

**Patrycja Brudzińska**

Uniwersytet Gdański

ORCID: 0000-0002-7095-0082

Zdarzenia trudne w procesie uczenia się przyszłych nauczycieli: analiza narracji studenckich po praktykach w szkole podstawowej

W artykule przedstawiam wyniki analizy badań jakościowych, których celem była identyfikacja sytuacji zaobserwowanych podczas praktyk dydaktyczno-wychowawczych realizowanych w szkołach podstawowych, ocenionych przez studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej za trudne. Analizie poddałam dane zastane, obejmujące 50 portfolio wykonanych przez studentów po zrealizowaniu 100 godzin praktyk szkolnych. Studenci jako szczególnie trudne ocenili sytuacje osadzone w obiektywistycznym paradygmacie nauczania, w tym brak wsparcia, dyscyplinowanie oraz ograniczanie aktywności i autonomii dzieci.

Słowa kluczowe: praktyki zawodowe, portfolio, nauczyciel wczesnej edukacji, pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, trudne sytuacje edukacyjne

Difficult Situations in the Learning Process of Future Teachers: An Analysis of Student Narratives after Primary School Internships

This article presents the results of a qualitative study aimed at identifying didactic and educational practices implemented in primary schools, which were evaluated as problematic by students of early childhood and preschool education. The analysis was based on existing data, including 50 portfolios prepared by students after completing 100 hours of school internships. Students identified as particularly challenging those situations rooted in an objectivist teaching paradigm, which involved limiting children's activity and autonomy, lack of adequate support, and an emphasis on discipline.

Keywords: internships, portfolio, early childhood teacher, preschool and early school pedagogy, difficult pedagogical situations

Wstęp

W trakcie pięciu lat studiów przyszli nauczyciele wczesnoszkolni zaczynają samodzielnie konstruować tożsamość zawodową, która powstaje nie tylko na podstawie poznawanej i indywidualnie zinterpretowanej teorii, lecz także jeszcze „żywych” wspomnień szkolnego kontaktu z własnymi nauczycielami. W tym kontekście istotne staje się analizowanie studenckich doświadczeń zdobywanych w trakcie realizacji praktyk szkolnych, ponieważ jak pisała Maria Czerepaniak-Walczak:

uczestniczenie kandydata na nauczyciela, umiającego już czytać świat edukacji (to znaczy po uprzednim przygotowaniu akademickim), posiadającego znajomość kodów i znaczeń w takiej właśnie sytuacji może stać się istotnym źródłem nie tylko rewizji dotychczasowych doświadczeń, ale też krytycznego odnoszenia się do poznanych teorii (2012, s. 12).

Dzięki praktykom student poznaje warsztat pracy nauczyciela, mogą one także inspirować do refleksji, rozbudzać innowacyjność i krytyczność, są polem „doświadczenia konsekwencji stawiania odważnych pytań” (Czerepaniak-Walczak, 2012, s. 14). Studencka umiejętność odczytania kodów i nadawania znaczeń obserwowanym sytuacjom edukacyjnym stanowi interesujący obszar badawczy, dlatego w tym artykule postanowiłam przyrzeć się temu, jakie zdarzenia zaobserwowane w trakcie praktyk studenci uznali za trudne.

Założenia teoretyczne

Nauczyciel, realizując cele dydaktyczne, wychowawcze i organizacyjne, stosuje – bardziej lub mniej świadomie – konkretne strategie działań. Wynikają one z jego przekonań na temat roli zawodowej, oczekiwań społecznych, indywidualnie zinterpretowanej teorii i doświadczeń praktycznych. Nadawanie przez nauczycieli znaczeń ich indywidualnym doświadczeniom prowadzi do powstania swego rodzaju osobistego drogowskazu, który wykorzystują do realizacji codziennych obowiązków zawodowych (Mizerek, 1999, s. 139). Projektując i realizując działania, nauczyciele odwołują się do swojej wiedzy osobistej, obejmującej zarówno przekonania, jak i poglądy (Dylak, 2000b, s. 179). Krzysztof Polak podkreśla, że teoria osobista jest ukryta, a przez swoją oczywistość staje się trudna do zidentyfikowania/nazwania (1999, s. 39). Osobiste teorie są łącznikiem między teorią i praktyką (Mizerek, 1999, s. 149), dlatego powinny być przedmiotem refleksji nauczycielskich. Odpowiadając na pytanie o charakterystykę roli współczesnego

nauczyciela, należy zwrócić uwagę na stopień jej ustrukturyzowania – czynnik związany z poziomem oczekiwań oraz stopniem konsensusu co do tego, jak rola ta powinna być realizowana (Newman B.M i Newman P.R., 2024, s. 229). Mamy wiele, często diametralnie różnych, obrazów „dobrego” nauczyciela wczesnej edukacji. Jak pisze Dorota Klus-Stańska, niektórzy do tej grupy zaliczają nauczycieli życzliwych i serdecznych i nie wiążą z tym nawet kompetencji zawodowych czy profesjonalizmu, które powinny być w tej kwestii istotne (2023, s. 27).

Ocena strategii nauczycielskich jest zależna od ujęcia paradygmatycznego, ponieważ „te same fakty w świetle różnych paradygmatów są czymś innym” (Klus-Stańska, 2018, s. 43). W paradygmatach obiektywistycznych szczególnie istotna jest kierownicza rola nauczyciela (Klus-Stańska, 2018, s. 66). Bogusława Dorota Gołębiak, opisując nauczanie osadzone w paradygmatach obiektywistycznych, wyróżnia postać nauczyciela eksperta. Jest to przykład racjonalno-technicznego modelu, w którym nauczyciel przyswaja warsztat ustalonych zachowań. Ekspertem można więc być w danej dziedzinie, posiadając kompetencje formalne, w tym „wiedzę przedmiotową, psychologiczno-pedagogiczną i metodyczną” (Gołębiak, 2024, s. 68–69). Zadaniem nauczyciela jest wyuczenie się odpowiednich zachowań, dzięki którym uczniowie będą w stanie przyswoić zaplanowany w programie nauczania zasób odpowiednich treści. Źródłem argumentów na rzecz takiego postrzegania roli nauczyciela jest behawioryzm (Gołębiak, 2024, s. 69). Działaniami nauczycieli kierują także przekonania na temat wiedzy. W paradygmacie obiektywistycznym jest ona traktowana jako statyczny zbiór informacji pochodzących z zewnątrz, dlatego uczenie się jest utożsamiane z „nabywaniem, przyswajaniem i ćwiczeniem” (Klus-Stańska, 2018, s. 30). Tak zdefiniowana wiedza prowadzi do specyficznego identyfikowania roli ucznia, który traktowany jest jako bierny odbiorca treści i odtwórca wiedzy (Bałachowicz, 2017, s. 52).

W grupie paradygmatów interpretatywno-konstruktywistycznych wyróżniamy dydaktykę humanistyczną, konstruktywistyczną oraz konektywistyczną, które łączy pozostawanie w opozycji do scjentyzmu (Gołębiak, 2024, s. 76). Konsekwencją tego jest odmienna interpretacja ról i zadań nauczyciela i ucznia, a także samego sposobu rozumienia wiedzy. W tych koncepcjach nauczania na istotę bycia nauczycielem składają się takie elementy, jak:

podążanie za uczniem, autentyczność w tworzeniu otwartych relacji [nauczyciele pomagający w rozwoju], refleksyjność w znaczeniu inteligentnego działania, ewolucyjny charakter zmiany edukacyjnej, empatia i otwarte komunikowanie się z uczniami [refleksyjni praktycy], refleksja i refleksyjność, „oglądy” i „wglądy” w sytuację edukacyjną, „małe” badania w klasie (uczniowie w roli badaczy i nauczyciele – badacze własnej praktyki) [interpretatywni konstruktywiści] (Gołębiak, 2024, s. 89).

W tym ujęciu wiedza jest dynamiczna, a jej zasoby mogą ulegać przekształceniom (Klus-Stańska, 2018, s. 30–31). Humaniści, odnosząc się do ludzkiego poznania, podkreślają jego subiektywny charakter, a wiedzę łączą z osobistymi doświadczeniami człowieka (Kwiatkowska, 2008, s. 36). Przyświecająca im idea pajdocentryzmu była inspiracją do stworzenia nowego modelu bliskich relacji interpersonalnych, które mają sprzyjać skutecznemu uczeniu się (Zalewska, 2010, s. 313). Konstruktywiści podkreślają istotę interakcji z otoczeniem oraz aktywność osoby uczącej się, która wiedzę konstruuje samodzielnie (Dylak, 2000a, s. 16).

Założenia metodologiczne

Celem przeprowadzonego badania jest identyfikacja strategii nauczycielskich uznawanych przez studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej za problematyczne. Do analizy włączyłam opisy sytuacji uznanych przez studentów za niepokojące lub zaskakujące, przy czym uwzględniłam zarówno zdarzenia ocenione negatywnie, jak i te, którym nadano pozytywną wartość. Na podstawie tego sformułowałam dwa problemy badawcze:

1. Jak studenci wartościują nauczycielskie strategie stosowane w sytuacjach szkolnych, które podczas obserwacji zajęć uznali za trudne lub problematyczne?
2. Jak studenci komentują/reagują na nauczycielskie strategie stosowane w sytuacjach szkolnych, które podczas obserwacji zajęć uznali za trudne lub problematyczne?

W badaniu przeprowadziłam analizę danych zastanych (Angrosino, 2010), która polega na badaniu materiałów zgromadzonych w celach naukowych, administracyjnych bądź innych, zarówno oficjalnych, jak i nieoficjalnych (Angrosino, 2010, s. 100). Wykorzystałam 50 egzemplarzy portfolio sporządzonych przez studentów V roku pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej Uniwersytetu Gdańskiego, którzy odbyli 100 godzin praktyk, w tym 30 godzin obserwacji zajęć, 50 godzin prowadzenia zajęć oraz 20 godzin analizy dokumentacji szkolnej w szkołach podstawowych. Tak przygotowane dokumenty można zakwalifikować zarówno jako dane pierwotne – powstały bowiem w celach dydaktycznych i administracyjnych, jak również, jeśli przyjmiemy, że studenci podczas praktyk odgrywali rolę badaczy szkolnej rzeczywistości, można je uznać za dane wtórne (Szyling, 2019, s. 61). Praktyki odbyły się między październikiem 2024 roku a styczniem 2025 roku. Zostały zrealizowane głównie w szkołach województwa pomorskiego i województw ościennych, przeważnie w placówkach publicznych (46 szkół).

Analiza danych zastanych niesie ze sobą istotne korzyści – dane są niereaktywne, co oznacza, że badacz nie wpływa na odpowiedzi uczestników badania

(Angrosino, 2010, s. 102). W przypadku prac tworzonych przez studentów świadomie – zawierających opisy obserwowanej przez nich rzeczywistości – stają się bogatym materiałem badawczym (Szyling, 2019, s. 62). Ten rodzaj analizy wiąże się jednak z pewnymi ograniczeniami. Do najważniejszych należy możliwa stronniczość w procesie gromadzenia danych, gdyż materiały zostały subiektywnie wyselekcjonowane przez osoby tworzące dokumenty. Ponadto cel powstania tych dokumentów może wpływać na ich charakter i zakres informacji dostępnych do analizy (Angrosino, 2010, s. 102).

Analiza danych wtórnych w badaniu jakościowym jest osadzona w paradygmacie konstruktywistycznym/interpretatywistycznym (Borowska-Beszta, Bartnikowska i Ćwirynkało, 2017, s. 8). W portfolio studenci opisali dwa zaobserwowane zdarzenia trudne, przy czym kategorie tych zdarzeń nie były określone – praktykanci sami wybierali obszary, które identyfikowali jako trudne, i dokonali ich opisu. Do analizy danych wykorzystałam pięć kategorii ukazujących wartościowanie zdarzeń trudnych oraz komentarze lub reakcje studentów.

Analiza wyników

1. „Bezgłos pedagogiczny”

W analizowanym materiale wyróżniłam wypowiedzi studentów (zachowując oryginalną pisownię), w których zidentyfikowane zdarzenia trudne nie zostały skomentowane. Zdarzenia te są zaledwie odnotowane, jednak pozbawione refleksji.

Częstym zdarzeniem podczas lekcji było zwracanie uwagi, uciszanie ich, upominanie o ciszę, proszenie o to, aby poprawnie się ustawili przy wychodzeniu z sali (gdy nie zrobili tego poprawnie znów siadali na miejsca i ponownie się ustawiali).

Studentka uznaje ciągle dyscyplinowanie dzieci za zdarzenia trudne, jednak nie dokonuje oceny działania, nie próbuje ustalić przyczyny ani skutku podejmowania przez nauczyciela tej nieskutecznej strategii.

W momencie, kiedy nauczycielka przekazuje uczniom wiedzę na lekcji, dzieci wrywają się do odpowiedzi lub po prostu zaczynają głośno mówić. Nauczycielka prosi, upomina dzieci, że podstawową zasadą w klasie jest „podnoszenie ręki”, jeśli chce się zabrać głos. Robi się harmider, nauczycielka nie może dojść do głosu, mówi bardzo spokojnie i cicho. Uczniowie nie zwracają na nią uwagi.

W powyższej wypowiedzi studentka jako sytuację trudną identyfikuje niemoc nauczyciela, który podejmuje nieefektywne próby zdyscyplinowania klasy. Studentka

akcentuje panujący na lekcjach chaos. Nie pojawia się jednak refleksja nad przyczyną tej sytuacji, czyli skutecznością „przekazywania wiedzy”. Studentka nie zastanawia się nad tym, dlaczego uczniowie nie są zaangażowani we wspólne uczenie się. Jej sprzeciwu nie budzi fakt, że dzieci są jedynie odbiorcami treści i dlatego samodzielne próby podejmowania aktywności wywołują w klasie chaos. Prośzenie, upominanie dzieci o ciszę, o podnoszenie ręki są tu próbą zachowania porządku, w którym to nauczyciel decyduje o tym, kto i o czym będzie mówił, ukazując dysproporcję w poziomie podejmowanych aktywności, jednak nie jest to przedmiotem jej namysłu.

Jednego dnia dzieci na zajęciach były szczególnie głośne i nie reagowały na polecenia nauczycielki – warto pamiętać, iż mimo tradycyjnej formy przekazu treści, nauczycielka starała się przełamywać schemat ławek i co jakiś czas prosiła dzieci o wstanie, a następnie przeprowadzała ćwiczenia ruchowe, tańce [...] wielokrotnie zwracała uwagę dwóm chłopcom, zabrała od uczniów „zeszyt informacji”, który miał formę dzienniczka uwag [...] Niestety, dzieci nie posłuchały próśb nauczycielki. Prowadząca powiedziała, iż uczniowie mają udać się po „czerwone wyspy”, a następnie stanąć na nich w rogach klasy. [...] Było to dla mnie szczególnie trudne doświadczenie, gdyż nie spodziewałam się, iż takie praktyki są nadal stosowane w klasie.

Studentka wyraża zdziwienie, że metody dyscyplinowania, takie jak znane powszechnie „stawianie do kąta” funkcjonuje nadal w szkole i choć teraz metody są ubarwione – stoi się na czerwonej wyspie, a uwagę dostaje się jako „informację” do zeszytu informacji, to mechanizm ustalania władzy w klasie pozostaje bez zmian. Na uwagę zasługuje także mylne łączenie przez studentkę stosowania ćwiczeń ruchowych czy wychodzenia z ławek podczas zajęć z podejmowaniem aktywności. Zauważa tradycyjną formę przekazu treści, ale docenia, że nauczyciel *przełamuje schemat*, choć w tym wypadku działania te nie mają znaczenia dla dziecięcego myślenia. To dość częsty błąd, w którym niemal każdą aktywność ruchową, zaproponowaną zabawę czy grę uważa się za metodę aktywizującą. Podobną sytuację dostrzegam w tym przypadku:

Podczas spaceru związanego z obserwacją ptaków uczniowie mieli trudności z utrzymaniem koncentracji. Choć wyjście w teren było ekscytujące, wielu uczniów skupiło się bardziej na zabawie niż na zadaniach, takich jak obserwacja ptaków i czytanie mapy Polski. Nauczycielka musiała stale przypominać im o celu zajęć, co wymagało dodatkowych działań w zakresie dyscypliny.

Ten przykład ukazuje studenckie uzasadnienie stosowania metod dyscyplinujących w sytuacji, w której uczniowie nie skupiają się na wykonywaniu zadań

zaplanowanych przez nauczyciela. Praktykantka nie stawia pytań o zasadność takiej strategii. Uznaje wyjście z klasy za *ekscytujące* i wystarczające do tego, by wzbudzić zaangażowanie dzieci, co jest zbieżne z sytuacją opisaną wcześniej.

2. „Głos oceniający”

Niektóre opisy zdarzeń trudnych zawierały komentarze studentów, które świadczą o podejmowaniu refleksji nad obserwowanymi sytuacjami. W wypowiedziach uwidoczniły się emocjonalne oceny działań, a także próby zrozumienia i interpretacji obserwowanych strategii.

Jeden z uczniów kilka razy odmawiał podczas nich pracy w ogóle, tzn. nie podejmował próby wykonania zadania, a nawet nie wyciągał przyborów potrzebnych do jego zrobienia. Nauczycielka nie reagowała na to, nawet nie pytała go czemu nie pracuje. Na koniec lekcji tylko wpisywała mu ocenę niedostateczną.

Studentka zwraca uwagę na relacje nauczyciela i ucznia oraz wychowawczy aspekt pracy. Nie zgadza się z postawą nauczycielki, która nie dąży do zrozumienia sytuacji dziecka i nie reaguje na powtarzającą się bierność ucznia. Zastąpienie dialogu stosowaniem mechanizmów kontroli – wystawianiem ocen niedostatecznych – jest przez nią identyfikowane jako sytuacja trudna.

Podczas zajęć z edukacji polonistycznej, uczniowie poznawali literki [...] gdy jeden z uczniów wspomniał o innej literce alfabetu usłyszał komentarz „ale tej literki jeszcze nie poznaliśmy”, mimo że dzieci znały literki, nauczyciel wprowadzał je po raz kolejny [...] gdy dzieci na lekcji matematyki poznały cyfrę 5, działania matematyczne skupione były wokół tej cyfry, np. $3+2$, $5-2$.

Studentka dostrzegła zawężanie pola aktywności poznawczej dzieci poprzez realizowanie scenariusza zajęć, w którym wprowadzane zagadnienia są już dzieciom dobrze znane. Zauważyła, że uczniowie rozpoznają litery, które wprowadza nauczyciel. Za sytuację trudną uznaje realizowanie programu bez modyfikowania zaplanowanych z góry działań.

Poniżej zamieszczam przykład wypowiedzi wyraźnie nacechowanej emocjonalnie:

Zdarzenie, które opisałabym jako trudne nie odnosi się do jakichś „niepożądanych” zachowań klasy. Dotyczy konkretnej sytuacji, reakcji nauczyciela, która pozostawia we mnie co najmniej duży niesmak [...] Na początku lekcji chętni uczniowie prezentowali na forum klasy przygotowane przez nich w domu plakaty dotyczące życia borsuków. Podczas przedstawiania ciekawostek o tym ssaku,

jeden z chłopców „zaczynał się”, próbując głośno przeczytać zapisane na kartce informacje. Co zrobił w tej sytuacji nauczyciel? Nie dodał otuchy zestresowanemu dziecku. Nie próbował uspokoić jego nerwów. Nie zachęcił go do mówienia „własnymi słowami”. Zamiast tego z ust wychowawcy padł jeden komentarz: „To może ja to przeczytam?”. Dla mnie, patrząc na tego ucznia, to było naprawdę trudne doświadczenie. Myślę, że wiara chłopca w jego własne możliwości w tym momencie została bardzo zachwiana.

Studentka nie akceptuje działania nauczycielki, a jej sprzeciw budzi przede wszystkim brak wsparcia emocjonalnego. Zauważa zdenerwowanie ucznia i ograniczanie jego samodzielności. Strategia działania została oceniona negatywnie. Ton tej wypowiedzi jest jednoznaczny, ale należy podkreślić także hipotezy, jakie stawiają studenci w takich sytuacjach. W tym przypadku studentka uznała, że zastosowana strategia osłabia dziecięcą wiarę we własne umiejętności. W kolejnym przykładzie brak wsparcia i zawstydzanie dzieci to sytuacje identyfikowane jako czynniki negatywnie wpływające na atmosferę w klasie i motywację dzieci:

Nauczycielka sprawdzała poprawność rozwiązań zadań matematycznych na tablicy. Kilkoro uczniów, którzy mieli trudności z liczeniem, podało błędne odpowiedzi. Nauczycielka w surowy sposób komentowała ich błędy, mówiąc: „Przecież to jest bardzo łatwe, czemu tego jeszcze nie rozumiesz?”. W przypadku jednego z uczniów, który miał trudności ze zrozumieniem działań, nauczycielka zrezygnowała z tłumaczenia zadania, mówiąc jedynie: „Musisz bardziej się postarać, bo tak dalej nie może być”. Zaobserwowałam, że takie podejście nie tylko nie pomogło uczniowi zrozumieć materiału, ale również sprawiło, że wyglądał na zniechęconego i przygnębitego. Brak indywidualnego podejścia do dzieci z trudnościami w nauce oraz brak wsparcia emocjonalnego wpłynęły negatywnie na atmosferę w klasie i motywację uczniów.

Powyższa refleksja również akcentuje przede wszystkim dobrostan emocjonalny dzieci. Choć studentka zauważa brak skuteczności merytorycznej podejmowanych przez nauczyciela działań, uwagę zwraca głównie na reakcję dziecka i jego emocje.

Poniższa wypowiedź ukazuje wyraźny sprzeciw moralny studentki.

Nauczycielka prezentowała bardzo krzywdzącą postawę [...] – była niemiła i krzyczyła, gdy któremuś z uczniów się nie udawało, bądź robiło niezgodnie z zamiśłem nauczycielki. Pani była bardzo oschła i powtarzała, że „prościej się nie da, my z panią praktykantką wam wszystko przygotowałyśmy i za was nie zrobimy”. Gdy dwie dziewczynki, po kilku próbach zaczęły płakać, nauczycielka skomentowała:

„przestańcie ryczeć weźcie się do pracy, tylko czekacie, aż ktoś za was zrobi!”. Przy dzieciach mówiła do mnie „te dwie są okropne, ciągle ryczą i czekają, aż ktoś zrobi za nie”. Nauczycielka nie wykazywała żadnej wrażliwości, współczucia ani empatii – uważała, że są „niesforne” i „nic im się nie chce” [...].

Postawa nauczycielki została tu oceniona jednoznacznie negatywnie, a wypowiedź studentki jest nacechowana bardzo emocjonalnie. Uznała podejmowane strategie za nieetyczne i krzywdzące i podkreśliła zarówno treść, formę, jak i kontekst wypowiedzi nauczycielki. Nie pojawia się tu jednak refleksja nad samym działaniem dzieci, ograniczonym do wykonywania zadań „po śladzie” nauczyciela, bez możliwości ich samodzielnej modyfikacji. Podkreślenie braku empatii, wrażliwości i współczucia pozwala, by do sytuacji uznanych za trudne włączyć jedynie surowe i nieuprzejme traktowanie uczniów.

Uczniowie pozbawieni byli własnej ekspresji, ponieważ były używane nagminnie pogadanki, które dotyczyły tematu lekcji. Czasem pytania były tak skonstruowane, że uczeń odpowiadał jednym słowem i w tym momencie prowadząca naciskała, aby uczniowie odpowiadali całym zdaniem.

Powyżej zamieściłam przykład podjęcia przez studentkę próby interpretowania obserwowanych zdarzeń. Ujawnia się tu refleksja nad znaczeniem języka w komunikacji i aktywnym uczeniem się. Za sytuację trudną studentka uznaje zastąpienie dialogu pogadankami, które nie pozwalają na aktywne uczestnictwo dzieci w zajęciach. Dostrzega zubożenie kontekstu edukacyjnego poprzez stosowanie pytań zamkniętych, które uniemożliwiają dzieciom swobodną ekspresję i samodzielne konstruowanie wiedzy. Zbieżne refleksje dostrzegam w poniższej wypowiedzi:

Podczas obserwowanych zajęć wielokrotnie zdarzały się sytuacje, w których dzieci zgłaszały się do odpowiedzi, nauczycielka udzielała im głosu, jednak szybko przerywała odpowiedzi i prosiła uczniów, aby odpowiadali całym zdaniem. Sytuacje te uznaję za sytuacje trudne, ponieważ nauczycielka bardziej skupiała się na formie odpowiedzi niż na tym o czym rzeczywiście mówią dzieci.

Dalej studentka podejmuje próbę uzasadnienia swojego stanowiska i pisze:

tak duży nacisk na odpowiedź pełnym zdaniem, w moim odczuciu, przyćmiewa pomysły i kreatywność dzieci. Uczniowie zazwyczaj byli zaangażowani w wykonywanie zadania i często mieli bardzo dobre pomysły „na gorąco”, więc z pełną euforią opowiadali o tym, co przyszło im do głowy, a nauczyciel słowami „proszę

odpowiedzieć pełnym zdaniem” w pewnym sensie gasił tę radość. Jako nauczyciel bardziej skupiałbym się na tym co dzieci mówią, jakie mają pomysły, a nad formą wypowiedzi pracowałabym raczej w przygotowanych do tego zadaniach.

Nacisk na udzielanie odpowiedzi z zastosowaniem poprawnej formy jest w tym wypadku identyfikowany z ograniczaniem możliwości wykorzystywania mowy eksploracyjnej – *dobrze pomysły na gorąco*. Studentka, analizując zaobserwowane zdarzenie trudne, potrafi krytycznie ocenić skutki strategii stosowanej przez nauczyciela i podać rozwiązanie, które mogłaby stosować w swojej praktyce zawodowej.

Kolejna trudna dla mnie sytuacja, a raczej sytuacje wiążą się z postawą nauczycielki. Mam tu na myśli jej nastawienie na poprawne odpowiedzi i to, że dzieci same nie są w stanie wymyślić dobrej odpowiedzi, a nauczycielka jest odpowiedzialna, za wskazanie, a raczej udzielenie im tych rozwiązań. Poza tym swoim zachowaniem wskazywała ewidentnie, że nie ufa dzieciom i musi kontrolować ich zapisy, co według mnie w pewnym sensie je infantylizuje.

Refleksja studentki ujawnia jej postrzeganie roli nauczyciela. Krytycznie odnosi się do nauczycielskiej potrzeby kontrolowania każdej wypowiedzi dzieci – zarówno ustnej, jak i pisemnej. Nadmierne ingerowanie w proces udzielania odpowiedzi identyfikuje jako infantylizację dzieci, nie zgadza się z dyrektywnym modelem nauczania. Przyczyn podejmowania przez nauczyciela tej strategii upatruje w braku zaufania do poznawczego potencjału uczniów. Odmienne spojrzenie na rolę nauczyciela zostało zaakcentowane także w tym przypadku:

„To jest Pani (x), która jest nauczycielem, poprowadzi dla was matematykę, przypominać to będzie lekcja. Pani (x) może wystawiać oceny, może wpisywać uwagi, zachowujcie się odpowiednio” [...] muszę przyznać, że moja pierwsza myśl, kiedy nauczycielka zaczęła mnie na nowo przedstawiać, to była obawa, że w oczach dzieci stanę się potworem dyktatorem.

Wywoływanie posłuszeństwa uczniów poprzez straszenie ich mechanizmami kontroli – w postaci ocen, uwag – wywołało niepokój studentki, która nie chce być postrzegana jako nauczyciel autorytarny. Nacechowane emocjonalnie określenie nauczyciela jako *potwora dyktatora* pozwala dostrzec, że studentka nie próbuje budowania autorytetu nauczyciela opartego na strachu przed karą.

3. „Głos partycypujący”

Zaobserwowane i zidentyfikowane zdarzenia trudne, poza inspirowaniem do podejmowania refleksji nad działaniem, w niektórych przypadkach wywoływały także reakcje studentów, którzy próbowali zmienić nieakceptowane strategie:

Jedną z sytuacji trudnych był moment, kiedy uczeń oznajmił nauczycielowi, że materiały nie są dla niego zrozumiałe. Zobaczyłam wtedy na własne oczy brak wsparcia ze strony nauczyciela. Uczeń usłyszał wtedy „jejku, jak zawsze, przecież to jest łatwe”, „znowu masz jakiś problem”. Było to dla mnie trudne, ponieważ sytuacja nie za bardzo umożliwiała mi reakcję. Poprosiłam wtedy panią o temat i materiały na następną lekcję i oznajmiłam, że postaram się dostosować je do możliwości ucznia. O dziwo zgodziła się. [...] przygotowałam zadania dostosowane do możliwości chłopca. Tego dnia, w sumie po raz pierwszy, z zainteresowaniem rozwiązywał zadania.

Opisane zdarzenie ukazuje zdolność do krytycznej oceny obserwowanej sytuacji i zaangażowanie w próby zmiany rzeczywistości. Postawa emancypacyjna studentki uwidacznia się nie tylko w dostrzeżeniu braku skuteczności merytorycznej podejmowanych przez nauczyciela działań, ale przede wszystkim w opracowaniu, wdrożeniu i ocenie własnej strategii działań.

Zaobserwowana przez kolejną studentkę strategia wychowawcza skłoniła ją do reakcji:

Gdy uczniowie są zbyt głośno, źle odpowiadają na pytania lub są po prostu nieuwinni, nauczycielka straszy ich „pałą”. Odniosłam wrażenie, jakby to stwierdzenie było receptą na każde „złe” zachowanie w tej klasie. Nawet gdy chłopiec myślał, że zgubił portfel i płakał, nauczycielka odpowiedziała mu „przestań wyć już, bo dostaniesz pałę”, co uważam za całkowicie przemocowe. Po zwróceniu uwagi nauczycielce, odpowiedziała mi, że to są takie żarty i dzieci wiedzą, żeby nie brać tego na poważnie.

Ciekawe jest, że studentka użyła cudzysłowu przy zapisie zwrotu „złe” zachowanie, co może sugerować, że inaczej identyfikuje i interpretuje te zachowania niż obserwowany nauczyciel. Strategię straszenia dzieci negatywnymi ocenami uznała za przemoc, co skłoniło ją do podjęcia działania i zwrócenia uwagi wychowawcy. To kolejny przykład wypowiedzi ukazującej wrażliwość na tworzenie odpowiednich relacji, w których nauczyciel powinien zadbać o bezpieczeństwo emocjonalne dzieci.

4. „Ciche uznanie”

Wśród wyróżnionych przez studentów zdarzeń trudnych pojawiły się także strategie nauczycielskie, które zostały ocenione pozytywnie. Wyróżniłam dwie grupy takich wypowiedzi. Do pierwszej – analogicznie do przykładów powyżej – włączyłam opisy, które były pozbawione refleksji:

Sytuacje, które mnie zaskakiwały, to sprawność nauczyciela prowadzącego grupę, który z łatwością i dyskrecją rozwiązał konflikt pomiędzy uczniami.

Pierwszym zdarzeniem trudnym, które miałam okazję obserwować było to, jak jedna dziewczynka zgłosiła się sama do przeczytania fragmentu tekstu, nauczycielka wybrała ją, ale podczas czytania bardzo się zacinała i jeden chłopiec powiedział na cały głos, że nie potrafi czytać i powinna cofnąć się do przedszkola. Emocje w dziewczynce były tak silne, że momentalnie rozplakała się i wybiegła do toalety. Nauczycielka dosyć długo uspokajała dziewczynkę, a następnie przeprowadziła kolejną długą rozmowę z chłopcem. Finalnie chłopiec przeprosił ją za swoje zachowanie.

Powyższe przykłady dotyczą tego samego obszaru – działań wychowawczych w klasie. Studentki zauważają skuteczne strategie nauczycielskie, które zmierzają do rozwiązywania konfliktów między uczniami. Nie opisują szczegółowo tych strategii, zaledwie je odnotowują, jednak są to kolejne przykłady dostrzegania istoty relacji międzyosobowych w klasie.

5. „Głos popierający”

Ostatnia kategoria obejmuje przykłady wypowiedzi dotyczące zdarzeń trudnych, które zostały pozytywnie ocenione i opatrzone komentarzem przez obserwatorów.

Nauczycielka podjęła próbę rozwiązania konfliktu w klasie w sposób bardzo przemyślany. Na forum klasy omawiała sytuacje konfliktowe, zadając pytania każdemu z zaangażowanych uczniów, aby usłyszeć ich punkt widzenia. W ten sposób unikała wskazywania winnego, co mogłoby jeszcze bardziej pogorszyć atmosferę w klasie.

Studentka docenia skuteczną strategię rozwiązania konfliktu w klasie, zwraca uwagę na dialogiczną postawę nauczycielki, która nie rozstrzyga sporów w sposób dyrektywny, co według niej mogłoby pogłębić konflikt, a dąży do poznania stanowiska osób zaangażowanych. Świadomość pedagogiczna studentki pozwala jej na dostrzeżenie *przemyślanej* praktyki wychowawczej.

Dzieci miały za zadanie stworzyć zimowe kompozycje z wykorzystaniem papieru i farb. Jedno dziecko przypadkowo wymieszało kolory, uzyskując efekt, który odbiegał od założeń zadania. Nauczyciel, zamiast skorygować błąd, pochwalił kreatywność i poprosił dziecko o opisanie procesu tworzenia. Zainspirowało to innych uczniów do eksperymentowania z kolorami, co doprowadziło do powstania różnorodnych i oryginalnych prac. Dodatkowo nauczyciel przedstawił dzieciom sylwetki artystów, którzy eksperymentowali z farbami i mieszaniem kolorów, tworząc nietypowe dzieła.

Studentka zakładała, że uzyskanie przez ucznia efektu innego, niż zaplanował nauczyciel, spotka się z krytyką, dlatego pozytywnie ocenia podjętą strategię, w której nauczycielka wykorzystuje niespodziewany rezultat pracy i modyfikuje przebieg zajęć. Dostrzega zarówno proces, jak i efekty działań realizowanych przez nauczyciela. Zauważa, jak refleksyjna analiza zdarzeń może wpłynąć na poszerzenie kontekstu edukacyjnego.

Uczeń z dysleksją i widocznymi trudnościami w nauce matematyki, zmagał się z tematem dodawania i odejmowania [...] Podczas lekcji był wyraźnie zniechęcony i załamany, mimo że nauczycielka starała się wyjaśnić zagadnienie na różne sposoby. [...] w obliczu tej sytuacji nauczycielka podeszła do problemu z wyrozumiałością, prosząc go by się nie martwił i spróbował ponownie następnego dnia. Chłopiec wspierany przez nauczycielkę, samodzielnie opracował strategię wykonania takich działań.

Studentka wyraźnie docenia wsparcie udzielone uczniowi przez nauczyciela. Podkreśla nie tylko obszar bezpieczeństwa emocjonalnego – zauważa zniechęcenie dziecka i reakcje nauczycielki, ale także wsparcie poznawcze – strategię podjętą przez nauczycielkę identyfikuje jako umożliwiające dziecku samodzielne rozwiązanie zadania. Skonstruowała opis indywidualizacji pracy z uczniem zmagającym się z trudnościami w nauce, ukazując strategię wspierającą jego poczucie sprawczości.

Interpretacja

W analizowanym materiale ujawnia się przewaga refleksji dotyczących dobrostanu emocjonalnego dzieci. Studenci wykazują wrażliwość etyczną, sprzeciwiają się przedmiotowemu traktowaniu dzieci, ale głównie w obszarach relacji międzyosobowych – specyficznych relacji nauczyciela i uczniów. Brak wsparcia emocjonalnego i zawstydzanie dzieci są najczęściej opisywanymi zdarzeniami trudnymi

wartościowanymi negatywnie. Wiele osób do zdarzeń trudnych zakwalifikowało dyscyplinowanie dzieci. W opisywanych przypadkach służy ono zarówno kontrolowaniu, jak i narzucaniu stylu działania. Postawa dyrektywnego nauczyciela, który dzięki takim zabiegom podkreśla swoją dominującą pozycję (Nowicka, 2010, s. 180–182), wywołuje studencki sprzeciw. To przykłady krzywd moralnych wzbudzają u studentów najsilniejsze emocje. Opisy tych sytuacji są jednoznaczne i charakteryzują się wyraźnym wartościowaniem. Stosowanie *przemysłanych* – niedyrektywnych – strategii wychowawczych jest oceniane pozytywnie. Humanistyczny aspekt interpretowania relacji jest w badanej grupie wiodący.

Pojawiają się głosy krytyczne (choć nie są one tak liczne, jak w przypadku dobrostanu emocjonalnego) w odniesieniu do zubożania potencjału edukacyjnego i ograniczania dziecięcej aktywności. Studenci identyfikują sytuacje uniemożliwiające podejmowanie dialogu, czyli rozmowy, której uczestnicy mają poczucie odpowiedzialności za wypowiedzane słowa i próbują zrozumieć siebie oraz otaczającą ich rzeczywistość (Kwaśnica, 2003, s. 300). Za przyczynę ograniczania dialogu uznają ciągłe poprawianie dziecięcych wypowiedzi. Dostrzegają blokowanie ekspresji twórczej i mowy eksploracyjnej, czyli „głośnego myślenia”, które charakteryzują „częste wahania, przeformułowania, błędne początki i zmiany kierunku” (Barnes, 1988, s. 30). Przesadna dbałość o poprawność wypowiedzi, zbyt częste prowadzenie pogadanek, zadawanie nieproblemowych, zamkniętych pytań, na które odpowiedź jest oczywista, ale liczy się, by była udzielona „pełnym zdaniem”, są identyfikowane jako zdarzenia trudne. Studenci negatywnie oceniają obiektywistyczną komunikację, w której występuje jednokierunkowy przekaz od nauczyciela do ucznia, a każda rozmowa jest precyzyjnie zaplanowana (Nowak-Łojewska, 2024, s. 188). Czytelny w tej grupie jest brak zgody na traktowanie języka jako „narzędzia modelowania zachowań” (Nowak-Łojewska, 2024, s. 182) zamiast narzędzia inspirującego do nadawania znaczeń.

Nie wszyscy studenci dostrzegają dysproporcję w obszarze aktywności ucznia i nauczyciela. Za zdarzenia trudne uznają w takich sytuacjach niemoc wychowawczą, która polega na nieskutecznym dyscyplinowaniu uczniów. Pomijają przy tym transmisję treści, ograniczanie ekspresji, brak refleksji nad działaniem. Jednak analiza zgromadzonych danych ujawniła przykłady refleksji studentów, którzy wskazywali strategie ograniczające samodzielność poznawczą dzieci. Studenci dostrzegają działania, które nie są skierowane na budowanie rusztowania, dzięki któremu „nauczyciel i uczeń, działając w sytuacji interakcji, zmieniają się rolami (natężeniem, stopniem samodzielności i kontroli)” (Filipiak, 2015, s. 23), ale przede wszystkim polegają na realizacji z góry zaplanowanego scenariusza, który nie ulega modyfikacjom. Negatywnie wartościują brak strategii wspierających dziecięce myślenie (Filipiak, 2008, s. 86). Pozytywnie wartościowane zdarzenia dotyczą umożliwiania dzieciom wypracowywania własnych strategii rozwiązywania

zadań – co jest przejawem zaangażowania w myślenie i rozwijania samodzielności (Filipiak, 2008, s. 84).

W analizowanym materiale pojawiają się opisy świadczące o rozwijającej się świadomości pedagogicznej i pierwszym myśleniu dydaktycznym studentów, ujawniające się w sytuacjach, które skłaniają ich do podejmowania reakcji. W obu przypadkach obserwowane strategie nauczycielskie wzbudziły wyraźny sprzeciw, który nie był tylko „odnotowany”, a zapoczątkował konkretne działania.

Zakończenie

Przyszli nauczyciele w trakcie praktyk stają przed trudnym zadaniem weryfikowania własnych doświadczeń i analizowania obserwowanej rzeczywistości, wykorzystując przy tym rosnącą świadomość teoretyczną. Należy tu podkreślić, że studenci, którzy opisali zdarzenia trudne stanowiące przedmiot analiz w tym artykule, realizowali konkretny profil kształcenia, którego ramy można wpisać w konstruktywizm edukacyjny (Klus-Stańska, 2023). Negatywnie oceniono głównie elementy nauczania osadzonego w paradygmatach obiektywistycznych. Studenci, dokonując refleksji nad obserwowanymi działaniami, tworzyli własny obraz „dobrego” nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej. Doceniają wsparcie emocjonalne, przejawy inspirowania do podejmowania przez dzieci działań twórczych czy respektowania autonomii i podmiotowości dziecka.

Bibliografia

- Angrosino M. (2010). *Badania etnograficzne i obserwacyjne*. Tłum. M. Brzozowska-Brywczyńska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bałachowicz J. (2017). Szkoła jako przestrzeń budowania przyszłości. W: J. Bałachowicz, A. Korwin-Szymanowska, E. Lewandowska i A. Witkowska-Tomaszewska (red.), *Zrozumieć uczenie się. Zmienić wczesną edukację* (s. 11–96). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Barnes D. (1988). *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumienia się do kształcenia*. Tłum. J. Radzicki. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Borowska-Beszta B., Bartnikowska U. i Ćwirynka K. (2017). Analiza wtórna jakościowych danych zastanych: przegląd założeń teoretycznych i aplikacji metodologicznych. *Jakościowe Badania Pedagogiczne*, 2(1), 5–24.
- Czerepaniak-Walczak M. (2012). Ile „techné”, ile „praxis”? w poszukiwaniu koncepcji praktyki jako elementu kształcenia nauczycielskiego profesjonalizmu. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 3(59), 7–22.

- Dylak S. (2000a). Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa w kształceniu nauczycieli. W: H. Kwiatkowska, T. Lewowicki i S. Dylak (red.), *Współczesność a kształcenie nauczycieli* (s. 15–32). Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP.
- Dylak S. (2000b). Nauczycielskie ideologie pedagogiczne a kształcenie nauczycieli. W: K. Kruszewski (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim* (s. 176–191). Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Filipiak E. (2008). Uczenie się w klasie szkolnej w perspektywie socjokulturowej. W: tejsze (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy* (s. 17–34). Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Filipiak E. (2015). Budowanie rusztowania dla myślenia i uczenia się dzieci w perspektywie społeczno-kulturowej teorii Lwa S. Wygotskiego. W: tejsze (red.), *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce*. Bydgoszcz: Agencja Reklamowo-Wydawnicza ArtStudio.
- Gołębniak B.D. (2024). Nauczyciele. Sposoby bycia w świecie nauczania. W: D. Klus-Stańska (red.), *Dydaktyka i jej paradygmaty. Różnorodne światy szkoły* (s. 67–113). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Klus-Stańska D. (2018). *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Klus-Stańska D. (2023). Zakazana samodzielność poznawcza: kształcenie początkowe pod przymusem rozumowania zapożyczonego. *Studia Edukacyjne*, 70, 19–37. <http://dx.doi.org/10.14746/se.2023.70.2>
- Kwiatkowska H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kwaśnica R. (2003). Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu. W: Z. Kwieciński i B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mizerek H. (1999). *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej. Między tradycjonalizmem a ponowoczesnością*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Newman B.M. i Newman P.R. (2024). *Teorie rozwoju człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nowak-Łojewska A. (2024). Komunikacja w szkole. W: D. Klus-Stańska (red.), *Dydaktyka i jej paradygmaty. Różnorodne światy szkoły* (s. 179–209). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nowicka M. (2010). *Socjalizacja na lekcjach w klasach początkowych. Praktyki – przestrzenie – konceptualizacje*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Polak K. (1999). *Indywidualne teorie nauczycieli. Geneza, badanie, kształtowanie*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Szyling G. (2019). Atrofia nieformalnej diagnostyki edukacyjnej we wczesnej edukacji. Między biernością i przemocą poznawczą w epoce ekspertów. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 4(47), 58–69. <https://doi.org/10.26881/pwe.2019.47.06>
- Zalewska E. (2010). Pedagogika wczesnoszkolna. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji* (s. 291–320). T. 4. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.