (Herbart, 1912) nie oczekuje się, że wszyscy uczniowie będą to samo robić w tym samym czasie. Nauczyciele powinni

wykazywać się zrozumieniem dla faktu, że dzieci rozwijają się w różnym tempie i do szkoły przychodzą z różnymi umiejętnościami.

Nauczyłam się dawać zadanie wszystkim, ale każdy miał szansę je zrobić na własnym poziomie, czyli np. mógł współpracować z kolegą, zrobić wspólnie albo wziąć do tego odpowiednie pomoce, które mu pomogły do tego, np. przy zadaniach matematycznych korzystać z klocków czy z liczydeł. A dzieci, które miały orzeczenia, ja w tym momencie brałam pod opiekę.

Nieodłącznym elementem planowania procesu edukacyjnego jest określenie jego celów oraz kryteriów ich osiągnięcia (sukcesu). Zdaniem badanych cele muszą być zbieżne z podstawą programową, ale także powinny korespondować z indywidualnymi możliwościami uczniów. Partnerstwo w relacji tworzy się również poprzez wspólne z uczniami tworzenie celów. Każda z badanych zadeklarowała, że w jej klasie cele edukacyjne są kolaboracyjnie ustalane z uczniami. Jako przykład wspólnie określonego celu jedna z badanych podała ostatnio realizowany w jej klasie projekt. Uczniowie i nauczycielka podjęli decyzję, że za sukces tego działania można będzie uznać, jeżeli każdy z uczniów nauczy się rozróżniać przynajmniej pięć owadów. Według niej użycie słowa *przynajmniej* jest niezwykle istotne, ponieważ umożliwia osiągnięcie celu dzieciom, dla których temat jest wyzwaniem, ale jednocześnie nie ogranicza tych uczniów, którzy chcą zrobić w tym zakresie więcej.

Każda z badanych zadeklarowała, że wspólne opracowywanie z dziećmi celów jest niezwykle istotne. Różnice w odpowiedziach pojawiły się w zakresie częstotliwości ich ustalania. Jedna z nich, tłumacząc, dlaczego nie w każdym projekcie określenie celu jest ważne czy możliwe, użyła następującego przykładu:

Nie daję dzieciom codziennie celów, dlatego że dla mnie cel nie zawsze jest jasny. To znaczy, że moim celem np. jest poznanie jakiegoś ekosystemu, a okazuje się, że dodatkowo wokół wszystkich działań w klasie czegoś innego się nauczyliśmy albo czegoś dodatkowego. Więc ja jakby tutaj nie kładę dużego nacisku [na ustalanie celów przed każdym działaniem].

Badane nauczycielki były natomiast zgodne w kwestii nadrzędności samego procesu kształcenia i dochodzenia do wiedzy nad miernikami jego sukcesu. Element ten ich zdaniem jest kolejnym aspektem różnicującym tradycyjne nauczanie od tego konstruktywnie zorientowanego.

3. Relacja nauczyciel–rodzic

Kolejnym rodzajem relacji, na którą zwróciły uwagę badane, jest relacja nauczyciel–rodzic, która w klasie konstruktywistycznie zorientowanego nauczyciela, w zależności od wcześniejszej wiedzy (bądź jej braku) rodzica na temat tego sposobu pracy, może układać się różnie na różnych etapach. Nauczycielki wspomniały o zróżnicowanych reakcjach rodziców, kiedy byli informowani

o metodach, które stosują. Niektórzy odnosili się do pomysłu sceptycznie, a inni podchodzili do niego z entuzjazmem; byli też tacy, którzy kategorycznie wyrażali swój sprzeciw i niezgodę na konstruktywistycznie zorientowaną metodykę pracy z dzieckiem. Tutaj warto zwrócić uwagę na różnice w reakcjach w odniesieniu do szerszych uwarunkowań. Z reguły początek relacji nauczyciel–rodzic inaczej jest datowany w szkole wiejskiej i miejskiej. W przypadku szkoły wiejskiej, w której pracowała jedna z naszych badanych, nauczycielka była dobrze znana społeczności lokalnej. Relacja nauczyciel–rodzic zazwyczaj rozpoczynała się wcześniej, zanim dziecko podjęło edukację w szkole podstawowej. Nie mamy tu zawsze na myśli relacji bezpośredniej, rodzic nie musiał znać osobiście nauczyciela, ale dzięki znajomości z innymi rodzicami słyszał o nim i jego metodach. W szkole wiejskiej przypadkowa formacja klasy jest znacznie rzadsza. Jak wspomniała nauczycielka ze szkoły wiejskiej, raz na jakiś czas zdarzała się rodzina, która dopiero się przeprowadziła i nie słyszała nic o niej, ale większość osób ją znała. Tacy rodzice starali się o zapisanie dziecka do jej klasy z uwagi na stosowane przez nią metody. Inaczej rzecz miała się w szkole miejskiej, gdzie stopień anonimowości jest znacznie wyższy. Wielu rodziców dopiero na pierwszym zebraniu poznawało nauczycielkę i dowiadywało się o jej metodach pracy. W związku z tym ich reakcje, jak już opisałyśmy, były bardziej zróżnicowane. W skrajnych przypadkach niezgody na przedstawioną metodykę pracy reakcją rodzica było przeniesienie dziecka do innej klasy.

Istotnym elementem w budowaniu relacji nauczyciel–rodzic jest postawa rodzica wobec edukacji dzieci i interpretacji ich roli w tym procesie. Stopień zaangażowania rodziców – niezależnie od wybranego przez nauczyciela podejścia – jest różny. Badane zwróciły uwagę, że rodzice w odmienny sposób angażują się w życie szkolne dzieci i pomoc nauczycielowi. Niektórzy aktywnie wspierają i współpracują z nauczycielem, angażują się również w wyszukiwanie atrakcji dla całej klasy, np. poprzez informowanie o wydarzeniach edukacyjnych, konkursach, projektach. Część rodziców skoncentrowana jest tylko na swoim dziecku i jego postępach edukacyjnych. Są też tacy, którzy nie angażują się nadmiernie w życie szkolne, ograniczając swoją aktywność do minimum (np. do uczestnictwa w zebraniach). Na podstawie wypowiedzi nauczycielek stworzyłyśmy cztery kategorie rodziców: rodzic zorientowany na społeczność szkolną, rodzic skoncentrowany na własnym dziecku, rodzic pozornie obecny i rodzic nieobecny.

Rodzic zorientowany na społeczność szkolną to rodzic wspierający nauczycieli i uczniów. Nie ogranicza się tylko do obserwowania i rozmów na temat własnego dziecka, lecz także aktywnie działa na rzecz społeczności szkolnej poprzez inicjowanie i włączanie się do różnych działań. Z tą kategorią rodziców według badanych bardzo dobrze się współpracuje i tworzy pozytywną relację.

Rodzic skoncentrowany na własnym dziecku skupiony jest na wynikach i osiągnięciach swojego dziecka. Ta kategoria rodziców nie działa na rzecz szkoły.

W opinii badanych traktuje szkołę jako instytucję z wykwalifikowaną kadrami, która ma zająć się jego dzieckiem. Relacja z takim rodzicem oscyluje pomiędzy bardzo dobrą a bardzo trudną, co uzależnione jest od aktualnej sytuacji dziecka w szkole. Podwariantem rodzica skoncentrowanego na własnym dziecku jest rodzic krytykujący. Ten typ rodzica charakteryzuje się ciągłym niezadowoleniem z propozycji nauczyciela i ich krytykowaniem. Rodzic krytykujący ma wiele pomysłów i sposobów na ich wdrożenie. Kiedy jednak proszony jest o pomoc w urzeczywistnieniu któregoś z nich, najczęściej się wycofuje.

Rodzic pozornie obecny to według badanych rodzic tylko pozornie zainteresowany sprawami szkoły i postępami edukacyjnymi swojego dziecka. Pozorność objawia się w fizycznym uczestnictwie rodzica (np. w zebraniu), przy jednoczesnym braku zaangażowania. Rodzic pozornie obecny zjawia się na wezwanie nauczyciela, ustala z nim coś, ale później nie wywiązuje się z tych ustaleń.

Rodzic nieobecny to rodzic – jak sama nazwa wskazuje – nieobecny w szkolnym życiu dziecka. Kontakt nauczyciela z takimi osobami jest mocno utrudniony. Czasem tacy rodzice nie pojawiają się nawet na spotkaniach, na które zapraszani są przez nauczyciela. Relacja z nimi jest ograniczona lub w ogóle jej nie ma.

W trakcie rozwoju relacji największe kontrowersje i konflikty, niezależnie od przypisanej rodzicowi kategorii, generuje kwestia podręczników i zeszytów ćwiczeń. Kwestia ta najczęściej powraca w dyskusjach, a nawet determinuje decyzję o przeniesieniu dziecka do innej klasy.

Zarzuty stawiane przez rodziców dotyczą tego, że dzieci w ich opinii tylko się bawią zamiast się uczyć. W takich sytuacjach praca badanych skoncentrowana jest na wytłumaczeniu rodzicom metodyki pracy, ale nigdy nie polega na jej zmianie. Wśród argumentów badane wymieniają, że dzieci uczą się przez zabawę, a tworzenie przestrzeni do rozwoju ich zainteresowań prowadzi do wzrostu wewnętrznej motywacji do nauki i poczucia satysfakcji z edukacji. Wśród najczęstszych argumentów rodziców przeciw tej metodyce znajdują się obawy o kolejny poziom edukacji, w których zostanie wprowadzony tradycyjny sposób oceniania od 1 do 6, a jednego nauczyciela zastępuje kilku, którzy stosują w swojej pracy więcej metod podających. Rodzice boją się, że ich dzieci nie będą dobrze przygotowane do przejścia do klasy IV. Warto dodać, że różnice pomiędzy poszczególnymi kategoriami rodziców wyrażają się w werbalizowaniu powyższych obaw i tak np. rodzice zorientowani na społeczność szkolną dyskutują z nauczycielem, nastawieni są na znalezienie rozwiązań, łatwiej przychodzi im też zaufać doświadczeniu nauczyciela, a inni, np. rodzice krytykujący, nastawieni są na formułowanie roszczeń wobec nauczyciela.

Na uwagę zasługuje fakt, że każda z badanych w sytuacjach jak wyżej i podobnych nie poszukiwała rozwiązań z rodzicami. Celem nauczycielek w dyskusji z rodzicami było przekonanie ich do stosowanej metodyki, a nie jej zmiana czy choćby drobna modyfikacja. Badane wspomniały, że do takiej refleksji każda

z nich musiała dojrzeć – musiały zaakceptować fakt, że nie wszystkim będzie podobało się ich podejście. Zgodnie jednak doszły do wniosku, że nie jest to okoliczność, w której powinny zmienić sposób pracy, który uważają za bardzo dobry.

4. Spotkania trójstronne

Dwie z badanych wprowadziły w swoich klasach tzw. spotkania trójstronne, czyli spotkania, w których uczestniczą nauczyciel, uczeń i rodzic. Celem tych spotkań jest wzmocnienie zaangażowania rodziców i dzieci w proces edukacyjny. Ponadto dziecko poprzez partycypację w takim wydarzeniu dostaje komunikat, że traktuje się je bardzo poważnie. Spotkanie trójstronne odbywa się na zakończenie roku szkolnego, a przedmiotem rozmowy jest podsumowanie pracy ucznia. W trakcie takiego spotkania oglądane i analizowane są rysunki, projekty, karty pracy itp., nad którymi pracowało dziecko w roku szkolnym. Analizie podlegają mocne strony ucznia, ale także identyfikowane są obszary, które warto wzmocnić w następnym roku szkolnym.

ZAKOŃCZENIE I WNIOSKI KRYTYCZNE

W niniejszym artykule przedstawione zostały wnioski z badania przeprowadzonego wśród nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej, które zadeklarowały wprowadzenie i pracę z uczniami zgodne z założeniami podejścia konstruktywistycznego. Nasza analiza skoncentrowana była na zmieniających się wraz z podejściem relacjach, w tym w szczególności na relacjach nauczyciel–szkoła, nauczyciel–uczeń i nauczyciel–rodzic. Artykuł pragniemy zakończyć podsumowaniem w formie wniosku krytycznego, który mamy nadzieję stanie się przyczynkiem do dalszej refleksji i rozwoju podejścia konstruktywistycznego w zakresie budowania relacji pomiędzy zaangażowanymi w proces edukacyjny jednostkami.

Naszą uwagę zwrócił fakt ograniczonego uczestnictwa ucznia i rodzica w relacji z nauczycielem. W interpretacji konstruktywizmu badanych nauczycielek dostrzegalne są zawężone czy wręcz wytyczone możliwości współtworzenia procesu kształcenia przez inne zaangażowane podmioty. Jak zauważają tacy badacze jak np. Herr (1999), sytuacja zaproszenia do bycia współautorem, przy jednoczesnym kontrolowaniu całości procesu (tutaj mamy na myśli np. wybór tematu projektu, ale z kilku wyselekcjonowanych już przez nauczyciela), tworzy pole do manipulacji. Decyzja, którą podejmują uczniowie, jest bowiem w pewnym stopniu pozorna. Ponadto tworzenie granic uczestnictwa jest symbolem władzy (w tym wypadku nauczyciela; zob. Granosik, 2018; Jarkiewicz, 2020), która w prosty sposób sprawia, że ograniczani uczestnicy (w tym wypadku uczniowie) identyfikują panującą w tym miejscu hierarchię i dostosowują się do niej. To z kolei jest przeszkodą do pełnego rozwinięcia relacji partnerskiej. Podobne

kwestie obserwujemy w relacji z rodzicami. W naszej opinii wspólnie konstruuje się w dialogu, a przekonywanie kogoś do własnej wizji nie wyczerpuje istoty komunikacji. Z materiału empirycznego wynika, że miejsce i rola rodzica w istotny sposób nadawane są w relacji z naszymi badanymi przez nie same. Rodzic ma na coś wpływ, o ile zgadza się to z ich wizją. Głosy sprzeciwu zostają wysłuchane, ale nie w celu wspólnego ustalenia planu działania, tylko w celu przedstawienia kontrargumentów i przekonania rodzica do swoich racji. Rodzic w tym świetle jawi się jako pewien zasób, ale nie podmiot, który ma możliwość uczestniczenia w procesie edukacyjnym. Pisząc *zasób*, mamy na myśli jego indywidualny potencjał, który przez nauczyciela wykorzystywany jest w celu uatrakcyjniania życia szkolnego, np. czas, rozeznanie w ofercie edukacyjnej i wydarzeniach itp.

Chcąc być w tym miejscu dobrze zrozumianymi, podkreślamy, że celem powyższego nie jest krytyka nauczycieli i sposobu ich działania. Wręcz przeciwnie, bardzo doceniamy i podziwiamy trud naszych badanych i osób, które działają w podobny sposób. Zdajemy sobie sprawę także ze złożoności procesu edukacyjnego ze wszystkimi jego ograniczeniami, które uniemożliwiają pełne rozwinięcia niektórych podejść, np. konstruktywizmu. Niemniej stosując jakieś podejście, warto zastanowić się nad jego granicami i mówić o nich otwarcie uczestnikom, w innym przypadku istnieje ryzyko nieumyślnej manipulacji (Arnstein, 1969).

BIBLIOGRAFIA

LITERATURA

- Arnstein, S. (1969). A Ladder of Citizen Participation. *Journal of the American Planning Association*, 35(4), 216–224. DOI: **10.1080/01944366908977225**
- Babbie, E. (2008). *Podstawy badań społecznych*. Warszawa: PWN.
- Balicki, B., Lewiński, D., Ryż, B., Szerbuk, E. (red.). (2010). *Radyczny konstruktywizm. Antologia*. Wrocław: Centrum Studiów Niemieckich i Europejskich im. Willy’ego Brandta Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Bogner, A., Litting, B., Menz, W. (2009). *Interviewing Experts*. London: Palgrave Macmillan. DOI: **10.1057/9780230244276**
- Bruner, J.S. (1957). *Going Beyond the Information Given*. New York: Norton.
- Bruner, J.S. (1960). *The Process of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J.S. (1961). The Act of Discovery. *Harvard Educational Review*, 31, 21–32.
- DeLorenzo, R.A., Battino, W., Schreiber, R., Carrion, B. (2009). *Delivering on the Promise*. Bloomingham: Solution Tree Press.
- Derenowska, U. (2008). *Działania nauczyciela a wiedza pojęciowa uczniów*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- DeVries, R., Zan, B. (1994). *Moral Classrooms, Moral Children: Creating a Constructivist Atmosphere in Early Education*. New York–London: Teachers College Press.
- Dewey, J. (1907). The School and Society. W: *The School and Social Progress* (s. 19–44). Chicago: University of Chicago Press.
- Dylak, S. (2000). Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli. W: H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.), *Współczesność a kształcenie nauczycieli* (s. 63–82). Warszawa: WSP ZNP.

- Dylak, S. (2013). *Architektura wiedzy w szkole*. Warszawa: Difin.
- Flick, U. (2012). *Projektowanie badania jakościowego. Niezbędnik badacza*. Warszawa: PWN.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the Oppressed*. New York–London: Continuum.
- Gangwar, B.P. (2017). Constructivist Approach in Teaching Learning: Deliberative Research. *Firozabad*, 34(1), 71–74.
- Glaserfeld, E. von (1985). Einführung in den Radikalen Konstruktivismus. W: P. Watzlawick (Hrsg.), *Die erfundene Wirklichkeit* (s. 16–38). München: Piper.
- Glaserfeld, E. von (1995). *Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning*. London–Washington: The Falmer Press.
- Granosik, M. (2018). Participatory Action Research in Social Work: Towards Critical Reframing. *Pensée Plurielle*, 48(2), 77–90. DOI: **10.3917/pp.048.0077**
- Harris, K.R., Alexander, P.A. (1998). Integrated, Constructivist Education: Challenge and Reality. *Educational Psychology Review*, 10, 115–127. DOI: **10.1023/A:1022169018926**
- Henson, K.T. (2015). *Curriculum Planning: Integrating Multiculturalism, Constructivism, and Education Reform*. Long Grove: Waveland Press.
- Herbart, J.F. (1912). *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*. Warszawa: Gebethner i Wolff.
- Herr, K. (1999). The Symbolic Uses of Participation: Co-Opting Change. *Theory into Practice*, 38(4), 235–240. DOI: **10.1080/00405849909543859**
- Jarkiewicz, A. (2020). Using Participatory Action Learning to Empower the Active Citizenship of Young People. *Action Learning: Research and Practice*, 17(1), 72–83. DOI: **10.1080/14767333.2020.1712846**
- Key, E. (1928). *Stulecie dziecka*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Klus-Stańska, D. (2000). *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Klus-Stańska, D. (2007). Między wiedzą a władzą. Dziecięce uczenie się w dyskursach pedagogicznych. *Problemy Wczesnej Edukacji*, (5–6), 7–21.
- Klus-Stańska, D. (2018). *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. Warszawa: PWN.
- Klus-Stańska, D. (2020). Konstruktywizm edukacyjny – niejednoznaczność, kontrowersje, dylematy. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 51(4), 92–106. DOI: **10.26881/pwe.2020.51.01**
- Kuźnik, M. (2016). Wykorzystanie koncepcji Celestyna Freineta we współczesnej praktyce pedagogicznej. *Konteksty Pedagogiczne*, 1(6), 173–185.
- Nowicka, M. (2009). Ocena opisowa – profesjonalna diagnoza i wsparcie zdolności uczniów czy obszar jałowej biurokracji? *Problemy Wczesnej Edukacji*, 1(9), 100–110.
- Rubacha, K. (2008). Budowanie teorii pedagogicznych. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (s. 34–78). Warszawa: PWN.
- Sławińska, M. (2010). *Konstruowanie wiedzy na zajęciach w przedszkolu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Smith, C. (2010). *What Is a Person? Rethinking Humanity, Social Life, and the Moral Good from the Person Up*. Chicago: University of Chicago Press. DOI: **10.7208/chicago/9780226765938.001.0001**
- Szczepaniak, K. (2012). Zastosowanie analizy treści w badaniach artykułów prasowych – refleksje metodologiczne. *Acta Universitatis Lodziensis. Folia Sociologica*, 42, 83–112.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language*. Cambridge: MIT Press.

NETOGRAFIA

- Jerald, C. (2009). *Defining a 21st Century Education*. Center for Public Education. Pobrane z: <http://www.centerforpubliceducation.org/Learn-About/21st-Century/Defining-a-21st-Century-Education-Full-Report-PDF.pdf>

Silva, E., White, T., Toch, T. (2015). *The Carnegie Unit: A Century-Old Standard in a Changing Educational Landscape*. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. Pobrane z: https://www.carnegiefoundation.org/wp-content/uploads/2015/01/Carnegie_Unit_Report.pdf

AKTY PRAWNE

Rozporządzenie. (2017). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (t.j. Dz.U. 2017 poz. 356 ze zm.).

ABSTRACT

This article presents the results of our own research. Qualitative analysis was made of interviews in which early childhood education teachers, who declare and use a constructivist approach in their work, talk about their experiences in introducing and working with this approach. The interviews were conducted in 2022 with five female teachers. The analysis of the empirical material concerned the identification of challenges, difficulties, and limitations in implementing the constructivist approach in early childhood education. The focus was on the resulting modifications in the relationship between the teacher and other parties, i.e. teacher–school, teacher–student, and teacher–parent. The research results indicate that a relatively simple relationship conversion occurs in the teacher–school interaction (the favourable attitude of the school management of course determines the simplicity of this modification). Much more difficult modifications concern teacher–student or teacher–parent interactions, which are conditioned by a number of elements, including the specific socio-cultural context and the attitudes to education and teachers ascribed by the participants within it.

Keywords: constructivism; early childhood education; relationship; teachers