

Monika Kupiec

# NAUCZYCIELSKI OBRAZ UCZNIA U PROGU EDUKACJI PRZEDMIOTOWEJ



Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej  
im. Marii Grzegorzewskiej



**NAUCZYCIELSKI OBRAZ  
UCZNIĄ U PROGU EDUKACJI  
PRZEDMIOTOWEJ**

*Edukacja jest ryzykowna, ponieważ wzbudza poczucie możliwości.*

(Bruner, 2010, s. 69)

*W starodawnym malarstwie technika amalgamatu polegała na wielowarstwowym nakładaniu farb w sposób, który współcześnie pozwala badaczom sztuki zrekonstruować poszczególne czynności artysty i czas ich wykonania. Metafora amalgamatu doskonale oddaje intencje towarzyszące tej publikacji, zarówno w jej części teoretycznej, jak i metodologicznej.  
(notatka z brudnopisu autorki)*

**Monika Kupiec**

**NAUCZYCIELSKI OBRAZ  
UCZNIĄ U PROGU EDUKACJI  
PRZEDMIOTOWEJ**

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej  
im. Marii Grzegorzewskiej

Recenzowały  
dr hab. Kinga Kuszak, prof. UAM  
dr hab. Agnieszka Olechowska, prof. APS

Projekt okładki  
*Arkadiusz Kupiec*

Ilustracja na okładce  
adobe.stock.com

Redakcja  
*Magdalena Orczykowska*

Korekta  
*Zespół*

Copyright © by  
Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej  
Warszawa 2021

Publikacja finansowana przez  
Akademię Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej  
ze środków na działalność statutową



Uznanie autorstwa – Użycie niekomercyjne 4.0 Polska

ISBN 978-83-66010-96-3  
e-book 978-83-66010-97-0

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej  
02-353 Warszawa, ul. Szczęśliwicka 40  
tel. 22 5893645  
e-mail: [wydawnictwo@aps.edu.pl](mailto:wydawnictwo@aps.edu.pl)

## Spis treści

Podziękowania .....	7
Wstęp .....	9
<b>1. Od oczekiwań nauczyciela wobec ucznia do doświadczeń szkolnej adaptacji u progu edukacji przedmiotowej – obraz ucznia i jego rama .....</b>	<b>15</b>
1.1. Oczekiwania nauczyciela kanwą obrazu ucznia .....	20
1.2. Rama nauczycielskiego obrazu ucznia – strukturalne uwikłanie .....	27
1.3. Nauczyciel ostatecznym twórcą obrazu ucznia w praktyce .....	31
<b>2. Od jednostkowego obrazu ucznia do portretu zbiorowego .....</b>	<b>35</b>
2.1. Fenomenografia jako uzasadniona perspektywa odkrywania obrazu ucznia .....	40
2.2. Otwarty wywiad pogłębiony jako metoda badań .....	42
2.3. Przygotowanie danych do analizy .....	44
2.4. Nauczycielski obraz ucznia – mapa amalgamatu .....	45
2.5. Dobór badanych i charakterystyka uczestników badań .....	47
<b>3. W galerii obrazów ucznia – kategorie opisu .....</b>	<b>49</b>
3.1. Uczeń idealny .....	52
3.2. Uczeń edukacji zintegrowanej .....	61
3.3. Uczeń edukacji przedmiotowej .....	63
3.4. Uczeń w środowisku rodzinnym .....	98
3.5. Podsumowanie kategorii opisu .....	100
<b>4. W galerii obrazów ucznia – obszary relacji między kategoriami opisu .....</b>	<b>103</b>
4.1. Absolwent edukacji wczesnoszkolnej .....	105
4.2. Młodszy o rok uczeń w czwartej klasie .....	111
4.3. Uczeń aktywizowany w czwartej klasie .....	115
4.4. Uczeń edukacyjnym zadaniem rodzica .....	120
4.5. Podsumowanie obszarów relacji kategorii opisu .....	127

<b>5. Nauczycielski obraz ucznia u progu edukacji przedmiotowej</b>	
– jasne punkty na ciemnym tle w portrecie zbiorowym.....	131
5.1. <i>Uczeń ubogi</i> u progu edukacji przedmiotowej .....	133
5.2. <i>Uczeń bogaty</i> u progu edukacji przedmiotowej .....	137
5.3. Nauczycielski obraz ucznia – amalgamat oczekiwań względem szkolnej adaptacji .....	141
<b>Zakończenie</b> .....	147
<b>Bibliografia</b> .....	149

## Podziękowania

Chciałabym podziękować prof. dr hab. Józefie Bałachowicz – promotorce mojej pracy doktorskiej. Jej zawdzięczam uczenie się patrzenia na rzeczywistość społeczną, w tym szkołę – w sposób wrażliwy, krytyczny, refleksyjny, zawsze z myślą o tych, którzy tego patrzenia są pozbawieni. Doświadczenia badawcze zebrane na potrzeby doktoratu stanowią podstawę dociekań zaprezentowanych w tej książce.

Dziękuję również dr hab. prof. APS Agnieszce Olechowskiej i dr hab. prof. UAM Kindze Kuszak za życzliwe uwagi recenzyjne.

Ta książka powstała z miłości i szacunku do zawodu nauczycielskiego, dlatego składam uprzejme podziękowania wszystkim moim respondentkom – nauczycielkom.

Niniejsza publikacja została wydana z ciepłą myślą o wszystkich czwartoklasistach – moich uczniach w podwarszawskiej szkole publicznej. Obrazu ich radosnych twarzy i ufnych oczu skierowanych w moją stronę nie zatrze czas.

Chciałabym wyrazić także ogromną wdzięczność mojemu mężowi, który grał w szachy z trójką naszych dzieci, kiedy ja pisałam książkę o potrzebie zaufania w możliwości każdego dziecka.





## Wstęp

Według Renaty Michalak (2013, s. 84) uczeń rozpoczynający naukę w czwartej klasie mierzy się z wieloma zmianami: większą liczbą nauczycieli o zróżnicowanych wymaganiach, stylu komunikowania, formach i metodach pracy, nowymi przedmiotami o wyższym stopniu trudności i złożoności zadań wymagającymi więcej nauki, większą liczbą zadań domowych, nowym, cyfrowym sposobem oceniania, oczekiwaniami dotyczącymi większej odpowiedzialności za siebie i swoje postępowanie, większej samodzielności w zakresie poznawczego funkcjonowania, większej sprawności poznawczej – szybszego tempa pisania, czytania, liczenia, zapamiętywania, wypowiedzania się, większą dyscypliną i koniecznością respektowania norm szkolnych i grupowych, nowymi sposobami kontrolowania/sprawdzania postępów ucznia, wchodzeniem w nowe role społeczne poprzez większy udział w życiu szkoły, rytmem życia szkolnego wyznaczanym dzwonekami, spędzaniem przerw z większą społecznością szkolną, przemieszczaniem się po szkole – chodzeniem z sali do sali. Za każdą z tych zmian stoją oczekiwania wobec ucznia i zasób jego doświadczeń adaptacyjnych w wychodzeniu im naprzeciw.

Zjawisko adaptacji ucznia u progu edukacji przedmiotowej nie doczekało się do tej pory wielu opracowań badawczych. Stało się tak dlatego, że najczęściej szczególną uwagę zwraca się na pierwszy próg edukacyjny – moment przejścia z zerówki do klasy pierwszej, który wiąże się z rozpoznaniem dojrzałości szkolnej i przygotowaniem dziecka do pełnienia roli ucznia pod wieloma aspektami – w sferze rozwoju fizycznego, procesów poznawczych, rozwoju emocjonalno-motywacyjnego oraz społecznego. Dzięki licznym badaniom, które dotyczyły pierwszego progu edukacyjnego, dziś – z jednej strony – bardzo precyzyjnie można określić, uwzględniając indywidualność dziecka, jaki poziom osiągnięć rozwojowych w każdej ze sfer zapewni mu sukces lub – z drugiej strony – można przewidzieć trudności i zaplanować skuteczne profilaktyczne działania edukacyjne. Największą uwagę w ostatnim czasie skupiano na uczniach rozpoczynających naukę w pierwszej klasie, o nich najczęściej można było usłyszeć w debatach i programach telewizyjnych ze względu na liczne decyzje i dyskusje toczące się w różnych gremiach i instytucjach, dotyczące wieku rozpoczynania realizacji obowiązku szkolnego.

W wyniku wprowadzenia obowiązkowego obniżenia wieku rozpoczęcia nauki w szkole w 2016 roku w klasie czwartej naukę podjęły dzieci młodsze, gdyż we wrześniu 2014 roku realizację obowiązku szkolnego rozpocząć musiały dzieci siedmioletnie (urodzone w 2007 roku) i sześciolatki (urodzone od 1 stycznia do 30 czerwca 2008 roku). Dla dzieci urodzonych w drugiej połowie 2008 roku była to tylko możliwość, zależna od woli ich rodziców. Równocześnie dzięki pozytywnej opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej mogły rozpocząć naukę w klasie pierwszej także dzieci urodzone w 2009 roku, a więc pięcioletnie. We wrześniu 2015 roku ten obowiązek objął dzieci siedmioletnie, urodzone od 1 lipca do 31 grudnia 2008 roku, oraz wszystkie dzieci urodzone w 2009 roku (sześciolatki). Nasilająca się fala odroczeń pójścia do szkół dzieci sześciolatków, mających ustawowy obowiązek podjęcia nauki w szkole spowodowała, że we wrześniu 2015 roku naukę rozpoczęło 318 375 uczniów sześciolatków – około 91 tysięcy mniej niż zakładano (MEN, 2015). Te odroczenia leżące w gestii rodziców były skutkiem ich obaw związanych z nauką w polskiej szkole także młodszych dzieci. Niepokój rodziców dotyczył nie tylko edukacji wczesnoszkolnej, ale również nauki na drugim poziomie edukacyjnym.

W opinii Zespołu Problemowego ds. Polityki Oświatowej KNP PAN z dnia 6 marca 2013 roku przygotowanej przez Dorotę Klus-Stańską idea obniżenia wieku szkolnego została oceniona jako trafna, jednak przed jej wdrożeniem zalecono poważną reformę działania szkoły, dotyczącą m.in. nieprzystosowania szkoły do potrzeb dzieci sześciolatków, przestarzałej metodyki, braku aktywności badawczej na lekcjach, incydentalności pracy w grupie, dziewiętnastowiecznej wręcz organizacji przestrzeni sali lekcyjnej. Międzynarodowe wyniki badań rezultatów nauczania w klasach 1–3 i na wyższych szczeblach edukacji wskazywały wówczas, że polscy uczniowie osiągają najlepsze wyniki w tych dziedzinach, których szkoła nie zrealizowała (Klus-Stańska, 2013).

Jak wskazuje przywołana opinia, napięta sytuacja wynikała z praktyki edukacyjnej nauczycieli w klasach 1–3. Trzeba zaznaczyć, że obecnie na pewno wiele w tym zakresie uległo zmianie na lepsze i obraz rzeczywistości dziecka sześciolatniego rozpoczynającego „przygodę ze szkołą” jest dzisiaj bliższy założonemu, a przekroczenie przez młodsze dziecko progu pierwszej klasy jest łagodniejsze, płynniejsze. Jednakże fala zmian w edukacji wczesnoszkolnej – jestem o tym przekonana – nie dotarła na próg czwartej klasy, a nawet spowodowała, że to właśnie tam było widać wyraźny kontrast. Z powodu braku badań w tym zakresie przywołuję tytuły artykułów z gazet dostępnych na portalach internetowych, aby unaocznić stanowisko opinii publicznej, a szczególnie zdanie rodziców bardzo zaniepokojonych tym faktem:

#### **Sześciolatki cztery lata później**

– Udało się! Moje dziecko będzie powtarzało klasę! – cieszy się mama dziewięciolatka. Oszalała? Nie. To marzenie części rodziców, którzy posłali przed tablicę sześciolatki (Szpunar, Suchecka, 2014).

### **Sześciolatek w czwartej klasie**

Dzieci, które poszły rok wcześniej do szkoły, nie radzą sobie z nauką, a nauczyciele nie są przygotowani do pracy z takimi uczniami (Kolet-Iciek, 2014).

### **Sześciolatku, witaj w czwartej klasie!**

– Żał mi tylko moich dzieci, samej siebie i tych wszystkich rodziców, którzy z takim entuzjazmem jak ja trzy lata temu przyglądają się kolorowym salom dla sześciolatek  
– list Czytelniczki (Czytelniczka, 2014).

Prawdziwą traumą dla dzieci, które poszły do pierwszej klasy jako sześciolatki, jest moment, gdy trafiają do czwartej klasy, gdzie nikt już nie bierze pod uwagę, że zaczęły edukację rok wcześniej. – Nauczyciele klas starszych nie przeszli żadnych specjalnych szkoleń w związku z reformą. Wielu z nich patrzy tylko na program, z którego realizacji są rozliczani. W praktyce czwartoklasiści są „przypawani” do biurka – muszą nieustannie nadganiać materiał, ścigać dzieci starsze, które poszły do szkoły normalnym trybem (Falkowska, 2014).

Abstrahując od politycznych podstaw podejmowanych wówczas decyzji, wyraźnie było widać, że problem adaptacji ucznia staje się bardziej niż kiedykolwiek żywy i wzbudzający zainteresowanie zarówno rodziców dzieci w wieku przedszkolnym, jak i samych nauczycieli, gdyż to ich dotyczyły zasadnicze zmiany w ustawie o systemie oświaty. W grudniu 2015 roku uchwalono „odwrócenie” reformy obowiązkowego posyłania dzieci sześciolatków do szkoły, odpowiadając w ten sposób na liczne apele społeczne (m.in. Fundacji Rzecznik Praw Rodzica). Od września 2016 roku sześciolatki dziecko ma prawo rozpocząć realizację obowiązku szkolnego tylko po otrzymaniu pozytywnej opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej.

W cieniu toczących się dyskusji pozostało tymczasem wiele innych decyzji i zmian, równie istotnych i zasadniczych dla procesu kształcenia dzieci. Zmiany dotyczące wieku realizacji obowiązku szkolnego odbijają się przecież echem na każdym następnym etapie edukacji – w proces nauczania przedmiotowego co roku zostają włączone młodsze dzieci.

Wielu uczniów przekracza próg edukacji przedmiotowej w młodszym wieku, w którym to osoba nauczyciela jest źródłem kompetencji (wiedzy i umiejętności), odpowiedzi na wszelkie pytania, źródłem samooceny (Brzezińska, 2013). Przekracza próg czwartej klasy z bagażem różnych doświadczeń, wyuczonymi strategiami działania (Michalak, 2013, s. 105–106).

Nowe warunki to nowe środowisko edukacyjne, którego kreatorami są przede wszystkim nauczyciel wychowawca oraz nauczyciele przedmiotów. Przekonania i oczekiwania dotyczące m.in. sposobu, w jaki czwartoklasista się uczy, jego rozwoju, jego uczniowskiej roli, sposobu aktywności na lekcji, nawiązywanych relacji społecznych nadają kierunek działań edukacyjnych każdego nauczyciela, a te przekładają się na doświadczenia dziecka. Mnogość stylów nauczania i ogromne zróżnicowanie w obrębie względnie stałych sposobów działań edukacyjnych to dla każdego dziecka, niezależnie od wieku, codzienność,

w której dokonuje się złożony proces jego adaptacji do roli ucznia w systemie przedmiotowym. Wyniki badań zaprezentowane przez Michalak (2013), choć nieuwzględniające młodszego wieku czwartoklasisty, uświadamiają, że przekroczenie progu między trzecią a czwartą klasą jest bardzo trudnym i złożonym etapem w edukacji dzieci bez względu na bagaż doświadczeń, wiedzę, postawy i umiejętności.

Od dawna zaniedbany badawczo problem adaptacji ucznia na drugim etapie edukacji nadal wymaga zainteresowania z dwóch powodów: doświadczone od zawsze trudności uczniów u progu nauki w czwartej klasie oraz obniżenia wieku części uczniów. Założony obraz edukacji wczesnoszkolnej, mający swoje uzasadnienie w psychologii rozwojowej małego dziecka i znajdujący (już coraz bliżej) swoje odzwierciedlenie w zmianach przede wszystkim świadomości, a tym samym praktyki nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, zderza się z rzeczywistością u progu edukacji przedmiotowej.

Intencją rozważań zawartych w tej książce było zdefiniowanie pojawiających się pojęć, odnoszących się zarówno do ucznia, jak i jego nauczyciela. Chciałam nazwać i opisać od nowa, czym jest adaptacja ucznia u progu edukacji przedmiotowej, co ma z nią wspólnego spełnianie nauczycielskich oczekiwań, z czego wynikają i na czym polegają trudności ucznia w ich spełnianiu, jakie oczekiwania mają nauczyciele wobec ucznia na początku czwartej klasy, a jakie są ich oczekiwania wobec samych siebie. Opierając się na teorii interakcjonistycznej i konstruktywizmie społecznym, założyłam, że adaptacja ucznia u progu edukacji przedmiotowej realizuje się w licznych interakcjach za pomocą języka – ucznia posiadającego konkretne zasoby, z którymi wkracza w nowe środowisko, i nauczyciela, który posiada względem tych zasobów swoje oczekiwania. Osadzenie w teorii dyskursu analizy treści oczekiwań nauczyciela wobec ucznia, którego dopiero przyjmuje pod opiekę, pozwala na próbę ujawnienia w niej znaczeń, tworzących obraz ucznia. Rodzi się zasadnicze pytanie: jaki jest ten obraz? Jak nauczyciele w czwartej klasie postrzegają ucznia u progu edukacji przedmiotowej i jak to postrzeganie wiąże ich oczekiwania wobec niego i wobec siebie?

Jako nauczyciel języka polskiego w czwartej klasie wyrażam szczególne zainteresowanie zagadnieniem adaptacji, gdyż edukacji przedmiotowej poświęciłam kilkanaście lat życia zawodowego. We wstępie starałam się pokazać również społeczne potrzeby moich poszukiwań badawczych w kontekście nader dynamicznych przemian w systemie edukacji.

W pierwszym rozdziale książki przyglądam się zjawisku nieustannej adaptacji współczesnego człowieka, warunkowanej szybkim tempem życia i technicyzacji. Doświadczenia adaptacyjne w szkole według mnie stanowią cenne źródło kompetencji adaptacyjnych do uczestnictwa w ciągle zmieniającej się rzeczywistości społeczno-kulturowej. Kolejne rozdziały przybliżają problematykę oczekiwań społecznych i pojęcie obrazu partnera interakcji, które staram się przełożyć na uwarunkowania szkolnej adaptacji ucznia u progu edukacji przedmiotowej. Metaforą przewodnią w tej książce jest amalgamat, który oddaje rozumienie war-

---

stwowości jednostkowego obrazu ucznia, jak również jego kolektywnego portretu. W części teoretycznej przybliżam bowiem własne rozumienie amalgamatu każdego jednostkowego obrazu ucznia, natomiast w części metodologicznej odkrywam stopniowo poszczególne warstwy kolektywnego obrazu ucznia. Dzięki zabiegowi rozwarstwienia obrazu zauważam, że każda z warstw stanowi swoisty obraz, również mający charakter amalgamatu. Tytułowy nauczycielski obraz ucznia powstaje w wyniku ponownego nałożenia warstw – obrazu na obraz, kiedy dokonuję próby połączenia ujawnionych, opisanych i nazwanych kategorii. Zaproponowany układ treści pozwala na swobodną lekturę, gdyż czytelnik może sięgnąć tylko po te zagadnienia, które będą związane z jego zainteresowaniami. Całość zamykają wnioski dla praktyki edukacyjnej i moja osobista refleksja płynąca z kilkunastoletniego stażu pracy nauczycielskiej w publicznej szkole podstawowej.



## ROZDZIAŁ 1

**Od oczekiwań nauczyciela wobec  
ucznia do doświadczeń szkolnej  
adaptacji u progu edukacji przedmiotowej  
– obraz ucznia i jego rama**





Richard Rorty (1996) określił rzeczywistość jako dyskursywną, płynną, przygodną, ustaloną społecznie w zmiennych warunkach historyczno-kulturowych. Pewne jest zatem, że współczesny człowiek ma dokonać, a raczej – dokonywać ustawicznie wyboru wśród „wielości i różnorodności” (zob. Welsch, 1998). Monika Miczka-Pajestka (2015, s. 105–106) zwraca uwagę, że w świecie ponowoczesności, naznaczonym transformacjami, pozbawionym stałego paradygmatu, stechniczowanym, w którym mieszają się elementy różnych kultur, struktur, schematów funkcjonowania, kształtują się różnorakie typy tożsamości. Doświadczenie ciągłej zmiany, zróżnicowania, odczuwanie niepewności, ambiwalencji są wpisane w biografię każdego współczesnego człowieka (Bauman, 2006).

Iwona Samborska (2016, s. 56–57) wskazuje, że udział jednostki w życiu społeczeństwa wiedzy dokonuje się poprzez aktywną i konstruktywną adaptację. W każdych okolicznościach życia stale stajemy w obliczu zmian, które mając rozmaite źródło, wpływają na nas, zmuszają do stosowania nowych strategii postrzegania i działania.

Michalak (2013, s. 34), analizując różne stanowiska i ujęcia, nazywa adaptację „nieustannym budowaniem równowagi i dążeniem do jej osiągnięcia lub utrzymania pomiędzy stale zmieniającymi się i wzajemnie warunkującymi bytami: organizmem człowieka a środowiskiem jego życia”.

Adaptacja ma charakter prorozwojowy, a więc jej celem jest doprowadzenie organizmu do rozwoju. Zmienne okoliczności życia, których doświadczamy, są zawsze możliwością do zmiany wewnętrznej – sposobu myślenia i działania. Dodatkowo nie oznacza wcale, że nasza adaptacja polega na przystosowaniu się (akomodacji), choć jest to jeden z jej etapów. Wykracza jednak poza ten mechanizm, obejmując wszystkie procesy warunkujące równowagę między naszymi potrzebami i dążeniami a zmianami wokół nas (Michalak, 2013, s. 34–35). Tylko tak rozumiana adaptacja ma charakter konstruktywny, podmiotowy i aktywny, dokonuje się ustawicznie. W życiu społecznym nacechowanym zmiennością wciąż musimy aktywnie poszukiwać stanu równowagi, który będzie konstruktywną odpowiedzią na jej doświadczanie.

Owo poszukiwanie równowagi postrzegam za Astrid Męczkowską (2002) jako sprawcze działanie człowieka w świecie społeczno-kulturowym, kiedy jego postawa charakteryzuje się zaangażowaniem i dystansowaniem, przyjmowaniem i kwestionowaniem poprzez dokonywanie wyborów w otaczającej różnorodności, niejednoznaczności, płynności życia społecznego. Świat społeczno-kulturowy

wymaga od współczesnego człowieka potencjału sprawczego, kompetencji rekonstrukcyjnej, która umożliwi mu podmiotowe w nim uczestnictwo – „odwewnętrzną” organizację własnej aktywności: własnych celów, wartości i oczekiwań (Bałachowicz, 2009, s. 102) w harmonii z dynamicznym, ulegającym zmianom otoczeniem. Zatem ustawiczna adaptacja w zmiennej rzeczywistości społecznej jest nierozzerwalnie związana z aktywnością, otwartością i refleksyjnością, ale również z poczuciem sprawczości, autonomii.

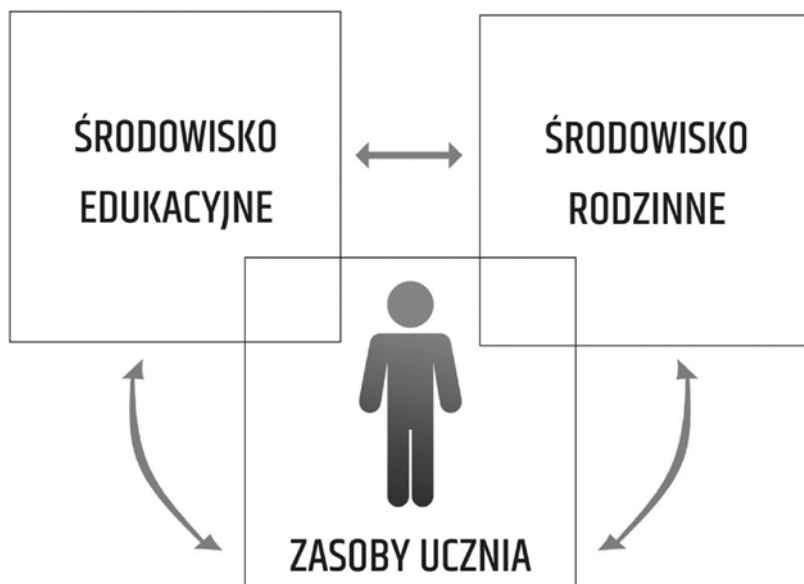
Współcześnie „sztuka życia polega w znacznym stopniu na dokonaniu właściwych wyborów; wybory i decyzje wymagają od młodego człowieka poznania własnego «ja», czyli własnych możliwości” (Wojnar, 2000, s. 46), które aktualnie wydają się większe niż kiedykolwiek w przeszłości. Sprostanie wyzwaniom ponowoczesności wymaga spojrzenia na dziecko – jego kompetencje i proces rozwoju przez pryzmat bogactwa jego możliwości. Miczka-Pajestka (2015, s. 105–117) przywołuje stanowiska badaczy zajmujących się społecznym zjawiskiem hybrydyzacji i konwergencji, a więc łączeniem i mieszaniem różnych poziomów przekazu i komunikowania. Dostrzegają oni, że proces poznania współczesnego dziecka i jego aktywność w kulturze wiedzy przebiega w bardziej skomplikowany niż dotąd sposób – ze względu na złożoność przekazów transmedialnych, możliwości kreowania obrazu, styczność z inteligentnymi maszynami, rozszerzenie (rozlanie się) przestrzeni uczenia się.

Żeby kształtować kompetentnego uczestnika współczesnej kultury, od edukacji wymaga się dziś wejścia na drogę wieloaspektowości i wielokontekstowości, aby stała się systemem „(...) na-dążnym i co pożądanym – prospektywnie zorientowanym” (Zacher, 2011, s. 143). Według Miczki-Pajestki (2015) istnieje dziś konieczność nauczania otwartego, w którym dostrzega się podmioty i ich możliwości twórcze, powszechny dostęp do informacji i wiedzy, różnorodność ścieżek edukacyjnych, a przede wszystkim – większe niż dotąd możliwości współczesnego dziecka. Józefa Bałachowicz (2016, s. 11) zwraca uwagę na fakt, że wraz ze zmianami możliwości współczesnego dorosłego wzrastają możliwości dziecka – adekwatnie do dynamicznego, naturalnego środowiska i zmieniającej się wokół niego przestrzeni społeczno-kulturowej. Autorka proponuje wprowadzenie metafory „bogatego dziecka” wyrażającej „ogromny potencjał jego rozwoju, możliwości poznawcze, aktywność i zdolność do tworzenia znaczeń i konstruowania kultury, tworzenia własnych teorii świata i teorii umysłu” (Adamek, Bałachowicz, 2016, s. 23–24). Według autorki działanie edukacyjne nauczyciela adresowane do dziecka bogatego w kompetencje jest jednoznaczne ze stwarzaniem mu najlepszych warunków dla rozwoju. W ten sposób respektuje się kulturowe i społeczne podstawy uczenia się, a więc wypełnia się podstawowy cel edukacji we współczesnym świecie, w którym panuje zmienność, wielość i różnorodność (por. Touraine, 2013, s. 163–164).

Doświadczenia adaptacyjne wyniesione z edukacji szkolnej mają szczególną wartość. Doświadczenie zmian w warunkach instytucjonalnej nauki i adaptacja do jej wyzwań stanowią dla człowieka źródło cennych doświadczeń rozwojowych, wymagając aktywności i refleksji.

Przekraczanie drugiego progu edukacyjnego jawi się jako moment w życiu dziecka, w którym w szczególny sposób doświadcza ono od nowa wielości, różnorodności i poszerzania aspektów obrazu siebie. Uczeń wkracza w kontekst społeczny, w który jest wpisane intensywne doświadczanie zmian. Próg edukacji przedmiotowej jest etapem, w którym następuje – jak pisze Friedrich W. Kron (2012, s. 48) – ponowne wzajemne wyjaśnienie i uświadomienie ról, pozycji, orientacji w zakresie wartości, norm, intencji i legitymacji społecznego działania oraz warunkującego je socjalnego i społecznego otoczenia. Mimo że to, czego doświadczy uczeń, zależy w dużej mierze od nowego nauczyciela i jego oddziaływań, dziecko nie pozostaje bierne. Zasoby własne czwartoklasisty determinują przebieg procesu adaptacyjnego, który jest odpowiedzią na zmiany warunków życia szkolnego (Michalak, 2013, s. 90, 104). Ważną rolę odgrywa tutaj dotychczasowe doświadczenie ucznia, jego wiedza o sobie samym i otoczeniu, których źródłem są szczególnie środowisko edukacji wczesnoszkolnej i środowisko rodzinne.

Zasoby własne dziecka kształtują się w złożonym procesie uczenia się, którego nauczyciel jest nieobojętnym uczestnikiem. W przypadku czwartoklasisty rozpoczynającego dopiero edukację przedmiotową to uczestnictwo nauczyciela jest nadal dominujące. Relacja nauczyciel – uczeń stanowi bazę, na której proces uczenia się dziecka może dopiero zaistnieć w nowych warunkach przy wykorzystaniu doświadczeń pozaszkolnych i tych wyniesionych z edukacji wczesnoszkolnej. To nauczyciel organizuje sytuacje edukacyjne, „epizody wzajemnego zaangażowania” (Schaffer, 2013, s. 327), które są wyznacznikiem rozwoju kom-



Rysunek 1. Uwarunkowanie adaptacji ucznia u progu edukacji przedmiotowej

Źródło: opracowanie własne.

petencji istotnych w procesie podmiotowej adaptacji i w uczeniu się, aby sprostać stojącym przed uczniem wyzwaniom edukacji przedmiotowej. Nauczyciel, który dopiero poznaje absolwenta edukacji wczesnoszkolnej, konstruuje wobec niego swoje oczekiwania i konfrontuje z zastaną rzeczywistością. Nauczycielskie oczekiwania u progu edukacji przedmiotowej zawsze dotyczą ucznia, w nich nauczyciel „wyznacza naturę relacji dziecka z otoczeniem społecznym, symbolicznym, materialnym, a także naturę relacji dziecka z samym sobą, czyli wzorce socjalizacji młodego człowieka” (Bałachowicz, Witkowska-Tomaszewska, 2015, s. 167) w nowym otoczeniu.

Doświadczenia adaptacyjne, szczególnie tak zintensyfikowane na progu edukacji przedmiotowej, są okazją rozwoju kompetencji twórczego, aktywnego mierzenia się ze zmianami.

### 1.1. Oczekiwania nauczyciela kanwą obrazu ucznia

W publikacji przedstawiam własną próbę przyjrzenia się nauczycielskim oczekiwaniom wobec ucznia jako nieodłącznemu i naturalnemu narzędziu kształtowania uczniowskiej tożsamości u progu edukacji przedmiotowej, która tworzy się w interakcjach określonych społecznie i kulturowo, w intensywnym procesie adaptacji do zmian. Sytuacja przekroczenia progu edukacji przedmiotowej daje badaczowi szansę na opisanie tego naturalnego zjawiska, mającego swoje psychologiczne i społeczne uzasadnienie. Nauczycielskie oczekiwania wobec ucznia można analizować jednak przez pryzmat wielu teorii.

W psychologii oczekiwania stanowią jedną z podstawowych czynności poznawczych człowieka, przyczyniając się do budowania struktur wiedzy (schematów poznawczych: stereotypów i schematów ról społecznych, skryptów, schematów cech) i rozumienia świata społecznego (Wojciszke, 2000, s. 28–45). Oczekiwania mogą mieć charakter sytuacyjny i względnie trwałe. Oczekiwania sformułowane na podstawie doświadczenia zakodowanego w schematach poznawczych i informacji z otoczenia podlegają ciągłym zmianom. Wraz ze wzmożoną częstotliwością doświadczeń w określonych sytuacjach tworzą się nastawienia, czyli względnie trwałe oczekiwania w strukturze osobowości człowieka. Zgeneralizowane oczekiwania (nastawienia) pełnią właśnie funkcję regulacyjną, zapewniającą równowagę między jednostką a sytuacją. Oczekiwania kształtują się bowiem przez formowanie i przekształcanie podstawowych potrzeb pod wpływem doświadczeń. Wszystkie potrzeby zatem mogą stać się oczekiwaniami. Oczekiwania dotyczące stanu normalnego to przewidywania o charakterze realnym, mieszczące się w odpowiedzi na pytanie: „jak zwykle bywa?”. Tworzą się na podstawie dotychczasowych doświadczeń i przekazu społecznego. Oczekiwania dotyczące stanu idealnego mają charakter normatywny i wartościujący, ich zakres to odpowiedź na pytanie: „jak powinno być?”. Tworzą się głównie przez przekaz społeczny i są społecznie podtrzymywane jako względnie trwałe, stabilne. Te dwa rodzaje oczekiwań stanowią model, który jest punktem odnie-

sienia dla informacji napływających z zewnątrz. Oczekiwania realne jednostki poznamy po jej odpowiedzi na pytania: „jaki wynik spodziewasz się osiągnąć? Jaki stan spodziewasz się zastać?”. Będą wyobrażeniami, wizjami pojęciowymi dotyczącymi przyszłości. Oczekiwania idealne to oczekiwania życzeniowe, dotyczące pożądaných, upragnionych stanów i wyników działania jednostki. Poznamy je w odpowiedzi na pytanie: „jaki wynik chciałbyś zastać/uzyskać?” (Pilch, 2004, s. 752–753).

Anna I. Brzezińska (2013, s. 22–25), analizując kolejne fazy życia człowieka, wskazuje rolę oczekiwań w dwóch kontekstach jego rozwoju: wewnętrznym i zewnętrznym. Oczekiwania należą do sił, które napędzają rozwój człowieka na każdym etapie jego życia. Oczekiwania wobec samego siebie i wobec otoczenia autorka umieszcza w ostatnim ogniwie oddziaływań kontekstu wewnętrznego, zaraz po zapotrzebowaniu na różne bodźce i nabytych kompetencjach (wiedzy, umiejętnościach). W kontekście zewnętrznym rozwoju umieszcza wymagania środowiska fizycznego i wymagania środowiska społecznego, które za Helen Bee (2004) nazywa zegarem społecznym, a więc zestawem różnorodnych oczekiwań społecznych, którym podlega człowiek na kolejnych etapach swojego życia.

W teorii interakcjonizmu symbolicznego proces ten nazwano indywidualizacją i uspołecznieniem (Tillmann, 2013). George Herbert Mead (1975) określa jaźń (*me*) jako interpretację reakcji, opinii i oczekiwań innych ludzi. Interpretacja reakcji innych wobec jednostki modyfikuje jej poczucie tożsamości. Reakcje innych są związane natomiast z rolą społeczną jednostki, a więc wyrażają się w zestawie oczekiwań wobec jej zachowania. Zatem w teorii interakcjonizmu symbolicznego nauczycielskie oczekiwania określają to, w jaki sposób zachowuje się adept edukacji przedmiotowej i kim w swoim przekonaniu jest.

Człowiek jest gotowy do spełniania oczekiwań otoczenia w zamian za społeczną aprobatę, tym bardziej będzie do tego skłonny uczeń dopiero rozpoczynający naukę w czwartej klasie. Reakcje nowego otoczenia będą dla niego informacją, czego się po nim oczekuje, a więc jaka rola jest mu przypisywana, w jakiego rodzaju porządek działania społecznego będzie stopniowo wchodził. Zatem każdy uczeń u progu edukacji przedmiotowej stopniowo przyjmuje nową rolę. Odgrywanie roli przebiega zawsze w relacji z innymi i ma charakter „interpretatywnej reprodukcji”, a więc charakteryzuje się dynamicznością. „Przyjmowanie roli przez działającego to wyobrażenie sobie tego, co druga osoba myśli, że on przypuszczalnie zrobi. Jest to konstruowanie roli drugiej osoby – partnera interakcji” (Hałas, 2012, s. 234).

Zajmując się nauczycielskimi oczekiwaniami wobec ucznia, należy pamiętać, że interakcja kształtuje działanie dwóch partnerów jednocześnie (Mead, 1975, s. 193). Uczeń u progu edukacji przedmiotowej kształtuje siebie „od nowa”, podejmuje te działania, które będą w jego postrzeganiu odpowiedzią na oczekiwania nowego nauczyciela. Nie jest w tym bierny, ale podatny na wpływ dorosłego. Klus-Stańska (2004, s. 23) zauważa, że istotnym elementem kontekstu interakcyjnego jest możliwość narzucenia definicji sytuacji wynikająca z posiadanej

władzy, możliwość wymuszenia zachowań związanych z rolą. W relacji nauczyciel – uczeń dorosły zostaje niewątpliwie uznany przez dziecko za istotnego partnera interakcji, zatem narzucenie znaczeń przez nauczyciela będzie odbywać się nawet nieświadomie dla nich obojga. Z racji profesjonalnego przygotowania nauczyciel czuje się upoważniony do narzucania lub proponowania znaczeń. W ten sposób urzeczywistnia się mechanizm samospełniającej się przepowiedni, kiedy nauczycielskim oczekiwaniom uczniów u progu edukacji przedmiotowej nadaje rangę i ponosi za nie odpowiedzialność (Klus-Stańska, 2004, s. 20).

Treść nauczycielskich oczekiwań jest warunkowana przyjętym obrazem ucznia – jego wizerunkiem, sposobem postrzegania go jako partnera interakcji. W toku aktywnej i ustawicznej negocjacji znaczeń, definicji to nauczycielski obraz ucznia stanowi ich treść.

Człowiek tworzy obraz siebie i świata, dookreśla i poszerza różne jego aspekty przez swoje uczestnictwo w rzeczywistości społecznej nacechowanej zmiennością. Uczeń u progu edukacji przedmiotowej zatem intensywnie zdobywa bezcenne doświadczenia adaptacyjne, a poszukując swojego miejsca w nowym środowisku, odpowiada na kierowane wobec niego oczekiwania nauczyciela. Na miarę swoich aktualnych możliwości uczeń będzie dążył do równowagi między oczekiwaniami płynącymi z zewnątrz a swoimi dążeniami. W nowym otoczeniu edukacji przedmiotowej absolwent edukacji zintegrowanej będzie dookreślał swój obraz siebie, zbudowany na dotychczasowych doświadczeniach z edukacji wczesnoszkolnej i środowiska rodzinnego, ale to aktualne oczekiwania nauczyciela będą dla niego czytelną informacją, jaki obraz siebie jest właściwy, a nawet obowiązujący. Ów nauczycielski obraz ucznia stanie się zatem elementem kształtującej się intensywnie uczniowskiej tożsamości u progu edukacji przedmiotowej. Tożsamość ucznia kształtująca się na drodze adaptacji do zmian powinna móc konstruktywnie odpowiadać na wymogi współczesności społeczno-kulturowej.

Szkoła jako instytucja odgrywa ważną rolę osobotwórczą (...). Szkoła to przede wszystkim konstruowanie świata społeczno-kulturowego w toku interakcji i nasyconego interakcjami, w których dziecko uczy się autonomicznego i społecznego bycia, oddzielania siebie od świata innych ludzi, poczucia siebie „samego” i siebie „z innymi”, płynnego przechodzenia od indywidualnego do społecznego świata (Bałachowicz, 2015, s. 165).

Wychodzenie naprzeciw nauczycielskim oczekiwaniom to swoiste uposażenie ucznia. Choć codzienny rytm życia ucznia u progu edukacji przedmiotowej wyznaczają liczne interakcje z rówieśnikami i pozostałymi członkami szkolnej społeczności, to nauczycielskie oczekiwania wobec ucznia, którego dopiero poznaje, będą odgrywać szczególną rolę. Oparte na przyjętych wcześniej wzorcach, założeniach, schematach, modelach ujawnią uczniowi przyjęty w nich obraz jego samego.

Nauczycielski obraz ucznia u progu edukacji przedmiotowej będzie przejawiał pewne stałe, utrwalone elementy wchodzące w skład osobistego systemu

wiedzy nauczyciela. To rodzaj dynamicznej wiedzy, której struktura jest wyznaczana ustawiczną relacją pomiędzy wiedzą społeczną o edukacji, przenikającą do jej struktury, oraz nauczycielską wiedzą osobistą. Krzysztof Polak (1999, s. 38–41) wskazuje na trzy podstawowe źródła powstawania tego rodzaju nauczycielskiej wiedzy, nazywanej indywidualną teorią nauczycielską: dotychczasowe doświadczenia nauczyciela we wszystkich obszarach pracy zawodowej, bieżąca praktyka oświatowa (w wymiarze działalności kolegów z zespołu czy dostępnych publikacji metodyczno-programowych) oraz wiedza nauczyciela zdobywana w toku kształcenia, działania autokreacyjne nauczyciela.

Teorie indywidualne nauczycieli wykazują dwojaki charakter: odbijają rzeczywistość przez umysł oraz same są instrumentem tego odbicia i decydują o sposobie doświadczania tej rzeczywistości. Nauczycielskie oczekiwania wobec ucznia ujawniają jego obraz, ale również są swoistym autoportretem nauczyciela. Ujawniają jego indywidualny sposób poznawania i orientowania się w doświadczanej rzeczywistości edukacyjnej, nastawienie emocjonalne wobec ucznia, ale również jej ocenę. W ujęciu Bałachowicz (2015, s. 186–187) struktura teorii indywidualnej nauczyciela składa się z następujących podsystemów:

- wzorzec świata życia człowieka, do którego dziecko w przyszłości dorosnie,
- wzorzec umysłu dziecka, człowieka w toku rozwoju przez całe życie,
- wzorzec uwarunkowań zmian rozwojowych dziecka,
- wzorzec roli ucznia (i przypisane do roli oczekiwania),
- wzorzec aktywności dzieci na zajęciach szkolnych,
- wzorzec komunikacji na zajęciach szkolnych,
- wzorzec relacji interpersonalnych między dziećmi,
- wzorzec zarządzania wiedzą, rola nauczyciela – rola ucznia w tworzeniu znaczeń,
- wzorzec zarządzania czasem na zajęciach, rytm pracy nauczyciela i ucznia,
- wzorzec kontroli i oceny efektów (oczekiwania rozwojowe wobec dziecka, co jest najważniejsze, czego wymagam, jak oceniam).

Wyodrębnione podsystemy teorii indywidualnej nauczyciela są złożone z elementów będących schematami poznawczymi i działaniovymi, stanowiącymi pewną idealizację rzeczywistości. Wymienione wzorce będą zatem możliwe do odczytania z treści nauczycielskich oczekiwań wobec ucznia u progu edukacji przedmiotowej. Nauczycielskie oczekiwania dotyczące adaptacji ucznia w nowym środowisku odnoszą się do różnych aspektów funkcjonowania dziecka w procesie adaptacji w edukacji przedmiotowej oraz roli jego nauczyciela. Treść tych oczekiwań wokół adaptacji czwartoklasisty ujawnia obraz ucznia noszący cechy amalgamatu – składający się ze sposobów postrzegania uczniowskich zasobów, możliwości, rozwoju, sposobu uczenia się, ale też – będąc również swoistym autoportretem nauczyciela – jego własnych możliwości, wiedzy i działań oraz ich wartościowania.



Krzysztof Konarzewski (1995, s. 68–69) względem tego rodzaju nauczycielskiej wiedzy używa pojęcia schematu, który nauczyciel wnosi do klasy. Badacz definiuje schemat jako ogólną wiedzę o obiekcie, która przygotowuje podmiot do kontaktu z tym obiektem, przy czym wiedza ta może być prywatna (indywidualna) lub publiczna. Schemat prywatny stanowi syntezę indywidualnych doświadczeń podmiotu z danym przedmiotem, a schemat publiczny – wiedzę uzyskaną na drodze współdziałania pewnej grupy społecznej (np. nauczycieli).

Gilbert C. Magulod (2017), opisując przekonania epistemologiczne nauczycieli, które dotyczyły akurat tożsamości wiedzy, sposobu jej nabywania i definiowania, wyraził przekonanie, że ważne jest, aby badać nauczycielskie poglądy o naturze wiedzy, gdyż to one determinują wiedzę osobistą nauczyciela (jego uczenie się) oraz jego praktykę zawodową (nauczanie). Podobnie twierdził Jerome Bruner (2010), który w dotarciu do obrazu aktywności, możliwości i mechanizmów rozwoju ucznia, a więc jądra nauczycielskiego myślenia, upatrywał bezpośredniego związku z możliwością zmiany codziennej praktyki edukacyjnej.

W opracowaniu Bałachowicz (2015, s. 191) obraz dziecka przyjęty przez nauczyciela ujawnia się w jego praktycznym działaniu:

- jest podstawą interpretacji możliwości dziecka i gotowości do uczenia się,
- jest podstawą przypisywania dziecku określonych ról w pracy na zajęciach, jak gdyby te role były rzeczywiste i obiektywne,
- służy nauczycielowi do interpretacji obserwowanych działań konkretnego dziecka, ich nazywania i ewaluacji zgodnie z przyjętym wcześniej wzorcem,
- jest podstawą przekazywania dziecku wskazówek co do jego możliwości i udziału w pracy w grupie/klasie,
- jest podstawą „dostosowywania” szkolnych zadań do wyobrażanych sobie „możliwości dzieci”,
- jest podstawą oceny osiągnięć szkolnych uczniów,
- jest podstawą interakcji edukacyjnych w klasie szkolnej.

Wydaje się, że najlepszym sposobem poznania treści nauczycielskich teorii indywidualnych, a w niej obrazu ucznia, jest analiza nauczycielskiej praktyki. Oddziaływanie nauczyciela w relacji z uczniem ujawnią bowiem jego interpretację możliwości czwartoklasisty, przypisaną mu rolę, wartościowanie jego aktywności, ale również ukażą rozumienie własnej roli. Kierunek w konstruowaniu codziennej praktyki pedagogicznej nauczyciela ujawni wpisane w nią rzeczywiste oczekiwania nauczyciela wobec ucznia. W interakcjach edukacyjnych, w których w naturalny sposób nauczyciel kieruje wobec czwartoklasisty swoje oczekiwania, wyrażając je w tzw. stylu nauczania, przekazuje uczniowi czytelny komunikat, kim jest uczeń (stan realny) i kim chciałby, aby był (stan idealny).

Gary Fenstermacher i Jonas Soltis (2000, s. 13) definiują style nauczania jako „pewne wyobrażenia, czym jest i powinno być nauczanie. Są więc produktem umysłu ludzkiego, a nie odpornym na zmiany odzwierciedleniem obiektywnej rzeczywistości”.

Małgorzata Czapla (2003, s. 143–144), badając style nauczania nauczycieli przyrody, wyodrębnia trzy główne składowe indywidualnego stylu pracy badanych nauczycieli: osobistą filozofię nauczania przyrody, dobór strategii nauczania przyrody, sposób komunikowania się nauczyciela z uczniami podczas lekcji przyrody. Filozofię nauczania przyrody rozpatruje w trzech obszarach: uczeń traktowany jako zadanie, uczeń traktowany jako partner oraz język jako narzędzie komunikowania i uczenia się. Odwołując się do opisów stylów nauczania dokonanych m.in. przez Neda Flandersa i Neville'a S. Bennetta, badaczka podkreśla, że sposób komunikowania się nauczyciela z uczniami ujawnia także rolę nauczyciela w procesie uczenia się dziecka.

Szeroką definicję stylu nauczania proponuje Bałachowicz (2009, s. 159). Styl działań edukacyjnych nauczyciela obejmuje według autorki wiedzę o dziecku, jego statusie społecznym, powinnościach i uprawnieniach, jego sposobach uczenia się i standardach oczekiwań wobec osiągnięć, roli dorosłego w komunikacji dzieckiem, władzy wobec dziecka i sposoby jej wyrażania, sposoby podejmowania działań edukacyjnych wobec dziecka. Jest to codzienne tworzenie przez nauczyciela środowiska edukacyjnego dziecka, polegającego na względnie stałym sposobie formułowania zadań, swoich oczekiwań wobec uczniów i sposobie ich egzekwowania (w tym kontroli i oceny formułowanych oczekiwań), sposobie komunikowania się z uczniami, projektowania ich aktywności i kierowania nią, zarządzania czasem i rytmem pracy uczniów oraz interakcjami rówieśniczymi.

Badacze od dawna podejmują próby klasyfikacji nauczycielskich stylów nauczania, podejść do nauczania, orientacji dydaktycznych, stylów działań edukacyjnych.

Anthony F. Grasha (1996) zidentyfikował pięć stylów nauczania: ekspercki, autorytarny, osobistego wzorca, moderatora i delegujący.

Fenstermacher i Soltis (2000) opisują trzy style nauczania: kierowniczy (menedżerski), terapeutyczny (wspierający) i wyzwalający.

Bałachowicz (2009, s. 161) wyróżnia cztery podstawowe style oddziaływania nauczyciela. Każdy ze stylów autorka opisuje w przyjętych przez nauczyciela kategoriach dotyczących konkretnego obrazu ucznia. Wyróżnia zatem style:

- instrukcyjny – stosowany przez nauczyciela przyjmującego pasywną koncepcję dziecka i uznaje je za niezdolne do regulacji własnej aktywności; nauczyciel naucza frontalnie i hierarchicznie, nie indywidualizuje zadań; dąży do ujednoczenia tempa pracy, zarządza czasem na nią przeznaczonym, jest jedynym jej inicjatorem; będąc instruktorem działań uczniów, działa zgodnie ze wzorem, sam kontroluje i ocenia;
- częściowej aktywizacji – stosowany przez nauczyciela przyjmującego koncepcję, w której uczeń częściowo jest zdolny do kierowania swoją aktywnością, lecz przy jego nadzorze; to nauczyciel decyduje o aktywności dziecka, kiedy uznaje jego gotowość do samoregulacji i przyjmowania odpowiedzialności za swoje działanie;

- negocjacyjny – stosowany przez nauczyciela przyjmującego koncepcję, w której uczeń jest gotowy do kierowania swoją aktywnością i przyjmowania za nią odpowiedzialności, jednak złożoność zadań czy brak zrozumienia celów działań wymaga od nauczyciela bycia przewodnikiem promującym inicjatywę i pomysły dzieci; nie narzuca uczniom swojego zdania, ale dba, aby ich pomysły były zharmonizowane z celami zajęć;
- delegujący – stosowany przez nauczyciela przyjmującego koncepcję, w której uczeń jest gotowy do kierowania swoją aktywnością i przyjmowania odpowiedzialności za swoje działanie, a złożoność zadań i ich realizacja są w zasięgu jego możliwości i samodzielności; odpowiada za ogólne ramy aktywności dzieci, w których uczniowie realizują odpowiedzialnie własne pomysły.

Edward C. Wragg (2001, s. 46) zwrócił uwagę na to, że nie ma zasadniczo lepszego czy gorszego stylu nauczania. Nauczyciel jednak ma dokonywać wyboru strategii nauczania świadomy jej przydatności w określonym, najlepiej przez siebie rozpoznanym kontekście dydaktycznym. Bałachowicz (2009, s. 162–163) dostrzega, że w praktyce edukacyjnej ci sami nauczyciele stosują różne style, które się wzajemnie jednak nie wykluczają.

Nauczyciel czwartoklasisty, konstruując środowisko dla jego doświadczeń adaptacyjnych, czerpie z różnych stylów oddziaływań. Decyzje podejmuje w zależności od swojej wiedzy na temat uczenia się absolwenta edukacji wczesnoszkolnej i diagnozy jego gotowości do kierowania własną aktywnością w nowych warunkach uczenia się (od oceny jego zasobów). Ważne, aby oczekiwania nauczycieli względem zasobów ucznia, jego potencjału rozwojowego, możliwości twórczych, zdolności uczenia się – były trafne (Bałachowicz, 2014, s. 157). Zależnie bowiem od swoich poglądów o możliwościach i zdolnościach ucznia nauczyciel reżyseruje oddziaływania edukacyjne wspierające te z nich, które postrzegane są przez niego za ważne dla szkolnego procesu uczenia się i indywidualnych osiągnięć dziecka w procesie adaptacji w nowym środowisku. Obraz ucznia – jego zasobów, wiedzy, sposobów uczenia się – będąc dla nauczyciela ostatecznym celem wszystkich działań kształcących i wychowawczych, w okresie towarzyszenia uczniowi w szkolnej adaptacji u progu edukacji przedmiotowej, w dostarczaniu mu konkretnych doświadczeń adaptacyjnych ujawnia się ze szczególną siłą.

Oczekiwania wobec ucznia, będące nieodłącznym elementem indywidualnych teorii nauczyciela, manifestują się zatem w obszarze jego stylu oddziaływań edukacyjnych, czyli działań językowych (mówienia o uczniu i mówieniu do ucznia) oraz działań praktycznych. Nauczycielski obraz ucznia, jego potencjału rozwojowego, możliwości twórczych, zdolności uczenia się będzie ukierunkowywał nauczycielskie oczekiwania względem adaptacji czwartoklasisty w nowych warunkach uczenia się i nauczania. Kierując się obrazem ucznia, którego dopiero poznaje, nauczyciel będzie oferował mu takie doświadczenia adaptacyjne, które wpłyną na poziom jego osiągnięć szkolnych i rozwój indywidualnych zdolności (zob. Adamek, Bałachowicz, 2016, s. 157).

Co więcej – w przyjętym stylu działań edukacyjnych nauczyciel ujawnia w swoim mówieniu i działaniu przyjęty obraz ucznia, który odzwierciedla sposób wykorzystywania władzy do zmian mentalnych uczniów.

## 1.2. Rama nauczycielskiego obrazu ucznia – strukturalne uwikłanie

Najogólniej rzecz ujmując, treść teorii indywidualnej nauczyciela „ma charakter dyskursywny, dynamiczny, podlega zewnętrznym i wewnętrznym uwarunkowaniom, służy nauczycielowi jako złożony, dynamiczny instrument tworzenia praktyki edukacyjnej i konstruowania potencjału socjalizacyjnego dzieci” (Bałachowicz, 2015, s. 188). Przyjęty przez nauczyciela obraz dziecka, ucznia ma zatem zasadnicze znaczenie dla „określenia przez nauczyciela reguł interakcji i działania w środowisku edukacyjnym oraz planowania zajęć i ich realizacji” (Bałachowicz, 2015, s. 191).

Każde działanie nauczyciela w relacji z uczniem jest bowiem działaniem komunikacyjnym. Za każdym razem, gdy uczestniczy on w aktach językowych i za każdym razem, gdy bierze udział w jakimś działaniu społecznym, uruchamia pewien dyskurs, tworzony przez kryjące się za nim stosunki władzy, układy interesów i napięć społecznych. Zatem kiedy nauczyciel „mówi lub coś robi”, określa konkretne stosunki władzy w relacji z uczniem. Każdy jego komunikat jest reprodukcją określonego kodu – znaczeń słów i jednocześnie reprodukcją pewnego porządku rzeczywistości społecznej. To uruchamianie dyskursu, uczestnictwo w nim odbywa się poprzez aktualizowanie różnych kodów, znaczeń i ich interpretacje. W każdym komunikacie (werbalnym i niewerbalnym) nauczyciela rozgrywa się swoista „walka o znaczenie” (Czachur, Kulczycka, Kumięga, 2016, s. 54–55).

Według Klus-Stańskiej, Doroty Bronk i Anny Malendy (2011, s. 28–29) świat społeczny to centrum „kulturowej bitwy”, w której w nieustannych sporach mierzą się ze sobą liczne dyskursy, aby to konkretne rozumienie i interpretowanie świata przyjąć za właściwe, obowiązujące, a w rezultacie – za „osobiste”. Każdy styl oddziaływań nauczyciela wobec ucznia wyraża zatem znaczenia, jakie nadaje on rzeczywistości edukacyjnej, uczniowi i sobie. Praktyka nigdy nie jest „naiwna”, gdyż wyraża dokonane – świadomie bądź nie – wybory. Nauczyciel i uczeń – patrząc z perspektywy interakcjonistycznej – uczestniczą w wymianie znaczeń zmierzających do ustaleń tożsamościowych. Kierują wobec siebie oczekiwania we wzajemnej interakcji. Sytuacja dziecka nie jest łatwa, jest ono podatne na wymuszanie znaczeń i presję oczekiwań nauczyciela (Klus-Stańska, 2004, s. 24).

To, co uczeń u progu edukacji przedmiotowej uznaje w rezultacie za „swoje”, wytwarza się zawsze w relacjach władzy.

Michael Foucault (1998) definiuje władzę jako wyznaczanie jednostce możliwego pola działań, „kierowanie jej kierowaniem się”, „działanie na cudze działanie”. Według Foucaulta podmiot jest konstruowany w instytucjach edukacyjnych

poprzez stosunki władzy za pomocą komunikacji przy użyciu języka (wszelkiego systemu znaków) czy przekazu symbolicznego (np. sposób zagospodarowania przestrzeni). Konkretnie działania, a raczej określone formy komunikowania się, wokół jednostki mają za zadanie uczyć ją roli i nabywania w zakresie tej roli wybranych umiejętności. Szkoła i jej atrybuty (tj. rytuały, metodyka, środki dydaktyczne, metody pracy, system oceniania itp.) w perspektywie dyskursywno-analitycznej są „aktem komunikacyjnym”, w którym uczeń konstruuje siebie, a stosowany w nim język nie odzwierciedla rzeczywistości, lecz ją kreuje (Bałachowicz, 2015, s. 181). W bezpośredniej interakcji między nauczycielem i uczniem to język jest narzędziem kształtowania świadomości i kategoryzowania rzeczywistości. W nim ujawniają się schematy interpretacyjne wszelkich aspektów wspólnej rzeczywistości.

Anthony Giddens (2003) przedstawia dyskurs jako narzędzie tworzenia stosunków społecznych. Podmioty dyskursu należy traktować jako aktywnych i refleksyjnych sprawców działania, których nadawanie znaczenia i rozumienie są kluczowe w wyjaśnianiu świata społecznego. W codziennych czynnościach oraz komunikacji społecznej aktywnych i refleksyjnych aktorów społecznych konstruowany jest porządek społeczny. Nie są to jednak działania jednostkowe, niezależne, ale ciągłe stwarzanie od nowa praktyk społecznych przy wykorzystaniu reguł i zasobów, którymi ci aktorzy dysponują, które ich rekonstruują.

W praktyce dyskursy edukacyjne przyjmują różne modalności. Bałachowicz (2015, s. 47–48) wyróżnia dwa podstawowe modele edukacji: transmisyjny i transformatywny, w które wpisane są style edukacji stosowane w szkole. Oparte na różnych paradygmatach (dyscyplinarnym w modelu transmisyjnym i partycypacyjno-delegującym w modelu transformatywnym) różnią się celami socjalizacji w szkole, wzorcami włączania dzieci w życie społeczne, tworzenia wiedzy i zarządzania dziecięcym uczeniem się. Modele edukacji uwzględniają wzorce postrzegania kształcenia dziecka, jego sposobów uczenia się, działań nauczyciela, czyli kierowania dzieckiem i jego formowaniem, a zatem w model ten są wpisane konkretne oczekiwania społeczno-kulturowe.

Oficjalny dyskurs edukacyjny, którego podmiotem jest także nauczyciel, ma swoje uzasadnienie w dominującym wpływie intelektualnym obecnym w pedagogice. Pedagogika jako nauka wytwarzająca wiedzę o edukacji jest współcześnie polem nieustannego wyodrębniania się różnego typu dyskursów pedagogicznych, które w różnorodny sposób postrzegają dziecko, jego wiedzę, kompetencje i rozwój oraz określają rolę nauczyciela (Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 239–240). Klus-Stańska i Maria Szczepska-Pustkowska (2009, s. 46–53) w zidentyfikowanych przez siebie dyskursach pedagogiki wczesnoszkolnej odnoszą kategorie władzy i wiedzy do dwóch czynników: uznania kompetencji (wiedza) oraz zgody na koncepcyjność i decyzyjność (władza). Wyróżniają pięć obecnych w Polsce dyskursów pedagogiki wczesnoszkolnej: dyskurs funkcjonalistyczno-behawiorystyczny, dyskurs humanistyczno-adaptacyjny, dyskurs konstruktywistyczno-rozwojowy, dyskurs konstruktywistyczno-społeczny, dyskurs

krytyczno-emancypacyjny. Każdy z wyróżnionych dyskursów charakteryzuje się swoistym rozumieniem rozwoju ucznia, wiedzy i relacji nauczyciel – uczeń. Uszeregowanie tych dyskursów nie jest przypadkowe. Wiąże się, jak piszą, z obserwowalną popularnością i stopniem utrwalenia w myśleniu społecznym. W analizowanych przez autorki dyskursach obecnych w polskiej pedagogice wczesnoszkolnej oczekiwania nauczyciela wobec ucznia dotyczą rozumienia, czym jest rozwój dziecka, jego kompetencje, jego wiedza, jaki jest rodzaj relacji z nauczycielem. Dyskurs funkcjonalistyczno-behawiorystyczny jest najbardziej opresyjny. Opresyjność tego dyskursu jest jawna lub przyjmuje postać manipulacji kategoriami pojęciowymi zaczerpniętymi z innych dyskursów. Pozostałe dyskursy w swoich założeniach są wyraźnie opozycyjne. Nie można zatem założyć wymiany założeń na zasadzie dialogowości między dyskursem funkcjonalistyczno-behawiorystycznym a pozostałymi dyskursami, gdyż są to założenia wykluczające się.

Podmiotem dyskursu edukacyjnego i dyskursu pedagogicznego jest dziecko z jego aktualnymi i potencjalnymi zasobami. Stąd zapewne w literaturze przedmiotu wielkie zróżnicowanie w identyfikowaniu elementów (niejednokrotnie przecież wspólnych) obydwu dyskursów, które ujawniają się m.in. w codziennej działalności komunikacyjnej nauczyciela.

Oficjalny dyskurs edukacyjny jest tworzony przez wybrane treści nauczania, ale dotyczy także: praktyki pedagogicznej (sposobu przekazywania treści), tożsamości ucznia i nauczyciela, kontekstu pedagogicznego, kompetencji komunikacyjnej. Na nim zasadza się oficjalna teoria nauczania, która stanowi uzasadnienie dla przyjętego w danym systemie szkolnictwa kodu edukacyjnego (zob. Bielecka-Prus, 2010, s. 276–293). Podłożem edukacji przedmiotowej jest zatem kod edukacyjny generujący konkretny kontekst dla interakcji nauczyciela i ucznia, a więc warunki, zasady transmisji znaczeń w jej toku.

Podobnie jak inni socjologowie edukacji Basil Bernstein zauważył, że przekaz wiedzy w szkole obejmuje nie tylko treści, ale również określone reguły, które uczeń ma przyswoić w procesie edukacyjnym w sposób ukryty, nieświadomy – poprzez uczestnictwo w życiu społecznym szkoły i w sposób jawny – kiedy dane reguły zostają zwerbalizowane. Te przekazywane za pomocą języka reguły dotyczą komunikacji, a mianowicie – roli ucznia, oddzielania wiedzy „ważnej” od „nieważnej”, zasad zachowania oraz wzorów komunikacyjnych obowiązujących w szkole i poza nią. Modalność jest mierzona rodzajem klasyfikacji i rami. Bernstein skoncentrował się na opisie dwóch przeciwstawnych (będących w konflikcie) kodów edukacyjnych – kodu kolekcji i kodu integracji. Klasyfikacja mierzy siłę granic między wyróżnionymi kategoriami, np. treściami programu, grupami uczniów (tzw. klasami), a rama wskazuje na typ interakcji między nauczycielem a uczniem, określa stopień „obramowania” wiedzy szkolnej przez nauczyciela, czyli wybór treści, sposób uporządkowania i tempo przekazu. W kodzie integracji klasyfikacja i rama są słabe, w kodzie kolekcji – mocne. Dany kod

jednostka socjalizowana przyswaja wraz z transmitowaną wiedzą w programie nauczania, pedagogii i ocenianiu.

Kod edukacyjny określa, co jest prawomocne (co jest wiedzą szkolną), a co nie jest prawomocne (co nie jest wiedzą szkolną) oraz w jaki sposób powinien przebiegać uprawomocniony przekaz wiedzy (jakie są społeczne oczekiwania wobec sposobu transmisji wiedzy w szkole). Bardzo wyraźnie definiuje zatem społeczny obraz praktyki szkolnej (zachowania i komunikowania podmiotów edukacji), sposobu organizacji procesu nauczania oraz roli ucznia i nauczyciela. Teoria kodów Bernsteina łączy transmisję wiedzy szkolnej i reprodukcję struktury społecznej.

Kod kolekcji charakteryzuje się mocną klasyfikacją programu nauczania (np. podział na przedmioty), a z nim – przestrzeni szkolnej (np. wydzielanie wyspecjalizowanej powierzchni, tzw. pracowni), mocną ramą – pedagogią widzialną (dominującą rolą nauczyciela w nauczaniu) oraz jasno określonymi i wyrażonymi regułami oceniania.

Kod integracji jest jego przeciwieństwem – słaba klasyfikacja programu nauczania integruje treści, przestrzeń klasowa jest różnorodna i zależna od dziecka, słaba rama – pedagogia niewidzialna – definiuje ucznia jako aktywny podmiot nauczania, a ocenianie jest zindywidualizowane.

W polskim systemie edukacji kod o mocnej klasyfikacji leży u podstaw edukacji przedmiotowej, a więc od klasy czwartej szkoły podstawowej. W edukacji przedmiotowej treści programu nauczania charakteryzują się ścisłą specjalizacją. Mocnej klasyfikacji sprzyja także organizacja nauczania, np. oddzielne sale lekcyjne dla każdego przedmiotu. Odrębność i brak przenikania dziedzin nauczania podkreśla wyraźna specjalizacja nauczyciela (np. nauczyciel języka polskiego, nauczyciel matematyki, nauczyciel techniki). W świetle teorii Bernsteina przekroczenie progu edukacyjnego między edukacją wczesnoszkolną a edukacją przedmiotową wiąże się ze zmianą kodu edukacyjnego. U podstaw edukacji wczesnoszkolnej leży słaba klasyfikacja – zatarcie granic między przedmiotami nauczania oraz podmiotami, zatem ta zmiana jest wielkim doświadczeniem.

W nierozłącznych trzech wymiarach transmisji wiedzy szkolnej w edukacji przedmiotowej kształtują się doświadczenia adaptacyjne ucznia i tworzy jego tożsamość. Uczeń opuszcza środowisko nauczania, którego założenia opierają się na integracji, a więc słabej klasyfikacji. W czwartej klasie wkracza w nowe środowisko edukacyjne, którego założenia wynikają z mocnej klasyfikacji. Zmiana kodu edukacyjnego uzewnętrznia się oficjalnie w szeregu zmian organizacji procesu uczenia się i nauczania, z którymi uczeń musi się zmierzyć. Zmiany w środowisku edukacyjnym dziecka związane z rozpoczęciem nauki w systemie przedmiotowym stawiają go na drodze adaptacji, która niesie ze sobą szansę na rozwój. Nowa rzeczywistość wymaga zmian w dotychczasowym systemie zachowań absolwenta edukacji wczesnoszkolnej, zmian wiążących się z procesem opanowania nowych strategii, w którym nowy nauczyciel będzie mu towarzyszył.

### 1.3. Nauczyciel ostatecznym twórcą obrazu ucznia w praktyce

Nauczycielski obraz ucznia ma swoje źródło w przyjętym oficjalnie dyskursie edukacyjnym. Uczestnictwo w nim jest nieuniknione i uzewnętrznia się w przyjęciu przez nauczyciela pewnego stylu działania w relacji z uczniem. W teorii Bernsteina to, co dotyczy silnej klasyfikacji w modelu edukacji przedmiotowej, nie jest od niego zależne. Czas wyznaczony dzwonekami, system lekcyjny, kilkakrotne zmiany sali w ciągu dnia, różni nauczyciele i ich specjalizacje to zmiany, które zainicjują doświadczenia adaptacyjne ucznia u progu edukacji przedmiotowej. Transmitują one konkretne oczekiwania wobec ucznia i jego nauczyciela. Przestrzeń adaptacyjnych doświadczeń czwartoklasisty i oddziaływań jego nauczyciela również stanowią narzucone obydwóm treści dyskursu edukacyjnego, obecne m.in. w podstawie programowej, programie nauczania, podręczniku do nauki danego przedmiotu.

Mimo uwikłania osobistego dyskursu w dominujące dyskursy pedagogiczne i dyskursy edukacyjne nauczyciel posiada margines niezależności i siły kreacji nowego porządku znaczeń. Jest podmiotem odczytującym oficjalne dyskursy, ale nie odczytuje ich dosłownie. Jest do tego profesjonalnie przygotowany – ma wiedzę. Tworzy przecież własną teorię, zbliżoną wersję, która służy mu do tworzenia osobistej wizji tego, co „mówić i robić”. W tym aspekcie nauczyciel czerpie z różnych dyskursów, robiąc to jednak po swojemu. W nauczycielskiej świadomości zatem można zidentyfikować ślady dyskursów pedagogicznych i dyskursów edukacyjnych, oceniać ich dominację, peryferyjność czy stopień odrzucenia.

Dyskurs nauczyciela określa oczekiwania nauczyciela wobec ucznia, jego wiedzy, rozwoju i uczenia się, czerpiąc zawsze (świadomie bądź nie) elementy – tj. przekonania, idee, postawy, praktyki – z różnych dyskursów pedagogicznych i dyskursów edukacyjnych. W tej perspektywie styl nauczycielskich oddziaływań byłby „osobistym” dyskursem nauczycielskim, konstruującym przestrzeń doświadczeń adaptacyjnych ucznia. „Osobisty” dyskurs ma jednak charakter społeczny, gdyż profesjonalna wiedza społeczna nauczyciela zostaje przez niego przetworzona w kontekście własnego doświadczenia i refleksyjności.

Nauczyciel uwikłany w dyskursywność rzeczywistości edukacyjnej balansuje, będąc równocześnie jej podmiotem. Zidentyfikowanie się zatem z jakimś dyskursem, pedagogią, ideologią edukacyjną, a więc rozpoznanie własnych założeń, wartości, intencji, jest dla nauczyciela zadaniem bardzo trudnym, lecz nie jest niemożliwe. Nie może on nie uczestniczyć w dyskursie edukacyjnym, gdyż jest on „w pewien sposób uwiedziony kulturowo, zindoktrynowany przez określoną zawsze relatywną i dyskusyjną wizję tego, czym jest edukacyjna «normalność», jaka powinna być i co należy zrobić, żeby ją zapewnić” (Klus-Stańska, Szczepska-Pustkowska, 2009, s. 46). Mimo uwikłania w instytucjonalność szkoły nauczyciel w działaniu cieszy się znaczną swobodą. Ma możliwości zaprezentować własną, niepowtarzalną tożsamość (zob. Tillmann, 2013, s. 156).



Styl pracy pedagogicznej na co dzień jest wyznaczany przez zasady wspólnego działania nauczyciela z uczniem i rodzaju łączącej ich relacji, a te wywodzą się z nauczycielskiego obrazu ucznia na danym etapie rozwoju (Bałachowicz, 2014, s. 157). Codzienna praktyka edukacyjna nauczyciela czwartoklasisty jest zasadniczo zależna od niego samego, od rozumienia przez niego wzorców, norm i zasad organizacji działań sprzyjających dobrej adaptacji ucznia na tym etapie rozwoju. Mimo sprzyjających warunków dla jawnej pedagogii w modelu edukacji przedmiotowej to nauczyciel dokonuje jej wyboru. Nieuchronne uczestnictwo w dyskursie edukacyjnym wpływa na konstruowanie się nauczycielskiego obrazu ucznia na początku czwartej klasy, na jego nieodłączną warstwę. Zakres tego uczestnictwa jest jednak podyktowany „osobistym” wyborem nauczyciela. Według Brunera (2010, s. 95)

[w]yбір jakiegokolwiek praktyki pedagogicznej zakłada pewną koncepcję ucznia, którą ten może z czasem przyswoić sobie jako właściwy sposób myślenia o procesie uczenia się. Wybór pedagogii nieuchronnie komunikuje bowiem własne koncepcje procesu uczenia się i ucznia. Pedagogia nigdy nie jest niewinna. To medium niosące swoje własne przesłanie.

Istotne zatem staje się nie tyle samo uświadomienie sobie przez nauczyciela źródeł i konsekwencji „własnego” obrazu ucznia, ile uczynienie z tego faktu źródła refleksji.

Wydaje się, że umiejętność podejmowania świadomych wyborów, świadome uczestnictwo w dyskursie edukacyjnym staje się szczytem nauczycielskich oddziaływań opartych na refleksyjności. Refleksyjność wyraża się w rozumowaniu i rozumieniu, a więc rozważaniu swoich działań w danym kontekście (Giddens, 2001, s. 17). Człowiek „teoretyzuje” przy wykorzystywaniu zasobów i reguł struktur społecznych, które są wytworem praktyki działania podmiotów, ale i restrukturyzują ich tożsamość. Refleksyjność będzie złożona ze „świadomości praktycznej” (nieuświadomionej, wyrażającej się w rutynie) oraz ze „świadomości dyskursywnej”. Ta ostatnia wyraża się w analizowaniu okoliczności bezpośrednich oraz szerszych, mających społeczny wymiar. W przyjętej perspektywie interakcjonistycznej i teorii dyskursu nauczycielski obraz ucznia kształtuje wiedzę dziecka o sobie samym, bierze udział w konstruowaniu (się) jego obrazu siebie. Nauczycielski obraz ucznia powinien zatem uwzględniać sytuację egzystencjalną i potrzeby człowieka w świecie ponowoczesności (Pawłowska, 2006, s. 72–74).

Nauczyciel przedmiotu w klasie czwartej „transmituje” w bezpośredniej interakcji z uczniem nie tylko konstrukt wiedzy specjalistycznej, ale także inną, ważną dla niego wiedzę – kim jest czwartoklasista, kim stanie się w procesie adaptacji w edukacji przedmiotowej, aby stać się kimś, kogo społeczeństwo oczekuje. Każdy nauczyciel przedmiotu na nowym etapie edukacyjnym odpowiada zatem za ponowne tzw. urządzenie pedagogiczne dziecka, a więc transmisję pewnego ładu społecznego. Nauczycielski obraz ucznia jest niezastąpionym źródłem wzorów przekazywanych czwartoklasiście.

Zidentyfikowanie obrazu ucznia w osobistym dyskursie nauczyciela i poddanie go refleksji pomoże ustalić, w czym nauczyciel nieuchronnie bierze udział, być może nie zawsze świadomie. Pogłębienie świadomości nauczyciela, w jakim dyskursie aktywnie uczestniczy, który z dyskursów kształtuje jego codzienną praktykę edukacyjną, otwiera pole świadomych, intencjonalnych wyborów nauczyciela. Nawet metodą kolażu może on dobierać do swej praktyki elementy odmiennych dyskursów, które zawierają podobieństwo założeń i przyjmowanych wartości (zob. Bałachowicz, 2015, s. 75).

Według Giddensa (2003, s. 132) to praktyka interakcji – spotkań zachodzących w okolicznościach współobecności – ma moc kreacyjną, gdyż to w interakcjach ludzie tworzą siebie i społeczeństwo. Podobnie twierdził Bernstein w teorii zmiany, podkreślając, że to, co dla jednych grup jest reorganizacją porządku społecznego, dla innych jest dezorganizacją dotychczasowego ładu (por. Bielecka-Prus, 2010, s. 203). Nauczycielski obraz ucznia, który wiąże się z bezpośrednią interakcją w klasie szkolnej, znajduje się w ostatnim polu transmisji wiedzy według Bernsteina. Jest to pole mające pewną autonomię, w której subiektywne wybory mają decydujące znaczenie dla tego, co w istocie jest transmitowane – czego uczeń dowiaduje się o sobie. Ostatecznie zatem to nauczyciel jest wyrazicielem społeczno-kulturowych oczekiwań wobec ucznia u progu edukacji przedmiotowej, będąc głównym twórcą jego obrazu.

Teoria interakcjonizmu, konstruktywizmu społecznego oraz dyskursu pozwala spojrzeć na nauczycielski obraz ucznia jako swoisty amalgamat oczekiwań. Nauczycielski sposób postrzegania ucznia u progu edukacji przedmiotowej konstytuuje się w konkretnym modelu edukacji, który realizuje społeczne oczekiwania, a ujawnia się w nauczycielskim stylu oddziaływań, pozostającym pod ich niewątpliwym wpływem, ale posiadającym margines swobody, w którym tkwi moc zmiany „porządku”.



## ROZDZIAŁ 2

### **Od jednostkowego obrazu ucznia do portretu zbiorowego**



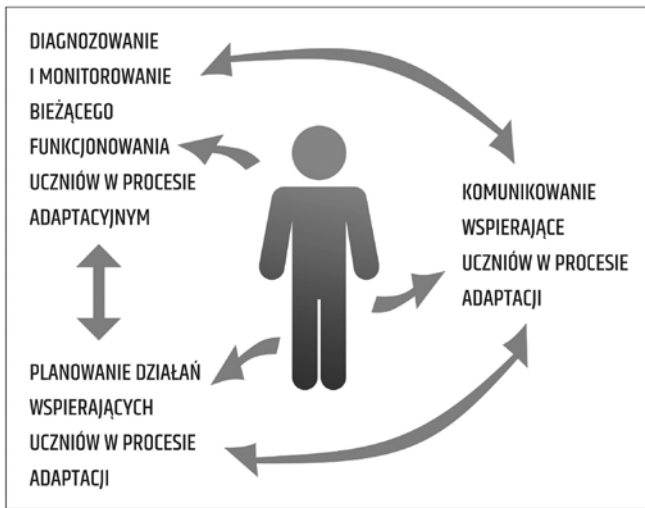
Michalak (2013) przedstawiła szerokie studium na temat procesu adaptacji dziecka do wymagań edukacji przedmiotowej. Celem badań uczyniła poznanie doświadczeń adaptacyjnych uczniów na progu tego etapu edukacji. Dokonana przez badaczkę analiza doświadczeń procesu adaptacyjnego poszczególnych grup badanych pozwoliła jej na wysunięcie ważnych wniosków:

- uczniowie wysoce aktywowani w edukacji zintegrowanej mają znacznie **mniej problemów adaptacyjnych** w kształceniu przedmiotowym, łatwiej **radzą sobie** ze zmianami, są bardziej optymistyczni w **zmaganiu się z trudnościami**,
- uczniowie najczęściej **zwracają się z problemem** do rodzica,
- uczniowie **często korzystają z pomocy** korepetytorów,
- uczniowie wysoce aktywowani w edukacji wczesnoszkolnej próbują **samodzielnie zmagać się z problemami**,
- uczniowie oczekują pomocy od nauczyciela, ale **nie zwracają się do niego o wsparcie**,
- najczęściej badanych uczniów stosuje **strategię adaptacji opartej na lęku** (46,3%), następnie aktywnej (32,8%) i biernej (20,9%),
- bez względu na doświadczenia z zakresu aktywizacji w edukacji wczesnoszkolnej u większości badanych uczniów nastąpił **spadek ich samooceny i samopoczucia** (Michalak, 2013, s. 236–315).

Wnioski przedstawione przez autorkę nie są optymistyczne – wielu uczniów **od samego początku nauki w klasie czwartej przejawia trudności adaptacyjne** (jawne lub utajone) w specyficznych warunkach nauczania przedmiotowego.

Zdaniem Michalak na szkolną adaptację składa się gęsta i trudna do zdefiniowania sieć czynników genetyczno-środowiskowych. W klasie czwartej w dużej mierze to warunki środowiskowe, doświadczenia sprzyjają adaptacji dziecka do roli ucznia. W analizie zadań nauczyciela wspierającego adaptację ucznia do wyzwań edukacji przedmiotowej badaczka wskazuje na różne zadania (w tym komunikowanie wspierające uczniów w procesie adaptacji) i akcentuje rolę współpracy nauczyciela przedmiotu i nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej.

Wyniki badań Michalak (2013, s. 233) wskazują, że większość badanych nauczycieli przedmiotu w klasach 4–6 oczekuje od czwartoklasisty „dopasowania się” do formalnego systemu wymagań szkolnych, wykluczając swoją w tym rolę, co wskazuje na brak kompetencji w tym zakresie. Autorka zestawia listę kompetencji nauczyciela niezbędnych do efektywnego procesu adaptacji czwarto-



Rysunek 2. Zadania nauczyciela wspierającego adaptację ucznia w czwartej klasie  
 Źródło: opracowanie własne na podstawie: Michalak, 2013, s. 109.

klasistów i dokonuje pomiaru. Wyniki badań odzwierciedlają braki nauczycieli w zakresie wielu istotnych umiejętności, m.in. dyscyplinowania uczniów, dostosowania zadania do możliwości dziecka, włączania rodzica w proces edukacji dziecka.

Michalak (2013, s. 220) przedstawia ponadto niezbędne warunki adaptacji ucznia w czwartej klasie według nauczycieli przedmiotu. Według jej badań 77% nauczycieli twierdzi, że absolwent trzeciej klasy nie jest przygotowany do podjęcia roli ucznia czwartej klasy, a 89% podkreśla, że to właśnie system kształcenia zintegrowanego temu nie sprzyja.

Wyniki tych badań, które zainspirowały mnie do podjęcia projektu badań własnych, uświadamiają, że na progu edukacji przedmiotowej stają uczniowie ze zróżnicowanym bagażem doświadczeń, wiedzy i umiejętności, a jednak dla większości z nich rozpoczęcie nauki w modelu edukacji przedmiotowej wiąże się z doświadczaniem trudności w różnych obszarach funkcjonowania. Świadczy o tym chociażby sposób formułowania przez autorkę wniosków, które przytaczam na początku rozdziału. Mając świadomość, że wiele publikacji naukowych dotyczących kompetencji absolwentów edukacji wczesnoszkolnej wskazuje jednoznacznie na niską ich ocenę (zob. m.in. Kuszak, 2011a; Michalak, 2011; Mikołajczuk, 2011; Mnich, 2002; Sowińska, 2011; Szeffler, 2004), jestem równocześnie głęboko przekonana, że nauczyciele przedmiotu w klasie czwartej nie są z treścią badań naukowych zapoznani. Dokonują diagnozy wstępnej ucznia na podstawie dostępnych lub wypracowanych przez siebie narzędzi, bazując niejednokrotnie na rozmowie z nauczycielem ucznia w edukacji wczesnoszkolnej i rodzicem. Biorąc pod uwagę wyniki badań Michalak (2013), zadałam sobie pytania: czy dyskurs dotyczący ucznia u progu edukacji przedmiotowej nie wprowadza war-

tości utrwalających owe trudności uczniów, nie sprawia, że stały się one czymś oczywistym? Jaki rzeczywiście udział mają w tym nauczyciele przedmiotu? Korelacja między poziomem aktywizacji ucznia w edukacji wczesnoszkolnej a poziomem trudności, rodzajem strategii adaptacyjnych, poczuciem podmiotowości i samopoczuciem dziecka w czwartej klasie, które są przedmiotem dociekań Michalak (2013; 2018), jest bardzo istotna. Mnie jednak interesowało, jaki obraz ucznia u progu edukacji przedmiotowej stanowi – by sięgnąć do rozpoznań Brunera (2010) – jądro nauczycielskiego myślenia o uczniu, którego dopiero poznaje, jaki obraz ucznia kieruje jego praktycznym działaniem, kiedy podejmuje związane z nim wybory. Uznałam, że opis oczekiwań nauczyciela wobec ucznia u progu edukacji przedmiotowej pozwoli dotrzeć do tego obrazu.

Pierre Bourdieu (2006; Bourdieu, Passeron, 1990) określał wszelką dominację jako przemoc symboliczną związaną z naturalizacją „porządku rzeczy”. Jednostki dominujące i zdominowane mają bowiem ów porządek wdrukowany w tożsamość – nie zdają sobie najczęściej sprawy z własnego ustawicznego reprodukowania oczywistości społecznych, potwierdzając swoim działaniem pewien ustalony od zawsze ład (por. Zalewska-Bujak, 2017). Zależało mi na odkryciu tego ładu u progu edukacji przedmiotowej, pewnego przyjętego za oczywisty porządku, który wciąż ulega reprodukcji z udziałem obydwu podmiotów – ucznia i jego nauczyciela. Skoncentrowałam się szczególnie na odkryciu sposobu, **w jaki nauczyciel uczestniczy w reprodukcji społecznych oczywistości dotyczących przewidywanych trudności adaptacyjnych czwartoklasisty niezależnie od stanu wiedzy, poziomu umiejętności i jakości doświadczeń ucznia** z poprzedniego etapu edukacji. Uznałam, że ów sposób wynika z przyjętego przez nauczyciela sposobu postrzegania ucznia, jego obrazu wdrukowanego w nauczycielską tożsamość w edukacji przedmiotowej. Ten obraz byłby jednocześnie szczególnym autoportretem nauczyciela – gdyż postrzeganie ucznia u progu edukacji przedmiotowej łączy się nierozzerwalnie z postrzeganiem siebie jako nauczającego, postrzeganiem własnego obrazu w relacji z uczniem.

W projekcie badań, które są przedmiotem tej publikacji, spojrzałam na wypowiedzi nauczycieli dotyczące ich oczekiwań wobec ucznia rozpoczynającego edukację w czwartej klasie jak na nauczycielski dyskurs, który przeszedł przez wszystkie ogniwa reprodukcji i miał możliwość zmiany. Zależało mi na jego opisanu – ujawnieniu, jakie wartości niesie, jakie wartości w nim dominują, a jakie są peryferyjne. Jednocześnie dążyłam do wskazania pewnej tendencji w nauczycielskich konceptualizacjach bez względu na to, czy dotyczyły stanu realnego, czy idealnego. Dzięki temu, że nauczycielskie wypowiedzi dotyczą wszystkich uwarunkowań adaptacji na progu edukacji przedmiotowej, podjęłam próbę interpretacji nauczycielskiego obrazu ucznia w kategoriach jakości stwarzanych czwartoklasistom doświadczeń adaptacyjnych, ale nie tylko. Przyjęta perspektywa zbierania danych i ich analiza pozwoliły ukazać tendencję w postrzeganiu przez nauczycieli zasobów, potencjału, możliwości ucznia, którego dopiero poznają, a więc – dotrzeć do sedna nauczycielskiego myślenia o uczniu, ale również o so-



bie samym. Zabieg pewnego zsumowania znaczeń składających się na wypowiedzi zaproszonych do badania nauczycieli stanowi odzwierciedlenie doświadczenia czwartoklasisty, bo przecież codziennie przynajmniej kilkunastu nauczycieli kieruje wobec niego swoje oczekiwania w licznych interakcjach.

Zadanie wydobywania i opisu portretu, swoistego amalgamatu zbiorowego ucznia, uznają jednak za dzieło wciąż nieskończone.

## 2.1. Fenomenografia jako uzasadniona perspektywa odkrywania obrazu ucznia

Fenomenografia to empiryczne studium ograniczonej liczby jakościowo różnych sposobów rozumienia, postrzegania, konceptualizowania, doświadczania zjawisk otaczającego świata (Marton, Booth, 1997). Uznałam zatem, że fenomenografia umożliwi opisanie oczekiwań nauczycieli wobec ucznia u progu edukacji przedmiotowej i dogłębne zbadanie sposobu myślenia nauczycieli o uczniu, a więc pozwoli wydobyć jego obraz. Sposoby myślenia są specyficznym przedmiotem badań, niedostępnym dla procedur ilościowych, a według Jacka Moroza (2013, s. 35) – także podczas obserwacji czy standardowego wywiadu.

W obranym podejściu fenomenograficznym eksponowane jest założenie nierozzerwalności ludzkiego myślenia i działania. Dzieje się tak dlatego, że fenomenografowie traktują doświadczenie jako nieodłączny aspekt bycia człowieka w świecie, które jest rodzajem indywidualnej relacji między człowiekiem a zjawiskiem. Człowiek jest częścią rzeczywistości, którą kreuje, dlatego sposób jej postrzegania i rozumienia będzie tożsamy z jej doświadczaniem i działaniem w jej granicach (Jurgiel, 2009, s. 144). Zadaniem badacza jest analiza drugiego rzędu uzyskanego materiału badawczego, w którym uczestnicy badań nie tylko formułują swoje konceptualizacje danego zjawiska, ale też je uzasadniają. „Potoczne opisy zjawisk” będą ujawniały wiedzę niewidoczną, nienazwaną przez uczestników badań, a odzwierciedlającą ich podmiotowe koncepcje rzeczywistości. Zatem nauczycielskie postrzeganie ucznia pozostaje w relacji z formami działania nauczyciela.

Męczkowska (2002) dochodzi do wniosku, że zbadanie świadomości nauczyciela może się odbyć tylko na drodze dotarcia do doświadczeń badanego podmiotu i równocześnie do odkrycia konceptualizacji różnych ich aspektów. „Zarówno myślenie podmiotu, jak i sfera jego działania pozostają ze sobą w nierozzerwalnym związku; (...) myślenie i działanie pozostają w relacji warunkowanej przez totalny charakter ludzkiej świadomości” (Męczkowska, 2002, s. 20). W perspektywie fenomenograficznej nauczyciel czwartej klasy identyfikuje własne spostrzeganie ucznia z codzienną praktyką edukacyjną, z wszystkimi jej kontekstami. Wypowiedzi nauczycieli zatem nie tylko ujawniają obraz ucznia w deklarowanych oczekiwaniach, ale np. również w licznych ich uzasadnieniach.

Jednocześnie, co starałam się przybliżyć w poprzednim rozdziale, owo postrzeganie i działanie – które zostanie opisane jako rezultat przedstawionego

projektu badań własnych – ujawnione w zebranych materiale badawczym – to swoisty dyskurs nauczycielski, który wnosi wiedzę o praktykach społecznych, o tym, co indywidualne i wspólne. Analiza fenomenograficzna pojedynczych wypowiedzi nauczycieli, polegająca w pewnym sensie na zsumowaniu zauważonych przez badacza kategorii, tworzy dziedzinę wiedzy zwaną przez Ference’a Martona (1981) umysłem kolektywnym. Analizując jednostkowe przekonania dotyczące interesującego go zagadnienia, badacz ujawnia tym samym przekonania zbiorowe, społeczną konstrukcję świata.

Moroz (2013, s. 41) obiektem badań fenomenografii nazywa „podmiotową konceptualizację świata”, która współlistnieje z wielością innych jednostkowych treści mentalnych. Fenomenografia bada właśnie ów kolektyw treści, który nie jest prostą sumą jednostkowych przekonań, ale różnorodną wiedzą odnoszącą się do jednostkowych doświadczeń pewnych (wybranych przez badacza) sfer rzeczywistości społecznej, którą jednostki ze sobą dzielą. Męczkowska (2002) podkreśla, że kolektywność ta nie jest założeniem procedury fenomenograficznej, ale jej wynikiem. W wyniku analizy fenomenograficznej treści wypowiedzi nauczycieli zostaje ujawniony obraz ucznia u progu edukacji przedmiotowej będący nauczycielskim, zbiorowym dziełem, przedstawiającym nie pojedynczego ucznia, ale niejako – wszystkich. Według Dariusza Kubinowskiego (2010) fenomenografia opiera się bowiem na odkryciu, że każde zjawisko, koncepcja, zasada może być rozumiana przez ludzi w różny jakościowo sposób. Zakłada się jednak, że liczba konceptualizacji, interpretacji zjawiska jest ograniczona. Kategorie opisu wyłaniające się podczas prezentacji wyników badań jednostkowych konceptualizacji charakteryzują stałość i niewielkie zróżnicowanie. Kategorie opisu to ustrukturyzowane i uogólnione przez badacza opisy rozumienia zjawisk obecnych w doświadczeniu badanych. Badanie fenomenograficzne ma dostarczyć pewną ograniczoną liczbę kategorii opisu, składających się na przestrzeń wynikową badania (*outcome space*), między którymi badacz może ustalić logiczne związki i relacje według obranych kryteriów. Służy temu teoretyczna wiedza badacza, która powinna być wykorzystywana w sposób adekwatny do wyłonionych problemów. Badacz wykorzystuje ją do konceptualizacji wiedzy o sposobach doświadczania zjawiska przez badanych w postaci kategorii opisu. Według Sharan B. Merriam (1998, s. 183–184) kategorie opisu powinny odzwierciedlać cel badań, być wyczerpujące, wzajemnie się wykluczać, uwrażliwiać na właściwy sens, być konceptualnie kongruentne. Posługując się metaforą amalgamatu – kategoriami opisu stały się odkrywane sukcesywnie warstwy – obrazy w obrazie. Dotyczą one rozumienia, spostrzegania różnorodnych zjawisk, zawsze jednak odwołując się do sposobu postrzegania ucznia u progu edukacji przedmiotowej.

Po wyłonieniu kategorii opisu zakłada się względną swobodę badacza, polegającą na wykorzystywaniu własnych sposobów rozumienia zjawisk, nadawaniu sensu temu, czego badacz dowiedział się na podstawie badania na drodze przetwarzania – interpretacji. Wyniki badania zatem, choć mają statut wiedzy naukowej, nie są w swojej naturze skończone, pewne i obiektywne. Możliwość

dostrzeżenia nowych aspektów badanego zjawiska na etapie prezentacji i interpretacji wyników badania sprawia, że dalsze poszukiwania badawcze mogą przybrać inny kierunek niż pierwotnie zamierzony. Nie wyklucza to jednak możliwości uogólnienia wyników badań, które np. Agnieszka Nowak-Łojewska (2011, s. 295) nazywa w swojej publikacji badawczej próbą ukazania niespójności, uproszczeń i schematyzacji. W przypadku mojego projektu badań będzie to próba rekonstrukcji nauczycielskiego obrazu ucznia dokonująca się na drodze złożenia w jedną całość poszczególnych odkrytych warstw amalgamatu.

## 2.2. Otwarty wywiad pogłębiony jako metoda badań

W badaniach jakościowych wywiad jest tą metodą badawczą, której metodologiczne zaplecze stanowią założenia o wytwarzaniu światów przez ludzi, instytucje i procesy komunikacyjne poprzez stanowanie znaczeń. Jest sposobem, dzięki któremu badacz może dowiedzieć się, w jaki sposób jednostki biorą udział w tworzeniu znaczeń, a więc umożliwia ujęcie rzeczywistości z jednostkowego punktu widzenia (Flick, 2012, s. 38). W podjętym projekcie badań przyjąłam założenie, że każdy z zaproszonych do badania nauczycieli posiada swój indywidualny obraz ucznia u progu edukacji przedmiotowej, który stanowi efekt znaczeń negocjowanych za pomocą języka w licznych interakcjach.

Posłużyłam się najczęstszą techniką gromadzenia danych w badaniu fenomenograficznym – wywiadem o charakterze otwartym. Ideę otwartego wywiadu pogłębionego (wywiadu narracyjnego, historii mówionej) odnalazłam w założeniach hermeneutyki, zgodnie z którymi rozumienie ludzkiego działania, życia jest możliwe dzięki procesom interpretacji dokonywanych z pozycji analizującej własne działanie (życie) jednostki (Pilch, Bauman, 2001, s. 372).

Narzędziem wywiadu uczyniłam kwestionariusz zawierający przygotowane wcześniej podstawowe pytania. Taki wywiad nie ogranicza się według Roberta S. Weissa (1994, s. 207–208) do ustalonego z góry zestawu pytań, lecz przypomina rozmowę ukierunkowaną. Przebiega zgodnie z wytyczoną linią, ale jest ona elastyczna i dopuszcza modyfikacje. Ważne, aby pytań wywiadu było niewiele, wręcz kilka, i nawiązywały do sedna interesującego badacza zjawiska, ale nie ukierunkowywały odpowiedzi uczestnika badań.

Pytania wywiadu z nauczycielem koncentrowały się na sposobie formułowania przez niego oczekiwań wobec ucznia u progu edukacji przedmiotowej. W przyjętej perspektywie oczekiwania są elementem indywidualnej teorii nauczycielskiej, która tworzy się w interakcjach określonych społecznie i kulturowo. W tym wypadku szczególnie zajmowało mnie dotarcie do nauczycielskiego obrazu ucznia u progu edukacji przedmiotowej, jednakże zauważyłam jego nierozzerwalny związek z nauczycielskim obrazem siebie.

W trakcie wywiadu nieustannie interpretowałam wypowiedzi respondentki, kierując do niej dodatkowe pytania wynikające z poprzednich wypowiedzi. Kolejne pytania wywiadu, kierunkowane indywidualną narracją uczestniczki ba-

dania, dotyczyły najczęściej oczekiwań względem procesu adaptacji ucznia, jej uwarunkowań związanych ze specyfiką edukacji wczesnoszkolnej, ze specyfiką edukacji przedmiotowej, z wpływami środowiska rodzinnego ucznia, z rolą nauczycieli obydwu edukacji.

Interpretacja bezpośrednio wpleciona w kontekst wypowiedzi uczestnika badań jest wymogiem wywiadu fenomenograficznego, który ma mieć charakter semistrukturyzowany (Męczkowska, 2002, s. 23–24). Taka organizacja (strategia) wywiadu ma przede wszystkim ułatwić uczestnikowi konceptualizację i werbalizację jego doświadczenia (najprawdopodobniej przecież badany po raz pierwszy tematyzuje interesujące badacza aspekty rzeczywistości) oraz wpływać na atmosferę wywiadu, w której istotne są wzajemne zaufanie, szczerość, autentyczność, partnerstwo, pluralizm, dialog. Atmosfera wywiadu budowana na tych zasadach wpłynie na wierne odzwierciedlanie w wypowiedziach respondentów tego, co naprawdę myślą i czują.

Według Roberta K. Yina (2015, s. 145) wywiad jako sprawozdanie werbalne nigdy nie jest wolny od stronniczości, zawodnej pamięci, nieumiejętnego lub niedokładnego przekazu. W tej sytuacji autor zaleca potwierdzanie danych z wywiadu przez informacje z innych źródeł<sup>1</sup>. Uwe Flick (2012, s. 141) wymienia wywiad jako samodzielną metodę badań, lecz dopuszcza jej łączenie z innymi metodami: ilościowymi (np. sondażami) i jakościowymi (np. badaniami etnograficznymi, obserwacją uczestniczącą, badaniami fokusowymi). David Silverman (2012, s. 140) uważa, że badacz prowadzący wywiad musi uświadomić sobie, jaki status przypisuje danym uzyskanym w wywiadach, rozwiązać metodologiczną kwestię dotyczącą tego, czy wypowiedzi badanych dają prosty dostęp do „doświadczenia”, czy też jako aktywnie konstruowane „narracje” same wymagają analizy. Trzeba jednak podkreślić, że według Dariusza Kubinowskiego (2010, s. 214) ewentualne zafałszowanie obrazu swoich doświadczeń w wypowiedziach badanych nie ma większego znaczenia. W perspektywie fenomenograficznej wszystkie wypowiedzi badanych stanowią równorzędne, subiektywne konstrukcje „wycinka” rzeczywistości. Zróżnicowanie postrzegania tych samych aspektów wspólnie doświadczanej rzeczywistości jest naturalnym objawem kreatywnej aktywności jednostek w jakimś jej wybranym zakresie (Moroz, 2013, s. 43). Zebrane wypowiedzi nauczycieli mają zatem zróżnicowany charakter, są wśród nich liczne deklaracje, opisy stanu idealnego i realnego. Wszystkie jednak dotyczą ucznia, a więc mają w tej perspektywie taką samą wartość.

Podczas wywiadu nie dopuszczałam do własnej dominacji nad respondentem, udało mi się uniknąć traktowania mojej osoby jako eksperta w interesującej mnie dziedzinie. Podczas wywiadu stawiałam dodatkowe pytania, aby uzyskać jak najwięcej wyjaśnień. Stosowałam różne strategie pogłębiania wypowiedzi nauczycieli, tj. powtórzenie, prośbę o wyjaśnienie, prośbę o rozwinięcie, prośbę o potwierdzenie (Moroz, 2013, s. 210–211). Uważna analiza pytań pogłębiają-

---

<sup>1</sup> W przypadku projektu badań własnych będą to przede wszystkim wyniki badań Michalak (2013).

cych miała zredukować wszystkie znaczenia narzucające uczestnikowi badań sposób rozumienia danego zjawiska.

Wszystkie wypowiedzi respondentek zostały nagrane, a następnie w całości i dosłownie zapisane. Materiał badawczy po transkrypcji był gotowy do następnego etapu badań fenomenograficznych.

### 2.3. Przygotowanie danych do analizy

Według Kubinowskiego (2010) zbieranie danych i ich analiza to w badaniach jakościowych dwie ściśle sprzężone części tego samego procesu badawczego. Wynika to m.in. z faktu, że zaplanowanie badań danego obszaru wymaga uprzedniego zorientowania się badacza w danej problematyce, a tym samym dokonania już wstępnych wyborów, intuicyjnego ukierunkowania na cel badań. Wybór problematyki wynikał zatem z zainteresowania zjawiskiem trudności adaptacyjnych czwartoklasistów oraz rolą nauczyciela edukacji przedmiotowej w doświadczeniach adaptacyjnych ucznia w czwartej klasie. Moje zainteresowania badawcze koncentrowały się wokół nauczycielskiego obrazu (wizerunku, modelu) ucznia rozpoczynającego czwartą klasę.

Uznałam, że najlepszym sposobem, aby dowiedzieć się, jaki obraz ucznia mają nauczyciele, którzy dopiero przyjmują pod opiekę czwartoklasistę, będzie przeprowadzenie indywidualnych wywiadów otwartych z nauczycielami języka polskiego aktualnie uczącymi w czwartej klasie. Wybór grupy badawczej wynikał z dwóch powodów – język polski jest przedmiotem o znacznym zakresie godzinowym oraz z założenia oferującym uczniom możliwość różnorodnej aktywności.

Uzyskany materiał badawczy był przygotowywany do analizy etapami. Przeprowadziłam 27 wywiadów semistrukturalnych, które nagrywałam. Następnie sporządziłam pełną **transkrypcję** każdego wywiadu. Na tym etapie przygotowywania danych do analizy pominęłam wypowiedzi niespójne i niedokończone i dokonałam kilkukrotnej redakcji składni wypowiedzi bez ingerowania w ich treść. Następnie dokonałam **kondensacji** tematów poszczególnych wywiadów i uporządkowałam je według wypowiedzi dotyczących tych samych pojęć, na zasadzie słów-kluczy, głównych wątków, bez odnoszenia się do struktury wywiadu. Odbiło się to na poziomie zarówno wszystkich wywiadów, jak i pojedynczego wywiadu. W ten sposób uzyskałam fragmenty wypowiedzi do analizy koncentrujące się wokół pojęć związanych z postrzeganiem ucznia u progu edukacji przedmiotowej, ale także reprezentacje dodatkowe związane z ich rozumieniem. Ważne było wyłonienie również tych ukrytych reprezentacji, które pojawiły się na marginesie poszczególnych wypowiedzi, a które wykraczają poza pierwotnie wytyczony cel badania. Na tym etapie analizy zauważyłam, że ujawnione reprezentacje odnoszą się do czynników warunkujących adaptację ucznia. Uporządkowałam je zatem w następujące grupy, które pozostają ze sobą w relacji:

- zasoby ucznia,
- środowisko edukacyjne ucznia (edukacja zintegrowana, edukacja przedmiotowa),
- środowisko rodzinne ucznia.

Kolejnym etapem przygotowania danych do analizy było **porównanie** fragmentów wypowiedzi, które polegało na określeniu różnic i podobieństw między wyrażonymi w materiale koncepcjami dotyczącymi różnych obrazów ucznia. Następnie odbyło się **grupowanie** polegające na uporządkowaniu uzyskanych wcześniej podobieństw i różnic, co miało doprowadzić do nazywania ogólnych form danych koncepcji. Następnym krokiem była **artykulacja**, podczas której uogólniałam formy obejmujące odrębne sposoby postrzegania ucznia u progu edukacji przedmiotowej. Na etapie ustalenia **kategorii opisu** nazwałam różne koncepcje dotyczące ucznia czwartej klasy. Te kategorie opisu zostały wyłonione z wypowiedzi nauczycieli opisujących badane zjawiska, natomiast liczne ich uzasadnienia, doprecyzowania złożyły się na **obszary relacji między kategoriami opisu**.

Wszystkie nazwane koncepcje, zgodnie z poprzednim ustaleniem, przyporządkowałam do poszczególnych grup stanowiących czynniki warunkujące adaptację ucznia do warunków edukacji przedmiotowej.

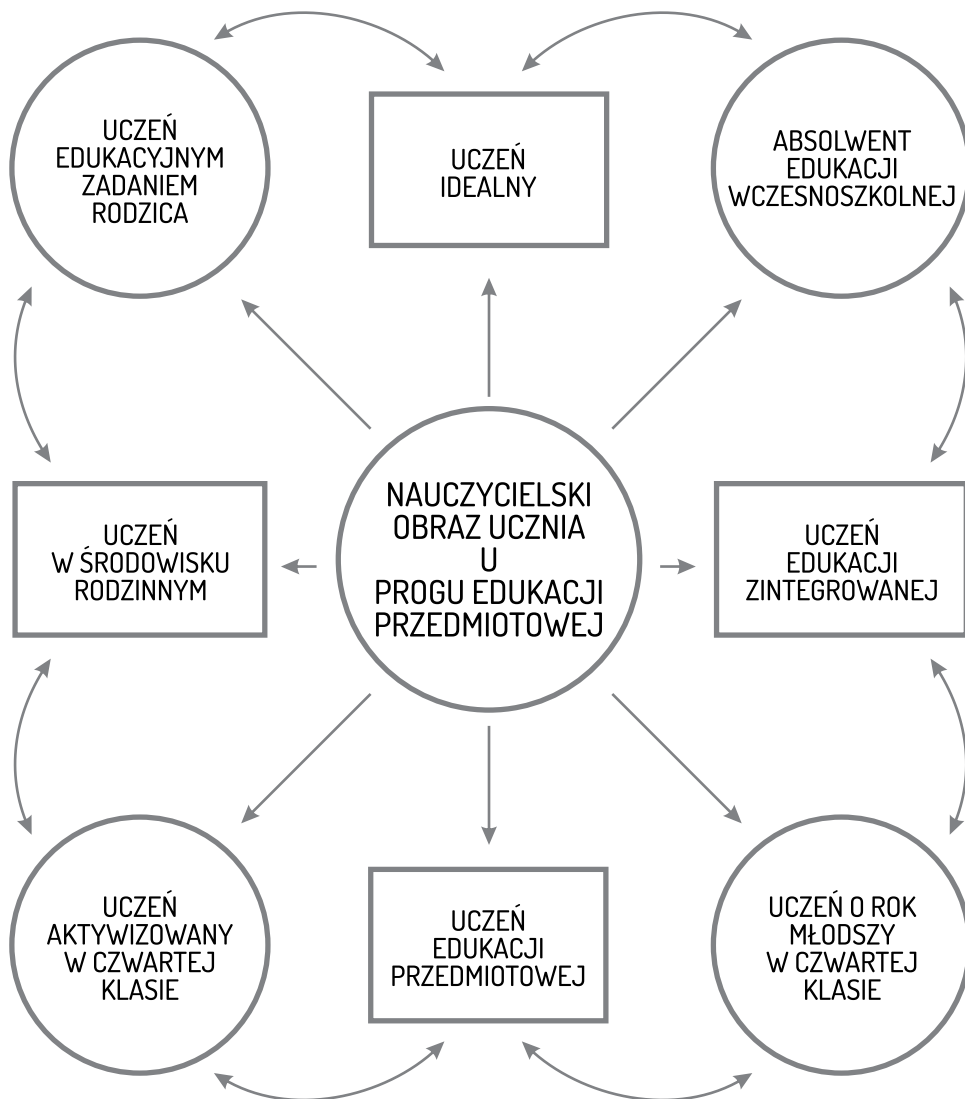
W wyniku właściwej analizy danych uzyskanych w 27 indywidualnych wywiadach otrzymałam przestrzeń wynikową, która przybrała postać narracji, w większej mierze składającej się z cytatów z wypowiedzi badanych nauczycielek języka polskiego. Jej części (których wyznacznikami są kategorie opisu) są logicznie połączone, tworzące spójną całość odnoszącą się do wyszczególnionych wcześniej grup czynników warunkujących adaptację ucznia.

## 2.4. Nauczycielski obraz ucznia – mapa amalgamatu

W badaniu fenomenograficznym najbardziej przejrzystym sposobem ukazania pluralności sposobów doświadczania świata, różnych sposobów konceptualizowania tego samego zjawiska – będzie skonstruowanie mapy. Według Kubinowskiego (2010, s. 253) mapa jest przeważnie rodzajem niehierarchicznych sieci pozwalających na sformułowanie ramy pojęciowej badanego zjawiska. Alicja Jurgiel (2009, s. 142) „rysowanie” mapy nazywa rezultatem poznawczym fenomenografii i podkreśla jej praktyczny wymiar – mapa ujmuje bowiem różne sposoby uczestniczenia jednostki w świecie. Badaczka prezentuje np. mapę przedstawiającą koncepcje znaczenia szkoły doświadczanej przez uczniów (Jurgiel, 2009, s. 150). Nowak-Łojewska (2011) z kolei prezentuje mapę nauczycielskich sposobów rozumienia wiedzy społecznej uczniów.

W przypadku prezentowanego projektu badań na mapę nauczycielskich konceptualizacji złożyły się warstwy amalgamatu – różne obrazy ucznia na początku czwartej klasy wyłaniające się z wypowiedzi nauczycielek języka polskiego. Warstwy te natomiast są tworzone przez konceptualizacje różnych pojęć związa-

nych z postrzeganiem i oceną ucznia w rozmaitych kontekstach. Można zauważyć, że nazwane i opisane warstwy amalgamatu jako komponenty mapy układają się w system czynników warunkujących adaptację ucznia u progu edukacji przedmiotowej (rysunek 3).



Rysunek 3. Mapa amalgamatu – nauczycielskiego obrazu ucznia u progu edukacji przedmiotowej

Źródło: opracowanie własne.

## 2.5. Dobór badanych i charakterystyka uczestników badań

Podczas realizacji badań, jako nauczyciel mianowany jednej z odwiedzanych szkół, byłam wiarygodna w oczach badanych. Nie napotkałam żadnych trudności w dotarciu do respondentek, które rekrutowały się ze wszystkich szkół na terenie podwarszawskiego miasta i gminy. Będąc nauczycielem języka polskiego w czwartej klasie, byłam dla moich rozmówczyń równorzędnym podmiotem wywiadów. W zachodzącej między nami interakcji najważniejszy był wspólny jej podmiot – uczeń u progu edukacji przedmiotowej. W strategii jakościowej asymetria relacji między badaczem i badanym jest potrzebna, aby ten samodzielnie konstruował swoją wypowiedź, określał obszary i stopień „głębokości” własnej narracji (Pilch, Bauman, 2001, s. 328). Tu rodzą się wątpliwości, bo choć w żadnym wywiadzie moja pozycja nie była dominująca, to trudno ją określić „naiwną poznawczo”. Moje respondentki słusznie czuły się ekspertkami w interesujących mnie zagadnieniach i również moją osobę traktowały w ten sam sposób. Trudnością było dla mnie zachowanie pasywnej postawy wobec usłyszanych wypowiedzi, tym bardziej że respondentki oczekiwały ode mnie aktywności. Zaistniała sytuacja miała jednak i dobrą stronę. Nie wystąpiło ryzyko nieświadomego konstruowania przez badacza takich kategorii, które wykraczały poza sensy obecne w tekście wypowiedzi badanych, gdyż były one w zakresie mojego doświadczenia i na bieżąco podlegały weryfikacji.

W doborze próby badawczej kierowałam się dbałością o wierny opis sposobu postrzegania przez nauczycieli ucznia rozpoczynającego naukę w klasie czwartej. Własnymi badaniami właściwymi objęłam każdego nauczyciela języka polskiego w czwartej klasie na terenie miasta i gminy, czynnie wykonującego swoją pracę w okresie od marca do czerwca 2014 roku. W badaniach właściwych wzięło udział 27 nauczycielek języka polskiego pracujących w czwartej klasie. Większość badanych pełniła funkcję wychowawcy klasy od początku pracy zawodowej, dwie nauczycielki pełniły tę funkcję po odbyciu stażu. Nauczycielki miały wymagane kwalifikacje zawodowe: tytuł magistra po pięcioletnich studiach filologii polskiej (17), uzupełniane kwalifikacje na trzysemestralnych studiach podyplomowych filologii polskiej, po ukończonych pięcioletnich studiach na kierunkach pedagogicznych: pedagogika opiekuńczo-wychowawcza (1), edukacja początkowa (1), nauczanie początkowe (2), edukacja wczesnoszkolna (1), pedagogika wczesnoszkolna (1), pedagogika ogólna (1), filologia klasyczna (1), licencjat po trzyletnich studiach filologii polskiej (2). Część badanych nauczycielek mających tytuł magistra filologii polskiej także ukończyła studia podyplomowe na kierunkach: logopedia (2), bibliotekoznawstwo (2), edukacja wczesnoszkolna (1). Jedna z badanych miała tytuł magistra filologii polskiej i filologii angielskiej.

Placówki, z których rekrutowały się uczestniczki badań, znajdowały się na terenach wiejskich (4 szkoły) i w mieście (5 szkół). Nauczycielki miały różny staż



---

zawodowy: 4 lata (1), 6 lat (1), 7 lat (1), 8 lat (2), 9 lat (2), 10 lat (1), 12 lat (2), 14 lat (1), 15 lat (1), 18 lat (2), 20 lat (2), 22 lata (4), 23 lata (2), 26 lat (1), 28 lat (2), 33 lata (1), 36 lat (1).

## **ROZDZIAŁ 3**

### **W galerii obrazów ucznia – kategorie opisu**



W wyniku analizy treści wywiadów ustaliłam kategorie opisu składające się na przestrzeń wynikową. Dokonana kategoryzacja dotyczyła oczekiwań wobec ucznia, a przyjętym kryterium uporządkowania materiału badawczego był sposób postrzegania ucznia w różnych kontekstach społecznych: jego idealizacja, środowisko rodzinne, edukacja zintegrowana, edukacja przedmiotowa.

Nauczycielski obraz ucznia stanowi rodzaj wiedzy „wypełniającej”, powstającej między rozumieniem formalnego statusu ucznia a jego statusem nieformalnym i znajomością osobistą dzieci, ich możliwości i potrzeb. Ten osobisty wymiar wiedzy pedagogicznej przekłada się na osobisty wymiar postrzegania ucznia, wyjaśniając pęknięcia, różnice, niejednorodność jego obrazu (Bałachowicz, 2014, s. 178–179).

Prezentacji wyników badań dokonałam w formie narracji złożonej z wypowiedzi uczestniczek badań oraz siatek znaczeń nadawanych przez nauczycielki pojęciom wyłonionym podczas analizy danej kategorii. Obydwa sposoby prezentacji wyników są jednocześnie sposobem ich interpretacji. Drugi sposób prezentacji – siatka znaczeń – akcentuje językowy walor tych wypowiedzi – ilustruje bowiem, w jak zróżnicowany stylistycznie sposób uczestniczki badań ujmują swoje doświadczenie pewnego wycinka wspólnej rzeczywistości. Takie ujęcie zjawiska w języku potocznym zdaje się szczególnie przybliżyć ich wersje świata, do których podjęłam próbę dotarcia. Łatwo w nich dostrzec podobny dobór słownictwa przez respondentki i jednocześnie uchwycić dominującą tendencję w sposobie określania, nazywania pojęć. Pola semantyczne wyłonionych kategorii nazywam siatkami znaczeń, gdyż uwidocznia się w nich przenikanie, powiązanie różnorodnych koncepcji, które w podejściu całościowym pokazują pewne tendencje ukryte w wypowiedziach nauczycielek. Każda z siatek zawiera znaczenia składające się na pewien wspólny sposób postrzegania danego elementu związanego z uczniem u progu edukacji przedmiotowej. Każda z kategorii stanowi zatem jedną z warstw amalgamatu ucznia u progu edukacji przedmiotowej, która ulega kolejnym rozwarstwieniom. Po analizie i odkryciu poszczególnych warstw dokonuję próby nazwania i opisu spójnego, całościowego, choć niewolnego od pęknięć i sprzeczności nauczycielskiego obrazu ucznia. Poczyniona w ten sposób analiza i interpretacja wypowiedzi respondentek pozwoli zdefiniować wiele zjawisk związanych z adaptacją ucznia u progu edukacji przedmiotowej.

### 3.1. Uczeń idealny

Tak jak ideał w codzienności stanowi normę w ocenie innych i cel dążeń, tak ten zwerbalizowany w wypowiedziach obraz idealnego ucznia czwartej klasy odzwierciedla kierunek nauczycielskich działań edukacyjnych i ocenę jego zasobów zgodne z ich oczekiwaniami.

Względem wypowiedzi ustnych ucznia u progu czwartej klasy nauczycielki sprecyzowały swoje oczekiwania w następujący sposób:

*Wypowiedź ustna ma być logiczna, spójna, że z łatwością wyróżnimy w niej wstęp, (...) żeby nie było kolokwializmów, płynna wypowiedź, swobodna, żeby dzieci czuły się z językiem swobodnie. (w.8)*

*Poprawnie wypowiadać się na proste tematy, dotyczące jego otoczenia, ale i przeczytanego tekstu, elementów świata przedstawionego. (w.9)*

*Powinno umieć się wypowiedzieć na dany temat, być aktywne, ale to zależy od wrażliwości dziecka, cech charakteru i całej jego skomplikowanej natury, powinno się wypowiedzieć pełnymi jednym, dwoma zdaniem (...). (w.15)*

*Wypowiadanie się ustnie pełnymi wypowiedziami, zdaniem, powinno kilkoma zdaniem coś opowiedzieć, co się wydarzyło, jak i jakie były skutki, ale nie na zasadzie wylizczanki. (w.20)*

*Żeby potrafiły budować dłuższe wypowiedzi ustne na lekcji, rozwinięte zdania, zdania złożone (...). (w.27)*

*Wymagamy bogatego słownictwa, (...) wymagam, aby dziecko odpowiedziało pełnym zdaniem, kilkuzdaniowa (pięć, sześć zdań) wypowiedź (...). (w.18)*

W wypowiedziach nauczycielek zakres oczekiwań wobec **umiejętności redagowania pisemnych wypowiedzi** na początku nauki jest bardzo szeroki i dotyczy: **formy (świadomego zastosowania)**, wynikającej z formy budowy tekstu (z uwzględnieniem trójdzielności: **wstęp, rozwinięcie, zakończenie**), **poprawności językowej** (stylistyki, składni, interpunkcji, ortografii), **estetyki pisma**, **długości tekstu, spójności, realizacji danego tematu** („praca na temat”), **czasu redagowania wypowiedzi**.

Wyższe oczekiwania wobec ucznia ujawniają się w następujących wypowiedziach:

*Dziecko powinno umieć skonstruować opowiadanie jako podstawową formę, wyodrębnić akapity, wiedzieć, czemu one służą, bo w czwartej klasie nie ma na to czasu (...). (w.19)*

*(...) Powinien zbudować wypowiedź od pięciu do dziesięciu zdań, przy trójdzielności tekstu, prace mają być na temat. Potrafi odróżnić formy wypowiedzi: opowiadanie, opis, list, pocztówka. (...) Mieć czujność ortograficzną, (...) żeby były nauczone samoceny swojej wypowiedzi – refleksji (...). (w.5)*

(...) *Wypowiadać się w prostych formach, przede wszystkim opowiadaniu; znać zasady ortograficzne (pisownia rz, ż, ch, h, u, ó, łączna i rozłączna z nie).* (w.9)

*Pisanie podstawowych form pisemnych, które pojawiają się już w drugiej klasie: opis, opowiadanie. Powinien znać zasady ortograficzne, umieć je zastosować w ćwiczeniach, które są wstępem do poznawania kolejnych zasad (...). Wypowiedź pisemna ma być wyczerpująca, akapit, wstęp, rozwinięcie, zakończenie.* (w.22)

*W trzeciej klasie są elementy pisania dłuższych form, ale podstawą jest opowiadanie, żeby umiało pisemnie odpowiedzieć pełnym zdaniem na pytanie, napisać ogłoszenie, zaproszenie, elementy listu, więc to już powinno być opanowane.* (w.20)

**Oczekiwania niższe obrazują następujące wypowiedzi:**

*Pisać krótkie formy wypowiedzi, bo o wypracowaniach to nie ma mowy, opis, króciutkie opowiadanie, ogłoszenie, nie musi wiedzieć, co to za forma, musi umieć wypowiedzieć się na temat, a nie krążyć wokół tematu, co oczywiście też jest pewną formą wybrnięcia z sytuacji, lepiej coś powiedzieć niż nic. Streścić przeczytany tekst lub wypowiedzieć się na jego temat, o wrażeniach.* (w.23)

*Żeby umiało się wypowiedzieć nawet jednym zdaniem i znało podstawowe zasady ortograficzne.* (w.21)

*Ale w ogóle nie wymagam form redagowania opanowanych w stopniu wysokim, bo na to mają jeszcze czas (...). Właśnie dać im czas na to, tymi „pisarzami” jeszcze zostaną (...). Więc nie chodzi o to, aby napisały dużo i nie na temat, ale krócej i sens tych zdań, prawidłowo gramatycznie, logicznie powinno być.* (w.24)

*Jakoś tak nastawiona jestem na to, że dopiero mam ich nauczyć wypowiadania się pisemnego w konkretnej formie, dlatego nie muszą umieć tego na początku (...).* (w.26)

*Pisanie poprawnie pod względem ortograficznym ortogramów z klas młodszych, podstawowych.* (w.4)

(...) *Wypowiedź pisemna pełnym zdaniem zakończonym kropką, umie wyrazić swoje zdanie pełnym zdaniem, używając prostych argumentów.* (w.1)

*Ortografia – znajomość podstawowych zasad, wymienności.* (w.26)

(...) *Pisemnie zapisać kilkuzdaniową wypowiedź, choćby taką, jaką usłyszał; w miarę odpowiedzieć na pytania do tekstu, samodzielnie, w ramach notatki zredagować dwa, trzy zdania; podstawowe ortogramy, z którymi obcował w klasach 1–3, wielka litera w wyrazach, które zna z codzienności (miejsce, nazwisko, kraj).* (w.7)

(...) *Zwracam uwagę na grafę, pismo ma być przede wszystkim dla mnie czytelne, nie męczę dziecka kaligrafowaniem, ale najważniejsze, żebym mogła to przeczytać.* (w.26)

(...) *Pisanie – umiejętności grafomotoryczne są różne, ale musi być sprawne. Może być różny stopień estetyczności, ale sprawne musi być (...).* (w.27)

(...) Żeby zaczynało wielką literą i kończyło kropką, żeby te zdania były w miarę z sensem, zrozumiałe (...). (w.26)

**Umiejętność czytania** jest uznawana przez wszystkie respondentki za najważniejszą, z którą uczeń powinien przekroczyć próg czwartej klasy. *Sprawne, dobre, płynne* czytanie to opanowana **technika czytania**, która wpływa na rozumienie tekstów literackich i poleceń w podręczniku, ćwiczeniach. Jest to umiejętność, którą uczeń ma niejednokrotnie możliwość eksponować na lekcji:

*Czytanie całościowe jest potrzebne do zrozumienia trudniejszych tekstów, które pojawiają się w klasie czwartej, kluczowa umiejętność.* (w.22)

(...) *Dzieci powinny czytać płynnie teksty z podręcznika trzeciej klasy, ze zwracaniem uwagi na interpunkcję.* (w.20)

*Przed wszystkim czytać ze zrozumieniem, żeby mogli dobrze się wypowiadać, rozmawiać o tekstach, które przeczytali. Do klasy czwartej mają przyjść z tą gotową umiejętnością.* (w.14)

*Powinien sprawnie czytać, czytać głośno i ze zrozumieniem (...).* (w.9)

(...) *Czytanie płynnie, z uwagą zatrzymuje się na znakach interpunkcyjnych (...).* (w.7)

*Umie dobrze przeczytać tekst, płynnie, czytać ze zrozumieniem, dotyczy to też poleceń.* (w.1)

*Powinien mieć opanowaną płynną technikę czytania, rozumienie tekstu przeczytanego wysokie, to znaczy po jednokrotnym przeczytaniu wie, o czym mowa w tekście (...).* (w.17)

*Dobrze opanowana technika czytania, czytania ze zrozumieniem tekstów różnej długości i różnych tekstów, tekstów literackich (...).* (w.12)

*Oczekuję, że dziecko będzie płynnie czytało, z właściwą intonacją (...).* (w.10)

*Czytać płynnie, całościowo (...).* (w.3)

*Jeśli czytanie jest swobodne, to jest to baza dla pozostałych umiejętności.* (w.27)

*Generalnie po ukończeniu klasy trzeciej powinien czytać ze zrozumieniem różne teksty literackie (...).* (w.6)

*Oczekuję dobrego czytania głośnego i cichego, ze zrozumieniem (...).* (w.4)

*Po pierwsze powinien płynnie czytać, podejmować próby czytania z interpretacją głosową.* (w.5)

*Na pewno powinien czytać płynnie i czytać ze zrozumieniem, więc nie chodzi tylko o sprawność, ale także o umiejętność analizy tekstu (...).* (w.27)

Wśród nauczycielek jest grupa, która ma niższe oczekiwania względem poziomu umiejętności czytania ucznia – jest dopuszczalne, aby uczeń sylabizował dłuższe wyrazy, czytał *w miarę płynnie*. Skupiają się one na poziomie **rozumienia tekstu przez czytającego**:

*Jego czytanie w miarę płynne krótkich tekstów, czyli dłuższe wyrazy jeszcze może sylabizować.* (w.23)

*Czytanie w miarę płynne, żeby wiedziały, o co chodzi, czytając, rozumienie tekstu, żeby szło razem z techniką. Nie musi czytać rewelacyjnie, bez żadnego zająknięcia, ale żeby ja też zrozumiała, co on czyta.* (w.26)

*Żeby umiał przeczytać, rozumiał ten tekst, w miarę płynnie na tyle, żeby to rozumiał, według możliwości dziecka (...).* (w.24)

*Umieć przeczytać tekst, powiedzieć na ten temat kilka słów (...).* (w.2)

Respondentki określają też oczekiwania co do zakresu uczniowskich **wiomości z gramatyki języka polskiego**:

*Zna części mowy odmienne: czasownik, rzeczownik, przymiotnik, rozróżnia, zna prostą odmianę, na co odpowiada, proste stopniowanie, przysłówki – że jest.* (w.15)

*Tak właściwie to, co jest w klasie czwartej, to się rozkłada spiralnie, a więc części mowy: rzeczownik, czasownik, przymiotnik, przysłówki, rozróżnienie form czasownika, osobowej, nieosobowej... Nawet osoba, to one wiedzą z klasy trzeciej.* (w.20)

*Zna czasownik, rzeczownik, przymiotnik, rozróżnia zdania ze względu na cel wypowiedzi, buduje zdania z rozsypanek wyrazowych (...).* (w.5)

*Potrafi nazwać części mowy, zadać pytanie.* (w.17)

*Rozróżnia pięć części mowy.* (w.10)

*Podstawowe wiadomości z gramatyki z klas 1–3.* (w.11)

*Z zakresu gramatyki utrwalone podstawowe wiadomości o rzeczowniku i czasowniku.* (w.7)

*Gramatyka – rozpoznaje części mowy: czasownik, rzeczownik, przymiotnik, przysłówki (...).* (w.22)

*(...) Rozpoznawać części mowy i nazywać rzeczownik, czasownik, przymiotnik, liczebnik.* (w.9)

Nauczycielki posługują się zwrotami: *zna* w znaczeniu „ma wiadomości na temat” i *rozpoznaje, rozróżnia* w znaczeniu „wskazuje, nazywa”, lecz nic czy niewiele „wie na temat”. Rozpiętość oczekiwań związanych z opanowaniem konkretnych treści jest różna. Najczęściej uczestniczki badania wymagają „znajomo-



ści”, „rozdzielenia” rzeczownika, przymiotnika i czasownika, pozycja liczebnika i przysłówka jest zmienna.

### Uczeń idealny w obszarze językowym

*czuć się z językiem swobodnie; poprawnie wypowiadać się; wypowiadać się pełnym zdaniem; budować dłuższe wypowiedzi ustne na lekcji; umieć wypowiedzieć się na temat, o wrażeniach; mieć bogate słownictwo; skonstruować opowiadanie; wyodrębnić akapity; odróżnić formy wypowiedzi: opowiadanie, opis, list, pocztówka, ogłoszenie, zaproszenie; mieć czujność ortograficzną; być nauczonym samooceny; znać zasady ortograficzne; pisemnie odpowiedzieć na pytanie pełnym zdaniem; streścić tekst; umieć wyrazić swoje zdanie; pisać czytelnie; czytać płynnie teksty z podręcznika trzeciej klasy, ze zwracaniem uwagi na interpunkcję; sprawnie czytać, głośno i ze zrozumieniem, dotyczy to też poleceń; znać odmienne części mowy, przysłówki – że jest; rozróżniać zdania ze względu na cel wypowiedzi; budować zdania z rozsypanek wyrazowych*

Źródło: opracowanie własne.

Znaczenia nadawane przez nauczycielki pojęciu zasobów językowych ucznia wskazują, że wyraźnie koncentrują się one na umiejętnościach i wiadomościach zawartych w podstawie programowej, w wybranym programie nauczania. Świadczy o tym wymienianie poszczególnych form pisemnej wypowiedzi, nazw części mowy, użycia akapitów. Wypowiedzi ujawniają także znaczące różnice w ujmowaniu poziomu opanowania danej umiejętności, np. od budowania zdania z rozsypanki wyrazowej (czynność za łatwa dla absolwenta klasy trzeciej), pisemnego odpowiadania na pytanie pełnym zdaniem (prosta czynność dla absolwenta klasy trzeciej), po skonstruowanie opowiadania (złożona czynność dla absolwenta klasy trzeciej). Przytoczone wypowiedzi reprezentują także różne poziomy ogólności – czujność ortograficzna, swoboda językowa czy umiejętność samooceny nie należą do konkretnych umiejętności, więc można przyjąć, że mogą być rozmaicie rozumiane przez uczestniczki badań.

W wypowiedziach nauczycielek oczekiwana **koncentracja** ucznia jest związana z:

– **dyscypliną**, „słuchaniem” nauczyciela, **przestrzeganiem ustalonych zasad** na lekcji:

*Dyscyplina, na początku kręcą się, najpierw muszą zadbać o ich koncentrację. (w.4)*

*Komfortowe warunki to: pani mówi – dzieci słuchają, jest kontakt wzrokowy. (w.11)*

*U mnie na lekcji możemy rozmawiać, ale żeby te dzieci mnie troszkę posłuchały, (...), żeby umiały nad swoją żywiołowością zapanować. (w.18)*

*Na pewno to jest ogromna zmiana dla dzieci, bo zmieniają się nauczyciele, każdy wymaga czego innego, ta nauka wygląda inaczej, dlatego ja wymagam, żeby słuchało*

*tego, co mówię, o co proszę, rozumiało polecenia, było skoncentrowane na lekcji i na moich poleceniach, było uważne. (w.26)*

*Ciszy ich trzeba nauczyć, bo cisza jest potrzebna do koncentracji, mówi jedna osoba. Nauczyciel musi jej wymagać. (w.6)*

*Powinien wysłuchać pytania do końca, słuchać, o co pytam (...). (w.22)*

– **aktywnością, motywacją do działania, chęcią:**

*Motywacja najważniejsza dla czwartoklasisty. (w.6)*

*Jeśli ma dobre chęci w zakresie uwagi, koncentracji na lekcji, to jesteśmy w stanie iść dalej. (w.26)*

*Muszą pracować nad tym, żeby dłużej skupić uwagę. (w.18)*

*Żeby potrafiły się skoncentrować na 45 minut (...). (w.21)*

*Jest otwarty, pewny siebie, wie, co tu robi i wie, o czym mówi, jest aktywny – pyta, udziela odpowiedzi, zadaje pytania, jest śmiały, a nie, że boi się zapytać, odezwać, ale czuje, że to właśnie jego prawo do tego, że jeśli ma wątpliwości, to powinien to sygnalizować. (w.26)*

*Musi być przygotowane na to, że zaczyna się jakiś kolejny etap, że będą zmiany i że zmiany wymaga i jego podejście do obowiązków szkolnych, (...) to ono musi zabiegać, zapytać, jeśli czegoś nie rozumie, bo nauczyciel nie będzie za nim biegł i mu o tym przypominał. To on musi wykazywać się inicjatywą, żeby dowiedzieć się czegoś więcej, czyli taka zmiana świadomości, jeśli chodzi o uczenie się, o szkołę, o obowiązki. (w.26)*

– **zapamiętywaniem treści lekcji:**

*Oczekuję, żeby zapamiętywali wiedzę przekazywaną na lekcji, bo przecież nie wszystko będą mieć zapisane w zeszycie. (w.14)*

Przywołane wypowiedzi nauczycielek ujawniają, że zasoby poznawcze ucznia są rozumiane jako umiejętność słuchania tego, co mówi nauczyciel, a szczególnie jego poleceń, a więc „słuchania się”.

Uczeń idealny w obszarze poznawczym
-------------------------------------

<i>słuchać; słuchać tego, co mówię; wysłuchać polecenia do końca; słuchać, o co pytam; rozumieć polecenia; być skoncentrowanym na lekcji, na moich poleceniach; być uważnym; zapanować nad żywiołowością; dłużej skupić uwagę; potrafić się skoncentrować na czterdzieści pięć minut; sygnalizować; musi zabiegać, zapytać, wykazać się inicjatywą; zapamiętywać wiedzę przekazywaną na lekcji</i>
--

Źródło: opracowanie własne.

Respondentki postawę słuchania utożsamiają ze statycznością i bezruchem – dziecko, które słucha, nie rusza się w wyznaczonym czasie – 45 minut lekcji. W wypowiedziach nauczycielek brak ruchu ucznia jest miernikiem jego uwagi, koncentracji. Wyróżniająca są wypowiedzi wskazujące, że nauczycielki preferują aktywność ucznia. Ujawniający się sposób myślenia o aktywności ucznia, a więc jego *sygnalizowanie, zabieganie, wykazywanie się inicjatywą, zapytanie* stawia nauczyciela w pozycji wyczekującej wobec ucznia. Ostatecznie – aby sięgnąć po wiedzę – uczeń musi przyjść do nauczyciela, który ją „ma”, musi „coś” pokonać. Wyrażna jest tu tendencja w myśleniu o wiedzy jako o czymś zewnętrznym, wiedza jest przekazywana uczniowi pod warunkiem ustalonym przez nauczyciela.

Okazywanie emocji podczas pokonywania trudności jest postrzegane przez uczestniczki badań jako brak **samokontroli**, która jest oznaką braku dojrzałości ucznia na tym etapie.

*Dziecko musi być emocjonalnie dojrzałe do szkoły, czuć się bezpiecznie, (...) że nawet jak coś się nie powiedzie, rozplacze się, ale jest w stanie się uspokoić, jest samodzielne, rozpoznaje emocje i uczucia innych. (w.15)*

*Musi być stabilne emocjonalnie, musi wiedzieć, kiedy się odezwać, a kiedy nie – to takie wychowanie społeczne, słuchać nauczyciela, mówić wtedy, kiedy się zgłosi, kiedy jest poproszone, szanować innych i ich słuchać, czuć się bezpiecznie na lekcji. (w.15)*

*Powiadomienie dziecka, że czwarta klasa to inny tryb nauki, żeby one z „dojrzałością” i spokojem przyszły do klasy, w której będą inni nauczyciele, będą zmieniały się często sale, sprawne wchodzenie, znalezienie się w sali. (w.27)*

*Żeby się tej szkoły nie bały (...) Chciałabym, żeby te dzieci były dojrzałsze, a to takie duże dzieci! (w.18)*

*Żeby potrafiły przyjąć coś do wiadomości, nie płakały, nie rozpaczały, żeby się nie bały tego nowego nauczyciela, żeby umiały znosić porażki, (...) żeby nie było płaczu. (w.21)*

Podczas codziennego funkcjonowania w rzeczywistości szkolnej uczeń czwartej klasy powinien w opinii badanych nauczycielek odznaczać się **stabilnością emocjonalną**:

*Stabilność emocjonalna to dobre samopoczucie, poczucie bezpieczeństwa, powinno wiedzieć, dlaczego przychodzi na lekcje, jak ma jakieś zaburzenia – to trudne, ale ogólnie dziecko powinno wiedzieć, że przychodzi na lekcje, żeby się czegoś dowiedzieć, podzielić swoją wiedzę. (w.15)*

**Dojrzałość**, stabilność emocjonalna ucznia przejawia się w jego **akceptującej postawie wobec zasad i norm** obowiązujących w szkole, na lekcji:

*Myślę, że także musi być świadomy konsekwencji niedostosowania się do zasad. Na początku ustalamy te zasady, nawet z tymi nieprzygotowaniami do lekcji, więc jeżeli tego nie wykona, musi liczyć się z konsekwencjami. (w.26)*

*Emocjonalnie powinien być uodporniony na niepowodzenia. (...) Muszą się wypowiadać, muszą mówić, a nie bać się tego, że jak coś powie, to źle. (w.20)*

*Emocjonalnie muszą być przygotowani, że na każdym przedmiocie są inne wymagania, przedmiotowy system oceniania różni się od innych, że mają styczność nie z jednym systemem – tak jak w klasach 1–3 sobie nauczyciel oceniał, tylko żeby zdawali sobie sprawę, że trzeba inaczej organizować czas pracy. (w.27)*

W kolejnej siatce znalazły się znaczenia dotyczące emocji. Znamienne jest, że uczestniczki badań – obok poczucia bezpieczeństwa – precyzują także nieprzyjemne emocje, które odczuwa uczeń: poczucie porażki, niepowodzenia, rezygnacji, niepokoju.

#### Uczeń idealny w obszarze emocjonalnym

*być emocjonalnie dojrzałym; czuć się bezpiecznie; być w stanie się uspokoić; być samodzielnym; rozpoznawać emocje i uczucia innych; wiedzieć, kiedy się odezwać; słuchać nauczyciela; mówić wtedy, kiedy się zgłosi, kiedy jest poproszonym; szanować innych i ich słuchać; przyjąć coś do wiadomości; umieć znosić porażki; być świadomym konsekwencji niedostosowania się do zasad; liczyć się z konsekwencjami; być uodpornionym na niepowodzenia; być przygotowanym, że na każdym przedmiocie są inne wymagania; zdawać sobie sprawę, że trzeba inaczej organizować czas pracy*

Źródło: opracowanie własne.

Emocjonalna dojrzałość w wypowiedziach nauczycielek to świadomość, że są zasady, których należy przestrzegać, np. wiedzieć, kiedy się odezwać, że trzeba (się) organizować, wyjść naprzeciw różnym wymaganiom na poszczególnych przedmiotach. Zewnętrznym objawem *bycia świadomym* według nauczycielek jest posłuszeństwo względem zasad, uznanie władzy nauczyciela w ich egzekwowaniu, w wyciąganiu konsekwencji, karaniu.

Prawidłowe funkcjonowanie w zespole klasowym zdaniem badanych nauczycieli polega na:

– **efektywnej komunikacji** między dziećmi:

*Przede wszystkim, żeby były wobec siebie wyrozumiałe (...), żeby siebie słuchały. (w.20)*

*Powinno być grzeczne, a więc posiadać te umiejętności potrzebne w grupie, że słuchamy innych, a oni później powinni mnie słuchać (...). (w.15)*

– **wzajemnej akceptacji**:

*Nie muszą się lubić, nie muszą ze sobą spędzać czasu, ale muszą się szanować. (w.13)*

*Dyscyplinują ich, że są jedną grupą, że mogą się nie lubić, ale muszą szanować, żyć w zgodzie, a jak mają problemy to do mnie (...). (w.25)*

*Przede wszystkim, żeby sobie nie dokuczały, nie wybierały dziecka, na którym mogą się wyżywać, najbardziej to mnie boli, jak jest jakieś dziecko nielubiane, odrzucone.* (w.21)

– zdrowej rywalizacji, **wzajemnym motywowaniu się**, szczególnie okazywanym podczas **pracy w grupie**:

*Dziecko powinno umieć współpracować w grupie.* (w.12)

*Oczekuję otwartości, nie powinny wyśmiewać się, pracując w grupie, dokuczać sobie.* (w.22)

– **informowaniu nauczyciela o swoich potrzebach** w stosunku do siebie i rówieśników:

*Jeśli ma trudności, to powinno podzielić się swoim niepokojem.* (w.12)

*(...) A ja oczekuję, że będzie mnie informowało od razu o swoich problemach. Miałam sytuację, kiedy dziewczynka nie zgłosiła swojej potrzeby fizjologicznej!* (w.16)

*Dziecko w czwartej klasie powinno umieć zgłosić swoje podstawowe potrzeby dorosłemu. Ostatnio dziecko nie zgłosiło mi, że chce siusiać!* (w.5)

*Uczeń (...) współpracujący, który, jeśli czegoś nie rozumie, to potrafi zasygnalizować, a nie wycofać się (...).* (w.27)

– **akceptowaniu rozwiązań nauczyciela**:

*Jeśli oczekują ode mnie ingerencji, to ja muszę o pewnych rzeczach wiedzieć wcześniej (...).* (w.19)

*Powinno (...) posiadać tę wiedzę (...), że pani jest tą starszą osobą, której powinienem słuchać, co mnie ukierunkowuje. Na tym polega dojrzałość, na tym cała lekcja stoi, dzieci do tego niedostosowane to wielki problem.* (w.15)

Zestawione w siatce znaczeń wypowiedzi ilustrują pewną wyraźną tendencję w sposobie myślenia nauczycielek o zasobach społecznych ucznia, które uzewnętrzniają się w jego relacjach z rówieśnikami i w relacji z nauczycielem:

#### Uczeń idealny w obszarze społecznym

*być wyrozumiałym, grzecznym; posiadać umiejętności potrzebne w grupie; szanować innych; żyć w zgodzie; umieć współpracować w grupie; umieć podzielić się swoim niepokojem; informować od razu o swoich problemach; zgłaszać swoje podstawowe potrzeby dorosłemu; potrafić zasygnalizować, jeśli czegoś nie rozumie; posiadać wiedzę, że pani jest tą starszą osobą, której powinienem słuchać*

Źródło: opracowanie własne.

Uczestniczki badań używają wyrażeń o bardzo wysokim poziomie ogólności: *być grzecznym, posiadać umiejętności potrzebne w grupie, żyć w zgodzie, umieć współpracować* – odnosząc je do relacji uczniowskich. Charakterystyczną cechą

wypowiedzi jest koncentrowanie się na trudnych sytuacjach w relacjach, takich jak niepokój, problem, podstawowe potrzeby, brak zrozumienia. Zasoby społeczne ucznia w relacji z nauczycielem są postrzegane przez umiejętności *dzielenia się, informowania, zgłaszania, sygnalizowania*. Taki sposób rozumienia funkcjonowania społecznego dziecka ujawnia, jak nauczyciel postrzega swoją pozycję w tej relacji – jest tym, „który musi wszystko wiedzieć”.

### 3.2. Uczeń edukacji zintegrowanej

Zaproszone do badania nauczycielki języka polskiego wyrażają przekonanie, że uczeń w edukacji zintegrowanej:

– posiada umiejętność czytania i pisania:

*(...) Nie wyobrażam sobie, że będę te dzieci uczyć od początku czytania, pisania, literk. Uważam, że to już dziecko w czwartej klasie powinno wiedzieć, przychodzi z jakimś bagażem (...).* (w.18)

– nauczy się samodzielności w zakresie przygotowania się do lekcji (zna swoje obowiązki):

*Po trzech latach przygotowania powinno mieć wykształconą organizację zajęć, umieć posługiwać się planem, wiedzieć, że teraz jest język polski – organizuję się – zeszyt, podręcznik, systematycznie odrabia pracę domową (...).* (w.17)

– zdobędzie wiadomości z zakresu edukacji polonistycznej zawarte w podstawie programowej edukacji wczesnoszkolnej:

*(...) Wydaje mi się, że jeśli w nauczaniu początkowym dobrze będzie realizowana podstawa programowa, nie powinno być przepaści, dziecko nie trafi przecież do klasy czwartej, jak nie opanuje tych umiejętności.* (w.6)

– będzie przyzwyczajony do korelacji między treściami programowymi:

*Inaczej patrzę na dzieci, odkąd sama jestem matką, cierpliwość, wyrozumiałość, indywidualizacja nauczania, korelacja między przedmiotami, bo oni są przez te trzy lata do tego przyzwyczajeni.* (w.3)

– będzie przyzwyczajony do przerw śródlekcyjnych, elastycznego trybu pracy:

*(...) W klasach 1–3 pani może zrobić przerwę, kiedy chce (...).* (w.18)

– pozna zasady, na których opierają się relacje między rówieśnikami:

*Zakładamy, że w ciągu tych pierwszych lat, a nawet wcześniej, że mamy człowieka, który wie, że komunikacja społeczna, drugi człowiek jest ważny, że trzeba go uszanować i te kontakty powinny być dobre.* (w.15)

– pozna zasady, na których opiera się jego relacja z nauczycielem:

*(...) Będą mnie traktować jak ciocię, „swoją panią”.* (w.2)

– będzie przyzwyczajony do wyodrębnionej, oddzielnej przestrzeni, w której uczestniczy w większości zajęć z nauczycielem:

*Niektórym się tęskni za klasami 1–3. (...) Za salą, że się nie przechodziło (...). (w.27)*

Nauczycielki dostrzegają, że uczeń z bagażem doświadczeń związanych ze specyfiką systemu edukacji zintegrowanej **przeżywa trudności adaptacyjne** w czwartej klasie:

*Ja to myślę, że jest kryzys czwartej klasy. Nauczyciele edukacji często narzekają, że my mówimy, że dzieci się opuściły, a tak jest faktycznie, bo na początku na teście wstępnym umieją wszystko, a potem się okazuje, że gdzieś te braki wychodzą i my narzekamy, że one czegoś nie zrobiły. Wtedy one narzekają, że to nieprawda, że było wszystko zrobione. Nie wiem, z czego to wynika, że te dzieci pracują troszkę słabiej. Nie są takie twórcze, może dlatego, że tam czuły się bezpieczne? Mocno wrośnięte w klasę? Pani była autorytetem? A tu muszą od początku pracować na to wszystko (...). (w.18)*

*Technika czytania jest coraz słabsza, ja nawet dzisiaj pytałam ucznia, który w trzeciej klasie czytał naprawdę dobrze, zwracał uwagę na znaki interpunkcyjne, z intonacją, że jak zadawałam coś do domu, to wiedziałam, że czytał raz czy kilka razy. Teraz jego czytanie zupełnie spadło, to są już dłuższe teksty (...). Jeśli porównałabym jego czytanie, to na koniec trzeciej klasy czytał lepiej niż teraz! (w.20)*

*Ja długo musiałam pracować nad tym, że jak dzwoni dzwonek, to oni się pakują i sprawnie udają się pod salę, gdzie jest następny przedmiot. Długo przestawiali się, że nie pozostają w tej samej sali. (w.27)*

*Do tej pory była pani i ona organizowała pracę, która krążyła wokół jednego podręcznika, ewentualnie jego części, a teraz mamy wiele przedmiotów, każdy nauczyciel ma swój podręcznik, zeszyt, wymagania i dzieci się w tym gubią. (w.18)*

*Jest nawał materiału, w klasie trzeciej mają korelację, tutaj brak. (w.3)*

*U nas w szkole w klasach 1–3 dzieci mają oddzielny korytarz i czas spędzają w swoich salach, ze swoimi paniami, potem przychodzą tutaj (...) są zagubione. (...) (w.18)*

*(...) Na każdej lekcji inna pani żąda czegoś innego, (...) więc te dzieci, zanim się wetrą w ten inny sposób pracy, trudniejszej, wymagającej samodzielności, a nie prowadzenia za rączkę, nie mogą sobie z tym poradzić. (...) (w.25)*

*(...) Przychodzą tutaj, mają mnie na godzinie wychowawczej i pięciu lekcjach. Cały pozostały czas są pod opieką innych nauczycieli, ale są zagubione, nawet jak chcą kogoś zapytać, to nie bardzo wiedzą, kogo. (w.10)*

*Dzieci boją się na początku, mają przerażone oczy, bo ta „ciocia”, do której byli przyzwyczajeni przez trzy lata, przyjmuje postać surową, do tego jeszcze te wędrówki z klasy do klasy. (w.4)*

*Czwarte klasy na korytarzu to się od razu widzi, bo to są te dzieci, które cały czas biegają, bo do tej pory miały mało miejsca, a teraz dużo do zwiedzania, jak zwierzązki spuszczone ze smyczy. (...) Potrzebujące ciepła, rozbrykane, ale zagubione... (w.18)*

Na podstawie przytoczonych wypowiedzi można wnioskować, że w rozumieniu nauczycielek zasoby ucznia edukacji zintegrowanej są wręcz balastem, którego należy pozbyć się po przekroczeniu progu nauczania przedmiotowego, gdzie wszystko jest inaczej, gdyż zaczyna się „prawdziwa nauka”.

#### Uczeń edukacji zintegrowanej

*będą mnie traktować jak „ciocię”, „swoją panią”; te zabawowe formy nauki już powinny odchodzić, bo to wpływa nawet na zaangażowanie, bycie poważniejszym, dyscyplinę; miało się wolne popołudnie, a nie prace domowe; nie odrabiają prac domowych, są w to niewdrożone; mają oddzielne skrzydło w klasach 1–3, w klasie czwartej wędrują po szkole, są zagubione, nie wiedzą, czy zdążą, spóźniają się na lekcje; czas spędzają ze swoimi paniami, potem przychodzą tutaj, są zagubione; żeby się tak nie zasiadywali w jednym miejscu, bo wtedy mają trudności w czwartej klasie; zmiany wymaga jego podejście do obowiązków; nauczyciel nie będzie za nim biegł i mu o tym przypominał; metody aktywne – tak, ale nie zawsze, takie urozmaicenie stanowi wielki problem dla dziecka, bo pani już nie podpowiada, nie sugeruje; pracy wymagającej samodzielności, a nie prowadzenia za rączkę; są przyzwyczajone do pochwał, ja też chwałę najpierw, ale są momenty, kiedy należy wygzekwować; mają styczność nie z jednym systemem [oceniań], tak jak w klasach 1–3 sobie nauczyciel oceniał; konkretniej powinni być rozliczani z zadań, bo potem jest dla nich szok, ta jedynka, minus*

Źródło: opracowanie własne.

Na tę siatkę składają się wszystkie znaczenia dotyczące zasobów ucznia postrzeganych przez pryzmat cech edukacji zintegrowanej. Te cechy ucznia są oceniane jako wykluczające „prawidłowe” funkcjonowanie dziecka w nowym środowisku w czwartej klasie. W edukacji przedmiotowej oczekuje się swoistego rodzaju dyscypliny, która stoi w opozycji do zasad obowiązujących w młodszych klasach. **Świadcą o tym np. takie wyrażenia:** *prowadzenie za rączkę, miało się wolne, zasiadywali w jednym miejscu, nauczyciel za nim biegł, nauczyciel sobie oceniał*, mające deprecjonujący charakter.

### 3.3. Uczeń edukacji przedmiotowej

W opiniach badanych nauczycielek pierwsze samodzielne prace pisemne uczniów w czwartej klasie świadczą o niskim poziomie umiejętności. Dzieci mają problemy z **pisemnym redagowaniem wypowiedzi w wielu aspektach:**

– w **stosowaniu reguł ortograficznych:**

*Stosowanie zasad ortograficznych, one wiedzą, jak przypominamy sobie na lekcji, ale siadają do ćwiczenia i nie umieją zastosować! Brak skupienia – wie, mówi o tym, siada i pisze źle. (w.20)*

*Ortografia – brak ćwiczeń, podsumowania po dziale to za mało, kiedy jest odrobina czasu, to utrwalamy, ale dzieci nie robią tego w domu. (w.12)*



*Ortografia jest bolączką naszych uczniów. Jeśli jest nasilona ilość błędów w prostych ortogramach, to przyglądam się temu pod kątem dysortografii. (w.13)*

*(...) A dzieci, jeżeli skupią się na treści, położą ortografię, jeśli na ortografii, to niewiele napiszą. Przynoszą słowniki, ale nie są przyzwyczajeni do korzystania (...). (w.25)*

*Trudno mówić mi o tolerancji natomiast w zakresie ortografii, gdyż jest na tak niskim poziomie... (w.24)*

*Trudności z ortografią, rozpoczynaniem zdania wielką literą (...). (w.24)*

*(...) Ortografia cały czas kuleje (...). (w.21)*

**– w redagowaniu kilkuzdaniowej wypowiedzi:**

*Chętnie podejmują temat wypowiedzi pisemnej, rozumieją go, ale mają problem z uporządkowaniem zwłaszcza przy wypowiedziach pisemnych, łatwiej ustnie. Mówienie jest dla nich czymś naturalnym (...). Dzieci wprost mówią: „My umiemy opowiadać!”, a okazuje się, że nie, że mają zbyt ubogi słownik. (w.8)*

*Trudności z (...) interpunkcją, budowaniem logicznych zdań (...). (w.24)*

*(...) Z wypowiedziami dłuższymi jest gorzej. (...) Jak stoję i sobie opowiadamy, jak te wypowiedzi mają wyglądać, one powiedzą wszystko, a potem bierze kartkę, siada i już na samym początku zapomina o akapicie. (...) Lepiej z czytaniem lektury, podobały im się, lubią o nich rozmawiać, lubią opowiadać, ale nie lubią pisać! (w.20)*

*Wstęp, rozwinięcie, zakończenie, akapity – wiedzą, ale zapominają (...). (w.25)*

*Jest dużo problemów ze stylistyką, dzieci piszą jak mówią! (w.19)*

Prace pisemne czwartoklasistów charakteryzują się ubogim **słownictwem** i chaotycznością. Są także zbyt krótkie i nie wyczerpują tematu:

*(...) Ja ich nigdy nie chcę ograniczać, tyle zdań czy tyle, ale w przypadku czwartej klasy muszę, bo zdarzały mi się przypadki, że uczeń przychodził i miał napisane dwa, trzy zdania! (w.20)*

*Piszą zbyt krótko, pytają, na ile mają napisać, oczekują konkretnej instrukcji (...). (w.3)*

*I tak na przykład w klasie sportowej każda wypowiedź może być o piłce, to jest dla nich forma zagrożenia, bo oni myślą formy wypowiedzi. (w.19)*

*Za krótkie wypowiedzi pisemne, nie ma powszechnej umiejętności dzielenia tekstu na wstęp, rozwinięcie i zakończenie, dzieci od razu przechodzą do rozwinięcia, a ja uczulam, że najpierw muszą być te dwa, trzy zdania. To samo z zakończeniem. (w.27)*

*Ja często na lekcji robię pracę w grupach, brakuje mi tutaj kreatywności... (...). Mamy temat i trzeba napisać wypowiedź. (w.27)*

*Będą (...) tworzyć krótsze wypowiedzi, prace będą chaotyczne, niedojrzałe (...).* (w.5)

*Chętnie podejmują temat wypowiedzi pisemnej, rozumieją go, ale mają problem z uporządkowaniem (...).* (w.8)

*Będą dysponować uboższym językiem, wynikającym z mniejszej wiedzy o świecie (...).* (w.5)

*Mówienie jest dla nich czymś naturalnym, a pisanie to sprawność, którą należy wypracować. Dzieci wprost mówią: „My umiemy opowiadać!”, a okazuje się, że nie, że mają zbyt ubogi słownik.* (w.8)

*Najczęściej dzieci wypowiadają się równoważnikami (...).* (w.25)

*Jak mówią, tak piszą, nie wypowiadają się pełnymi zdaniami.* (w.10)

*Większość dzieci poprawnie, pięknie formułuje swoje wypowiedzi ustne, ale są też tacy, którzy wypowiadają się równoważnikami zdania. Generalnie dzieci rzadko się wypowiadają pełnym zdaniem.* (w.4)

*W wypowiedziach ustnych też brakuje im używania zdań, dzieci operują równoważnikami czy prostymi zdaniami, brak płynności mówienia.* (w.27)

Ubogie słownictwo wynika z mniejszej **wiedzy o świecie**, a ta – z niedojrzałości warunkowanej wiekiem dziecka. Niedojrzałość zwłaszcza młodszych uczniów jest przyczyną trudności w *pojmwaniu, odbiorze, rozumieniu* treści związanych ze środkami stylistycznymi czy szerzej – z nauką o języku:

*Czy będą dojrzałe do odbioru tych treści?* (w.14)

*W zakresie treści – abstrakcją jest szukanie środków stylistycznych, rozmowy o tym są trudne, poezja, jej odbiór jest dla dzieci trudny (...).* (w.22)

*Epitet, metafora są w czwartej klasie, nie wiem, czy one są w stanie to pojąć, (...) efekt będzie taki, że jedna trzecia będzie cokolwiek wiedziała, a pozostali nie będą mieć zielonego pojęcia.* (w.25)

Jeśli chętniej uczniowie wypowiadają się na tematy *im bliskie*, poruszane przez nauczyciela treści będą nieraz budziły niechęć do wypowiadania się na lekcji. Brak zrozumienia jest przyczyną braku zainteresowania:

*Przy nauce o języku pytają, do czego im to potrzebne?* (w.14)

*(...) Jeśli chodzi o temat, który się realizuje, to nie zawsze chcą się wypowiadać, tylko pojedyncze osoby, a ja staram się angażować całą klasę i jeśli zapytam kogoś innego, to są pojedyncze wyrazy, ostrożnie i na dystans.* (w.25)

*(...) Żeby potrafiły budować dłuższe wypowiedzi ustne na lekcji, rozwinięte zdania, zdania złożone, a nie tylko jakieś proste wypowiedzi, nawet nie zdania...* (w.27).

Nauczycielki dostrzegają bardzo duże zróżnicowanie **poziomu czytania** wśród uczniów na początku nauki. W jednym zespole klasowym znajdują się dzieci, których **technika, tempo, rozumienie** i głosowa interpretacja są na wysokim poziomie, ale jest także znaczna grupa, która ma problemy:

*Największym problemem jest to, że wiele dzieci słabo czyta (...).*

*(...) Są i takie dzieci co głoskują, zgadują, są na poziomie pierwszej klasy, a wszystko w jednej klasie! (w.17)*

*Często czytają, dukając i gubią sens wypowiedzi. Jeżeli czyta każdą sylabę, to nawet ja nie rozumiem, co tu zostało przeczytane. (w.26)*

*Olbrzymia rozbieżność – (...) są i tacy, którzy sylabizują, co wiąże się ze zrozumieniem tekstu. (w.16)*

*Rzadko zdarza się płynne czytanie (...). (w.6)*

*Technika czytania jest coraz słabsza (...). (w.20)*

*Płynnie czytało i rozumiało. Jest taka grupa co to naprawdę rozumie, inne głoskują. (w.21)*

*Na trzy czwarte klasy, które uczę, na palcach jednej ręki mogę policzyć dzieci, które czytają i wiedzą, co czytają. Dzieci głoskują! (...) Mam wrażenie, że powinnam wprowadzać litery... (w.11)*

*Trudności w samodzielnym rozumieniu poleceń z podręcznika. Istnieje wyraźny podział – są dzieci, które czytają bardzo dobrze, zwracają uwagę na intonację, znaki diakrytyczne, ale jest i grupa sylabizująca. (w.8)*

*Już teraz sylabizują, przedstawiają litery w czytaniu, wolne tempo, nieumiejętność zrozumienia tekstu (...). (w.27)*

*Technika czytania niewypracowana w klasach młodszych! (w.10)*

*Są dzieci dobrze przygotowane, ale są i takie dzieci, co głoskują, zgadują, są na poziomie klasy pierwszej (...). (w.17)*

Niski poziom **kultury czytelniczej** uczniów czwartych klas jest szczególnie odczuwany przez nauczycieli języka polskiego, bo wyklucza doskonalenie przez nich umiejętności czytania:

*(...) Najczęściej są to jakieś fragmenty, zachęcam, żeby przeczytały całość, ale rzadko kto to robi. (w.25)*

*Dzieci nie czytają lektur, niczego! (w.16)*

*Bardzo mało czytają (...). (w.8)*

(...) *A teraz dzieci generalnie nie chcą czytać. Technika czytania jest też coraz słabsza (...).* (w.20)

Nauczycielki dostrzegają, że nawet ci uczniowie, którzy rozpoczęli naukę w czwartej klasie z opanowaną techniką czytania, nie doskonałą jej. Nie pozwala im na to presja czasu, której muszą ulec, związana z ilością treści do zapamiętania (wcześniejszego przeczytania) i systemem pracy na lekcji, w którym nauczyciel oczekuje doskonałej techniki czytania, nie koncentrując już na niej swojej uwagi:

(...) *Na początku ten poziom czytania jest większy i spada (...). Bo pani nie pyta na każdej lekcji z czytania, ale wymaga ciągle czegoś innego, więc przychodzi taki moment, że przestają ćwiczyć czytanie.* (w.25)

*Ja myślę, że jest kryzys czwartej klasy, nauczyciele edukacji często narzekają, że my mówimy, że dzieci się opuściły, a tak jest faktycznie, bo na początku na teście wstępnym umieją wszystko, a potem się okazuje, że gdzieś braki wychodzą i my narzekamy, że one czegoś nie zrobiły... Wtedy one zaprzeczają, że to nieprawda, że było wszystko zrobione. Nie wiem z czego to wynika, że te dzieci pracują troszkę słabiej (...)* (w.18)

*Technika czytania jest coraz słabsza, ja nawet dzisiaj pytałam ucznia, który w trzeciej klasie czytał naprawdę dobrze, zwracał uwagę na znaki interpunkcyjne, z intonacją, że jak zadawałam coś do domu, to wiedziałam, że czytał raz czy kilka razy. Teraz jego czytanie zupełnie spadło, to są już dłuższe teksty (...). Jeśli porównałabym jego czytanie, to na koniec trzeciej klasy czytał lepiej niż teraz!* (w.20)

(...) *Teraz jest w czwartej klasie, mało czyta, bo nie ma czasu! Wychodzi ze szkoły o 16.15, zanim lekcje odrobi i tak dalej, więc ja to rozumiem.* (w.19)

*Poziom przygotowania jest bardzo zróżnicowany już teraz. Dzieci w czwartej klasie mają ogromne problemy z czytaniem czy pisaniem, więc obniżenie wieku nie będzie miało większego znaczenia, jeżeli będzie zdolniejszy... Na te umiejętności językowe to nie ma przełożenia (...). Jeśli chodzi o czytanie i pisanie, to jest teraz i tak już bardzo zróżnicowane. To kwestia treningu w domu, przygotowania, talentu.* (w.26)

Wolne **tempo pracy** wynika z niedojrzałości ucznia czwartej klasy. Nauczyciel języka polskiego często poświęca za dużo czasu na czynności organizacyjne, do których zalicza tłumaczenie poleceń. Tempo pracy ucznia to czas, który dziecko przeznaczają na przeczytanie i zrozumienie poleceń nauczyciela oraz ich wykonanie. Natomiast czas wykonania zadania w rozumieniu respondentek jest warunkowany **tempem pisania** dziecka. Wolne tempo pracy ucznia zatem to trudności w czytaniu i rozumieniu poleceń i zbyt wolne tempo pisania:

*Ja dużo piszę na tablicy, więc na niektóre osoby muszę czekać, znowu jak dyktuję, to pytają mnie po pięćdziesiąt razy, co było. Tak że tempo dobrze by było, żeby było szybsze.* (w.23)

*Wolne tempo pisania. Wiadomo, że nie będziemy na niego czekać, (...) nie da rady, aby dwadzieścia osób czekało, aż jedna skończy.* (...) (w.9)

*Te dzieci, które mają problem z nadążaniem, z tym pisaniem... (w.20)*

*Bardzo wolne tempo pracy lub zróżnicowane – są uczniowie, dla których muszę mieć przygotowane dodatkowe zadania, aby się nie nudzili. Ale są tacy, którym sprawia trudność napisanie sprawdzianu w ciągu 45 minut, przychodzą i pytają, czy mogą jutro dokończyć! (w.12)*

*Duża rozbieżność w tempie pisania – wtedy czasami musimy czekać dłużej. (...) (w.7)*

Szybkie tempo pracy, czyli rozumienia poleceń oraz pisania, charakteryzuje klasy o profilu sportowym, a więc te, które mają rozszerzony program wychowania fizycznego:

*Zazwyczaj lepsze klasy to te sportowe, a ja myślę, że jedyna różnica polega na tempie pracy. W sportowej klasie zrealizuję temat w pół godziny, ale borykam się z dyscypliną pracy, są gadatliwi, jak im coś się spodoba, to od razu poruszenie, w ogólnej nie mam kłopotu z dyscypliną, siedzą cicho, ale na temat muszę mieć więcej czasu. (w.26)*

*Będzie nadal różnica między klasami sportowymi a ogólnymi, bo tam są dzieci dobrane, to jest zupełnie inna praca niż z przypadkowymi, realizuje się niby to samo, ale dłużej. (w.25)*

*W klasie sportowej temat realizuje się w pół godziny, w klasie ogólnej brakuje skupienia na pięć minut, trzeba będzie chyba temat ciągnąć przez dwie lekcje, ale co z materiałem? (w.25)*

Nauczyciel języka polskiego dąży do zrealizowania programu w określonym, zaplanowanym czasie. Praca w równym tempie jest ważna dla sprawnego postępowania procesu lekcyjnego, a wykonywanie zadania w określonym czasie staje się kluczową umiejętnością:

*Na początku jest wolniejsze tempo pracy, dwie lekcje odbywają się podczas trzech lekcyjnych, bo dzieci są dokładne i skrupulatne, staranne, ale wolne. (w.2)*

Nauczycielki zauważają, że usprawnieniu **umiejętności pisania** towarzyszy **mniejsza estetyka pisma**:

*Dzieci nie nadążają z pisaniem, za wolne tempo. Do głośnego czytania mogą poprosić dzieci z dobrą umiejętnością, a do pisania... Dzieci starają się, ale są i tacy, którzy szybko napiszą, ale nie mogą się rozczytać w domu. (w.14)*

*Zwracam uwagę na grafię, pismo ma być przede wszystkim dla mnie czytelne. Nie męczę dziecka kaligrafowaniem, ale najważniejsze, żeby mogła to przeczytać. (...) (w.26)*

*Estetyka pisania ma wiele do życzenia. Już nie mówię o zagiętych rogach zeszytu, ale pomazane okładki, marginesy jak w brudnopisie – jest to pewnie problem ogólny... (w.19)*

*Estetyka zeszytu – dużo do życzenia, kwalifikuje się do przepisania. (w.7)*

*Pismo na początku nie jest najgorsze, staje się gorsze, jak jest więcej ćwiczeń, kiedy muszą pisać szybciej, zmienia się na niechlujne, niestaranne. (w.25)*

Pytania zadawane przez uczniów na początku nauki w czwartej klasie dotyczą wielu aspektów nowej sytuacji. Uczeń zainteresowany treścią lekcji **zadaje pytania**, a nauczyciel realizuje jej cele:

*(...) Dobrze, gdy zadają pytania, dużo pytań, i nie lubię takich lekcji wykładowych, że ja mówię, a wy macie siedzieć i słuchać teraz tego, co mówię. To ma być na zasadzie dialogu, bo kiedy ja mówię, oni zadają pytania, wiem, co rozumieją, czego nie wiedzą, czego chcą się dowiedzieć, to żywa lekcja. (w.22)*

*Jest otwarty, pewny siebie, wie, co tu robi i wie, o czym mówi, jest aktywny – pyta, udziela odpowiedzi, (...) jest śmiały, a nie że boi się zapytać, odezwać, ale czuje, że to jest właśnie jego prawo do tego, że jeśli ma wątpliwości, to powinien to sygnalizować. (w.26)*

Zadawanie natomiast pytań dotyczących organizacji procesu lekcyjnego nie jest wskazane. **Zalewanie pytaniami** oraz zadawanie **za dużo pytań** świadczy o nieznajomości **obowiązujących w szkole zasad**, niedojrzałości, obnaża brak różnych umiejętności:

*(...) Biorę pod uwagę, że podczas pierwszych dwóch miesięcy mogą się „dopytywać”, ale już w marcu mnie to irytuje. (w.1)*

*Mniej samodzielności, więcej tłumaczenia. (w.2)*

*Denerwują mnie pytania typu: „Jaki będzie temat?”, „Który jest dzisiaj?”, „Czy sprawdzi pani pracę domową?”. Zalewanie pytaniami. (w.2)*

*Zadawanie wielu pytań, niekoncentrowanie się na czyjejś wypowiedzi, tylko myślenie o swoich pomysłach, problemach. (w.2)*

*Funkcjonowali dziecięco, o wszystko pytali, czy mają zapisać przed tematem „lekcja”, czy mają to z tablicy przepisać, czy mogą zjeść i się napić. Dziecinnie... (w.27)*

W większości przytoczonych wypowiedzi koncentracja dziecka jest wymagana od niego od początku. W opinii badanych nauczycielek uczeń czwartej klasy jednak jest **zdekoncentrowany**, nie jest aktywny, niezainteresowany tokiem lekcji, **nie słucha**:

*(...) Dekoncentracja jest wielka, interesuje ich to, co za oknem. (w.23)*

*Rozkojarzenie, patrzą w okno, trudno ich zachęcić do czegokolwiek, ogromne problemy z koncentracją, tylko myślą, żeby na dwór; żeby szybciej lekcje, nie są zainteresowane (...). (w.25)*

*Często mówisz, a dziecko jest zupełnie wyłączone, nawet nie usłyszało tego dokładnie, o co poprosiłaś, co zadałaś, a co dopiero żeby zrozumiało, co ma zrobić. (w.26)*

Dekoncentracji często towarzyszy *nadpobudliwość*, *nadruchliwość*:

*Nadpobudliwe, będzie trudniej utrzymać dyscyplinę, bo one nie zmieniają swojego zachowania (...).* (w.21)

*We wrześniu to mają problem z wysiedzeniem na lekcji.* (w.23)

*(...) Wiele jest takich dzieci, które nie mogą usiedzieć zbyt długo w miejscu, ten się buja, ten się odwraca. Mam taką klasę, w której mam takich siedmioro... Dużo dzieci nie potrafi się skoncentrować.* (w.18)

*Kręcą się – usadzam ich po okresie swobody według mojego uznania (...).* (w.6)

*(...) Nawet na sprawdzianie po piętnastu minutach się kręcą.* (w.21)

*(...) Latają po tym korytarzu, są zagubione, jak rozbrykane żrebaki, czują, że mają więcej swobody, przestrzeni?* (w.18)

Dekoncentracja utożsamiana z rozproszeniem to także brak **organizacji**, chaotywność, rozprężenie:

*Stale muszą być pod naszym nadzorem, puszcza im hamulce, jak nie są pod nadzorem, dostosowują się tylko pod naszą kontrolą. W klasie wystarczy, że coś piszą na tablicy, już rozmawiają. (...) Nawet czynności organizacyjne wprowadzają chaos.* (w.5)

*Muszą sobie dobrze zorganizować warsztat pracy, te swoje sprawy, notesy zapisane, że dziś mamy ćwiczenie pierwsze, a nie drugie, a one myślą to cały czas, czyli muszą się zorganizować – to po pierwsze. (...)* (w.18)

*Większość uczniów nie potrafi zapanować nad przyborami na ławce, hałaśliwość, brak koncentracji (...).* (w.7)

Warunkiem utrzymania ucznia w koncentracji według badanych jest uatrakcyjnianie lekcji polegające na dostarczaniu dzieciom wielu bodźców. Taki stan rzeczy nie jest pozytywnie oceniany przez nauczycielki:

*To będzie pokolenie dzieci, które trzeba ciągle czymś interesować, zająć, bo one nie potrafią same czymś się zająć na chwilę, one muszą być czymś ciągle zajmowane, bo inaczej brak koncentracji. (...)* (w.20)

*Nieumiejętność skupienia się, poszukiwanie nowych bodźców, super, jak jest tylko tablica interaktywna, to oznacza zabawę, a my musimy pracować... Lubią nowe doznania, a tymczasem lekcja musi się rzędzić swoimi prawami.* (w.12)

*Łatwo się dekoncentrują, u nich zawsze się musi coś dziać jak w filmie, ciągle nowe wyzwania, a oni są nastawieni na sukces.* (w.19)

Nauczycielki przyznają, że widok płaczącego dziecka w czwartej klasie nie jest im obcy:

*Na tym etapie dzieci są niestabilne emocjonalnie. (w.10)*

*Labilne uczuciowo, rozchwiane emocjonalnie. (w.4)*

*Dzieci się boją, rodzice przyprowadzają ich do szkoły, płacz, histerie, są też wśród nich dzieci, które chcą się nadal bawić, są bardzo dziecinne. (w.11)*

Respondentki używają tu określeń *niedojrzały, dziecinny, infantylny, niestabilny, rozchwiany* w stosunku do dziecka, które nie przestrzega norm, obowiązujących zasad (reaguje nieadekwatnie do sytuacji, reaguje płaczem, okazuje złość, woli się bawić niż uczyć w sposób przyjęty przez nauczyciela itp.), ale także jest na niższym poziomie rozwoju poznawczego:

*Emocjonalnie dziecko nie jest w stanie pojąć pewnych rzeczy, są dla niego abstrakcją (...), nie ten poziom wiedzy i myślenia. (w.25)*

*(...) W klasie sportowej nie można przeprowadzić zajęć z dramy, bo zaraz się bawią i odchodzą od tematu (...). (w.19)*

*Emocjonalnie bardziej dziecinni. (w.2)*

*Niedojrzałość, żarty, niestosowne słownictwo, niezrozumiałe, niesłuchanie siebie wzajemnie, pieszczczenie się. (w.3)*

Niedojrzałość emocjonalna dziecka przejawia się również w jego braku **przewidywania konsekwencji w postaci oceny**:

*Z biegiem lat dostrzegam, że są one mniej dojrzałe, dziecinne bardziej, (...) takie niewdrożone do tych podstawowych zachowań na lekcji, chociażby podchodzenie do stołika, a powtarza im się, że nie wolno wstawać, na przykład piszą sprawdzian zaplanowany na czterdzieści pięć minut w dwadzieścia i siedzą, nie zdają sobie sprawy, że to przekłada się na tę ocenę z tego sprawdzianu. (w.24)*

*Mam taką jedną dziewczynkę, która właśnie notorycznie jest nieprzygotowana do lekcji, nie zgłasza tego nieprzygotowania i jest zdziwiona, że to wychodzi na jaw, że ona jest nieprzygotowana i wtedy zazwyczaj płacze. Wtedy już nie ma znaczenia, jakie konsekwencje z tego wypłyną, ona jest taka, że nie myśli o konsekwencjach, nie zdaje sobie z nich sprawy. (w.26)*

Zbyt **emocjonalne reagowanie** lub raczej nieadekwatne do sytuacji reagowanie charakteryzuje zwłaszcza młodszego ucznia:

*Niektóre dzieci młodsze mogą mieć wiedzę ogólną na wysokim poziomie, ale emocjonalnie wsiądką, są zagubione. (w.25)*

*Trudnością będą emocje, bo wymagania na lekcji będą jednakowe. (w.16)*

*Obawiam się problemów emocjonalnych – zawsze w ciągu roku ten niewyrównany rozwój emocjonalny i intelektualny wychodził, pojawiały się problemy z rówieśnikami. (w.12)*



Trudności emocjonalne, które musi pokonywać uczeń czwartej klasy na początku nauki, są związane szczególnie z nowym sposobem oceniania przez nauczyciela na lekcjach języka polskiego:

*Niektóre dzieci są bardziej wrażliwe emocjonalnie, przeżywają stres z powodu ocen, nie potrafią się pogodzić z porażkami, reagują płaczem. (w.13)*

*Emocjonalne podejście do oceniania – oczekują tylko dobrych ocen. (w.16)*

*Coraz częściej dzieci płaczą, mają więcej problemów z opanowywaniem emocji, płaczą w stresujących sytuacjach, od tego roku nasiliło się to bardzo – chłopcy często płaczą. Dzieci nie potrafią znieść porażki, jak nie spełnią oczekiwań co do oceny. (w.5)*

*Bardziej emocjonalnie będą reagować, będzie im trudniej pogodzić się z porażkami, jakąś gorszą oceną. (w.9)*

*Żeby potrafiły przyjąć coś do wiadomości, nie płakały, nie rozpaczały, żeby nie bały się tego nowego nauczyciela, żeby umiały znosić porażki, bo na początku nie umieją się skupić i dostają słabą ocenę. Żeby nie było płaczu... (w.21)*

*(...) Bo ja najczęściej spotykam się z dziećmi, które z tego powodu przeżywają wielką porażkę. (w.27)*

Wysiłek w budowaniu relacji nauczyciel – uczeń po stronie dziecka przejawia się **potrzebą uwagi**, którą nauczyciel zaspokaja w indywidualnym kontakcie, kiedy poświęca swój czas, kiedy interesuje się uczniem „pozaszkolnym”:

*Dziwi mnie potrzeba akceptacji, mają deficyty uwagi, potrzeba wzmocnienia. (w.8)*

*Będą szczere, bezpośrednio w kontakcie ze mną, będą chętnie dzielić się trudnościami w domu. (w.7)*

*Że dzieci przyjdą ze swoim problemem, że się podzielą, niekoniecznie powinnam wiedzieć niektóre sprawy, no ale to zostaje między nami, to ważna relacja dla mnie. (w.24)*

Dojrzałość, **stabilność emocjonalna** ucznia przejawia się w jego akceptującej postawie wobec zasad i norm obowiązujących w szkole, na lekcji. W ocenie nauczyciela okazywanie złego samopoczucia, lęku, braku poczucia bezpieczeństwa wynika z niestabilności emocjonalnej dziecka. Większość respondentek przyznaje, że to właśnie z niedojrzałości ucznia ma do czynienia na początku roku szkolnego:

*Co z tego, że te dzieci są po jakimś programie? Już są niedojrzale, a jeszcze rok mniej? Na pewno nie będę oczekiwała tego, co w dniu dzisiejszym, i będę inaczej pracować. (w.24)*

Uczestniczki badań zauważają, że funkcjonowanie w grupie przysparza dzieciom wiele trudności. Uczeń na początku czwartej klasy ma kłopoty ze słuchaniem

wypowiedzi rówieśników podczas lekcji. Objawia się to przerywaniem wypowiedzi, wtrącaniem swojego zdania, nieumiejętnością powtórzenia sensu wypowiedzi przedmówcy, nawiązania do niej, dekoncentracją, ignorowaniem:

*(...) Bo o to jest trudno, żeby siebie słuchały, bo nie mają w zwyczaju słuchać tego, co ktoś mówi. (w.20)*

*Nie potrafią słuchać siebie nawzajem. (w.6)*

Nauczycielki zauważają w tym początkowym okresie nauki, że **relacje między dziećmi** często bywają napięte:

*Czasem pół lekcji polskiego to wychowanie – rozwiązywanie sporów takich o byle co. (...) Moja klasa nie jest kłótniwa, ale są klasy, gdzie już na korytarzu zaczyna się coś, potem na lekcji musimy to rozwiązywać, po dwudziestu minutach zaczynamy polski. (w.18)*

*Kłóć się, kto ma zapisać temat na tablicy... (...). (w.7)*

*Niestety jest agresja – nie rozmawiają, tylko natychmiast reagują agresywnie. (w.12)*

*Na początku dzieci między sobą są zgodne, potem zaczynają się dzielić. (...) U nas nie są dla siebie nowe, obce, przyjaźnie ciągną się od trzeciej klasy, jakieś zaszłości także mogą się ciągnąć (...) Relacje między dziećmi zaczynają się zmieniać, o czym mówią sami rodzice. (w.24)*

*W tym roku skład był nowy, więc „zestawiali się” do końca listopada. (w.5)*

*Między dziećmi też jest wiele nieporozumień, nie potrafią rozwiązywać konfliktów same między sobą, bez zaangażowania dorosłego (nauczyciela, rodzica) (w.5)*

*Te relacje są coraz gorsze, tak jest chyba wszędzie... Zespół chłopców, mało dziewczynek, do których trzeba mieć indywidualne podejście, bo mają mocne charaktery, chcą dominować. (w.20)*

Reagowanie agresją lub **szukanie wsparcia osób dorosłych** to dwie strategie radzenia sobie ucznia z konfliktem w relacji rówieśniczej. Wydaje się nie mieć znaczenia, czy dzieci są w nowym zespole, czy w dobrze znanym sobie składzie. Nauczyciel języka polskiego ma okazję zaobserwować te strategie podczas pracy w grupie na lekcji:

*Cechuje je nieumiejętność pracy w grupie, wolą same lub żerują na lepszych. (w.13)*

*Pamiętam takie zdarzenie: pracowali w grupach, układali własną baśń przez dwie godziny lekcyjne, a taka dziewczynka, która ma problemy z dogadaniem się w grupie, stwierdziła, że sama napisze tę baśń. (w.25)*

*Staram się, jak dzielę na grupy, aby znalazły się w niej dzieci i dobre, i średnie, i słabsze, mniej akceptowane, mniej lubiane. I to jest przedziwna rzecz – czasem nie da się ko-*

*goś lubić, mimo wielu prób nauczyciela, bezskutecznie, coś w tej osobie takiego jest... (w.22)*

*Jedne dzieci są otwarte, inne – na marginesie grupy. (w.10)*

*Najpoważniejsze trudności mają dzieci z wadą wymowy, są odrzucane, na dwadzieścioro dwoje – dwoje, troje ma silne wady, część dyskretne, są dzieci chore na astmę, mówienie stanowi dla nich wysiłek. Ponieważ relacje opierają się na komunikacji, a one jej unikają, są na boku, bo unikają z powodu wysiłku, jaki muszą w to włożyć. (w.17)*

**Angażowanie nauczyciela w konflikt** odbywa się na drodze skarżenia, donosicielstwa, w sytuacji braku również oczekiwanej przez nauczyciela współpracy w osiąganiu wspólnych celów:

*Obserwuję zazdrość o ocenę, pochwałę nauczyciela na zajęciach (...). (w.17)*

*Szeroko pojęte przez nich donosicielstwo (...). Mnie nie interesuje, co oni robią poza szkołą, natomiast jeśli przychodzą i się skarżą, to ja muszę wiedzieć wcześniej. (w.19)*

*Nie znoszę donosicielstwa, skarżenia, kiedy dziecko przychodzi do mnie i mówi, że on nie odrobił pracy domowej, niech mu pani sprawdzi zeszyt, staram się tłumaczyć, że tego nie toleruję. (w.21)*

*Rywalizują ze sobą, kiedyś dziewczynki nawet mierzyły minusy przy piątkach! (w.18)*

Respondentki wypowiadają się na temat trudności, jakie przeżywają w procesie wdrażania uczniów do nowych zasad:

*Nie mogę tu generalizować, bo dzieci są tak różne, różne są klasy. Jedne koleżanki mają idealne, żadne nie podejdzie, rączka do góry... U mnie trzy miesiące to trwało... (w.24)*

*(...) Poza tym nauczycielki z klas 1–3 mówią, że trzy miesiące potrzeba, żeby dzieci ogarnąć. To samo będzie u nas. Teraz to chyba przez pół roku będzie organizacja. (w.25)*

*Jest problem z dyscypliną, chęcią dominacji. (w.16)*

*W tym roku każdy nauczyciel mi to mówi o mojej czwartej klasie – to niesystematyczność, nieodrabianie prac domowych, niedojrzałość. (w.24)*

*Wiedzą, że ja jestem do ich dyspozycji, że można mnie zawsze zapytać. Na początku omawiamy każde ćwiczenie. Po dwóch, trzech tygodniach robią się cwani, bo kiedy ja tłumaczę trudniejsze polecenia, oni w tym czasie robią te łatwe, więc się z tego wycofałam. (...) (w.25)*

*Niesamodzielnosc, emocjonalne podejście do ocen, a ja nie chcę zniechęcać do nauki (...). (w.6)*

*Dzieci niesamodzielne mają największe trudności. (w.1)*

*W tym roku miałam uwagę od koleżanki, że rodzice się skarżą, że ja dużo zadaję, ale nie o to chodzi, ja wcale dużo nie zadaję, ale jeśli dziecko na lekcji nie słucha, przeszkadza, nie pracuje, to musi to nadrobić w domu, bo te, które pracują, do domu mają niewiele, ćwiczenia gramatyczno-ortograficzne czasami przegadają. (w.25)*

*(...) Są przejęte, jak się je ocenia, muszę im wyjaśniać, patrząc w ich oczy, twarze, myślę, że rozumieją, zwłaszcza na forum klasy, moją ocenę, krytykę przyjmują dobrze, ale nie wiadomo, jak jest w rzeczywistości. (w.4)*

*Ja długo musiałam pracować nad tym, że jak dzwoni dzwonek, to oni się pakują i sprawnie udają się pod salę, gdzie jest następny przedmiot. Długo przestawiali się, że nie pozostają w tej samej sali. (w.27)*

Przytoczone wypowiedzi ilustrują podobny sposób myślenia nauczycielek o warunkach adaptacji ucznia na początku czwartej klasy, rozumianej jako znajomość obowiązujących zasad i ich przestrzeganie w nowym środowisku edukacji przedmiotowej.

#### Uwarunkowania adaptacji ucznia u progu edukacji przedmiotowej

##### **tempo pracy:**

*na niektóre osoby muszę czekać; nie da rady, aby dwadzieścia osób czekało aż jedna skończy; na początku wolniejsze tempo pracy; dwie lekcje odbywają się podczas trzech lekcyjnych*

##### **czytanie i pisanie:**

*nawet ja nie rozumiem, co tu zostało przeczytane; na palcach jednej ręki mogę policzyć dzieci, które czytają; mam wrażenie, że powinnam wprowadzać litery; zachęcam, żeby przeczytały całość; pani nie pyta na każdej lekcji z czytania, ale wymaga ciągle czegoś innego; mówimy, że dzieci się opuściły; na koniec trzeciej klasy czytał lepiej niż teraz; do głośnego czytania mogę poprosić dzieci z dobrą umiejętnością; zwracam uwagę na grafę, pismo ma być przede wszystkim dla mnie czytelne; nie męczę kaligrafowaniem; przyglądam się temu pod kątem dysgrafii*

##### **dyscyplina:**

*muszę mieć przygotowane dodatkowe zadania, aby się nie nudzili; muszą być czymś ciągle zajmowane; borykam się z dyscypliną pracy; zrealizuję temat w pół godziny, siedzą cicho, ale na temat muszę mieć więcej czasu; realizuje się niby to samo, ale dłużej; jak jest tablica interaktywna, to oznacza zabawę; lekcja musi się rządzić swoimi prawami; jak stoję i sobie opowiadamy, jak te wypowiedzi mają wyglądać; ja ich nigdy nie chcę ograniczać, tyle zdań czy tyle, ale w przypadku czwartej klasy muszę; uczulam, że najpierw muszą być te dwa, trzy zdania; mnie nie interesuje, co oni robią poza szkołą; ja muszę wiedzieć wcześniej; długo pracowałam nad tym, że jak dzwoni dzwonek, to oni się pakują; powtarza im się, że nie wolno wstawać*

**zadawanie pytań:**

*nie lubię lekcji wykładowych, kiedy ja mówię, oni zadają pytania, wiem, co rozumieją, czego nie wiedzą; jestem do ich dyspozycji, że można mnie zawsze zapytać; biorę pod uwagę, że podczas pierwszych dwóch miesięcy mogą się dopytywać, ale już w marcu mnie to denerwuje; denerwują mnie pytania typu „Jaki będzie temat?”, zalewanie pytaniami; zadawanie wielu pytań*

**koncentracja:**

*często mówisz, a dziecko jest zupełnie wyłączone, nie usłyszało, o co poprosiłaś, co zadałaś; wystarczy, że coś piszę na tablicy; niekoncentrowanie się na czyjeś wypowiedzi*

**dojrzałość:**

*dostrzegam, że są one mniej dojrzałe, dziecinne bardziej, niewdrożone do tych podstawowych zachowań na lekcji; wymagania na lekcji będą jednakowe, obawiam się problemów emocjonalnych, zawsze w ciągu roku ten niewyrównany rozwój emocjonalny i intelektualny wychodził; niekoniecznie powinnam wiedzieć niektóre sprawy; czasem pół lekcji polskiego to wychowanie, rozwiązywanie sporów takich o byle co; funkcjonowali dziecięco; jak się je ocenia, muszą im wyjaśniać, patrząc w ich oczy, twarze, myślę, że rozumieją, zwłaszcza na forum klasy, moją ocenę*

Źródło: opracowanie własne.

Adaptacja ucznia w znaczeniach nadawanych przez nauczycielki jest procesem opartym na dostosowaniu się, wyjściu naprzeciw oczekiwaniom nauczyciela względem funkcjonowania ucznia w różnych sferach. Zebrane siatki znaczenia ujawniają, jakie zasoby powinien posiadać uczeń, aby jego adaptacja była postrzegana jako dobra, np. pracować szybko (wykonać zadanie w wyznaczonym przez nauczyciela czasie), pisać czytelnie (aby nauczyciel mógł rozczytać), czytać płynnie (aby nauczyciel mógł zapytać), rozumieć i być „wdrożonym” w szkolne rytuały (*podstawowe zachowania na lekcji*) (m.in. pakować się, jak zadzwoni dzwonek, wstawać z miejsca w narzuconym czasie, nie rozmawiać na lekcji, siedzieć cicho, czekać, aż nauczyciel poda temat lekcji, nie pytać o to wcześniej), słuchać (się), nie absorbować nauczyciela, przyjmować krytykę w akceptowany przez nauczyciela sposób, zadawać tylko „ważne” pytania (do których nie należą pytania związane ze szkolnymi rytuałami).

Przedstawione wypowiedzi ujawniają wyraźną sprzeczność w postrzeganiu przez nauczycielki własnego działania w procesie adaptacji ucznia i własnej oceny zasobów ucznia jako wyniku tych działań. W kolejnej siatce znaczeń zilustrowano wybrane aspekty adaptacji ucznia, ujawniając ową sprzeczność w wypowiedziach nauczycielek.

<b>Sprzeczność nauczycielskich oczekiwań wobec ucznia</b>	
postrzeganie własnego działania	postrzeganie ucznia
<b>wdrażanie szybkiego tempa pisania (pracy) ucznia</b> <i>tempo – dobrze by było, żeby było szybsze, muszą pisać szybciej</i>	<b>brak estetyki pisma</b> <i>pismo zmienia się na niechlujne, niestaranne</i>
<b>preferowanie aktywności ucznia podczas lekcji</b> <i>jest aktywny – pyta, udziela odpowiedzi, ma być na zasadzie dialogu, żywa lekcja, jest śmiały – nie boi się zapytać, jeśli ma wątpliwości, to powinien to sygnalizować, dobrze, gdy zadają pytania, dużo pytań</i>	<b>zadawanie wielu pytań</b> <i>pytają mnie po pięćdziesiąt razy, co było, mogą się „dopytywać”, ale już w marcu mnie to irytuje, denerwują mnie pytania typu „Jaki będzie temat?”, zalewanie pytaniami, funkcjonowali dziecięco, o wszystko pytali</i>
<b>wdrażanie ucznia do pracy bez ruchu i w ciszy</b> <i>nie mam kłopotów z dyscypliną, siedzą cicho, mają problem z wysiedzeniem na lekcji, nie mogą usiedzieć w miejscu, usadzam ich po okresie swobody według mojego uznania, powtarza im się, że nie wolno wstawać, przychodzą i skarżą, przychodzi do mnie i mówi, idealne – żadne nie podejdzie</i>	<b>brak aktywności, problemy z koncentracją</b> <i>dekoncentracja jest wielka, interesuje ich to, co za oknem, problemy z koncentracją, tylko myślą, żeby na dwór, nie są zainteresowane</i>
<b>kontrola funkcjonowania ucznia</b> <i>jak stoję i sobie opowiadamy, jak te wypowiedzi mają wyglądać, stale muszą być pod naszym nadzorem, dostosowują się tylko pod naszą kontrolą, jeśli przychodzą i się skarżą, to ja muszę wiedzieć wcześniej</i>	<b>brak samodzielności</b> <i>piszą zbyt krótko, oczekują konkretnej instrukcji, pytają, na ile mają napisać, ciągle trzeba czymś interesować, bo one nie potrafią same czymś się zająć na chwilę, muszą być ciągle zajmowane</i>

Źródło: opracowanie własne.

Przytoczone wypowiedzi ukazują również pewnego rodzaju niekonsekwencję w nauczycielskim postrzeganiu własnych oczekiwań wobec ucznia, której sami nie dostrzegają. Z jednej bowiem strony nauczycielki jasno formułują, czego oczekują i jak to osiągną w pracy z dzieckiem, z drugiej – bardzo krytycznie wartościują możliwe efekty takich oddziaływań. Ostatecznie zatem zasoby ucznia zawsze są postrzegane jako niewystarczające, niskie.

Respondentki opisują, jak sprawdzają na początku czwartej klasy, czy uczniowie dysponują wiadomościami i umiejętnościami językowymi:

*Zawsze sprawdzamy, czy dziecko zna podstawowe części mowy: rzeczownik, czasownik, przymiotnik, liczebnik. (w.18)*

*Miałam takie czwarte klasy, że pytałam o czasownik, nic nie wiedziały, a inne wiedziały wszystko. Widać było, że miały z tym do czynienia. (w.26)*

*Podstawowe wiadomości o częściach mowy, rozpoznać. Przeprowadzam test na wejście we wrzęsniu z tego, co do tej pory powinien wiedzieć. (w.18)*

Respondentki przyznają, że w początkowej diagnozie okazuje się, że są uczniowie, którzy nie spełniają oczekiwań w różnych aspektach:

*Nie pamiętają wiadomości z trzeciej klasy, jak się odmienia czasownik, nikt nie pamiętał, żadne dziecko z klasy na dwadzieścia dwie osoby! (w.21)*

*(...) Dzieci coraz mniej wiedzą o pojęciach z gramatyki, bo się od nich tego wcześniej nie wymaga (...). (w.4)*

*(...) Piszą bez zastanowienia, trzydzieści błędów na jednej stronie dyktanda, piszą fonetycznie. Jest mi ciężko realizować przez to założone cele podstawy programowej, przez nieumiejętność budowania spójnej wypowiedzi nawet w obrębie zdania! Nasilone błędy językowe! (w.11)*

*Największym problemem jest to, że wiele dzieci słabo czyta (...). (w.12)*

*(...) Dzieci coraz mniej wiedzą o pojęciach z gramatyki, bo się od nich tego wcześniej nie wymaga (...). (w.4)*

*(...) Coraz więcej dzieci z opiniami. (w.4)*

*Jest wiele dzieci z opiniami. (w.6)*

*(...) Liczymy, że dzieci przyjdą z tym, co zawarte w podstawie programowej, a w rzeczywistości wygląda to zupełnie inaczej... (w.24)*

*Jak jest pierwsze wypracowanie, to dopiero wychodzi, co kto potrafi. (w.25)*

Oczekiwania nauczyciela języka polskiego dotyczące pisemnych wypowiedzi uczniów przekładają się na zadania, jakie stoją przed samym nauczycielem:

*Wymagam dopiero, jak wytłumaczę. (...) (w.26)*

*My sobie kształcimy, doskonalimy rozbudowywania rozwinięcia, konstruowania własnych myśli, oddzielania tych form (...). (w.19)*

*Ćwiczymy ortografię do końca szóstej klasy. (w.5)*

*(...) To na bieżąco powtarzamy, utrwalamy (...). (w.24)*

*Ortografia – brak ćwiczeń, podsumowania po dziale to za mało, kiedy jest odrobina czasu, to utrwalamy, ale dzieci nie robią tego w domu. (w.20)*

(...) *A dzieci, jeżeli skupią się na treści, położą ortografię, jeśli na ortografii, to niewiele napiszą. Przynoszą słowniki, ale nie są przyzwyczajeni do korzystania (...).* (w.25)

*Ortografia jest bolączką naszych uczniów. Jeśli jest nasilona ilość błędów w prostych ortogramach, to przyglądam się temu pod kątem dysortografii.* (w.13)

(...) *Ja ich nigdy nie chcę ograniczać, tyle zdań czy tyle, ale w przypadku czwartej klasy muszę, bo zdarzały mi się przypadki, że uczeń przychodził i miał napisane dwa, trzy zdania!* (w.20)

*Piszą zbyt krótko, pytają, na ile mają napisać, oczekują konkretnej instrukcji (...).* (w.3)

*Ja często na lekcji robię pracę w grupach, brakuje mi tutaj kreatywności... (...). Mamy temat i trzeba napisać wypowiedź.* (w.27)

*Myślę, że będzie więcej dzieci, które będą miały problem z pisaniem. Chociażby jak rozmawiam z koleżankami z drugiej klasy, to dzieci mają problem z napisaniem dwóch zdań!* (w.20)

*Będą dysponować uboższym językiem, wynikającym z mniejszej wiedzy o świecie, tworzyć krótsze wypowiedzi, prace będą chaotyczne, niedojrzałe, nasilone będą błędy ortograficzne.* (w.5)

*W pracach pisemnych oczekuję krótszych zdań, a nie złożonych (...). Trzeba będzie uprościć komunikaty, pokazać palcem.* (w.23)

Nauczycielki dzielą się swoimi sposobami na nauczanie poprawnego redagowania pisemnych wypowiedzi, angażującymi sferę poznawczą i emocjonalną dziecka:

(...) *Uczeń przychodził i miał napisane dwa, trzy zdania! Więc ja pytam wtedy, która część jest wstępem. A wiedzą o proporcjach, nawet malowały to sobie kredkami, żeby widzieć ten schemat.* (w.20)

*Ja uczulam, to jest inna forma, już jest zero punktów na sprawdzianie po klasie szóstej. Już w czwartej klasie ja im mówię o tym sprawdzianie, już się do niego przygotowujemy (...).* (w.12)

(...) *Podczas samodzielnej pracy w październiku podaję dwa, trzy tematy, wyjaśniam, jak bym to ujęła, na co bym spojrzała, co się ma tu znaleźć (...). Przynoszę słowniki (...), zapisuję dziesięć wskazówek, na co trzeba zwrócić uwagę podczas pisania.* (w.25)

*Piszą zbyt krótko (...), chyba że coś im się podoba, to wtedy uruchamiają wyobraźnię.* (w.3)

*Wszystko sprawdzałam. Mają zeszyty wypracowań od czwartej klasy, więc mogą wracać do tych wypracowań. Swoich uwag nie piszę, podkreślam, omawiam błędy, zapisują poprawę w zeszycie, bo pisanie pod pracą kolejnego wypracowania nie ma sensu, bo w najlepszym wypadku je przeczytają.* (w.19)



*Jak mamy jakieś trudne słowo, które wynika z tematu, z jakiegoś tekstu, to zapisujemy je sobie pod tematem i uzasadniamy, czy dzieci po prostu pytają, jak to się pisze, wtedy ja nie odpowiadam, tylko liczę na ich wypowiedzi, jaka tu zasada działa. Trudno sobie dzieciom z tym poradzić. (w.24)*

*Częściowo zapisuję notatki na tablicy, a pozostałą część już dyktuję. Upewniam się przy dyktowaniu, jak zapisują dany wyraz z trudnością ortograficzną. (w.9)*

*Zawsze jest to taka refleksja, na ile wypracowałam kontakt z uczniami, na ile ich wypracowania są szczerze, a na ile widoczna jest ta blokada. Często im powtarzam: „Nie widziałam ciebie w tym, co pisałeś”. (w.19)*

*(...) Ja nigdy nie zadaję wypracowania, chyba że krótkie formy to z dnia na dzień, na dłuższe wypowiedzi mają tydzień. To ma służyć uczeniu planowania pracy, choć wiem, że znakomita część robi to w niedzielę wieczorem, ale przyzwyczajam ich. Nawet w trakcie już zadanej pracy domowej nawiązuję na lekcji, żeby zastanowili się, czy czegoś nie można by zrobić w ten sposób. Metodą projektów pracowały, na przykład nagrywały film do bajek Krasickiego, planowały logo miasta i tym podobne. (w.19)*

*Ja często na lekcji robię pracę w grupach (...). Najpierw pracują w grupie, potem będą pewnie w parach i samodzielnie. Mamy temat i trzeba napisać wypowiedź. (w.27)*

Nauczycielki języka polskiego w czwartej klasie stawiają sobie za zadanie poznanie poziomu czytania uczniów na początku roku szkolnego:

*Umiejętność czytania to jest podstawa, zawsze na początku, we wrześniu, październiku robię test Karola Lausza, który wskazuje, ile słów dziecko czyta w ciągu minuty. (...) Ten test, który wydaje się bardzo prosty, adekwatnie pokazuje, jak dziecko czyta, pokazuje technikę czytania dziecka. (...) Zawsze na początku robię test z czytania ze zrozumieniem (...). (w.15)*

*W pierwszym, drugim tygodniu robię dzieciom sprawdzian z czytania, polegający na przeczytaniu z podręcznika fragmentu opowiadania bez przygotowania, za drugim razem z przygotowaniem, potem to porównuję (...). (w.25)*

*Muszą to być wszystkie umiejętności przewidziane w podstawie programowej – czytanie ze zrozumieniem (...). Robię test diagnozujący, interesują mnie wyniki OBUT-u. Muszą czytać płynnie (...). (w.13)*

*Przed wszystkim ważne jest czytanie ze zrozumieniem, jest uczeń zdolny i ten z problemami i tu mam różne oczekiwania. (w.8)*

*Jeśli dziecko ma nadal kłopoty z techniką czytania, to przyglądam się temu pod kątem dyslektycznym. (w.13)*

*(...) Ale są też tacy co sylabizują (...). Każde z tych dzieci ma inny kłopot (...). (w.16)*

*(...) Wiadomo, że one są różne u różnych dzieci, trudno wymagać jednakowo od wszystkich – biorę poprawkę na zalecenia (...). (w.24)*

Nieopanowana przez ucznia zgodnie z oczekiwaniami umiejętność czytania stanowi problem dla nauczyciela języka polskiego, wpływa na organizację pracy na lekcji. Nauczycielki dzielą się obawami, że praca na lekcji pod presją czasu, w którym są wprowadzane kolejne treści nauczania, to główna przyczyna braku możliwości doskonalenia techniki czytania dopiero w czwartej klasie.

*Cały proces nauczania przez to się wydłuża (...). (w.11)*

*(...) Już na początku roku zaczynamy czytać teksty zupełnie nowe bez przygotowania. Nie ma czasu na uczenie się czytania w czwartej klasie. (w.4)*

*Rzadko zdarza się płynne czytanie – daję im wówczas więcej tekstu do czytania, czekam, aż dziecko się nauczy. (w.6)*

*(...) Ja rzadko w klasie czytam, chyba że wiersze, każę czytać dzieciom na głos. Pod koniec każdego rozdziału robię im test z czytania ze zrozumieniem. (w.25)*

*Zasadniczo czytanie (...) powinno być już na tak rozwiniętym poziomie, aby już tylko z tych umiejętności korzystać, utrwaląc czytanie, ale nie uczyć czytania! (w.9)*

*Muszą czytać płynnie, w klasie czwartej nie ćwiczymy techniki, tylko czytanie ze zrozumieniem. (w.13)*

Praca pod presją czasu na lekcji języka polskiego stawia nauczyciela czwartoklasisty w problematycznej sytuacji. Wiedząc o niskim **poziomie umiejętności czytania** swoich uczniów, musi realizować swój założony plan pracy. Uczeń wykazujący braki, zaległości w nabywaniu umiejętności czytania musi sobie radzić:

*Dawniej (...) były teksty, sprawdzało się, czy zrozumiały, krążyło się wokół tego tekstu. Teraz ja nie krążę, tekst jest jedno, a wymagania drugie. W tej chwili ja mam wprowadzić na lekcji na przykład opis, orzeczenie i wokół tego krążyć, a nie czy rozumiały tekst, bo najczęściej to są jakieś fragmenty (...). (w.25)*

*Przed przeczytaniem lektury podaję zagadnienia, na które trzeba zwrócić uwagę podczas czytania, później dopiero wprowadzam testy ze znajomości tekstu, piszą je przed omówieniem i nie mogą korzystać z lektury. (w.9)*

*(...) Są one zdezorientowane, bo pani nie pyta na każdej lekcji z czytania, ale wymaga ciągle czegoś innego (...). (w.25)*

*Czytanie – więcej trzeba samemu przeczytać, dochodzą lektury grubsze, więcej czytania, obciążenia (...). (w.20)*

Wydaje się nieistotne, w jakim zakresie uczeń czwartej klasy dysponuje wiadomościami z gramatyki, gdyż nauczyciel języka polskiego i tak naukę o języku zaczyna od nowa, od początku:

*Zaczynamy od utrwalenia części mowy (...). (w.5)*

*W zakresie nauki o języku – rozpoznawać części mowy i nazywać (rzeczownik, czasownik, przymiotnik, liczebnik), choć i tak to utrwalamy. (w.9)*

*Bardzo lubię gramatykę, zaczynam ją omawiać od samego początku. Staje się dla mnie ważna, kiedy jej sama nauczę, wtedy jej wymagam. Nie zakładam, że wszystko trzeba z tej gramatyki wiedzieć, wymagam dopiero, jak wytłumaczę. (...) (w.26)*

*Gramatyka – (...) znają pytania, wiedzą, że niektóre części mowy się odmieniają, a niektóre nie, ale nie jest to powszechne i zasadniczo zaczynam od podstaw. (w.27)*

**Operowanie wiadomościami z zakresu gramatyki języka polskiego** stanowi problem dla ucznia czwartej klasy, gdyż polega na poruszaniu się w świecie symboli. Respondentki twierdzą, że niezbędne w motywowaniu ucznia do zapamiętania gramatycznych zagadnień jest informowanie o celowości wykonywanej pracy:

*Bez gramatyki nie będzie świadomie posługiwał się interpunkcją. Uświadamiam dzieciom, w jakim celu się tego uczymy, a to motywuje, jak znają kierunek, cel. (w.17)*

*Wiadomości z gramatyki języka polskiego, bo dzieci coraz mniej wiedzą o pojęciach z gramatyki, bo się od nich tego wcześniej nie wymaga, nie nazywają części mowy, a to przecież się czasami przydaje, to się przekłada na błędy językowe, na przykład nie odmieniają wyrazu lub robią to źle. (w.4)*

*Zaczynamy od utrwalenia części mowy, żeby wprowadzić części zdania. (w.22)*

W wypowiedziach respondentek poziom wiedzy ucznia o częściach mowy, utożsamiany z zagadnieniami gramatyki języka polskiego, nauki o języku polskim nie stanowi znaczącego wyznacznika kompetencji językowych dziecka w czwartej klasie na początku nauki. Będzie nim natomiast tempo pracy ucznia:

*Tempo pracy – może na początku wolniej, a potem szybciej? Żeby się wyrobić do tej szóstej klasy... (w.23)*

*(...) Chodzi o czas, którego jest za mało, tempo, które jest za wolne. To da się wypracować po dwóch, trzech miesiącach do pierwszego semestru i tempo jest w miarę wyrównane. (w.22)*

*(...) A niestety – tak będzie na sprawdzianie po klasie szóstej – wykonanie zadań w określonym czasie! (w.12)*

*Był problem z tempem pracy, zależało im wszystko zapisywać tak ładnie, powoli, więc trzeba było różnymi sposobami, na przykład plus dla tego, kto jak najszybciej napisze. (w.27)*

Niestetyczne **pismo** ucznia jest traktowane jako wynik jego *niechlujstwa*, jeśli nie wynika z dysfunkcji:

*Tolerancja w zakresie grafii z umiarem – wnikiem, czy to dysfunkcja, czy niechlujstwo.*

*Podpieram się życiowymi przykładami, kiedy niechlujstwo nie popłaca. Poznają ucznia już po jednym, dwóch miesiącach. (w.1)*

Nauczycielki dzielą się swoimi sposobami na osiągnięcie **równego tempa pracy** całej klasy:

– skracanie materiału do zapisania:

*(...) Chociaż generalnie na początku nie piszemy dużo, żeby się usprawniły, ale tym uczniom, którzy mają wolniejsze tempo, można zadać mniej pracy do domu. (w.20)*

*Na sprawdzianie daję mniej zadań lub gdy mam dwie grupy, to pozwalam na przerobienie i daję tym uczniom tę samą grupę na sprawdzianie. (w.20)*

*(...) Skracam mu notatkę do zapisu. (w.9)*

– tolerowanie niestarannej grafii:

*(...) Proszę, żeby już pisało „po swojemu”, abym mogła to odczytać. Mam takiego ucznia, który pisząc ciągłą linią, był nie do odczytania, ale kiedy poprosiłam go, by pisał pojedyncze litery, to szło mu lepiej. Z czasem ciągłą linią zaczął pisać lepiej. (w.26)*

*Może być różny stopień estetyczności, ale sprawne musi być (...). (w.27)*

*Na początku zwraca się uwagę na pismo, ale później się to zatracza. (w.14)*

– nieskracanie materiału do zapisania, mnożenie zadań pisemnych:

*W czwartej klasie jest dużo pisania, aby wyeliminować niesamodzielność. (w.12)*

*(...) Zaznaczam, co ma nadrobić w książce. (w.9)*

*Są zajęcia wyrównawcze, na których te dzieci ćwiczą pisanie i czytanie. (w.20)*

Dziecko, które rozpoczyna naukę w czwartej klasie i przejawia braki w wiedzy i umiejętnościach językowych, może korzystać z dodatkowych zajęć po lekcjach prowadzonych przez jego nauczyciela. Nauczycielki właśnie taką formę pomocy utożsamiały w swoich wypowiedziach ze wsparciem ucznia na początku nauki w czwartej klasie:

*Zajęcia wyrównawcze nie tylko dla dyslektyków, dla dzieci, które wymagają pracy nad techniką czytania, czytania ze zrozumieniem, pisania, techniki, grafii, jakości, zasób słów (...). (w.15)*

*Zajęcia wspomagająco-rozwijające, zasięgam ustnej opinii od nauczyciela klas 1–3, poprawiamy sprawdziany, ćwiczymy na przykład opis. (w.3)*

*Zajęcia psychologiczno-pedagogiczne, z których może skorzystać uczeń z opinią i bez (...). (w.24)*

*Zajęcia wyrównawcze dla tych, którzy chcą nadrobić, nie rozumieją, poprawić stopnie.*

*Zajęcia terapii pedagogicznej, SI, rewalidacyjne, wykorzystujące treści języka polskiego (...).* (w.4)

*Z każdego przedmiotu są zajęcia wyrównawcze, z mojej klasy jest sześć takich osób.* (...) (w.18)

Respondentki w wypowiedziach dotyczących wsparcia ucznia w czwartej klasie wymieniły także zajęcia ze specjalistami, tj. pedagogami, psychologami, logopedami:

*Wychowawcy i uczniowie mogą liczyć na wsparcie specjalistów. Ja zapraszam panie do siebie na lekcje, zwłaszcza jak coś się dzieje, żeby poprawić relacje. W mojej klasie jest chłopiec nieakceptowany, chodził indywidualnie na zajęcia do psychologa szkolnego. Teraz jest grupa czterech chłopców, świetnie się dogadują.* (w.22)

*Dzieci w mojej szkole czują się bezpiecznie, wiedzą, gdzie pójść, mają dodatkowe zajęcia, gdzie wykorzystują wiedzę z innych przedmiotów (...). Mam wielkie wsparcie w innych specjalistach.* (w.8)

*Zajęcia z pedagogiem, logopedyczne, czy należy zatroszczyć się o ortodontę, dopóki jest to na NFZ.* (w.17)

*Są zajęcia z psychologiem (...). Moi dwaj chłopcy chodzą do niej co tydzień i czekają na nią.* (w.25)

*Na pewno są warsztaty z psychologiem, logopedą. Psycholog ma swoją grupę, gabinet otwarty, w którym mogą choćby posiedzieć i robią to chętnie, bo pani jest ciepłą osobą i dzieci do niej lgną.* (...) (w.18)

Respondentki są świadome łatwości, z jaką dziecko w czwartej klasie się dekoncentruje, zatem tak kierują procesem lekcyjnym, aby:

– była możliwość *odreagowania, odprężenia*, po którym uczeń wraca do ławki i pracuje:

*Jeśli widzę, że dzieci są znudzone, musi być jakiś przerywnik, jakieś zabawy, żeby odreagować tę energię i móc z powrotem wrócić do ławki, zacząć pracować, trzeba ćwiczenia, jakieś hasła im rzucić, zabawy.* (w.20)

*Dziecko ma być skoncentrowane na tym, co się dzieje na lekcji, powinno wytrzymać przez najbliższe pół godziny, bo staram się, aby miały możliwość przemieszczania się, gimnastyki śródlekcyjnej, ćwiczeń relaksacyjnych, ale bez uwagi, koncentracji nie wyniesie nic z lekcji.* (w.15)

*Przerwy śródlekcyjne, czas na relaks, będzie się trzeba do nich dostosować.* (w.6)

– momenty *odprężenia* włączać w proces lekcyjny w sposób spójny, tematyczny:

*(...) Wiem, że dzieci nie mogą być dłużej skoncentrowane jak na piętnaście minut, a więc organizuję tak lekcję, żeby mogły się odprężyć, na przykład rozmowy w parach,*

*na forum klasy, każdą lekcję zaczynam od jakiegoś pytania, żeby mogły się zastanowić, wypowiedzieć (...)* (w.8)

*Czterdzieści pięć minut słuchania jest problemem, urozmaicam więc lekcje, uatrakcyjniam, to malujemy, rysujemy (...)*. (w.3)

*(...) Zawsze dla nich jest to atrakcja, jak korzystam z czegoś poza podręcznikiem, kartami pracy. Mam tu projektor w klasie, ale niepodłączony... Często słuchamy muzyki podczas ćwiczeń gramatycznych, Mozarta, śpiewu ptaków (...), oglądamy adaptacje filmowe, teatralne.* (w.8)

*Często posługuję się jakimiś grami (...), korzystamy z tablicy interaktywnej, dzieciom się to podoba, żeby coś poklikały, zawsze to coś innego niż taka nudna lekcja (...)*. (w.18)

– okazać postawę akceptującą wobec możliwości, potrzeb dziecka:

*Nie podnoszą ręki w momencie, kiedy ktoś mówi, bo nie koncentrują się na czyjejś wypowiedzi. Mogą zanotować pytania do mnie w zeszycie i jesteśmy umówieni, że ja ich wysłucham w odpowiednim czasie.* (w.2)

*Trzeba tak zaplanować lekcję, żeby dać im możliwość zaistnienia, a nie ciągle z tyłu.* (w.27)

*(...) Rzeczywiście jak tłumaczę, piszę coś na tablicy, to proszę, żeby uważały, a nie przepisywały, bo u dzieci nie ma takiej podzielności uwagi, że ono pisze, słyszy, rozumie i zapamiętuje, co się do niego mówi. (...)*. (w.24)

*(...) Lekcję zaczynam od ćwiczenia koncentracji, pod koniec dnia po pięciu, sześciu lekcjach dziecko jest już tak zmęczone...* (w.17)

*Doskonalimy tak zwaną dyscyplinę, bo skupienie na lekcji jest różne. Zauważam te dzieci, które mają problemy, zawsze szukam przyczyny, obserwuję je, zwracam uwagę na pisanie, czytanie, pytam nauczycieli, jak funkcjonują na innych przedmiotach, w ten sposób niejednokrotnie udało mi się „zdiagnozować” dysleksję, dysortografię, problemy z koncentracją, skierować do poradni. (...)* (w.17)

*Powinien umieć zapamiętać wiersze krótkie, zapamiętywanie wzrokowe jest bardzo ważne – za pomocą planszy, obrazu – powinien rozpoznawać kształty, kolory; praca przy tablicy – częste zapisywanie (...)* (w.7)

*(...) Na spokojnie, bo u mnie są dzieci z różnymi uwarunkowaniami i musiałam wszystko przemyśleć.* (w.27)

*Oczywiście w klasie czwartej wszystko dzieje się w ramach indywidualizacji, dostosowania do możliwości ucznia.* (w.27)

– stawiać przed uczniami wyzwania w postaci dodatkowych zadań:

*Mam swoje sposoby na pracę w grupach – jak jest zadanie wymagające wiedzy, to najlepszy z najlepszymi i najslabsi z najslabszymi, wtedy wszyscy podejmują się zadania na miarę swoich możliwości. W grupie mieszanej dziecko słabe będzie bierne, oczywiście zależy od zadania. Uwielbiają zadania dramowe! (w.2)*

*Muszą być ciągle bodźcowane, że mamy teraz to, teraz tamto (...). (w.20)*

*Przynoszą dodatkowe ćwiczenia, angażują ich w przedstawienia, w ten sposób ich ośmielam, pokazuję dobre strony, otwieram, angażuję ich w konkursy pozaszkolne. (w.7)*

*(...) Praca na dwóch poziomach, musi widzieć cel, otrzymać zadanie, czasem dodatkowe, aby być zmotywowanym do pracy (...). (w.17)*

*Uczniowie, którzy mają kłopoty z koncentracją, angażowani są do pracy, pracują w grupach mieszanych, dzielę ich na zespoły, sami wyznaczają lidera grupy. (w.7)*

*Dzieci muszą być zaabsorbowane, pytanie „To już?!” – to jest ewaluacja mojej lekcji. Praca w grupach na zasadzie przypadku, trzeba im utrudniać, stawiać wyzwania. Rysunek – uruchamianie wyobraźni, tworzą dzieła sztuki! Zadawać więcej wierszy na pamięć – szybciej się uczą! (w.6)*

*Na lekcji musimy przygotowywać zadania, a raczej prace domowe, zadania dodatkowe, kryteria oceniania. Na lekcji staram się, żeby wszyscy byli w jednym miejscu – zadaniu, wiedzy czują się lepiej. Naprzemiennie łatwe – trudne, żeby każdy mógł się zgłosić, dostać plusa. (w.27)*

Nauczyciel języka polskiego szuka sposobów na zdyscyplinowanie adepta czwartej klasy. Stawia sobie za cel nauczenie go zasad zachowania na lekcji:

*Na początku zawsze się umawiamy, że musi być cisza, aktywizuję uczniów zdekoncentrowanych, naprowadzam, jak odbiegają, często mówię coś błędnie, aby sprawdzić, czy słuchają. (w.7)*

*Zrezygnuję z pracy w grupie ze względu na to, że pracują najczęściej tylko pojedyncze osoby, reszta zajmuje się czymś innym i ja muszę ocenić grupę, i jest to problem, aby zrobić to uczciwie. (w.23)*

*W mojej klasie dwudziestopięciuosobowej jest siedmioro dzieci bardzo słabych, których muszę pilnować, bo jak odejdę, to nawet nie notuje, nie patrzy do ćwiczenia, rysuje, rozprasza się, a część już się nudzi i dla nich powinnam mieć prace dodatkowe, a są też tacy, co zrobią wszystko bardzo dobrze i już tylko rozrabiają (...). (w.18)*

Nauczycielki zapewniają, że starają się wzbudzić zainteresowanie ucznia treścią lekcji, szukając sposobów na utrzymanie jego uwagi:

*(...) Muszę być czujna i nie przegapić momentu, kiedy dziecko traci zainteresowanie. (w.2)*

*(...) Dopiero po miesiącu mogę stwierdzić, czy jestem w stanie skupić uwagę dzieci na około dwadzieścia pięć minut, zaciekawić tym, co robię na lekcji. (w.10)*

*Jeżeli się odpowiednio zainteresuje, to uczniowie są w stanie temu zadaniu sprostać. (w.2)*

*Trzeba zainteresować ucznia, aktywna praca, żeby się nie nudzili. (w.7)*

*(...) Jednak ogólnie ja staram się rozbudzić w dzieciach pasję, traktować to jak zabawę, wykorzystywać to, co znają z życia codziennego (...). Ja rozmawiam dużo, staram się ujmować wiele w formie zabawy, żeby było im przyjemnie te wiadomości przyswajać, porównuję je do sytuacji codziennych, gdzie oni mogą to odnaleźć i zrozumieć, przybliżanie im nowego poprzez to, co dobrze znają, wiedzą, doświadczają. Tu świetnie sprawdza się drama. (w.26)*

*Na lekcji to nie ja zadaję pytania, lecz dzieci sobie wzajemnie, ode mnie to pytanie na szóstkę. W ten sposób mam odpytaną z trzech ostatnich lekcji całą klasę! (w.13)*

Zdaniem respondentek nauczyciel rozwija kompetencje językowe i poznawcze uczniów, gdy postępuje w odpowiedni sposób:

*Musi być dobrym obserwatorem, aby rozkład materiału dostosować do grupy. Nie można z roku na rok powielać tego samego szablonu. (...) (w.13)*

*Kształtuje mnie postawa mojego opiekuna stażu, tolerancyjny, elastyczny, dopasowujący się do grupy, umie przekuć zabawę w naukę, wykorzystać to, co uczniowie sami podsuwają. Powinien mieć cel swoich działań jasny, sprecyzowany, żeby był uważny i widział deficyty. (w.8)*

*(...) Musi być cierpliwy, wyrozumiały, ciągle musi służyć pomocą, dawać ciągle wskazówki, bo te błędy ciągle się zdarzają, powielają. (w.20)*

*Mnóstwo czynników: język prosty, komunikatywny, (...) umieć słuchać, bo w tym wieku dzieci jeszcze mówią i wiele można się od nich nauczyć. (...) (w.11)*

*(...) Dzieci chętnie opowiadają, a ja słucham. (w.12)*

*(...) Nie wymagać, żeby rozumiały wszystko od razu, ale dać im szansę na to, żeby zgłosiły się po raz drugi czy trzeci. Traktować ich jak dzieci. (w.26)*

*Muszę z siebie dużo dawać, nauczyć ich uczyć się (...). (w.6)*

*(...) Bo to jest klasa integracyjna, nie ma innego sposobu pracy z nią jak indywidualizacja. (w.27)*

Według respondentek rozmowy poza czasem lekcji są dla ucznia okazją **indywidualnego kontaktu z nauczycielem**, a dla nauczyciela – niezastąpionym źródłem wiedzy o emocjach dziecka:



*Na początku nie znamy dzieci, nie ujawniają się od razu, często się zmieniają, przydaje się znajomość psychologii, umiejętność reagowania w różnych sytuacjach, aby być czujnym, poprawnym, wyrozumiałym, empatycznym, traktować personalnie i indywidualnie. Są dzieci, szczególnie dziewczynki, bardzo wrażliwe, jest dużo dzieci, które można łatwo nieświadomie zniechęcić. (w.6)*

*Czasem przychodzą i mówią, że miło się z panią rozmawia, i to cieszy, że człowiek nie służy tylko do oceniania, ale i do rozwiązania czegoś, problemu. Lubię z nimi rozmawiać, bo są jeszcze w miarę szczerze... (w.23)*

*Staram się z dziećmi zaprzyjaźnić, lepiej z dziewczynkami, chętnie się ze mną dzielą. (w.6)*

*Ten rocznik jest wyjątkowo „przytulaśny”, (...) mnie to nie przeszkadza, zawsze je gładzę po głowie, nie przejmuję się, one tego chcą. (w.18)*

*Są tak kochane, jeszcze się chętnie przytulą, podzielą. Inaczej na pewno zachowują się u pani X, a inaczej u Y, to pewnie zależy od przedmiotu, nauczyciela, zainteresowań, bo nie są jednakowe. (w.24)*

Postawa akceptująca nauczyciela wobec emocji ucznia, wpływająca na ich stabilizację, wynika z wiedzy o sytuacji konkretnego ucznia, którą można zdobyć, poświęcając czas, okazując troskę, zainteresowanie, ujawniając swoje emocje, zaangażowanie w relację, dobre intencje, nie unikając gestu wzmacniającego słowa. Nie każdy nauczyciel przyjmuje tę postawę. Są wśród nauczycielek takie, które borykając się z niedojrzałością ucznia, jednak cenią dystans lub szukają wsparcia:

*Nawet jak składam życzenia, to zachowuję dystans. (w.25)*

*W relacji wobec nauczyciela cenię dystans, (...) dystans powinien być, równo wszystkich bym nie mogła traktować. (w.23)*

Nauczycielki dzielą się swoimi sposobami na niedojrzałe zachowania dzieci:

*Trudności emocjonalne dzieci mimo mojej pracy nad integracją, kieruję do poradni psychologiczno-pedagogicznej. (w.13)*

*Trudne zachowania, nieadekwatne słowa, gesty w stronę nauczyciela, dzieci są w tym świadome, badają naszą cierpliwość, staramy się wtedy angażować rodziców, pomóc tym dzieciom. (w.17)*

Nauczycielki wskazują, że łatwiej jest zadbać o emocje dzieci, kiedy uczniowie znajdują się od pierwszej klasy (brak selekcji np. do klas sportowych) oraz stanowią mniej liczny zespół (do 20 osób).

Warunki te wiążą się z możliwością koncentracji uwagi tylko na osobie nowego nauczyciela oraz motywacją w przestrzeganiu „nowych” zasad w dobrze sobie znanym środowisku rówieśniczym.

Respondentki definiują również swoją rolę w rozwijaniu w uczniach poczucia bezpieczeństwa i akceptacji:

*Myszę, że nie trzeba być taką ostrą, konkretną, „tak ma być i koniec”, trzeba się do nich zniżać (...). Trzeba zażartować, znaleźć z nimi wspólne słowo, a nie tylko konkret, cele, poważna mina, tym się nie zdobędzie autorytetu ani sympatii. (w.25)*

*(...) To może drama, definiowanie emocji, współodczuwanie (...), więcej wzmocniania. (w.8)*

*Muszą się oswoić z nową panią, dobrze jak są zajęcia integracyjne, bawią się, warto nawet na krótko wcielić się w rolę, by ich zaciekawić. (w.14)*

*Na pewno aby zechciały pracować takim trybem, to większa wyrozumiałość, kredyt zaufania i poczucie, że mają jeszcze czas, aby te wszystkie umiejętności osiągnąć. Uważam, że to dla nich wielka krzywda postępować inaczej. (w.15)*

*Od siebie będę się starała najpierw wypracować współpracę z dziećmi, bez stresu. (w.7)*

Nauczycielki przyznają, że podejmują wysiłek budowania prawidłowych relacji w zespole klasowym na swoich lekcjach:

*Ciepłe kontakty, indywidualne – jedne dzieci są otwarte, inne – na marginesie grupy. Przebijam się bardzo powoli przez ten mur. (w.10)*

*Staram się o nić sympatii, jeśli się nawzajem lubimy, to darzymy się zaufaniem i dzięki temu sprawy wychowawcze lepiej się rozwiązują. (w.21)*

We wcześniejszych wypowiedziach respondentek można odnaleźć wiele przykładów sytuacji, w których nauczyciel oczekuje postawy akceptacji u swoich uczniów, wychowanków:

*Najpoważniejsze trudności mają dzieci z wadą wymowy, są odrzucane (...). Zawsze staram się nakierować uwagę klasy na dobre strony takiego dziecka, że ma piękny zeszyt i tak dalej... (w.17)*

*(...) Czasem nie da się kogoś lubić, mimo wielu prób nauczyciela, bezskutecznie, coś w tej osobie takiego jest. Staram się wtedy, aby znalazła się w takiej grupie, żeby można było dostrzec jej dobre strony. (w.22)*

Wyrażaniu akceptacji sprzyja praca w grupie, która chętnie jest podejmowana przez uczniów na lekcjach i na dodatkowych zajęciach:

*Praca w grupie ma ich uczyć współpracy. Często na zajęciach wyrównawczych pracują indywidualnie, ale na wynik całej grupy. (w.17)*

*(...) Wprowadzam teraz często pracę w grupach przy okazji omawiania lektury, widzę, że to dzieci lubią, ale widać, jakie które dziecko jest, są liderzy, bo ja nigdy nikogo nie dobieram, każę im samym, niech będą twórczy i sami się gdzieś tam włączają. Ale za-*

*wsze znajdzie się jakiś odludek, który ani tu, ani tu, to wtedy go gdzieś wrzucam. Lubią to, ale mnie męczy halas... Widzę, że jedna osoba na grupę się nie angażuje, jak im sprawdzam, nie wszystkim grupom się udaje. Te prace są lepsze niż indywidualne, tak jest poza tym przyszłościowo i modnie. (w.25)*

*Mam teraz bardzo dobre doświadczenia w pracy w grupach (...). Zdecydowanie praca w grupach angażuje każdą osobę (...). (w.26)*

Jednym ze sprawdzonych sposobów na budowanie relacji jest uczniowski tutoring:

*Angażujemy starszych uczniów, jest plan pomocy uczniowskiej, koleżeńskiej. Szanują czas swoich pomocników, a dzieci uczące są wynagradzane, ale same też czują radość! Ja jestem obecna w szkole, ale zawsze proszę o relację z obydwu stron. (w.17)*

Wymierne efekty przynosi w ocenie badanych nauczycieli angażowanie się samego nauczyciela w relacje w zespole klasowym. Wspólne przedsięwzięcia, tj. organizacja przedstawienia lub dramowych scenek na lekcji języka polskiego, są okazją do współprzeżywania, uczą empatii, otwierają:

*Są dzieci, które mają problemy z empatią, nie podejmują trudu. Szybko się integrują, kiedy są elementy dramy, szybko tworzy się grupa. (w.8)*

*(...) Więc jeśli oni się przebierają – ja też, oni to wiedzą. (w.8)*

*Praca w grupach, moje zaangażowanie w przełamanie lodów. Chcąc ich ze sobą zintegrować, sama z nimi pracowałam. Metoda sądu – z nimi zasiadałam przy stole sędziowskim nad Białą Czarownicą z Narnii. Uwielbiają się przebierać i scenki dramowe. Po tej lekcji świetnie sobie poradzili z napisaniem relacji z sądu, widząc moje zaangażowanie, poważnie podeszli do swoich zadań. (w.7)*

*(...) Warto nawet na krótko wcielić się w rolę, by ich zaciekawić. (w.14)*

Praca nad relacjami w zespole klasowym w dynamicznej, szkolnej rzeczywistości wykracza daleko poza ramy nauczania przedmiotu. Sprawy wychowawcze są priorytetem, dla którego nauczyciel jest gotów nie trzymać się zaplanowanych treści nauczania. Zaufanie uczniów, poprawa relacji między nimi to dla nauczyciela jego osobisty sukces w pracy:

*W tym roku miałam sytuację, że uczeń dwa razy wyższy od reszty miał zostać na drugi rok w klasie, bardziej rozwinięty – dotykane dziewczynek, podszczypywanie. Chłopcem opiekuje się dziadek, rodzice negatywnie nastawieni, co trzy miesiące miałam kontakt z rodzicami. Na razie próbujemy wzajemnej pracy, wielu rozmów podczas nawet języka polskiego. (...) Klasa się za nim stawiała, prosiła w jego imieniu. Teraz to jest obrońca w klasie każdego. Osiągnęliśmy to, że nie ma żadnego problemu. (w.19)*

Wypowiedzi badanych nauczycielek opisują ich dążenia do wdrażania zasad, które mają być przez ucznia przestrzegane dla dobra ich wzajemnej relacji:

*Na początku jest ciężko w te ryzy ich wstawić, ale poprzez konsekwentne egzekwowanie zostaje to osiągnięte. (...) (w.13)*

*(...) Do ustalonych zasad odwołuję się cały rok, podpisują ze mną umowę, konsekwentnie tego przestrzegam. (w.7)*

*(...) Cały czas sprawdzamy, korygujemy, aby dzieci spełniły te wymagania organizacyjne (...). (w.10)*

*Sukcesem raczej będą właściwe relacje – dyscyplina, że mnie słuchają, że wypracowane mam metody, porządek. (w.7.)*

Nauczyciel różnymi sposobami dąży do tego, aby uczeń przestrzegał ustalonych wcześniej zasad:

– wyciąga konsekwencje, egzekwuje poprzez krytykę, postawienie niskiej oceny:

*Myślę, że także musi być świadomy konsekwencji niedostosowania się do zasad. Na początku ustalamy te zasady, nawet z tymi nieprzygotowaniami do lekcji, więc jeżeli tego nie wykona, musi liczyć się z konsekwencjami. (w.26)*

*Wymagamy od ucznia wiedzy, a ocena jest odzwierciedleniem jego pracy, to wypłata. Muszą się wdrażać do obowiązków, trudno będzie wtedy wymagać, w ogóle mniej wymagamy niż dawniej. (w.14)*

*Kryteria oceny ich korygują, dwa, trzy nieprzygotowania i niedostateczny. (w.7)*

*Stosuję naloty wychowawcze, a oni wiedzą, że porządek musi być (...). (w.13)*

*Mam opracowany system pracy na lekcji – uczniowie są bardzo aktywni, gdyż stawiam za tę aktywność plusy, jeśli nie wie, co dzieje się na lekcji, bo nie słucha, nie angażuje się, to stawiam minusy. Pula minusów – ocena niedostateczna, a plusów – bardzo dobra. (w.13)*

*Stosuję zasadę, że zgłaszamy potrzebę wypowiedzenia się na głos, a nie chórem, bo na trzy pytania naraz nie odpowiem. Upominam, aż się tego nauczą. (w.17)*

*(...) Wiedzą, że porządek musi być w klasie i na miejscu pracy. Jeśli go nie ma, to minus. (w.13)*

*(...) Kiedy od przeczytania następnego wyrazu podczas głośnego czytania w klasie pojawiła się jedynka, która była w zawieszeniu – tak na zasadzie zabawy, ołówkiem, przez tydzień można było swoim zachowaniem to naprawić. (w.19)*

*(...) Jak wyczerpią limit, to wiadomo... (w.20)*

*(...) To było na zasadzie takiego dobierania odpowiednich metod i to staje się dla nich ważne, bo to jest klasa ambitna, zależy im na ocenach i wzajemnie się motywowali. (...). (w.19)*

*Zadaję i sprawdzam pod koniec lekcji, wychodzi, jak pracowali, czy zrobili dużo, czy mało. (w.25)*

(...) *Wiedzą, że musi być porządek w klasie i na miejscu pracy, jeśli go nie ma, to minus.* (w.13)

– nagradza, toleruje, pobłaża:

*Ja tych nieprzygotowań nie liczę, ale jak się skończy wrzesień, to zaznaczam (...).* (w.20)

(...) *To pierwsze półrocze to jest okres ochronny.* (w.20)

*Nie jestem w pierwszym semestrze restrykcyjna (...).* (w.3)

*Stosuję taryfę ulgową do pierwszego półrocza.* (w.6)

*Przez pierwszy tydzień lub dwa tygodnie dzieci nie mają wpisywanych nieprzygotowań ani jedynek, później ocenianie jest łagodne, żeby ich nie zrazić. Jedyńka to jest dla nich tragedia, jak reagują płaczem, to nie wpisujemy oceny. Nie ma w pierwszym miesiącu sprawdzianów.* (w.10)

*Zawsze zaczynam łagodnie, aby ich nie zrazić, lepsze oceny stawiam.* (w.13)

*Rozciągamy płaszcz ochronny, nie stawiamy we wrześniu jedynek (...).* (w.14)

*Na samym początku są stawiane wymagania typu: trzy nieprzygotowania za brak pracy i tym podobne. Muszę przyznać, że często tego nie respektuję. Postawienie jedynki nie jest sztuką, bo we wrześniu już jest wyczerpany limit nieprzygotowań. Rozmawiamy o tym, ale jestem tolerancyjna.* (w.22)

*Przy każdym roczniku i tak muszę spuszczać z tonu, staram się na początku w pierwszym półroczu nie stawiać wielu stopni, mniej ich oceniać, krytykować, żeby ich nie zniechęcać, a jak już się do nauczycieli przyzwyczajają, to jest łatwiej.* (w.4)

*Najważniejsze w czwartej klasie to wypracować sobie zasady, najważniejszy jest postęp i to, aby je motywować, „motywce”, naklejki... (w.6)*

*Są niesamodzielni, ale to naturalny skutek naszego rozwoju, samodzielności nabywamy przecież z wiekiem, poprzez zdobywanie różnych doświadczeń... Ale nadal jestem przekonana, że to kwestia indywidualnego rozwoju, a nie wieku.* (w.1)

*Trzeba się zniżyć do ich poziomu, trzeba się dostosować. Ja jako stary nauczyciel, doświadczony, często żartuję z nimi, śmieję się. Jak byłem młodsza, często głos podnosiłam. Teraz nie, sporadycznie krzyknę. Siadam, czekam dwie, trzy, pięć minut i czekam, aż ktoś się spostrzeże, że coś się dzieje, bo pani nic nie mówi i... Zaczyna się cisza, słyszę ją, wtedy mogę przejść do następnego etapu.* (w.25)

(...) *Do tej pory praca na tablicy interaktywnej to bonus za dobre zachowanie.* (w.12)

(...) *Bardziej prośba, a nie kategorycznie, bo to czas na nauczenie się wszystkiego, nie ma wtedy wielkich konsekwencji, tylko rozmowa.* (w.27)

Nauczycielki wymieniają formy wsparcia systemowego w szkole jako pomoc uczniowi w adaptacji. Bieżąca pomoc jest potrzebna, gdyż uczniowie mają trudności:

*Wydaje mi się, że wszystkiego jest dużo naraz, różnych treści, przeplatanka, one zapominają, co było tydzień wcześniej... To jest oczywiście kwestia braku powtarzania, organizacji pracy w domu. (w.23)*

*One muszą się przyzwyczaić, a materiał jest ciężki. Moja klasa żyje głównie matematyką, na to narzekają. (w.18)*

*Polski, matematyka, angielski... Z tym są problemy. (w.18)*

*W nowej podstawie programowej jest wiele treści, o wiele więcej nagle niż w klasie trzeciej i dziecko tego nie ogarnia. (w.1)*

*Dziecko w tym wieku w ogóle wolno pracuje jeszcze, może się okazać, że uczniowie nie będą mogli opanować programu... (w.16)*

Respondentki podkreślają, że w podstawie programowej edukacji polonistycznej założono, że w krótkim czasie uczeń zapamięta wiele treści. Praktyka nauczycielska jednak wskazuje, że rzadko da się to zrealizować ze względu na występujące trudności, zaległości, braki, specjalne potrzeby ucznia:

*Ja bym przede wszystkim ograniczyła tę podstawę programową. (w.25)*

*Podstawa programowa jest przeladowana! (w.24)*

*(...) W tej chwili wyrabiamy się, ale nie z każdą klasą. Nie da się wszystkiego zrobić z podstawy programowej. (w.16)*

*Oczywiście to zależy od dziecka, rozwoju, jak funkcjonuje, jak ręka, czy rodzice pilnują (...), przede wszystkim powinna być zmieniona podstawa programowa, przynajmniej ten sprawdzian po szóstej klasie. (w.20)*

Poniższe siatki semantyczne zawierają wszystkie znaczenia dotyczące sposobów postrzegania przez nauczycielki własnej roli w relacji z uczniem na początku czwartej klasy.

### Diagnoza ucznia na początku czwartej klasy

*zawsze sprawdzamy, czy dziecko zna podstawowe części mowy; przeprowadzam test na wejście; liczymy, że dzieci przyjdą z tym, co zawarte w podstawie programowej; przyglądam się temu pod kątem dysortografii; przyglądam się temu pod kątem dysleksycznym; wnioskuję, czy to dysfunkcja czy niechlujstwo; zasięgam ustnej opinii od nauczyciela klas 1–3; pytam nauczycieli, jak funkcjonują na innych przedmiotach; zwracam uwagę na pisanie, czytanie*

Zebrane w tym polu wypowiedzi nauczycielek ujawniają wspólne cechy w postrzeganiu diagnozy ucznia na początku czwartej klasy. Pod pojęciem diagnozy kryją się takie działania nauczyciela, jak: *sprawdzanie, przeprowadzanie testów, przyglądanie się, zasięganie opinii, wnikanie, pytanie, zwracanie uwagi*. Diagnoza zatem rozumiana jest jako rodzaj kontroli. Wyraźną tendencją w rozumieniu przedmiotu diagnozy będą niskie kompetencje ucznia, określone jako *dysfunkcja, dysleksja, dysortografia* czy *niechlujstwo*, a także *wiedza*, która jest zbieżna z treścią podstawy programowej (np. podstawowe części mowy). Dodatkowo tak rozumiana diagnoza dotyczy dwóch uznawanych za istotne w czwartej klasie umiejętności – czytania i pisania.

#### Kształtowanie ucznia na początku czwartej klasy

*kształcimy; doskonalimy; ćwiczymy ortografię; powtarzamy; utrwalamy; biorę poprawkę na zalecenia; nie chcę ograniczać, tyle zdań i tyle, ale w przypadku czwartej klasy muszę; robię pracę w grupach, brakuje mi tutaj kreatywności; uprościć komunikaty; pokazać palcem; pytam; uczulam; mówię o tym sprawdzanie; podaję dwa, trzy tematy; wyjaśniam, jakbym to ujęła, na co spojrzala, co się ma tu znaleźć; gramatyka – zaczynam omawiać od samego początku; zaczynam od podstaw, uświadamiam dzieciom, w jakim celu się tego uczymy; rozbudzić pasję; praca na tablicy interaktywnej to bonus za dobre zachowanie; wymagam dopiero, jak wytłumaczę; to się da wypracować, tempo jest w miarę wyrównane; nauczyć ich uczyć się; daję im więcej tekstu do czytania; czekam, aż dziecko się nauczy; rzadko czytam w klasie*

Źródło: opracowanie własne.

Przytoczone wypowiedzi są podobne pod względem formy *-my*, która podkreśla ich zbiorowy charakter. Wyrażają wyraźną tendencję w myśleniu o oddziaływaniach nauczyciela w czwartej klasie, który wprowadza ucznia w świat wiedzy. Świadczą o tym takie wyrażenia, jak: *kształcimy, zaczynam, uświadamiam, rozbudzam, wytłumaczę, wypracować, nauczyć ich uczyć się*. Ujawniają one, że kompetencje ucznia są postrzegane jako niewystarczające. Inną wyraźną tendencją w postrzeganiu przez nauczycielki własnych oddziaływań jest dążenie do ułatwiania, które miałyby polegać na „pokazywaniu palcem” – dawaniu konkretnej instrukcji działania. Takie postrzeganie własnego oddziaływania ujawnia także negatywną ocenę zasobów ucznia.

#### Kontrolowanie ucznia na początku czwartej klasy

*wszystko sprawdzałam; swoich uwag nie piszę, podkreślam, omawiam błędy; jak mamy trudne słowo, to zapisujemy je sobie pod tematem i uzasadniamy; nie odpowiadam, tylko liczę na ich wypowiedzi; zapisuję notatki na tablicy; dyktuję, upewniam się przy dyktowaniu, jak zapisują dany wyraz; często im powtarzam; robię test; robię sprawdzian z czytania, potem to porównuję; zaczynamy czytać teksty zupełnie nowe, bez przygotowania, nie ma czasu na uczenie się czytania; każę czytać na głos; robię test z*

*czytania ze zrozumieniem; nie ćwiczymy techniki tylko czytanie ze zrozumieniem; podaję zagadnienia, na które trzeba zwrócić uwagę; piszą je przed omówieniem i nie mogą korzystać z lektury; obserwuję je; często mówię coś błędnie, aby sprawdzić, czy słuchają; proszę o relację z obydwu stron; na początku jest ciężko w te ryzy ich wstawić, ale poprzez konsekwentne egzekwowanie zostaje to osiągnięte; do ustalonych zasad odwołuję się cały rok; stosuję naloty wychowawcze; cały czas sprawdzamy, korygujemy, aby dzieci spełniły te wymagania; dyscyplina, że mnie słuchają, że wypracowane mam metody, porządek; porządek musi być w klasie i na miejscu pracy; zadaję i sprawdzam pod koniec lekcji; zrezygnuję z pracy w grupie ze względu na to, że pracują najczęściej pojedyncze osoby; bardzo słabych, których muszę pilnować, bo jak odejdę, to nawet nie notuje; nie przegapić momentu, kiedy dziecko traci zainteresowanie*

Źródło: opracowanie własne.

Znaczenia nadawane pojęciu kontroli ucznia stanowią najbardziej rozległą siatkę w wypowiedziach badanych nauczycielek. Przedmiotem kontroli nauczycielek są wszystkie sfery funkcjonowania ucznia. Tendencją w myśleniu uczestniczek badań jest postrzeganie kontroli jako przeciwdziałania popełnianiu błędów przez uczniów. Świadczą o tym takie wyrażenia, jak: *upewniam się, podaję zagadnienia, zapisuję na tablicy, powtarzam, każę czytać na głos, sprawdzam, czy słuchają, muszę pilnować, nie przegapić momentu*. Innym sposobem myślenia o kontroli będzie postrzeganie jej jako działania polegającego na koncentrowaniu się na błędach ucznia. Ujawniają to takie wyrażenia, jak: *podkreślam, omawiam błędy, proszę o relację, korygujemy, porównuję*. Wyraźnie także kontrola jest postrzegana jako nieodzowny atrybut władzy nauczyciela, który: *wszystko sprawdza, nie odpowiada, tylko liczy na wypowiedzi, każę, obserwuje, sprawdza, czy słuchają (się), wstawia w ryzy, egzekwuje, odwołuje się do zasad, wprowadza „dyscyplinę”*.

#### Wsparcie ucznia na początku czwartej klasy

*nie pyta na każdej lekcji z czytania; więcej trzeba samemu przeczytać; dochodzą lektury grubsze, więcej czytania, obciążenia; zaczynamy od utrwalenia części mowy; na początku nie piszemy dużo, żeby się usprawniły; można zadać mniej pracy do domu; na sprawdzianie daję mniej zadań lub gdy mam dwie grupy, to pozwalam na przerobienie i daję tym uczniom tę samą grupę na sprawdzianie; skracam notatkę do zapisu; proszę, żeby pisało po swojemu, abym mogła to przeczytać; jest dużo pisania, aby wyeliminować niesamodzielność; ćwiczą pisanie i czytanie; wykorzystywać to, co znają z życia codziennego, ujmować w formie zabawy; porównuję do sytuacji codziennych, gdzie oni mogą to odnaleźć i zrozumieć; przybliżanie im nowego poprzez to, co dobrze znają, wiedzą, doświadczają; warto nawet na krótko wcielić się w rolę, by ich zaciekawić; jeśli oni się przebiorają – ja też; moje zaangażowanie w przełamanie lodów, chcąc ich ze sobą zintegrować, sama z nimi pracowałam, metoda sądu – sama z nimi zasiadałam przy stole sędziowskim nad Białą Czarownicą*

Źródło: opracowanie własne.



Zgromadzone w tym polu znaczenia dotyczą wsparcia ucznia, a więc ujawniają nauczycielską świadomość pewnych umiejętności czy wiedzy ucznia, które są adekwatne, wystarczające. Świadczą o tym wyrażenia: *pozwalam, wykorzystywać to, co znają, przybliżanie im nowego poprzez to, co dobrze znają, wiedzą, doświadczają, zaczynamy od utrwalenia, porównuję do sytuacji codziennych, gdzie oni mogą to odnaleźć i zrozumieć*. Tendencję w myśleniu nauczycieli o swojej aktywności poznawczej w pracy z uczniem ujawniają wypowiedzi: *wcielić się w rolę, by ich zaciekawić, oni się przebiorają – ja też, moje zaangażowanie w przelamanie lodów, sama z nimi pracowałam, z nimi zasiadałam*. Wyraźne jest także swobodniejsze postrzeganie swojej roli, nauczyciel bowiem może: *zadać mniej pracy domowej, ujmować w formie zabawy, dać mniej zadań, pozwolić na zapoznanie się ze sprawdzianem w domu, skrócić notatkę*. Ponadto to pole znaczeń ujawnia także, że nauczycielki postrzegają samodzielność za ważną kompetencję ucznia, choć pozyskaną na drodze „ćwiczenia, eliminacji”. Samodzielność jest także okupiona wysiłkiem ucznia, bo: *więcej trzeba samemu przeczytać, więcej obciążenia, dużo pisania, aby wyeliminować niesamodzielność*.

#### Terapia ucznia na początku czwartej klasy

*zapraszam panie [pedagog, psycholog] do siebie na lekcje, zwłaszcza jak coś się dzieje, żeby poprawić relacje; musi być jakiś przerywnik, żeby móc wrócić do ławki, zacząć pracować; miały możliwość przemieszczenia się, gimnastyki; organizuję tak lekcję, żeby mogły się odprężyć; urozmaicam lekcje, uatrakcyjniam, to malujemy, rysujemy; korzystam z czegoś poza podręcznikiem, kartami pracy, posługuję się jakimiś grami; dać im możliwość zaistnienia; szukam przyczyny, ośmielam ich, pokazuję dobre strony; otwieram; angażuję; pracują w grupach mieszanych; dzielę ich na zespoły; staram się, żeby wszyscy byli w jednym miejscu, zadaniu, naprzemiennie – łatwe, trudne, żeby każdy mógł się zgłosić; nie wymagać, aby zrozumiały wszystko od razu; traktować ich jak dzieci; lubię z nimi rozmawiać; staram się z dziećmi zaprzyjaźnić; zawsze gładzę je po głowie; zachowuję dystans; cenię dystans; nakierować uwagę klasy na dobre strony takiego dziecka; traktować to jak zabawę*

Źródło: opracowanie własne.

Znaczenia nadawane pojęciu terapii zestawione w tym polu odnoszą się głównie do sfery emocjonalnej i społecznej ucznia. Wykazują podobieństwo w postrzeganiu dyskomfortu w funkcjonowaniu w warunkach nowego środowiska edukacji przedmiotowej, w którym uczeń nie ma możliwości ruchu, odpoczynku, nie odczuwa przyjemności, sprawstwa, zaangażowania. Wyraźną tendencją nauczycielek jest postrzeganie, że ich rolą jest właśnie eksponowanie zalet ucznia, „wysokich” zasobów, żeby dopiero stały się widoczne. Wszystko po to, aby uczniowie *byli w jednym miejscu*. Zadaniem nauczyciela, ujmowanym w zestawionych tu znaczeniach, jest niewyróżnianie, traktowanie jednakowo w celach terapeutycznych, aby dziecko czuło się lepiej. Wyrażenia dotyczące zasobów ucznia koncentrują się głównie na jego „dziecięcości” i są reprezentowane przez wyrażenie: *traktować ich jak dzieci*.

### Planowanie aktywności ucznia na początku czwartej klasy

*mogą zanotować pytania do mnie w zeszycie i jesteśmy umówieni, że ja ich wysłucham w odpowiednim czasie; tłumaczę; piszę coś na tablicy, to proszę, żeby uważały, a nie przepisywały; zaczynam od ćwiczenia koncentracji; najlepsi z najlepszymi, najslabsi z najslabszymi; nikogo nie dobieram, każę im samym, męczy mnie hałas; aktywizuję zdekoncentrowanych, naprowadzam, jak odbiegają; żeby ich nie zrazić, zaczynam łagodnie; muszę spuszczać z tonu; wypracować sobie zasady, aby je motywować*

Źródło: opracowanie własne.

W tym polu znalazły się znaczenia, które dotyczą oddziaływania nauczyciela koncentrującego się na planowaniu. Przedmiotem planowania nauczyciela w znaczeniach nadawanych przez nauczycielki są: czynności poznawcze ucznia (pytania, uwaga, koncentracja), czas lekcji (jest czas odpowiedni i czas nieodpowiedni), zakres wiedzy ucznia (od której się nie odbiega). W myśleniu nauczycielek wypracowanie zasad jest istotne, gdyż reguluje zachowanie ucznia zgodnie z planem nauczyciela.

### Ocenianie ucznia na początku czwartej klasy

*nie ja zadaję pytania, lecz dzieci sobie wzajemnie, ode mnie to pytanie na szóstkę, w ten sposób mam odpytaną całą klasę; trzeba się do nich zniżyć; mniej wymagamy niż dawniej; kryteria oceny ich korygują; są bardzo aktywni, bo stawiam za tę aktywność plusy, jeśli nie wie, to stawiam minusy; upominam, aż się tego nauczą; nieprzygotowań nie liczę, stosuję taryfę ulgową; ocenianie jest łagodne, lepsze oceny stawiam; nie stawiamy we wrześniu jedynek; trzeba się zniżyć do ich poziomu, trzeba się dostosować*

Źródło: opracowanie własne.

Zestawione w tym polu znaczenia oddają tendencję w myśleniu nauczycielek o własnych oddziaływaniach skoncentrowanych na ocenianiu ucznia. Wyraźną tendencją uczestniczek badań jest postrzeganie zadawania pytań uczniowi jako strategii prowadzącej do ocenienia jego możliwości. Nauczycielki widzą także rolę dyscyplinującą i korygującą oceniania, bo zasoby ucznia są postrzegane jako niewystarczające, niskie, a nauczyciel *musi się dostosować* i z tym pogodzić. W przytoczonych wypowiedziach ocenianie jest rozumiane jako źródło władzy nauczyciela, który *musi się zniżyć* do ucznia, nagradza (*taryfą ulgową, plusami*), upomina i karze (*minusami*).

Wypowiedzi ilustrują także, jak nauczycielki postrzegają swoje sposoby pracy na lekcji w czwartej klasie:

### Sposoby pracy z uczniem w czwartej klasie

*metoda, że ja mówię, mówię, a wy słuchacie, odpada; nie można wymagać zawsze przepisywania i tym podobnych, bo to będzie dla nich szokiem, więc dłużej będzie trwało ich przygotowanie, że od tej pory tak będzie wyglądała ich praca; więcej rzeczy pisać, mniej mówić, bo one zapamiętują lepiej wzrokowo; teksty krótsze do czytania, przepisywania; mniej będzie pisania w zeszytach; zamiast notatki, czytania lekcja na zasadzie doświadczenia, przedstawienia, dramy; korzystamy z tablicy interaktywnej, dzieciom się to podoba, żeby coś poklikały, zawsze to coś innego niż taka nudna lekcja – pisanie, czytanie; na pewno nie tak, że tu zeszyt, książka, wy sobie przepisyjecie, pracujecie, tutaj tablica, kreda... Tu ciągle musi być działanie; aktywne metody, a nie – czytasz, odpowiadasz; więcej metod aktywnych, aktywizujących (...), inaczej planować pracę, w odstępach, mniej pracy samodzielnej; nie wyobrażam sobie, żeby z tymi dziećmi zachować takie tempo pracy jak teraz. Metody aktywizujące są zawsze mile widziane i dzieci chętnie nimi pracują. Dużo modyfikowania, żeby dzieci lepiej się koncentrowały, pracować należy niekoniecznie w ławkach; lubią, jak im się czyta, więc będą musiały dużo czytać; wiadomo, że musi być ćwiczenie pisma, ale nie takie obszernie. Teraz opis zajmuje w czwartej klasie około strony, nie wiem, czy będziemy w stanie tyle zapisać, bo dzieci będą pisały wolniej, ale będziemy się starać; oglądanie tego, co dzieci same przyniosą z domu, w ten sposób jeszcze nie do końca z tym dzieciństwem rozstaną; nie da się czterdzieści pięć minut usiedzieć w ławce, w pełnej koncentracji. Trzeba prowadzić rozmowy dowolne, wprowadzać bliższe treści, niezwiązane z przedmiotem... Może będziemy od tego wychodzić?*

Źródło: opracowanie własne.

Przytoczone wypowiedzi ujawniają, że nauczanie w czwartej klasie jest oparte na werbalnym przekazie nauczyciela, samotnym (*samodzielnym*) kontakcie ze słowem pisanim (czytanie, pisanie), spędzaniu większości czasu w ławce, na treściach obcych doświadczeniu ucznia, okazjonalnej („odświeżonej”) aktywności ucznia, na szybkim tempie pisania, czytania.

### 3.4. Uczeń w środowisku rodzinnym

W wypowiedziach badanych padało stwierdzenie, że dziecko z nieopanowaną techniką czytania potrzebuje czasu na jej doskonalenie, ale nauczyciel języka polskiego nie jest w stanie poświęcić na to czasu na lekcji. Najczęściej do współpracy jest angażowane środowisko rodzinne ucznia. Jednocześnie to samo środowisko rodzinne jest odpowiedzialne za brak **umiejętności płynnego czytania i kultury czytelnicznej ucznia:**

*(...) Teraz jego czytanie zupełnie spadło, to są już dłuższe teksty, więcej wyrazów trudniejszych, a że w domu nie ćwiczy, nie czyta książek, więc jego czytanie spada. (...)*  
(w.20)

*Oczekuję czytania zdaniami, nie jakiegoś składania sylab. Muszę przyznać, że dzieci są dobrze przygotowane, zdarzają się dwa, trzy przypadki słabo czytające, ale to są dzieci zaniedbane albo ze wskazaniami, ogólnie o niskim poziomie. (w.25)*

*Nie wiem, czy to jest wina rodziców, czy może mają trudności z tym czytaniem i im się nie chce, rodzice nie czytają...* (w.18)

*(...) Więcej też w klasie trzeciej na lekcji ćwiczyliśmy, a teraz nie ma aż tyle czasu, żeby siedzieć i ćwiczyć technikę czytania, one muszą czytać dużo w domu, żeby technikę czytania wyćwiczyć.* (w.20)

*Czytanie – więcej trzeba samemu przeczytać, dochodzą lektury grubsze, więcej czytania, obciążenia (...).* (w.20)

Zajęcia ze specjalistami wspierają działania dydaktyczne i wychowawcze nauczyciela. Nauczycielki wymieniają przede wszystkim formy wsparcia systemowego w szkole. W wypowiedziach nawiązują także do indywidualnych działań, w które angażują środowisko rodzinne ucznia:

*Diagnostujemy uczniów, kierujemy do poradni. (...) Pomoc ustalamy na bieżąco, nie długofalowo, najważniejsza praca z rodzicami, dotycząca literatury, czytania na czas. Robię badania tempa czytania, a rodzice podchodzą do tych zadań poważnie.* (w.13)

*(...) Staram się zadawać do domu, dyslektycy muszą więcej pracować, za zgodą rodziców raz na tydzień dodatkowa praca, wykonywana dziesięć, piętnaście minut dziennie.* (w.15)

*Poziom przygotowania jest bardzo zróżnicowany już teraz. Dzieci w czwartej klasie mają ogromne problemy z czytaniem czy pisaniem, więc obniżenie wieku nie będzie miało większego znaczenia, jeżeli będzie zdolniejszy... Na te umiejętności językowe to nie ma przełożenia (...). Jeśli chodzi o czytanie i pisanie, to jest teraz i tak już bardzo zróżnicowane. To kwestia treningu w domu, przygotowania, talentu.* (w.26)

**Zasób słownictwa** według respondentek jest także warunkowany środowiskiem rodzinnym ucznia. To środowisko rodzinne odpowiada ostatecznie za **poziom wiedzy ogólnej dziecka**:

*Zasób słownictwa zależy od środowiska, z którego dzieci wywodzą się – tu duża praca nauczyciela.* (w.14)

*(...) Poziom wiedzy o świecie jest żenujący, są dzieci, które nie były nad morzem!* (w.12)

#### Uczeń w środowisku rodzinnym

*w domu nie ćwiczy, więc jego czytanie spada; zdarzają się przypadki słabo czytające, ale to są dzieci zaniedbane; czy to jest wina rodziców, czy może mają trudności z tym czytaniem i im się nie chce, rodzice nie czytają; muszą czytać dużo w domu, żeby technikę czytania wyćwiczyć; więcej trzeba samemu przeczytać; czytanie i pisanie to jest teraz i tak już bardzo zróżnicowane – to kwestia treningu w domu, przygotowania, talentu; zasób słownictwa zależy od środowiska, z którego dzieci wywodzą się; są dzieci, które nie były nad morzem!*

Źródło: opracowanie własne.

### 3.5. Podsumowanie kategorii opisu

W przyjętej perspektywie opisany obraz ucznia stanowi o „urządzeniu” dziecka w roli ucznia, odzwierciedla społeczno-kulturowe oczekiwania wobec niego i ukazuje rolę nauczyciela w ich realizowaniu. Pozwala odpowiedzieć na pytanie, jakiego ucznia szkoła oczekuje i jakich wysiłków dokonuje, aby skonstruować jego rolę „na miarę” swoich oczekiwań, których nauczyciel jest bezpośrednim realizatorem.

Według uczestniczek badań uczeń idealny ma wszelkie zasoby w obszarze językowym opisane w podstawie programowej. Zauważyć można, że respondentki kierują wobec ucznia wyższe i niższe oczekiwania w tej sferze. Idealny uczeń pod względem zasobów poznawczych, emocjonalnych i społecznych to ten, którego funkcjonowanie jest zgodne z normami i zasadami wpisanymi w instytucjonalność szkolnego środowiska edukacyjnego.

Uważna analiza wypowiedzi nauczycielek nasuwa refleksję dotyczącą języka, jakim opisują ideał ucznia. Używane przez respondentki wyrażenia, zestawione dalej, dowodzą, że formułują one obraz ucznia w języku wymagań, świadczącym o wyraźnej hierarchizacji relacji ucznia i nauczyciela.

#### Nauczycielski obraz ucznia w języku wymagań

##### **w sferze językowej:**

*wypowiedź ustna ma być logiczna; powinno umieć wypowiedzieć się na dany temat; powinno wypowiedzieć się pełnymi jednym, dwoma zdaniem; wymagamy bogatego słownictwa; wymagam, aby dziecko odpowiedziało pełnym zdaniem; dziecko powinno umieć skonstruować opowiadanie; powinien zbudować wypowiedź; powinien znać zasady ortograficzne; musi umieć wypowiedzieć się; nie wymagam form redagowania opanowanych, logicznie powinno być; nie muszą umieć wypowiadania się w konkretnej formie; sprawne musi być; pismo powinno być przede wszystkim dla mnie czytelne; powinny czytać płynnie; powinien sprawnie czytać; powinien mieć opanowaną technikę czytania; powinien czytać ze zrozumieniem; do klasy czwartej ma przyjść z tą gotową umiejętnością; nie musi czytać rewelacyjnie*

##### **w sferze poznawczej:**

*ja wymagam, żeby słuchało; muszą pracować nad tym, żeby dłużej skupić uwagę; powinien to sygnalizować; musi być przygotowane na to, że zaczyna się jakiś kolejny etap; musi zabiegać, zapytać, jeśli czegoś nie rozumie; musi wykazać się inicjatywą*

##### **w sferze emocjonalnej:**

*musi być emocjonalnie dojrzałe; musi być stabilne emocjonalnie; powinno wiedzieć, dlaczego przychodzi na lekcje; musi być świadomy konsekwencji; musi liczyć się z konsekwencjami; powinien być uodporniony*

**w sferze społecznej:**

*muszą mówić, a nie bać się; nie muszą się lubić, nie muszą ze sobą spędzać czasu, ale muszą się szanować; nie powinny wyśmiewać się; dziecko powinno umieć współpracować; powinno podzielić się swoim niepokojem; powinno umieć zgłosić swoje potrzeby dorosłemu; powinno posiadać tę wiedzę, że pani jest tą starszą osobą, której powinienem słuchać*

Źródło: opracowanie własne.

Standaryzowaniu są zatem poddawane wszystkie sfery funkcjonowania ucznia. Podporządkowanie go ustawicznej kontroli i regulacji jest postrzegane przez uczestniczki badań jako niezależne od nauczyciela (gdyż ten „musi”), stanowi oczywisty zakres jego „obowiązków”, z których jest rozliczany. W kolejnej siatce zebrano wypowiedzi sformułowane językiem wymagań:

**Nauczycielski obraz siebie – osoby nauczającej w relacji  
z uczniem w języku wymagań**

*muszę o pewnych rzeczach wiedzieć wcześniej; pani jest tą starszą osobą, której powinienem słuchać, co mnie ukierunkowuje; ciszy ich trzeba nauczyć – nauczyciel musi jej wymagać; najpierw muszę zadbać o ich koncentrację; komfortowe warunki to: pani mówi – dzieci słuchają; dopiero mam ich nauczyć wypowiedziania się w konkretnej formie; pismo ma być przede wszystkim dla mnie czytelne*

Źródło: opracowanie własne.

W nauczycielskim obrazie ucznia edukacji zintegrowanej nieodłączne wymiary edukacji w młodszych klasach (m.in. jedna przestrzeń lekcyjna lub ocena opisowa) są deprecjonowane. Nauczycielki wyraźnie w swoich wypowiedziach postrzegają za sprzeczne uwarunkowania obydwu edukacyjnych środowisk dziecka. W nowym środowisku czwartej klasy uczeń zderzy się z nakładanym nań obciążeniem, np. z ograniczeniem aktywizujących sposobów pracy, zadawaniem czasochłonnych prac domowych, pracą na lekcji w samotności, egzekwowaniem w postaci oceny, minusów i ograniczeniem pochwał.

Nauczycielski obraz ucznia edukacji przedmiotowej ujawnia rozumienie istoty adaptacji, którą będzie wyjście naprzeciw różnym oczekiwaniom wielu nauczycieli, znajomość oraz przestrzeganie zasad, które organizują środowisko społeczne czwartej klasy. Ustalone ogólnie zasady w nowym środowisku są niezależne od ucznia (m.in. wynikają z zapisów podstawy programowej, regulaminów, etykiet, z systemu szkolnego oceniania), często przyjmują postać szkolnych rytuałów (np. podnoszenie ręki przy odpowiedzi, niechodzenie po sali), a zadaniem nauczyciela jest wdrażanie każdego dziecka do ich przestrzegania. Nauczyciel dąży do wyrównania tempa/poziomu całej klasy, które opiera na uczniowskim słuchaniu (się), pisaniu i czytaniu. Taki sposób postrzegania własnej roli ujawnia negatywną ocenę zasobów ucznia jako narzędzia służącego adaptacji do warunków nowego środowiska edukacyjnego w czwartej klasie. Te zasoby są wyraźnie niewystarczające, a nawet nieprzystające.

Nauczycielski obraz ucznia w środowisku rodzinnym odwołania nauczycielskie rozumienie środowiska rodzinnego jako źródła zasobów ucznia. Nauczycielki postrzegają zasoby ucznia jako umiejętności wrodzone i rozwijane przez rodzinę, talent i akcentują ich kluczową rolę, bo decydującą o sukcesie czwartoklasisty. Oddziaływanie środowiska rodzinnego ucznia podlega ocenie nauczycielek podobnie jak umiejętności ucznia: czytanie, pisanie, zasób słownictwa, wiedza o świecie. Wyraźnie można dostrzec, że ta ocena jest negatywna.

Przywołane w tej części nauczycielskie obrazy ucznia wskazują na tendencję usilnego podtrzymywania modelu deficytów, który wiąże się z koncepcją wychowania i stwarzania dziecku warunków społeczno-kulturowych, polegających na akcentowaniu tego, czego mu brakuje, czego nie ma, a co mieć powinien, bo tego się po nim oczekuje (Śliwerski, 2007, s. 102–110). W owych obrazach na plan pierwszy wyraźnie wysuwają się ubogie zasoby ucznia, szczególnie związane z deprecjonującym postrzeganiem różnych wymiarów edukacji zintegrowanej i oddziaływań środowiska rodzinnego dziecka. Na nauczycielskie obrazy ucznia składają się jego braki, których uzupełnianie będzie zadaniem nauczycieli edukacji przedmiotowej.

## ROZDZIAŁ 4

### **W galerii obrazów ucznia – obszary relacji między kategoriami opisu**





Obszary relacji między kategoriami opisu są tworzone przez te koncepcje znaczeń, które w wypowiedziach nauczycielek nie są odrębne, lecz stanowią wypadkową nachodzących na siebie pól treściowych wyłonionych kategorii opisu (Nowak-Łojewska, 2011, s. 259). W wyraźnej relacji – o czym świadczą wielokrotne powtórzenia cytatów nauczycielskich wypowiedzi – pozostają znaczenia wokół ucznia idealnego, ucznia edukacji zintegrowanej, ucznia edukacji przedmiotowej, ucznia w środowisku rodzinnym. Na podstawie przedstawionego w tym rozdziale materiału badawczego dokonałam próby rekonstrukcji kolejnych warstw amalgamatu, na który złożyły się obrazy: absolwenta edukacji wczesnoszkolnej, młodszego o rok ucznia w czwartej klasie, ucznia aktywizowanego w czwartej klasie, ucznia jako edukacyjnego zadania rodzica.

#### 4.1. Absolwent edukacji wczesnoszkolnej<sup>1</sup>

Niezrealizowanie zadań przez nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej to według respondentek jedna z przyczyn nieopanowanej **techniki czytania** i brak **nawyku czytelniczego** na początku czwartej klasy:

*(...) A dzieci, jeżeli skupią się na treści, położą ortografię, jeśli na ortografię, to niewiele napiszą. Przynoszą słowniki, ale nie są przyzwyczajeni do korzystania (...).* (w.25)

*Technika czytania niewypracowana w klasach młodszych!* (w.10)

*Są dzieci dobrze przygotowane, ale są i takie dzieci, co głoskują, zgadują, są na poziomie klasy pierwszej (...).* (w.17)

Trudności ucznia na początku czwartej klasy wynikają według badanych m.in. z niskiego poziomu kompetencji językowych – nieopanowanej **umiejętności czytania**, wolnego **tempa pisania**, braku **umiejętności redagowania ustnych i pisemnych wypowiedzi**, niewdrożenia **do pracy pisemnej (w formie notatki z lekcji) w zeszytcie przedmiotowym**, niewdrożenia **do ustnego wypowiadania się**, nieusystematyzowanej **wiedzy z zakresu części mowy i ortografii**:

*Przy wypowiedziach ustnych i pisemnych nie była wyćwiczona konstrukcja wypowiedzi, bo ona musi mieć konstrukcję, trójdzielność. Powinny wiedzieć, co i dlaczego trzeba napisać. Musimy się do tego cofać i ćwiczyć.* (w.19)

---

<sup>1</sup> W rozdziale wykorzystałam tekst artykułu własnego autorstwa, zob. Kupiec, 2019a.

*Ortografia – chciałabym, żeby bardziej powszechnie znali zasady i wtedy będą pisać poprawniej, tu chodzi, żeby mieli wyćwiczone. Więcej zadań praktycznych, a nie tylko teoria, żeby potrafiło naturalnie obcować, na przykład z wymianą „rz” na „r”.* (w.27)

*Technika czytania jest niewypracowana w klasach młodszych.* (w.10)

*Coraz więcej dzieci ma problemy z czytaniem (...).* (w.15)

*Nie pamiętają wiadomości z klasy trzeciej, jak się odmienia czasownik, nikt nie pamiętał, żadne dziecko z klasy na 22 osoby!* (w.21)

*Dość ubogi język, mam niedosyt (...), z pisaniem i ortografią jest najgorzej.* (w.6)

*Kończąc trzecią klasę, dziecko powinno znać trzy podstawowe części mowy, z taką wiedzą przychodzić. Nie wszystkie dzieci przychodzą (...).* (w.19)

*Piszą zbyt duże litery, więc piszą za wolno, (...) w jedną linię piszą nieczytelnie.* (w.9)

*Dużą trudnością jest organizacja pracy w zeszytach, rozmieszczenie, nagłówki, organizacja zapisu, użycie długopisu.* (w.9)

*W tym roku nie mamy klas kontynuujących skład z klas 1–3. (...) Wstydziły się siebie nawzajem, nie chciały wypowiadać się przy całej klasie.* (w.3)

Niższy niż oczekiwany poziom kompetencji językowych ucznia według badanych nauczycielek wynika:

– ze stosowanych przez nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej metod, technik, sposobów pracy z uczniem w trzeciej klasie w zakresie edukacji polonistycznej:

*Piszą zbyt duże litery, więc piszą za wolno. W klasach 1–3 kaligrafują w trzy linie (...).* (w.9)

*Coraz więcej dzieci ma problemy z czytaniem, nie umieją czytać dlatego, że dziecko jest nauczone odbioru obrazu, a nie komunikatu słownego.* (w.15)

*Te zabawowe formy nauki już powinny odchodzić, bo to wpływa nawet na zaangażowanie, bycie poważniejszym, dyscyplinę.* (w.23)

*Nie wyobrażam sobie tego, że w klasach czwartych będą dzieci dziewięcioletnie (...). Zdarza mi się być na zastępstwie w młodszych klasach... To wina (...) tej formy zabawowej.* (w.21)

– z zadań edukacji polonistycznej zawartych w podstawie programowej i konstruowanych programach nauczania dla pierwszego etapu edukacyjnego:

*Dawniej dzieci były lepiej przygotowane. To, co jest, nie pomaga tym dzieciom. To nie wina nauczycieli, ale zakresu materiału – za mało zadawane, utrwalane.* (w.21)

*Jest nawal materiału, w klasie trzeciej mają korelację, tutaj brak. (...)* (w.3)

*Uważam, że w podstawie programowej klas 1–3 jest wiele treści, ale za mało umiejętności.* (w.4)

*Nie wyobrażam sobie tego, że w klasie czwartej będą dzieci dziewięcioletnie, (...). To wina podstawy programowej (...).* (w.21)

Trudności ucznia na początku czwartej klasy wynikają według badanych także z niskiego poziomu kompetencji poznawczych. W wypowiedziach respondentek uczniowie na początku nauki w czwartej klasie przeżywają trudności w **koncentracji** na lekcji języka polskiego, w **podejmowaniu samodzielnie zadań** stawianych mu przez nauczyciela, w **samodzielnym planowaniu i organizacji** związanej m.in. ze zmianą sal lekcyjnych, zadaniami domowymi:

*Nie odrabiają prac domowych (...), brak obowiązkowości, planowania, organizacji.* (w.16)

*Jest nawal materiału (...), brak systematyczności, robią się zaległości.* (w.3)

*Zadań jest dużo, ale uczę ich od razu, jak rozkładać pracę, umiejętnie ją planować, organizować.* (w.27)

*Będzie im trudno wysiedzieć, to są jednak jeszcze małe dzieci, które potrzebują być bez troskie (...). Wydaje mi się, że będą miały problem z wysiedzeniem na miejscu.* (w.18)

*Niektórym się tęskni za klasami 1–3 (...), że się miało wolne popołudnie, a nie prace domowe. Oni są świadomi, że ten czas, kiedy się miało więcej czasu wolnego, minął.* (w.27)

*(...) Dzieci za bardzo uciekają w świat bajek. To oczywiście jest w jakimś stopniu dopuszczalne, ale jest tego za dużo, tak jakby nie potrafiły swoich postaci powołać do życia. A tu nie powinno być oporów z tym, żeby je tworzyć.* (w.27)

Trudności w sferze poznawczej dziecka na początku nauki w czwartej klasie wynikają w opinii badanych nauczycielek z:

– elastycznego planu zajęć edukacji wczesnoszkolnej:

*(...) W klasach 1–3 pani może zrobić przerwę, kiedy chce, a ja tu nie mogę, mogę pozwolić na odprężenie, czasami tak mam, no nie gimnastyka, ale na przykład odpoczywamy pięć minut, można się oderwać od naszych zajęć, porysować, poczytać (...).* (w.18)

*(...) Do tej pory do klasy trzeciej nauczyciel (...) ma więcej czasu (...).* (w.1)

– braku podziału treści nauczania na przedmioty i przebywania dziecka w tej samej przestrzeni klasowej:

*Do tej pory była pani i ona organizowała pracę, która krążyła wokół jednego podręcznika, ewentualnie jego części, a teraz mamy wiele przedmiotów, każdy nauczyciel ma swój podręcznik, zeszyt, wymagania i dzieci się w tym gubią. (w.18)*

*Jest nawał materiału, w klasie trzeciej mają korelację, tutaj brak. (w.3)*

*(...) Dzieci są mniej dojrzałe do pewnych treści, nie przetwarzają tak jak starsi, chodzą o treści gramatyczne, ortografię, a prace pisemne są niedojrzałe. (w.4)*

*(...) Do tego jeszcze te wędrówki z klasy do klasy. (w.4)*

*Dzieci mają oddzielne skrzydło w klasach 1–3, w klasie czwartej wędrują po szkole, są zagubione, nie wiedzą, czy zdążą, obawiają się, że się zgubią, (...) spóźniają się na lekcje. (w.16)*

*U nas w szkole w klasach 1–3 dzieci mają oddzielny korytarz i czas spędzają w swoich salach, ze swoimi paniami, potem przychodzą tutaj (...) są zagubione. (...) (w.18)*

*(...) W nauczaniu pani chroniła dzieci, zadawała pracę tylko z jednego przedmiotu. (w.16)*

*Długo przestawiali się, że nie pozostają w tej samej sali. (...) (w.27)*

*W klasach 1–3 jest ten system jednej sali, schemat pracy w jednym miejscu, więc dobrze by było, żeby się tak nie zasiadali w tym jednym miejscu, bo wtedy mają trudności w czwartej klasie. (w.27)*

– pracy metodami, technikami, sposobami, które wymagają od nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej stosowania wielu pomocy, narzędzi i znacznego ingerowania w proces uczenia się dziecka:

*Musi być przygotowane na to, że zaczyna się jakiś kolejny etap, że będą zmiany i że zmiany wymaga i jego podejście do obowiązków szkolnych, że to już nie będzie tak, że mama z tatą będą lecieli z plecaczkiem i pani jeszcze jako trzecia, tylko to ono musi zabiegać, zapytać, jeśli czegoś nie rozumie, bo nauczyciel nie będzie za nim biegł i mu o tym przypominał. To on musi wykazywać się inicjatywą, żeby dowiedzieć się o rzeczy, których nie zrozumiał, czy chce dowiedzieć się czegoś więcej, czyli taka zmiana świadomości, jeśli chodzi o uczenie się, o szkołę, o obowiązki. (w.26)*

*(...) Metody aktywne – tak, ale nie zawsze są one łatwe dla młodszych dzieci. Takie urozmaicenie stanowi wielki problem dla dziecka, bo trzeba się wykazać wielką samodzielnością, bo pani już nie podpowiada, nie sugeruje. (w.1)*

*(...) Na każdej lekcji inna pani żąda czegoś innego, (...) więc te dzieci zanim się wetrą w ten inny sposób pracy, trudniejszej, wymagającej samodzielności, a nie prowadzenia za rączkę, nie mogą sobie z tym poradzić. (...) (w.25)*

*Biorąc pod uwagę, czym dysponuję, w czwartej klasie już pracuje się ciężiej. Mnóstwem rzeczy ich można zainteresować w nauczaniu, ale w klasie czwartej tylko tym, co się samemu zdobędzie. (w.11)*

*Nie odrabiają prac domowych – są w to niewdrożone, brak obowiązkowości, planowania, organizacji. (w.16)*

*Myślę, że można by było w drugim semestrze trzeciej klasy jakoś stopniować ilość prac domowych, zadań. (w.27)*

Zauważalne przez nauczycielki trudności w sferze emocjonalnej i społecznej ucznia na początku czwartej klasy są związane z jego **emocjonalnym podejściem do otrzymywanych ocen, nieadekwatnym reagowaniem na trudności związane z wymaganiami nauczyciela wobec uczniowskich kompetencji i sposobami jego pracy:**

*Żeby się tej szkoły nie bały. Boją się sprawdzianu, tej surowej pani (...), nie umieją sobie poradzić ze słabą oceną. (w.18)*

*(...) Wiadomo, na każdej lekcji inna pani żąda czegoś innego, choć pewne wymagania są do siebie zbliżone, więc te dzieci, zanim się wetrą w ten inny sposób pracy, trudniejszej, wymagającej samodzielności (...), nie mogą sobie z tym poradzić. Jeden chłopiec beczał, krzyczał, zaburzony, rzucał książkami, teraz jest inny. Ale ja mu powiedziałam: „Przestań się mazgać, bo nie jesteś mały dzidzius!”. A on mi tu różne historie odstawiał (...). W tej chwili ja się z nim nie pieszczę, potrafię wrzasnąć, choć rzadko krzyczę (...). (w.25)*

*Chciałabym, żeby te dzieci były dojrzalsze, a to takie duże dzieci! Mam jednego chłopca, który reaguje krzykiem, choć wiele razy sama jemu tylko tłumaczę, czymś rzuca, chodzi po klasie, ciska się. Są młodsze dzieci, które lepiej reagują niż niektóre starsze. (w.18)*

*(...) Niektóre dzieci z tym sobie nie radzą, na przykład że musi poćwiczyć technikę czytania, bo jest słaba, albo poćwiczyć ortografię na zajęciach dodatkowych, wtedy jest płacz, odczuwają wstyd, chociaż tłumaczę dzieciom, że zajęcia wyrównawcze to nie jest żaden wstyd... (w.17)*

*(...) Przepisuje z tablicy i nie może rozczytać wyrazu i czeka, zamiast pytać. (w.27)*

Trudności w sferze emocjonalnej i społecznej dziecka na początku nauki w czwartej klasie wynikają w opinii respondentek z:

– relacji ucznia z nauczycielem edukacji wczesnoszkolnej:

*Dzieci się boją na początku, mają przerażone oczy, bo ta „ciocia”, do której byli przyzwyczajeni przez trzy lata, przyjmuje postać surową (...). (w.4)*

*(...) Ale niestety one są przyzwyczajone (...) do głaskania po główce (...). (w.18)*

*Do tej pory do klasy trzeciej nauczyciel koncentruje się tylko na jednej osobie, ma więcej czasu, w klasie czwartej nie ma takiej możliwości, na przykład sprawdzenie zeszytu. (w.1)*

– z braku cyfrowego sposobu oceniania w edukacji wczesnoszkolnej:

*Dzieci w klasach 1–3 są przyzwyczajone do pochwał, nagród. Oczywiście ja też chwale najpierw, ale są momenty, kiedy należy wygzekwować. Niektóre dzieci z tym sobie nie radzą (...). (w.17)*

*Emocjonalnie muszą być przygotowani, że na każdym przedmiocie są inne wymagania, przedmiotowy system oceniania różni się od innych, że mają styczność nie z jednym systemem, tak jak w klasach 1–3 sobie nauczyciel ocenił (...). (w.27)*

*Boją się (...) tej surowej pani, ale niestety – one są przyzwyczajone do ocen opisowych, do głaskania po główce, nie umieją sobie poradzić ze słabą oceną. (w.18)*

*Konkretniej powinni być rozliczani z zadań, bo potem jest dla nich szok, ta jedynka, minus. Przynajmniej w trzeciej klasie... (...). Żeby to ocenianie było bardziej precyzyjne, wtedy będą lepiej oswojeni, bo jest rozbieżność. (w.27)*

Zestawione w następnej siatce znaczenia ujawniają, jak nauczycielki postrzegają oddziaływania środowiska edukacji wczesnoszkolnej na zasoby ucznia na początku czwartej klasy. Wyrażną tendencją w myśleniu badanych o oddziaływaniach środowiska klas 1–3 jest koncentrowanie się na sposobie pracy nauczyciela.

#### Absolwent edukacji wczesnoszkolnej

*nie są przyzwyczajone do korzystania [ze słowników]; technika czytania niewypracowana; nie była wyćwiczona konstrukcja wypowiedzi; tu chodzi o to, żeby mieli wyćwiczone; kończąc trzecią klasę, dziecko powinno znać trzy podstawowe części mowy, z taką wiedzą przychodzić; coraz mniej wiedzą o pojęciach z gramatyki, bo się od nich tego wcześniej nie wymaga; piszą zbyt duże litery – w klasach 1–3 kaligrafują w trzy linie; dziecko jest nauczone odbioru obrazu, a nie komunikatu słownego; te zabawowe formy nauki już powinny odchodzić, bo to wpływa nawet na zaangażowanie, bycie poważniejszym, dyscyplinę; dawniej dzieci były lepiej przygotowane – za mało zadawane, utrwalane; w klasie trzeciej mają korelację; niektórym się tęskni za klasami 1–3, że się miało wolne popołudnie, a nie prace domowe; w klasach 1–3 pani może zrobić przerwę, kiedy chce, [w klasie trzeciej] nauczyciel ma więcej czasu; do tej pory była jedna pani i ona organizowała pracę, która krążyła wokół jednego podręcznika, ewentualnie jego części; mają oddzielne skrzydło w klasach 1–3; mają oddzielny korytarz i czas spędzają w swoich salach, ze swoimi paniami; w nauczaniu pani chroniła dzieci, zadawała pracę tylko z jednego przedmiotu; jest ten system jednej sali, schemat pracy w jednym miejscu; mama z tatą będą lecieli z plecaczkiem i pani jeszcze jako ta trzecia; pani już nie podpowiada, nie sugeruje; wymagającej samodzielności, a nie prowadzenia za rączkę; mnóstwem rzeczy można ich zainteresować w nauczaniu; są w to [prace domowe] niewdrożone; można by było w drugim semestrze trzeciej klasy jakoś stopniować ilość prac domowych zadań; „ciocia”, do której byli przyzwyczajeni przez trzy*

*lata; przyzwyczajone do głaskania po główce; przyzwyczajone do pochwał, nagród; w klasach 1–3 sobie nauczyciel oceniał; przyzwyczajone do ocen opisowych; konkretniej powinni być rozliczani z zadań; żeby to ocenianie było bardziej precyzyjne*

Źródło: opracowanie własne.

W większości wypowiedzi badanych oddziaływania nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, określane jako *ćwiczenie, wdrażanie, utrwalanie, przyzwyczajanie, wypracowywanie*, są postrzegane jako niewystarczające, nieadekwatne do ich oczekiwań. Oddziaływania nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, rozumiane jako aktywne metody pracy z dzieckiem (*zabawa*), są wyraźnie deprecjonowane, uznawane za mniej wartościowe, zbędne. Nauczycielki skupiają się także na sposobie oceniania w edukacji młodszego dziecka. Uchwytłą tendencją w myśleniu o ocenianiu w klasach 1–3 jest chwalenie i nagradzanie, które według badanych nie jest konkretne i precyzyjne, chroni, a nie rozlicza z osiągnięć. Deprecjonowanie oddziaływań nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej ujawnia się także w używaniu wyrażen typu *głaskanie po główce, prowadzenie za rączkę*. Ujawnia myślenie o roli nauczyciela w klasach 1–3, które polega na stawianiu zbyt niskich wymagań, niestawianiu żadnych wymagań, a nawet przeciwnie – dążeniu do łatwo osiągalnego przez dziecko sukcesu, które jest przez nauczycielki postrzegane negatywnie. Wypowiedzi badanych koncentrują się także na aspekcie czasowo-przestrzennym środowiska edukacji wczesnoszkolnej. Jedno miejsce, oddzielona przestrzeń w edukacji wczesnoszkolnej jest postrzegana jako azyl, w którym czas rządzi się innymi prawami. Według respondentek nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej działają bez pośpiechu, swobodnie, nie ulegają presji czasu, lecz płacą za to surową cenę – *dzieci nie są dobrze przygotowane*, są niewdrożone. Znamienne jest w myśleniu nauczycielek mierzenie efektywności nauczania liczbą prac domowych i ilością spędzonego nad nimi czasu.

## 4.2. Młodszy o rok uczeń w czwartej klasie<sup>2</sup>

Nauczycielki miały doświadczenie w pracy z uczniem młodszym w sytuacji, kiedy w zespole około dwudziestoosobowym było od jednego do trzech takich uczniów. W wypowiedziach zaproszonych do badań nauczycielek młodszy uczeń wyróżnia się na tle klasy złożonej ze starszych dzieci.

### Młodszy o rok uczeń w czwartej klasie

*infantylnie dziecko, ma swój świat; nie jest w stanie pojąć; najchętniej by się ciągle bawiły; mało dojrzałe, dziecinne; zaraz płacze, nie radzi sobie z emocjami; świat jej pisma jest światem bajki; będą wędrować w świat baśni częściej, odchodzić od tematu; obaj są słabi, ale ten młodszy szczególnie; nie odstają, są przygotowane, będą się uczyły tego samego; niedojrzałe emocjonalnie; mniejsza samodzielność, więcej problemów*

<sup>2</sup> Na potrzeby publikacji korzystam z treści artykułu własnego autorstwa, zob. Kupiec, 2020a.



*z emocjami; skupienie uwagi krótsze, problem z koncentracją; mniejsza wiedza o świecie; wolniejsze tempo pracy; bardzo wolne tempo pracy; uwaga i koncentracja dziecka będzie obniżona; im w głowie jeszcze zabawa, a nie obowiązki; inaczej postrzega sprawę obowiązku, czasu pracy; większej ilości dzieci z nieopanowanym czytaniem; rozumienie tekstu gorsze, gubią sens wypowiedzi; to, co mówią, jest niedopasowane do reszty klasy; większy problem z czytaniem lektur, nie wszystkie będą gotowe przeczytać w całości i jeszcze zrozumieć; dukających, głoskujących; będzie problem z grafiką, utrzymaniem w liniaturze; grafia raczej obniżona*

Źródło: opracowanie własne.

Zasoby ucznia są postrzegane jako niewystarczające lub nieadekwatne. Nauczycielskie wypowiedzi koncentrują się wyraźnie na brakach w jego zasobach i adaptacji czwartoklasisty w nowym środowisku uczenia się i nauczania. Uczeń młodszy nie spełnia oczekiwań w wielu obszarach funkcjonowania w roli ucznia jak starszy czwartoklasista. Jednak można zauważyć, że nauczycielki oceniają zasoby młodszego ucznia gorzej. Świadczą o tym takie wyrażenia, jak: *będą wędrować w świat baśni częściej, mniejsza samodzielność, więcej problemów z emocjami, skupienie uwagi krótsze, mniejsza wiedza o świecie, wolniejsze tempo pracy, większej ilości dzieci z nieopanowanym czytaniem, rozumienie tekstu gorsze, większy problem z czytaniem lektur.*

Zatem wiek ucznia w myśleniu uczestniczek badań stanowi kryterium niższej oceny jego zasobów, gdyż **młodszy oznacza gorszy – mniej wie, mniej rozumie, mniej doświadcza.**

W wypowiedziach nauczycieli niedojrzałość uczniów związana z wiekiem ujawnia się w ich zetknięciu z nowymi wymaganiami, zasadami. Dominującym sposobem rozumienia dojrzałości przez nauczycielki jest posłuszeństwo, wiedza o tym, co należy robić, a czego nie oraz wiedza i wypełnianie tego, czego oczekują inni. Uczeń, który jest niedojrzały, jest dzieckiem, które robi to, co chce mimo wiedzy o oczekiwaniach otoczenia. Niedojrzałość młodszego dziecka ujawnia się np. podczas wypowiedzi – mówi, co mu się wydaje, nie mówi tak, jak inni (starsi) lub reaguje płaczem na trudności. Wyraźnie widać, że oczekiwane tempo pracy na lekcji dotyczy samodzielnego obcowania ze słowem pisany. Na podstawie przytoczonych wypowiedzi zawartych w kolejnej siatce semantycznej można określić, jakich cech gwarantujących mu dobrą adaptację respondentki oczekują od ucznia.

#### Niedojrzałość młodszego czwartoklasisty

##### **nieposłuszny:**

*w innej klasie dziewczyna – jest rozbiegana, ta starsza to jej przeciwieństwo – jest skupiona, wie, co ma robić; przyswojeniu wiedzy, umiejętności, wiadomości będą trudności, systematyczność, dyscyplina będzie inna. Im w głowie jeszcze zabawa, a nie obowiązki; miały w tym roku problem z ilością pracy, to będzie to problem i dla młodszych dzieci; mniejsza samodzielność wynikająca z mniejszej dojrzałości; najchętniej by się ciągle bawiły, mało dojrzałe, dziecinne*

**infantylny:**

*będą wędrować w świat baśni częściej, odchodzić od tematu; dzieci młodsze gubią sens wypowiedzi, to, co mówią, jest niedopasowane do reszty klasy; świetnie czyta, dobrze pisze, opowiada świetnie, ale treść jest infantylna; mimo że ma wiedzę o życiu, rozmawia o wszystkim, jest świadoma, ale świat jej pisma jest światem bajki, baśni*

**emocjonalny:**

*więcej problemów z emocjami; zaraz płacze, nie radzi sobie z emocjami; spowoduje obniżenie wymagań, bo będą niedojrzałe emocjonalnie*

**nieskoncentrowany:**

*skupienie uwagi krótsze, (...) to będzie obszar chyba najbardziej różnicujący dzieci młodsze i starsze; możliwość na krócej skupienia uwagi; będzie problem z koncentracją; będzie różnica, bo w rozwoju dziecka rok to dużo, w koncentracji na lekcji; myślę, że uwaga i koncentracja dziecka będzie obniżona*

**powolny:**

*z racji wieku będziemy mniej wymagać (...), będzie większy rozdźwięk w klasie między dziećmi, bardzo wolne tempo pracy; skoro teraz nie można wypracować efektywnych metod czytania, to będzie gorzej; spodziewam się większej ilości dzieci z nieopanowanym czytaniem i jeszcze wolniejszym tempem pracy; wydaje mi się, że dzieciom będzie trudniej, czy one będą umiały od razu w czwartej klasie napisać opowiadanie; będzie wolniejsze tempo pracy, technika czytania, grafia raczej obniżona, większe rozbieżności w klasie; młodsze dzieci w czwartej klasie to porażka, będzie więcej dzieci dukających, głoszących, będzie problem z grafiką, utrzymaniem w liniaturze*

**nierozumiejący:**

*nawet teraz trzeba im czasem tłumaczyć ten język, żeby zrozumiały; one często nie wiedzą, czego nie rozumieją; być może będzie większy problem z czytaniem lektur; nie wszystkie będą gotowe przeczytać w całości i jeszcze zrozumieć*

Źródło: opracowanie własne.

Wyraźnie można dostrzec, że nauczycielskie oczekiwania wobec ucznia koncentrują się wokół posłuszeństwa, obowiązkowości, samodzielności, powściągliwości i pracy w szybkim tempie. Analiza wypowiedzi pozwala na wyodrębnienie trzech dominujących sposobów działania nauczyciela wobec młodszego ucznia o niższych zasobach, uwzględniających jego braki i realizujących wspomniane oczekiwania, które mają w rozumieniu respondentek sprzyjać dobrej adaptacji dziecka do roli ucznia czwartej klasy.

### Działania nauczyciela wobec młodszego o rok ucznia w czwartej klasie

#### **obniżyć wymagania, ułatwić:**

*z racji wieku będziemy mniej wymagać; trzeba im tłumaczyć ten język; muszę prościej kierować poleceniami; będę musiała zmieniać polecenia, będę musiała więcej sama im czytać, wyrozumiałość musi być; trzeba się zniżyć do ich poziomu, trzeba się dostosować, będę musiała nagiąć metody pracy, będę musiała obniżyć poziom wymagań; będę musiała mówić prostszym językiem; nie będę wiedzy wymagać natychmiast, trzeba zażartować, praca w grupie będzie wymagała większej koordynacji nauczyciela, więcej interwencji, organizacji; podejście powinno być takie, że powinienam zaplanować tak lekcje, żeby treści nie było dużo*

#### **uatrakcyjnić, urozmaicić, zaktywizować:**

*będziemy musieli poświęcić czas na zabawę; nie można wymagać zawsze przepisywania; będę musiała więcej pracować na komputerze; będę musiała dużo czytać [w klasie]; będę musiała się przeorganizować; trzeba będzie więcej czasu poświęcić na przygotowanie pomocy; trzeba prowadzić rozmowy dowolne, tu coś musi się dziać*

#### **nic nie zmieniać:**

*będą musiały się w tym odnaleźć; będą musieli wdrożyć się do tego; będzie wymagało więcej pracy, będzie wymagało większego przemyślenia, jak można te dzieci utrzymać w ławkach; stawiam im wysokie wymagania, nie chcę obniżać wymagań, muszę realizować podstawę programową; muszę ich wdrożyć do pracy w szybkim tempie, opieram się na wymaganiach podstawy programowej, materiał trzeba realizować; podstawa programowa musi być zrealizowana, wymagań nie zmienię, bo to będzie musiało być tak samo*

Źródło: opracowanie własne.

Przytoczone znaczenia wskazują na nadawanie swojemu działaniu formy przymusu wynikającego zarówno z wieku dziecka, jak i formalnych wymagań wobec nauczyciela, który musi realizować podstawę programową, przygotować do sprawdzianu. W rozumieniu uczestniczek badań niższe zasoby młodszego ucznia wyraźnie *zmuszają* nauczycielki do *obniżenia wymagań*, natomiast nauczycielskie zobowiązania wykluczają tę możliwość. Wypowiedzi ujawniają uwikłanie nauczycielek, które widzą potrzebę konkretnej zmiany sposobu pracy z młodszym dzieckiem (np. *będziemy musieli poświęcić czas na zabawę*) i mają świadomość, że nie mogą sobie na to pozwolić (np. *lekcja ma nie przebiegać na zabawie; praca w grupach by pozostała, gry językowe... Dzieci to bardzo lubią, a czasu jest tak niewiele na to*).

### 4.3. Uczeń aktywowany w czwartej klasie<sup>3</sup>

Wypowiedzi zaproszonych do badania nauczycielek wskazują, że uczniowie na początku czwartej klasy mają trudności z koncentracją, skupieniem się na lekcji, na której *nic się nie dzieje*.

Potrzeba aktywności ucznia
<i>nieumiejętność skupienia się, poszukiwanie nowych bodźców; łatwo się dekoncentrują, u nich zawsze się musi coś dziać jak w filmie, ciągle nowe wyzwania, a oni są nastawieni na sukces; muszą być ciągle bodźcowane, że mamy teraz to, teraz tamto; muszą być czujna i nie przegapić momentu, kiedy dziecko traci zainteresowanie</i>

Źródło: opracowanie własne.

Wypowiedzi respondentek wskazują, że przyczyną tego stanu rzeczy są doświadczenia wyniesione z edukacji wczesnoszkolnej, gdzie uczniów wyposażono w strategię uczenia się przez zabawę. Zdaniem nauczycieli w klasie czwartej zabawa jako forma aktywności jest potrzebą dziecka, lecz nie może być realizowana tak jak w najmłodszych klasach, gdyż jest to niewskazane, a wręcz niemożliwe dla nauczyciela edukacji przedmiotowej (np. ze względu na czas).

Tabela 24. Zabawa jako niepreferowana aktywność ucznia

Zabawa jako niepreferowana aktywność ucznia
<i>będziemy musieli poświęcić czas na zabawę; lekcja ma nie przebiegać na zabawie; praca w grupach by pozostała, gry językowe... Dzieci to bardzo lubią, a czasu jest tak niewiele na to; te zabawowe formy nauki już powinny odchodzić, bo to wpływa nawet na zaangażowanie, bycie poważniejszym, dyscyplinę; to wina (...) tej formy zabawowej; jeżeli będziemy musieli poświęcić czas na zabawę, myślę, że nie jesteśmy tego wszystkiego w stanie zrealizować</i>

Źródło: opracowanie własne.

Zabawa i uczenie się zostają zatem na etapie klasy czwartej rozdzielone: zabawa jako forma aktywności *niepoważnej* i uczenie się *na poważnie*. Zadaniem nauczyciela jest balansowanie w oferowaniu czwartoklasistom równowagi w aktywnościach związanych z uczeniem się i zabawą. Strategie wyniesione z etapu edukacji wczesnoszkolnej będą wykorzystywane tylko w jakimś niezbędnym zakresie.

3 Na potrzeby publikacji korzystam z treści artykułu własnego autorstwa, zob. Kupiec, 2020b.

### Zabawa jako deprecjonowana aktywność ucznia

*czytanie, pisanie to musi być, ale i rozrywka, zabawa, gry, kalambury, rysowanie, schematy, słoneczka, naklejanki, sposoby obrazowe; będę musiała się przeorganizować, będę różnicować czas pracy, dzielić na zajęcia pracy cichej: czytanie, pisanie i naukę przez zabawę; korzystamy z tablicy interaktywnej, dzieciom się to podoba, żeby coś poklikały, zawsze to coś innego niż taka nudna lekcja, pisanie, czytanie; wpleść elementy zabawy, oczywiście lekcja ma nie przebiegać na zabawie, ale jej elementy mogą być wykorzystywane – gry dydaktyczne, między wiadomości wplatać im gry (...)*

Źródło: opracowanie własne.

Wypowiedzi nauczycieli wyraźnie ujawniają postrzeganie lekcji jako czasu, podczas którego od uczniów oczekuje się aktywności w formie słuchania, pisania i czytania, często w formie samodzielnej, samotnej, cichej. Ze względu na łatwość dekoncentracji uczniów podczas tych typowych aktywności lekcyjnych pojawia się potrzeba wprowadzenia *innych* aktywności:

### Preferowana aktywność ucznia

*metoda, że „ja mówię, mówię, a wy słuchacie, słuchacie” odpada; nie można wymagać zawsze przepisywania i tym podobnych, bo to będzie dla nich szokiem, więc dłużej będzie trwało ich przygotowanie, że od tej pory tak będzie wyglądała ich praca; więcej rzeczy pisać, mniej mówić, bo one zapamiętują lepiej wzrokowo; teksty krótsze do czytania, przepisywania; mniej będzie pisanie w zeszytach; zamiast notatki, czytania lekcja na zasadzie doświadczenia, przedstawienia, dramy; korzystamy z tablicy interaktywnej, dzieciom się to podoba, żeby coś poklikały, zawsze to coś innego niż taka nudna lekcja – pisanie, czytanie; na pewno nie tak, że tu zeszyt, książka, wy sobie przepisujecie, pracujecie, tutaj tablica, kreda... Tu ciągle musi być działanie; aktywne metody, a nie – czytasz, odpowiadasz; więcej metod aktywnych, aktywizujących (...), inaczej planować pracę, w odstępach, mniej pracy samodzielnej*

Źródło: opracowanie własne.

Dominujące aktywności czwartoklasistów związane z indywidualną (*samodzielną*) pracą z podręcznikiem, kartami pracy, ćwiczeniami, zadaniami w zeszytach – oparte na słuchaniu, czytaniu i pisaniu – stanowią wyzwanie dla początkującego ucznia klasy czwartej. Czwartoklasista zadaje nauczycielowi wiele pytań związanych z nową organizacją lekcji. Przytoczone dalej wypowiedzi ujawniają potrzebę i dążenia nauczyciela do jak najszybszego wdrożenia ucznia w nowe zwyczaje, być może dotąd mu obce. Od ucznia oczekuje się szybkiego realizowania powinności bez ich uzasadniania.

### Zadawanie pytań przez ucznia

*biorę pod uwagę, że podczas pierwszych dwóch miesięcy mogą się dopytywać, ale już w marcu mnie to denerwuje; denerwują mnie pytania typu „Jaki będzie temat?”, zalewanie pytaniami; zadawanie wielu pytań; irytują mnie pytania typu: „Który jest dzisiaj?”, „Czy sprawdzi pani pracę domową?”; niekoncentrowanie się na czyjejs wypowiedzi, tylko myślenie o swoich pomysłach, problemach; funkcjonowali dziecięco, o wszystko pytali, czy mają zapisać przed tematem „lekcja”, czy mają to z tablicy przepisać, czy mogą zjeść i się napić, dzieciennie*

Źródło: opracowanie własne.

Aktywność ucznia czwartej klasy ograniczona do słuchania, czytania, pisania jest trudna do realizacji, gdyż uczeń traci zainteresowanie – nieskoncentrowany, znudzony *przeszkadza* – stwarza problemy. Nauczyciel jest niejako zmuszony poszukiwać innych sposobów uczenia się, aby tok typowej lekcji pozostał niezmienny. Wypowiedzi ujawniają, że przyczyną poszukiwań innych sposobów aktywności uczniów jest przede wszystkim dyscyplinowanie.

### Aktywność ucznia w ramach dyscypliny

*muszę mieć przygotowane dodatkowe zadania, aby się nie nudzili; muszą być czymś ciągle zajmowane; borykam się z dyscypliną pracy; siedzą cicho, ale na temat muszą mieć więcej czasu; jak jest tablica interaktywna, to oznacza zabawę; lekcja musi się rządzić swoimi prawami; aktywizuję uczniów zdekoncentrowanych, naprowadzam, jak odbiegają, często mówię coś błędnie, aby sprawdzić, czy słuchają; na lekcji to nie ja zadaję pytania, lecz dzieci sobie wzajemnie, ode mnie to pytanie na szóstkę. W ten sposób mam odpytaną z trzech ostatnich lekcji całą klasę; dużo modyfikowania, żeby dzieci lepiej się koncentrowały; praca na dwóch poziomach, musi widzieć cel, otrzymać zadanie, czasem dodatkowe, aby być zmotywowanym do pracy; uczniowie, którzy mają kłopoty z koncentracją, angażowani są do pracy; większa różnorodność ćwiczeń, żeby dzieci się nie nużyły, nie męczyły, żeby ich najdłużej przytrzymać; będzie wymagało większego przemyślenia, jak można te dzieci utrzymać w ławkach; tu ciągle musi być działanie, ta praca w grupach, coś organizować, co je utrzyma w zainteresowaniu, w centrum; sprawdzi się praca w grupie – to najważniejsza metoda, która ułatwi i zadanie będzie wykonane; praca na tablicy interaktywnej to bonus za dobre zachowanie; przy tych maluchach pomoce, pomoce, pomoce. Każda lekcja musi być wyzwaniem, bo nie wysiedzą czterdziestu pięciu minut*

Źródło: opracowanie własne.

Inne aktywności poza słuchaniem, czytaniem i pisaniem mają zatem charakter dyscyplinujący, ich celem jest utrzymanie koncentracji, uwagi ucznia, ułożenie z bezruchem, ciszą. Jednocześnie najbardziej istotna jest skuteczność mierzona wykonaniem zadania. Jedną z najczęstszych aktywności oferowanych czwartoklasistom jest praca w grupie.

### Praca ucznia w grupie

*Cechuje je nieumiejętność pracy w grupie, wolą same lub żerują na lepszych; zrezygnują z pracy w grupie ze względu na to, że pracują najczęściej tylko pojedyncze osoby, reszta zajmuje się czymś innym i ja muszę ocenić grupę, i jest to problem, aby zrobić to uczciwie; mam swoje sposoby na pracę w grupach – jak jest zadanie wymagające wiedzy, to najlepsi z najlepszymi i najslabsi z najslabszymi, wtedy wszyscy podejmują się zadania na miarę swoich możliwości. W grupie mieszanej dziecko słabe będzie bierne, oczywiście zależy od zadania; praca w grupie ma ich uczyć współpracy. Często na zajęciach wyrównawczych pracują indywidualnie, ale na wynik całej grupy; wprowadzam teraz często pracę w grupach przy okazji omawiania lektury, widzę, że to dzieci lubią, ale widać, jakie które dziecko jest, są liderzy, bo ja nigdy nikogo nie dobieram, każę im samym, niech będą twórczy i sami się gdzieś tam włączają. Ale zawsze znajdzie się jakiś odludek, który ani tu, ani tu, to wtedy go gdzieś wrzucam. Lubią to, ale mnie męczy hałas...; mam teraz bardzo dobre doświadczenia w pracy w grupach (...). Zdecydowanie praca w grupach angażuje każdą osobę; sprawdzi się praca w grupie – to najważniejsza metoda, która ułatwi i zadanie będzie wykonane*

Źródło: opracowanie własne.

Wypowiedzi nauczycielek wskazują na różnice w postrzeganiu pracy w grupie jako aktywizującego sposobu uczenia się. Celem aktywizowania uczniów, aby zadawali sobie wzajemnie pytania, jest ich odpytywanie, czyli sprawdzanie zakresu wiadomości. Podobnie praca w grupie służy zwiększeniu efektywności pracy (na wynik) dzięki stosowaniu przez nauczyciela różnych zasad podziału uczniów, aby wkład poszczególnych osób był transparentny i równy.

Poszukiwanie aktywności poza słuchaniem, czytaniem i pisanem wynika również z postrzegania ich jako nieatrakcyjne, nudne dla dzieci. Podobnie jak w przypadku aktywności wynikających z potrzeby dyscyplinowania uczniów nauczyciel bierze na siebie odpowiedzialność za „atrakcje”, które musi przynieść, zdobyć, wnieść w tok lekcji. Dodatkowo często są to aktywności stanowiące raczej urozmaicenie uczenia się niż jego sposób.

### Aktywność ucznia w ramach atrakcji

*te czterdzieści pięć minut słuchania jest problemem, urozmaicam więc lekcje, uatrakcyjniam, to malujemy, rysujemy; Zawsze dla nich jest to atrakcja, jak korzystam z czegoś poza podręcznikiem, kartami pracy, (...) często słuchamy muzyki podczas ćwiczeń gramatycznych, Mozarta, śpiewu ptaków (...), oglądamy adaptacje filmowe, teatralne; często posługuję się jakimiś grami (...), korzystamy z tablicy interaktywnej, dzieciom się to podoba, żeby coś poklikały, zawsze to coś innego niż taka nudna lekcja; trzeba zainteresować ucznia, aktywna praca, żeby się nie nudzili; super, jak jest tylko tablica interaktywna, to oznacza zabawę, a my musimy pracować... Lubią nowe doznania, a tymczasem lekcja musi się rządzić swoimi prawami; metody aktywne – tak, ale nie zawsze są one łatwe dla młodszych dzieci. Takie urozmaicenie stanowi wielki problem*

*dla dziecka, bo trzeba się wykazać wielką samodzielnością, bo pani już nie podpowiada, nie sugeruje; biorąc pod uwagę, czym dysponuję, w czwartej klasie już pracuje się ciężiej. Mnóstwem rzeczy ich można zainteresować w nauczaniu, ale w klasie czwartej tylko tym, co się samemu zdobędzie*

Źródło: opracowanie własne.

W przywołanych wypowiedziach ujawnia się zupełne rozdzielenie czasu nauki, pracy i odpoczynku jako różnych ogniw tej samej lekcji. Z odpoczynkiem (nieuczeniem się) są utożsamiane aktywności, np. ruchowe, plastyczne, a nawet rozmowy w parach. Istota uczenia się realizuje się bowiem w samotnej (nie w parach), indywidualnej, skoncentrowanej na słowie nauczyciela, tekście podręcznika, kartach pracy – aktywności w ławce. Znamienne jest, że nieodłączne elementy pracy na lekcjach, tj. czytanie i pisanie ucznia, są aktywnościami zestawianymi w wielu wypowiedziach jako przeciwieństwa „atrakcji”.

#### Aktywność ucznia w ramach odpoczynku

*jeśli widzę, że dzieci są znudzone, musi być jakiś przerywnik, jakieś zabawy, żeby odregulować tę energię i móc z powrotem wrócić do ławki, zacząć pracować, trzeba ćwiczenia, jakieś hasła im rzucić, zabawy; dziecko ma być skoncentrowane na tym, co się dzieje na lekcji, powinno wytrzymać przez najbliższe pół godziny, bo staram się, aby miały możliwość przemieszczania się, gimnastyki śródlekcyjnej, ćwiczeń relaksacyjnych, ale bez uwagi, koncentracji nie wyniesie nic z lekcji; przerwy śródlekcyjne, czas na relaks, będzie się trzeba do nich dostosować; wiem, że dzieci nie mogą być dłużej skoncentrowane jak na piętnaście minut, a więc organizuję tak lekcję, żeby mogły się odprężyć, na przykład rozmowy w parach, na forum klasy, każdą lekcję zaczynam od jakiegoś pytania, żeby mogły się zastanowić, wypowiedzieć; w klasach 1–3 pani może zrobić przerwę, kiedy chce, a ja tu nie mogę, mogę pozwolić na odprężenie, czasami tak mam, no nie gimnastyka, ale na przykład odpoczywamy pięć minut, można się oderwać od naszych zajęć, porysować, poczytać*

Źródło: opracowanie własne.

W przytoczonych wypowiedziach nauczycielek dominuje postrzeżenie lekcji jako aktywności bazującej na słuchaniu, czytaniu i pisaniu. Wypowiedzi wskazują, że włączanie w tok typowej lekcji innych aktywności ma charakter dyscyplinujący, w innym przypadku służy epizodycznej atrakcji lub odpoczynkowi w postaci nieuczenia się. Aktywności inne niż słuchanie nauczyciela, czytanie podręcznika, pisanie w zeszytach, w kartach pracy, ćwiczeniach – jest potrzebą dziecka, którą należy zaspokoić, aby mogło skoncentrować się na aktywnościach podstawowych dla uczenia się i działać efektywnie, skutecznie. Wymownym przykładem jest praca w grupie, której zasady służą indywidualnej pracy na wynik dla wszystkich, mierzalny efekt, który łatwo można ocenić.

Respondentki wyraźnie postrzegają potrzebę większego wysiłku ze swojej strony w pracy z uczniem na początku czwartej klasy. Aktywność leży po stronie nauczyciela, gdyż ma zadanie pokazać, wystąpić, najlepiej w atrakcyjnej formie,



z pomocami. Działanie nauczyciela zatem ma odtąd przypominać grę aktorską, a uczeń odgrywać rolę widza siedzącego w ławce. W dodatku widza wymagającego, o którego trzeba zabiegać, aby przykuć jego uwagę i skupić ją na sobie.

#### Uczenie się przez oglądanie

*tu musi się coś dziać; im w głowie jeszcze zabawa a nie obowiązki, za to duża, większa praca nauczyciela; będzie praca bardziej intensywna, będzie wymagająca bardziej ode mnie niż od dziecka, będę musiała obniżyć poziom wymagań; będzie to wymagało więcej pracy, żeby coś pokazać; dużo będzie trzeba od strony nauczyciela; trzeba będzie więcej czasu poświęcić na przygotowanie pomocy na lekcję; będę musiała od siebie więcej wymagać; przy tych maluchach pomoce, pomoce, pomoce, każda lekcja musi być wyzwaniem, bo nie wysiedzą czterdziestu pięciu minut; dopiero po miesiącu mogę stwierdzić, czy jestem w stanie skupić uwagę dzieci na około dwadzieścia pięć minut, zaciekawiać tym, co robię na lekcji*

Źródło: opracowanie własne.

Wypowiedzi zebrane wokół wyłonionych kategorii wyraźnie wskazują na postrzeganie ucznia jako widza, biernego uczestnika lekcji, podczas której to nauczyciel gra główną rolę, wkładając wielki wysiłek w utrzymanie uwagi dziecka na sobie. Nauczyciel jako najważniejszy pas transmisyjny wiedzy (obok podręcznika) musi zatem wykazać się bogatą i atrakcyjną ofertą. Zaproszone do badania nauczycielki mają wiedzę dotyczącą różnorodnych metod, technik aktywizujących, jednakże ich wypowiedzi świadczą o braku świadomości ich istoty. W wypowiedziach nauczycielek pielęgnowany jest zdeformowany obraz zabawy jako aktywności tożsamej z uczeniem się oraz ujawniane przekonanie, że wszelkie czynności niezwiązane z obcowaniem ze słowem nauczyciela lub słowem pisanim w podręczniku powinny być oferowane okazjonalnie w ramach odpoczynku, atrakcji, służąc dyscyplinie (*prawom lekcji*).

#### 4.4. Uczeń edukacyjnym zadaniem rodzica<sup>4</sup>

W przytoczonych wypowiedziach nauczycielki określają zasoby ucznia u progu czwartej klasy jako umiejętności wrodzone i posiadane talenty rozwijane przez rodzinę. Ich wypowiedzi wskazują, że rolę rodziców w rozwijaniu zasobów postrzegają jako decydującą o sukcesie ucznia w szkole:

*Najłatwiej jest tym dzieciom, które mają wsparcie w rodzicach.* (w.14)

*Lepiej funkcjonują te dzieci, które mają starsze rodzeństwo – dom rodzinny wdraża je do życia szkolnego, tu ważna, wielka praca rodziców, ich pomoc w osiągnięciu tej dojrzałości.* (w.14)

*Oczywiście to zależy (...), czy rodzice pilnują, zwracają uwagę, żeby było ładnie, estetycznie i to wszystko będzie wpływało na to, czy dzieci będą sobie dobrze radziły, czy gorzej (...).* (w.20)

4 Na potrzeby publikacji korzystam z treści artykułu własnego autorstwa, zob. Kupiec, 2019b.

(...) *Uważam, że w czwartej klasie praca domowa wymaga pomocy rodziców, tym bardziej jak dziecko ma trudności, przynajmniej sprawdzenia, czy zrobiło wszystko, czy zrozumiało polecenie.* (w.26)

*Więcej jest pracy domowej, która nie koreluje z innymi przedmiotami, a z nich także trzeba odrobić, organizacja pracy samodzielnej w domu – duża rola rodziców.* (w.9)

Oczekiwana przez nauczycielki współpraca z rodzicem jest zatem w ich wypowiedziach niezbędnym warunkiem prawidłowego funkcjonowania ucznia w szkole, warunkiem szybkiej, dobrej, płynnej adaptacji w nowym środowisku edukacyjnym. Wypowiedzi nauczycielek ujawniają, że oczekują one współpracy z rodzicem dziecka, bo uczeń na początku czwartej klasy przeżywa trudności:

*Na początku roku instruję rodziców, jak dzieci mają się uczyć, a jak oni tę naukę kontrolować – nawiązuję z nimi współpracę. Wiadomo, że czwarta klasa to szok. (...)* (w.13)

*We wrześniu dziecko dostaje informację, że nie umie czytać, rodzic dostaje zobowiązanie w postaci kontraktu, że dziecko ma czytać codziennie po piętnaście minut, jest z tego rozliczany!* (w.10)

*Duża rola wychowawcy i rodziców w procesie adaptacji. Wychowawca angażuje rodziców i ustala zasady współpracy. Muszą mieć bliski i dobry kontakt z wychowawcą, przy problemach to bardzo ważne. Dziecko mówi w domu: „Mam problem, ktoś mnie przeżywa”, rodzic widzi, że coś się dzieje, wtedy kontakt jest niezbędny.* (w.22)

(...) *Uświadamianie rodzicom trudności okresu przejściowego, że musimy sobie jakoś z tym wspólnie poradzić, proszę rodziców o współpracę (...).* (w.18)

*Daję znak wychowawcy, jak mam wątpliwości co do funkcjonowania ucznia, zapraszam rodziców.* (w.3)

*W tym roku miałam uwagę od koleżanki, że rodzice się skarżą, że ja dużo zadaję, ale nie o to chodzi, ja wcale dużo nie zadaję, ale jeśli dziecko na lekcji nie słucha, przeszkadza, nie pracuje, to musi to nadrobić w domu (...).* (w.25)

W ramach współpracy nauczyciel oczekuje pracy rodziców dziecka w domu, kontynuującej jego działania dydaktyczne i wychowawcze:

*Na początku instruję rodziców (...) – notatki z lekcji mają być w głowie, a zadaniem rodziców jest odpytywanie z tego, co znajduje się pod tematem przynajmniej przez pierwszy miesiąc. Muszą kontrolować, czy własnymi słowami dzieci potrafią powiedzieć, co tam zapisały.* (w.13)

*Mamy zasadę, że mogą trzy razy zgłosić nieprzygotowanie w jednym półroczu, no i to działa od pierwszego września, niby ja mówię, że to odnotowuję, bardziej dla rodzica, żeby zechciał dziecko przypilnować, żeby nadrobiło.* (w.20)

*Trzeba popracować nad tempem. Zwraçałam uwagę rodzicom, że nale¿y w domu ćwiczyc to „notowanie”, że na przykłał przepisuje z tablicy i nie mo¿e przeczytać wyrazu i czeka, zamiast pytać. (w.27)*

*Miałam bardzo dobry kontakt z dziećmi, gdy¿ uwielbiałam spotkania z nimi po lekcjach. U mnie były dyskoteki, ogniska, wycieczki rowerowe. Nie stroniłam od tego, były uspołecznione, wciagałam do tego rodziców, którzy sami się garnęli do współpracy, sami rodzice coś przygotowywali dla dzieci – jakieś przedstawienie, gdzie śpiewali, przebierali się. (w.10)*

*Jestem dumna ze współpracy z moimi rodzicami, na przykłał wyeliminowaliśmy problem przeklinania, który się tutaj pojawił (...). Na jednym z zebrań zapytałam, co z tym robimy, bo można oczywiście ocenić zachowanie jako naganne, tylko co dalej? Przystanie im zależeć. (...) Moi uczniowie musieli za to sprzątać świetlicę po lekcjach, przy małych dzieciach. Umówiłam się z rodzicem, zostawali po lekcjach. Tego już nie mam. (w.19)*

W ocenie nauczycielek rodzice nie tylko są zobowiązani do wspierania działań nauczyciela, lecz także ponoszą odpowiedzialność za ostateczny poziom zasobów dziecka, które podlegają nauczycielskiej kontroli i ocenie. Respondentki wskazują na wpływ środowiska rodzinnego ucznia na jakość wielu umiejętności, które są celami edukacji szkolnej, m.in. na kulturę czytania, zasób słownictwa, ustne wypowiedzanie się na forum, technikę pisania i czytania:

*Być mo¿e będzie większy problem z czytaniem lektur, nie wszystkie będą gotowe przeczytać w całości i jeszcze zrozumieć. Zmienia się podejście do czytania, rodzice sami podsuwają streszczenia. (w.4)*

*Zasób słownictwa to umiejętność, którą nabywa się od urodzenia i dzieci, które du¿o czytają (...), mają bogaty zasób (...). (w.22)*

*(...) Nie czytają w ogóle i nie jestem w stanie tego wyegzekwować, jeżeli rodzice nie przymuszają, to nie dam temu rady, więc nie mam wyjścia i wspomagam się filmami. (w.11)*

*Powinno mieć wyrobioną rękę, a to wymaga ćwiczeń i w domu, nie tylko w szkole, bo utarło się, że tylko w szkole, nieprawda. (...) (w.24)*

*Najważniejsze w tej kwestii jest funkcjonowanie dziecka w domu. Jeżeli to w domu nie zostanie przygotowane, wytłumaczone, to na pewno nie odnajdzie się w czwartej klasie (...). Współpraca z rodzicami, przygotowanie w domu – najważniejsze! (w.26)*

*Zasób słownictwa będzie ubo¿szy, jeszcze jak ma czytane w domu przez rodziców bajki, rozmowy, to mo¿e... (w.18)*

Wiedza o świecie, motywacja, koncentracja, aktywność, umiejętność uczenia się, samodzielność są także postrzegane jako umiejętności, za które rodzice są odpowiedzialni:

(...) *Dzieci, które dużo czytają, rozmawiają ze swoimi rodzicami, chodzą do teatru, kina, na wystawy mają bogaty zasób, te, którym nie są dostarczane takie bodźce, mają uboższe słownictwo, niechętnie czytają, a jakość ich pracy jest gorsza.* (w.22)

*Brak koncentracji, który wynika z tego, że dużo siedzą przed komputerem, telewizorem i dlatego nie umieją się skupić na tej lekcji, tu nie ma specjalnych opinii i tym podobnych.* (w.20)

*Ortografia – brak ćwiczeń, podsumowania po dziale to za mało, kiedy jest odrobina czasu, to utrwalamy, ale dzieci nie robią tego w domu.* (w.13)

*Brak organizacji pracy w domu, nie powtarzają, nie ćwiczą pamięci, a trudno jest wyćwiczyć pamięć na lekcji.* (w.16)

*W klasie czwartej zaczynają się wstydzić występować przed swoimi rodzicami, którzy nielicznie przybywają na te imprezy. (...) Pogoń za czasem, w klasach 1–3 przychodzi na imprezy, tak w klasie czwartej na dwudziestosiedmioosobową klasę przyjdzie dziśięcioro, piętnaścioro rodziców. (...) Proponuję różne formy integracji, na przykład wieczory filmowe przy popcornie. Mamy rzutniki, mamy wszystko w każdej sali (...) – brak chęci ze strony (...) rodziców.* (w.10)

Środowisko rodzinne ucznia ponosi odpowiedzialność również za emocjonalne podejście dziecka do ocen szkolnych:

*Za dużą wagę przywiązują do oceny, nie doceniają swojej pracy, włożonego wysiłku, wiedzy dla wiedzy, to wynoszą z domu – o ocenach się najłatwiej rozmawia, oceny najłatwiej wygzekwować (...).* (w.5)

Wypowiedzi nauczycielek ujawniają, że mają one świadomość ingerencji rodzica w realizację zadań szkolnych dziecka (m.in. prac domowych):

*Rodzice narzekają, że polecenia są za trudne, a to chodziło o to, że niezrozumiale sformułowane dla dzieci po prostu (...).* (w.24)

*Wypowiedzi pisemne – krótkie, na początek związane z wakacjami. Tu rodzice się bardzo aktywizują. Dzieci dostarczają niezłe prace, ale niesamodzielne.* (w.25)

*Przez pierwsze dwa, trzy miesiące to było ciągle informowanie nas, że jest bardzo dużo materiału od strony rodziców (...), że trudno podejmować się zadań dodatkowych, kiedy jest tyle pracy obowiązkowej. (...) Wrzesień to było tylko narzekanie, że jest tego tak dużo, że jest taka różnica w poziomie wymagań, ilości materiału, skrajnie różne. (...) Wszystko trzeba zmienić, zorganizować pracę w domu.* (w.27)

W przytoczonych wypowiedziach ujawnia się tendencja krytycznego postrzegania prób współpracy rodzica z nauczycielem. Działanie rodzica jest oceniane jako nieudolne, niewystarczające, niewychodzące naprzeciw oczekiwaniom respondentek, w których wyraźnie można dostrzec sprzeczność.

Oczekiwanie zaangażowania rodzica	Odrzucanie zaangażowania rodzica
<p><i>Nie utrwalają w domu, brakuje im czasu, nie organizują pracy w domu, a tu potrzebny nadzór rodzica. (w.23)</i></p> <p><i>Ale rodziców nie interesuje, co się dzieje w szkole, w zeszycie, nie pilnują tego, nie sprawdzają tych prac domowych, nie kontrolują! (...) Posadziła, bo ma odrabiać lekcje, ale nie zapytała, czy mu w czymś pomóc. (w.26)</i></p>	<p><i>Oczekiwanie, że się je weźmie za rękę, brak samodzielności, zwłaszcza widoczny u tych dzieci, które w domu mają zapewnioną pomoc – to widać. (w.2)</i></p>
<p><i>Wiadomo, że rodzice pomagają, bo to są małe dzieci, ale one mają w tym duży udział. (w.21)</i></p> <p><i>Nie pamiętają z lekcji na lekcję, że była praca domowa, a ja nie jestem w stanie każdemu zaznaczyć pracę domową. Piszę na tablicy „W domu”, ten kto uważa, przepisze, ale są takie osoby, które rozprasza nawet mucha za oknem i nie przepisze lub nie zajrzy do zeszytu w domu, rodzic nie przypilnuje. (w.18)</i></p>	<p><i>Dzieci są niesamodzielne, nie chcą ze mną rozmawiać, nie dzielą się swoimi problemami, wyręczają ich w tym rodzice. Rodzic jako adwokat dziecka. (w.5)</i></p>
<p><i>Zasób słownictwa będzie uboższy, jeszcze jak ma czytane w domu przez rodziców bajki, rozmowy, to może... (w.18)</i></p>	<p><i>Rodzice czytają nadal dzieciom książki. (w.7)</i></p> <p><i>Zmienia się podejście do czytania, rodzice sami podsuwają streszczenia. (w.4)</i></p>
<p><i>Dziecko mi mówi, że nie wzięło zeszytu, bo zapomniało, a to nie jest kwestia pamięci, tylko organizacji, pakowania plecaka razem z planem lekcji. Nie ma zdecydowanie czuwania rodziców albo jest ono słabsze, tłumaczone brakiem czasu i tym, że dziecko już w tym wieku powinno sobie z tym radzić, ale nie radzi! (w.24)</i></p>	<p><i>Myszę, że przyczyną trudności jest wychowanie w domu. Mamusia nosi plecak, wszystko za niego robi, włoży do plecaka. Pytają „Czy mi spakowałeś...?”. (w.3)</i></p> <p><i>(...) To już nie będzie tak, że mama z tatą będą lecieli z plecaczkiem i pani jeszcze jako trzecia. (w.26)</i></p>

Źródło: opracowanie własne.

Przytoczone przykłady wskazują na formułowanie sprzecznych oczekiwań nauczycielek wobec rodzica. Z jednej strony bowiem respondentki wyrażają oczekiwanie, że rodzic będzie pracował z dzieckiem, obciążają go odpowiedzialnością za funkcjonowanie ucznia w szkole, zmuszając do starań o wyjście na przeciw oczekiwaniom nauczyciela stawianym jemu i dziecku, z drugiej strony bardzo negatywnie określają wszelką rodzicielską aktywność, oceniając ją jako ingerującą za nadto (wyręczanie, za duże zaangażowanie) lub za mało (brak zaangażowania). Znamienne jest, że w wypowiedziach nauczycielek odpowiedzialność za brak pracy domowej ucznia ponosi rodzic. Nauczycielki nieodrabianie prac domowych przez dziecko wiążą z *zaniedbaniami, niewydolnością, brakiem*

umiejętności rodzica, który nie spełnia oczekiwań nauczyciela, wyręczając, podsuwając lub nie będąc zainteresowanym.

Następne siatki znaczeń ujawniają sposoby rozumienia zadań rodzica i własnych we wzajemnej współpracy.

#### Zadania rodzica ucznia wobec nauczyciela

*wsparcie w rodzicach, lepiej funkcjonują te dzieci, które mają starsze rodzeństwo; dom rodzinny wdraża je do życia szkolnego; wielka praca rodziców, ich pomoc w osiągnięciu dojrzałości; rodzice pilnują, zwracają uwagę; zadaniem rodziców jest odpytywanie z tego, muszą kontrolować; [to] dla rodzica, żeby zechciał dziecko przypilnować, żeby nadrobiło; czytać dużo w domu, żeby technikę czytania wyćwiczyć; zwracałam uwagę rodzicom, że należy w domu ćwiczyć; rodzice sami podsuwają streszczenia; zasób słownictwa to umiejętność, którą nabywa się od urodzenia; nie jestem w stanie tego wyegzekwować, jeżeli rodzice nie przymuszają; to wymaga ćwiczeń i w domu; najważniejsze w tej kwestii to funkcjonowanie dziecka w domu, jeżeli to w domu nie zostanie przygotowane, wytłumaczone, to na pewno nie odnajdzie się w czwartej klasie; przygotowanie w domu najważniejsze; praca domowa wymaga pomocy rodziców, sprawdzenia, czy zrobiło wszystko, czy zrozumiało polecenie; dużo siedzą przed komputerem, telewizorem i dlatego nie umieją skupić się na tej lekcji; organizacja pracy samodzielnej w domu – duża rola rodziców; dzieci nie robią tego w domu; brak organizacji pracy w domu; nie ma zdecydowanie czuwania rodziców; dom nie zawsze może pomóc; za dużą wagę przywiązują do oceny – to wynoszą z domu; brak chęci ze strony rodziców, nie mobilizują ich w domu; rodziców nie interesuje, co się dzieje w szkole, nie pilnują tego, nie sprawdzają tych prac domowych, nie kontrolują, nie zajrzy do zeszytu w domu; rodzic nie przypilnuje, nie utrwalają w domu; potrzebny nadzór rodzica; musi to nadrobić w domu; przyczyną trudności jest wychowanie w domu; nie dzielą się swoimi problemami, wyręczają ich w tym rodzice, rodzic jako adwokat dziecka*

Źródło: opracowanie własne.

Zebrane w tym polu znaczenia ujawniają, że nauczycielki oczekują od rodziców, aby *kontrolowali, sprawdzali, wdrażali, ćwiczyli, przypilnowali, nadzorowali, przymuszali* swoje dzieci. Są to oczekiwania wiążące się z autorytarnym postrzeganiem oddziaływań wobec dziecka, które wynika z niskiej oceny jego kompetencji i potrzeby stosowania władzy we wzajemnych relacjach. Widoczną tendencją uczestniczek badań jest postrzeganie konieczności *pomocy* środowiska rodzinnego ucznia, jego *współpracy* ze środowiskiem szkolnym. Zebrane w tym polu znaczenia ilustrują nauczycielskie postrzeganie współpracy z rodzicami jako narzędzia przenikania oddziaływań nauczyciela, które przybiera instrumentalny charakter. Według przytoczonych wypowiedzi nauczycielki oczekują, że rodzice, opiekunowie mają oddziaływać instrumentalnie na kompetencje ucznia tak, jak nauczyciel w szkole: *odpytywać, zwracać uwagę, przygotowywać, tłumaczyć, organizować pracę*. Wydaje się też, że oddziaływania są jednokierunkowe w myśleniu nauczycielek: ze szkoły – do domu. Wyraźnie bowiem oczekują one od rodziców zainteresowania tym, co dzieje się w szkole, lecz oddziaływania rodziców, wyrażone w zebranych w tym polu wypowiedziach, nie spełniają ich oczekiwań (*podsuwają streszczenia, za dużą wagę przywiązują do*

oceny – to wynoszą z domu, przyczyną trudności jest wychowanie w domu, wyręczają ich w tym rodzice). Znaczenia zawarte w kolejnym polu charakteryzuje to, że nauczyciel daje sobie prawo do instruowania, dania zobowiązania, ustalenia zasad, uświadomienia rodzica.

#### Zadania nauczyciela wobec rodzica ucznia

*instruuję rodziców, jak dzieci mają się uczyć, a jak oni tę naukę kontrolować, nawiązuję z nimi współpracę; rodzic dostaje zobowiązanie w postaci kontraktu; wychowawca angażuje rodziców i ustala zasady współpracy; dobry kontakt z wychowawcą przy problemach; uświadomienie rodzicom trudności; musimy sobie jakoś z tym wspólnie poradzić*

Źródło: opracowanie własne.

Znaczenia zestawione w obydwu siatkach semantycznych ujawniają ocenę uczniowskich zasobów. Uczeń, który musi być przez rodziców kontrolowany, sprawdzany, pilnowany, mobilizowany, jest uczniem o niskich zasobach i przeżywa trudności na początku czwartej klasy. W kolejnej siatce znaczeń tabeli dokonano podsumowania wyników analizy wywiadów z nauczycielkami w czwartej klasie.

#### Oczekiwania nauczycielek względem współpracy z rodzicem

- uczeń na początku czwartej klasy przeżywa trudności wymagające zaangażowania rodziców
- zaangażowanie rodziców decyduje o sukcesie dziecka w szkole
- praca rodziców z dzieckiem w domu ma charakter instrumentalny
- praca rodziców z dzieckiem w domu ma być spójna z instrumentalnymi sposobami oddziaływań nauczyciela
- rodzice są odpowiedzialni za braki w zasobach ucznia (np. brak pracy domowej)
- rodzice są odpowiedzialni za zasoby ucznia, które są celami edukacji szkolnej
- rodzice są rozliczani za realizacji celów edukacji szkolnej
- dominuje negatywna ocena rodzicielskich dążeń we współpracy z nauczycielem

Źródło: opracowanie własne.

Zestawione wnioski ukazują, że zasoby ucznia są postrzegane i oceniane jako wynik oddziaływań środowiska rodzinnego. Oddziaływania rodzica podlegają ocenie nauczycielek tak jak umiejętności ucznia: czytanie, pisanie, zasób słownictwa, wiedza o świecie. Wnioski ujawniają nauczycielskie rozumienie roli rodzica, która polega na pomocy nauczycielowi oraz ponoszeniu odpowiedzialności za zasoby dziecka i efekty jego pracy. Zakres oddziaływania rodzica na czynności szkolne dziecka pod postacią kontroli i treningu nauczycielki postrzegają jako nieograniczony. Jednocześnie nie oczekują, że ich oddziaływania na terenie szkoły są efektywne bez zaangażowania w nie rodzica. Wyraźnie można dostrzec, że w wypowiedziach nauczycielek dominuje obraz ucznia jako zadania edukacyjnego rodzica, w którym aktywność rodzica jest oceniana zawsze negatywnie.

#### 4.5. Podsumowanie obszarów relacji kategorii opisu

Zebrane wypowiedzi ilustrują wyraźnie, że uczestniczki badań utożsamiają swoje oczekiwania z wymaganiami wobec ucznia. Ta tendencja wynika z postrzegania hierarchiczności w tej relacji. W następnej siatce zestawiono wszystkie wypowiedzi nauczycielek w języku wymagań wobec ucznia. W tej relacji to nauczyciel ma władzę nad uczniem i pełen zakres kompetencji, aby oddziaływać na każdą sferę funkcjonowania ucznia.

##### Nauczycielski obraz ucznia w języku wymagań

*musimy się do tego cofać i ćwiczyć; powinny wiedzieć, co i dlaczego trzeba napisać; dziecko powinno znać trzy podstawowe części mowy; nie powinno być oporów z tym, żeby je tworzyć; musi być przygotowane na to, że zaczyna się jakiś kolejny etap; musi zabiegać, zapytać, musi wykazywać się inicjatywą; trzeba się wykazać wielką inicjatywą; na każdej lekcji inna pani żąda czegoś innego, choć pewne wymagania są do siebie zbliżone; emocjonalnie muszą być przygotowani; macie siedzieć i słuchać teraz, co mówię; żeby zrozumiało, co ma zrobić; stale muszą być pod naszym nadzorem; dostosowują się tylko pod naszą kontrolą; muszą sobie zorganizować warsztat pracy; muszą się zorganizować; muszą być czymś ciągle zajmowane; test na wejście we wrześniu z tego, co do tej pory powinien wiedzieć; muszą to być wszystkie umiejętności przewidziane w podstawie programowej; muszą czytać płynnie; każę dzieciom czytać na głos; zagadnienia, na które trzeba zwrócić uwagę; więcej trzeba samemu przeczytać; ma być skoncentrowane; powinno wytrzymać przez najbliższe pół godziny; powinien zapamiętać; powinien rozpoznać; muszą być ciągle bodźcowane; musi widzieć cel, otrzymać zadanie, czasem dodatkowe, aby być zmotywowane do pracy; muszą być zaabsorbowane; musi być ciska; muszą się oswoić z nową panią; musi być świadomy konsekwencji niedostosowania się do zasad; musi liczyć się z konsekwencjami; muszą wdrażać się do obowiązków; porządek musi być w klasie i na miejscu pracy; muszą się przyzwycząć, a materiał jest ciężki*

Źródło: opracowanie własne.

Z zaprezentowanych wypowiedzi nauczycielek wyraźnie wyłania się obraz ucznia posiadającego niskie, niewystarczające zasoby, co uzasadnia hierarchiczność relacji z nauczycielem.

Sposób postrzegania środowiska edukacji wczesnoszkolnej jako źródła zasobów dziecka w czwartej klasie, kreowanego przez nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, ujawnia nauczycielską ocenę sposobów pracy z uczniem na pierwszym etapie edukacyjnym i wyraźne przekonanie o ich niewystarczalności lub nieadekwatności w perspektywie wymagań stawianych uczniowi na drugim etapie. Absolwent edukacji wczesnoszkolnej jest niegotowy do podjęcia roli czwartoklasisty.

Wiek ucznia, jako kolejna kategoria analizy i interpretacji wypowiedzi nauczycielek, zasadniczo stanowi wyjście do ukazania sposobów postrzegania zasobów ucznia, od których ostatecznie zależy konstruowanie warunków adaptacji



– wchodzenia dziecka w nową rolę ucznia edukacji przedmiotowej bez względu na wiek. Kategoria wieku ucznia rozpoczynającego naukę w czwartej klasie staje się zatem pretekstem do zgromadzenia i opisu znaczeń, które nauczycielki nadają zasobom dziecka oraz własnym działaniom, których celem jest wprowadzenie go w nową dla niego rolę ucznia edukacji przedmiotowej. Nauczycielski obraz młodszego o rok ucznia jest przytłaczający i rozczarowujący, skrojony nie na miarę współczesnych oczekiwań wobec szkoły jako środowiska wzrostu, rozwoju.

Nauczycielski obraz ucznia aktywowanego w edukacji przedmiotowej wskazuje na przyjęcie obrazu ucznia, któremu wszystko należy pokazać od początku, deprecjonując jego dotychczasowe doświadczenia zdobyte w edukacji wczesnoszkolnej oraz te zdobywane w środowisku rodzinnym.

Nauczycielskie postrzeganie ucznia jako edukacyjnego zadania rodzica ujawnia instrumentalny charakter oddziaływań dorosłych wobec dziecka. Oczekiwania nauczyciela wobec rodzica ukazują obraz współpracy opartej na narzuconych rodzicowi zasadach, zakładających jego wysiłek w podejmowaniu pracy, do której nie jest profesjonalnie przygotowany, w której brakuje mu narzędzi, czasu, motywacji, warunków i która zawsze przypieczętowana jest porażką. Oczekiwana „współpraca” z rodzicem ujawnia niedocenianie lub negowanie wysiłku rodzica przy jednoczesnym poczuciu hierarchiczności i siły instrumentalnego oddziaływania nie tylko w relacji nauczyciel – rodzic, ale także rodzic – uczeń.

Uchwycona w analizie obszarów relacji między kategoriami opisu niekonsekwentność postrzegania zasobów ucznia, realizująca się np. w oczekiwaniach względem współpracy z rodzicem, ujawnia uwikłanie nauczycielskich obrazów. Adaptacja ucznia czwartej klasy, niezależnie od jego wieku, pozostaje pod wpływem oczekiwań nauczycieli wobec niego, które niejednokrotnie są sprzeczne, paradoksalne, niemożliwe do zrealizowania.

#### Nauczycielski obraz siebie – osoby nauczającej w relacji z uczniem w języku wymagań

*muszę spuszczać z tonu; mniej wymagamy niż dawniej; nie trzeba być taką ostrą; trzeba się do nich zniżyć; dystans powinien być; musi być dobrym obserwatorem; muszę być czujna; powinnam mieć prace dodatkowe; dzieci bardzo słabych, których muszę pilnować; trzeba im utrudniać; będzie się trzeba do nich dostosować; trzeba ćwiczenia, jakieś hasła im rzucić, musi być jakiś przerywnik; pani nie pyta na każdej lekcji, ale wymaga ciągle czegoś innego; podaję zagadnienia, na które trzeba zwrócić uwagę; każę dzieciom czytać na głos; trzeba będzie uprościć komunikaty, pokazać palcem; nie chcę ograniczać, tyle zdań czy tyle, ale w przypadku czwartej klasy muszę*

Źródło: opracowanie własne.

---

Zebrane w siatce znaczenia stanowią wyraźny komunikat, że dotychczasowe doświadczenia ucznia nie liczą się, ale jednocześnie w swoich wypowiedziach nauczycielki wyrażają przeświadczenie, że władza w relacji z uczniem nie należy także do nich.



## ROZDZIAŁ 5

**Nauczycielski obraz ucznia u progu edukacji  
przedmiotowej – jasne punkty na ciemnym tle  
w portrecie zbiorowym**



Nauczyciel w swoim działaniu ponosi odpowiedzialność za to, co ostatecznie komunikuje uczniowi i są to kwestie, które zawsze dotyczą ucznia. To właśnie od nauczyciela dziecko dowiadyuje się, czy w obliczu zmiany ma poczucie kompetencji, inteligencję, kreatywność, gotowość do wyzwań, radość i zapał do uczenia się i nadawania sensu światu, czy jest partnerem w dyskusji i negocjacji.

Ponoszenie przez nauczyciela odpowiedzialności za pielęgnowanie konkretnego obrazu ucznia u progu edukacji przedmiotowej nie jest wynikiem bezsilności, ale siły nauczycielskich konceptualizacji. Zgodnie z teorią Bernsteina ostatnie pole transmisji wiedzy o uczniu to bezpośrednia relacja nauczyciela i ucznia, w niej bowiem uczeń dowiadyuje się, kim jest nie tylko w oczach swojego nauczyciela, ale i w makroskali społecznej, kulturowej. W tej teorii najmniejsze zmiany w opresyjnym charakterze organizacji procesu edukacyjnego w czwartej klasie, które są w zasięgu nauczyciela, wiązałyby się z osłabieniem klasyfikacji, a tym samym – z realną zmianą dominującego modelu edukacji (!).

Zdaje się jednak, że aby to nastąpiło – najpierw nauczyciel powinien dostrzec potrzebę wprowadzenia oddolnej zmiany i zrealizowania swojego potencjału innowacyjnego. Ostatecznie jednak – zgodnie z interakcjonizmem – wnoszenie przez nauczyciela indywidualnego obrazu ucznia we wzajemną interakcję wiąże się z konkretnymi założeniami własnych w niej działań, ujawniających się w praktyce – w tym, „co i jak mówi” o uczniu również. Odnalezienie własnego obrazu ucznia i refleksja nad nim stawia nauczyciela na prostej drodze do „mówienia i robienia” tego, co swoje, wyzwala i zmienia, emancypuje. Są to fakty społeczne.

### 5.1. *Uczeń ubogi u progu edukacji przedmiotowej*

Każda z wyłonionych kategorii stanowi warstwę obrazu przedstawiającego ucznia, który rozczarowuje. W większości wypowiedzi ideał ucznia jest niedościgniony, a **rozczarowanie uczniem**, jego zasobami, kompetencjami – dalekimi od ideału, niespełniającymi oczekiwań – bardzo wyraźne. Analiza poszczególnych kategorii ujawnia nauczycielskie zniewolenie tym rozczarowaniem (por. Olczak, 2011, s. 212). W większości wypowiedzi zaproszone do badania nauczycielki wyrażają przekonanie, że niewielu uczniom udaje się ten ideał urzeczywistnić. Przyznają jednak, że z uporem wytyżają działania w dążeniu do ideału ucznia – niemożliwego do osiągnięcia. **Nauczycielskie wypowiedzi ujawniają prze-**

**konanie, że zawsze jest źle, niewystarczająco, nieadekwatnie, nieprzystająco i to jest „oczywiste”.** Odkryte obrazy ucznia, nakładające się na siebie, tworzą spójny amalgamat *ucznia ubogiego*, wyłaniając się z większości nauczycielskich wypowiedzi.

W swoim nauczycielskim dyskursie, w którym uczeń jest postrzegany jako ubogi, **zdefiniowany przez brak** umiejętności, wiedzy, zdolności – nauczycielki manipulują pojęciami przyjętymi z kilku dyskursów (zob. Klus-Stańska, 2007). Wyraźne przekonanie o konieczności przygotowania dziecka do dorosłego życia (dawania mu wskazówek) poprzez napełnianie jego umysłu niczym pustego naczynia nakłada odpowiedzialność na osoby bardziej doświadczone, posiadające większą wiedzę, które osiągnęły stan pełni – a więc dorosłych – nauczycieli, rodziców. W Dyskursie Systemu z Deficytami miarą adaptacji ucznia do nowych warunków uczenia się na początku czwartej klasy jest zmiana pod wpływem nauczyciela, i zgodna z jego oczekiwaniami. Uczeń na początku czwartej klasy jest traktowany instrumentalnie – jego zasoby są hierarchizowane i rozdzielane na istotne i nieistotne. Nowa wiedza jest zewnętrznie ustalona, ma swoje źródło w treści podstawy programowej, regulaminach, zasadach, rytuałach. Wyraźnie ulega standaryzacji, jest mierzalna. Oceniając nisko zasoby ucznia, oczekuje się od niego porzucenia dotychczasowego doświadczenia, strategii działania, gdyż rzadko które się sprawdzi. Postrzegając ucznia jako ubogiego, nauczyciel w czwartej klasie będzie uzupełniał braki, korygował niedociągnięcia, dążąc do ideału, normy. Uczeń jest postrzegany jako niezdolny, niesamodzielny, niedecyzyjny, a jego aktywność jest nieustannie pod nadzorem i kontrolą. Przykładem bardzo czytelnym jest praca w grupie, która ma służyć *uatrakcyjnieniu* lekcji, a ta zaprowadzić *dyscyplinę*, dać także wymierny efekt – wykonane zadanie według oczekiwań nauczyciela. Innym przykładem będzie używanie tablicy interaktywnej na lekcji, które także ma służyć owej *atrakcyjności* zwieńczonej *dyscypliną* lub po prostu relaksowi. W wypowiedziach respondentek można również dostrzec elementy Dyskursu Infantylnego Badacza, gdyż akcentują one niedojrzałość poznawczą dziecka i naiwność jego sądów. Od ucznia na początku czwartej klasy oczekuje się posłuszeństwa i dobrowolnego poddania się władzy nauczyciela. Hierarchiczność jest również postrzegana jako oczywista w relacji rodzica i nauczyciela oraz rodzica i jego dziecka. Jest to element kolejnego dyskursu – aktywnej niepełnosprawności, bo w wypowiedziach nauczycielek zasoby ucznia są uzależnione od kapitału rodziców i podlegają tylko kształtowaniu, formowaniu przez nauczyciela. W nauczycielskim obrazie młodszego ucznia można rozpoznać elementy Dyskursu Słodkiego Elfa, w którym młodsze dziecko jest bardziej niekompetentne, traktowane nawet pobłaźliwie. Dla badanych nauczycielek jest oczywiste, że młodszy uczeń nie rozumie wielu zagadnień, więc jego wysiłki poznawcze traktuje się z przymrużeniem oka. W pracy z młodszym uczniem nauczyciel pomija wiele treści i dobiera *atrakcyjniejsze* metody pracy, które nie stawiają ucznia w obliczu konfliktu poznawczego, ale ułatwiają przyswojenie wiedzy.

Mechanizm żywotności obrazu *ucznia ubogiego* w wypowiedziach nauczycielek wyjaśnia teoria kodów socjoedukacyjnych Bernsteina. Kod kolekcji, na którym zasadza się edukacja przedmiotowa, generuje założenia biologizmu i behawioryzmu **ułatwiające „pielęgnowanie” obrazu ucznia ubogiego**, w którym **jest niedoskonały, wybrakowany**, więc należy go odpowiednio wychować, wpłynąć na niego, chronić, ograniczać i dyscyplinować (por. Bielecka-Prus, 2010). Mocna klasyfikacja zewnętrzna modelu nauczania przedmiotowego realizuje się w wyraźnym odgraniczeniu fizycznym (np. pracowni języka polskiego) i symbolicznym (np. wybór podręcznika; rozdzielenie czasu nauki i czasu zabawy). Mocna klasyfikacja wewnętrzna natomiast ujawnia się w zaznaczonej roli nauczyciela, który jest specjalistą, natomiast uczeń – amatorem. W rzeczywistości zatem model edukacji przedmiotowej jest zawsze opresyjny. Oparty w swym założeniu na ubóstwie ucznia, jest codziennym doświadczeniem zarówno uczniów, jak i ich nauczycieli, chociażby w wymiarze organizacyjnym szkoły (Bielecka-Prus, 2010, s. 99–100), na który obydwa podmioty nie mają wpływu. Zaproszone do badania nauczycielki często powołują się na niezależne od nich uwarunkowania postrzegania ucznia jako ubogiego, np. na *prawa lekcji*, presję czasu, wymagania podstawy programowej. Nauczycielski język wymagań wobec ucznia i wobec siebie samego jest dowodem na doświadczanie, czy raczej – **poddawanie się** owej opresyjności. W wielu nauczycielskich wypowiedziach uczeń nie jest podmiotem uczenia się, nauczania, ale nie jest nim także sam nauczyciel.

U podstaw nauczycielskiego mówienia o uczniu u progu edukacji przedmiotowej, sposobach postrzegania go w różnych kontekstach społecznych tkwi mieszanka modeli, znaczeń, wartości, z której wyłania się wyraźnie obraz *ucznia ubogiego*. Pewne jest, że przyjęcie takiego obrazu ucznia ukierunkowuje bezpośrednio działanie nauczyciela, w którym **uczeń dowiaduje się ostatecznie, że istnieje hierarchia, w której on się nie liczy** – nie liczy się jego dotychczasowa wiedza (również pozaszkolna) i doświadczenia wyniesione z edukacji wczesnoszkolnej oraz środowiska rodzinnego. Przyjęcie obrazu *ucznia ubogiego* w zasoby determinuje przedmiotowe oddziaływania wobec dziecka, w których ćwiczy się w byciu posłusznym, biernym. Wyraźnie w dyskursie *ucznia ubogiego* jego adaptacja u progu edukacji przedmiotowej jest tożsama z dostosowaniem się, akceptacją (najlepiej szybko) narzuconych zasad, z brakiem poczucia sprawstwa i aktywności. Kod kolekcji jest **mechanizmem uprawomocniającym dyskurs dotyczący ubogiego ucznia na początku czwartej klasy**. Sprawiającym, że brakom, niedoskonałościom czwartoklasistów, przeżywaniu przez uczniów porażek, piętrzeniu się trudności łatwiej uzyskać status oczywistości.

Zdaniem Brunera (2010, s. 63) „skoro sprawstwo i poczucie własnej wartości zajmuje miejsce centralne w konstrukcji pojęcia «Ja», praktyka szkoły powinna być przeanalizowana pod względem wkładu, jaki wnosi do rozwoju tych dwóch kluczowych składników osobowości”. W dominującym obrazie *uczeń ubogi* jest bierny, posłuszny, doświadczający zmiany pod presją, w lęku, oczekujący kontroli, dyscypliny, nieautonomiczny, niezaangażowany i samotny. W taką koncep-



cję własnych zdolności (w takie poczucie sprawstwa) oraz możliwości radzenia sobie ze światem zarówno w szkole, jak i po jej ukończeniu (w takie poczucie własnej wartości) zostają uposażeni w większości uczniowie u progu edukacji przedmiotowej przy ujawnionym wkładzie swoich nowych nauczycieli.

Taki obraz ucznia stoi w absolutnej sprzeczności ze stawianymi od lat przed edukacją postulatami. W tych postulatach „dziecko jako aktor społeczny jest współcześnie rozumiane jako wyjątkowy, złożony i jednostkowy, niepowtarzalny podmiot, konstruujący swoją indywidualność i społeczne relacje we współpracy z innymi” (Bałachowicz, 2016, s. 23). Barbara Smolińska-Theiss (2014, s. 59–60) zauważa, że współczesny uczeń w szkole ma inne, nowe „miejsce” wraz ze zmieniającym się obrazem społecznym dziecka, obecnym w przestrzeni publicznej (polityce, religii, ekonomii, kulturze) jako prawie dorosły konsument, odbiorca, pasażer, obywatel. Współczesne dzieciństwo inaczej definiuje przestrzeń szkoły i edukacji, stwarzając w niej inne miejsce dla uczniów i ich rodzin. Badaczka podkreśla rolę szkoły w pielęgnowaniu modelu dziecka w roli ucznia. Słusznie wskazuje na wymuszający charakter jej oddziaływań na zachowanie dziecka. Siła szkoły polega jej zdaniem na konserwowaniu modelu ucznia „na miarę”, sprawia, że staje się ona jego fundamentem lub reliktem. Większość uczniów na początku czwartej klasy, jak to przedstawiają wyniki badań Michalak (2013), przeżywa w czasie adaptacji trudności okupione lękiem. Nie ulega wątpliwości, że ujawniony w wypowiedziach nauczycieli obraz ucznia świadczy o ich uczestnictwie w dyskursie *ucznia ubogiego* u progu edukacji przedmiotowej, wytrwale pielęgnowanym i dominującym w jej wymiarze koncepcyjnym i organizacyjnym. Analiza wypowiedzi nauczycieli ukazuje, że siła powszechnego modelu edukacji przedmiotowej zniewala ich na tyle, że przyjmują za „swój” obraz *ucznia ubogiego*, konserwując tym samym obraz ucznia „nieobecnego” już we współczesnych społecznych kontekstach poza szkołą. Zdaniem Brunera (2010, s. 62) dla ucznia jest najlepiej, kiedy szkoła stanowi otoczenie, w którym jego aktywność pociąga za sobą mniej konsekwencji zagrażających poczuciu własnej wartości niż w prawdziwym świecie, prawdopodobnie dlatego, by uczącego się zachęcić do spróbowania wielu rzeczy. To pewne zatem, że fizycznie obecny w szkole uczeń przyjmie narzuconą mu tożsamość jako „właściwą”, lecz to **środowisko pozaszkolne będzie miejscem rozwoju jego niedostrzeganego lub deprecjonowanego potencjału.**

Michalak (2013, s. 105) dzieli proces adaptacyjny ucznia na dwa rodzaje: dobry i zły. Dobra adaptacja uzewnętrznia się aktywnością dziecka, autonomiznością, spontanicznością, ruchliwością, zaangażowaniem, dociekliwością, współpracą w różnych obszarach szkolnej działalności. Takie funkcjonowanie dziecka stawia przed nauczycielem określone zadania. Natomiast zła adaptacja to dostrzegalne cechy w funkcjonowaniu dziecka, które nazywa się biernością, brakiem inicjatywy, dystansem, niepewnością, podporządkowaniem, a nawet lękiem i fobią. Zwykle czas złej adaptacji jest ewidentnie za długi, wymaga specjalne-

go wsparcia ze strony nauczyciela, dzięki któremu uczeń „osiągnie fazę nowego zorientowania i twórczego przekraczania”. Każdy rodzaj adaptacji to jednak zjawisko rozpatrywane w czasie, a pierwszym etapem zawsze jest zachowanie rezerwy, z perspektywy której uczeń podejmuje decyzję co do swojego dalszego działania – czy napotkane zmiany traktować jak wyzwanie, czy jako trudność (Michalak, 2013, s. 82). Z nauczycielskich wypowiedzi wyłania się obraz ucznia zapewnianego, że zmiany, których doświadcza, są trudnościami okupionymi niepewnością i strachem.

Aby proces adaptacji był doświadczeniem podmiotowym, potrzebna jest zmiana dominującego nauczycielskiego obrazu ucznia. Istotą zawodu nauczyciela jest wspomaganie rozwoju drugiego człowieka, czyli udzielanie pomocy innym w zmaganiu się ze zmiennym światem. Dominowanie nauczycielskiego obrazu *ucznia ubogiego* pozostaje w związku z nieadekwatnym uposażeniem dziecka na jego życiowe zmagania poza szkołą. Wszystkie osobowościowe determinanty jego funkcjonowania w dorosłości: poczucie zaufania, poczucie autonomii, poczucie inicjatywy, poczucie produktywności i poczucie tożsamości (Erikson, 1997) zostają nadwątlone u progu edukacji przedmiotowej.

## 5.2. *Uczeń bogaty u progu edukacji przedmiotowej*

Analiza i interpretacja wyników przedstawionych badań fenomenograficznych wskazuje, że dążność do utrzymywania jawnej pedagogii, która sytuuje ucznia niżej od nauczyciela jest dominującym kierunkiem nauczycielskiego działania w sprzyjających warunkach (mocnej klasyfikacji kodu edukacyjnego w polskim modelu edukacji przedmiotowej), jednak nie jedynym. Niewielka liczba wypowiedzi ujawnia nauczycielski obraz *ucznia bogatego* u progu edukacji przedmiotowej, który kierkuje – zgodnie z przyjętą perspektywą – nauczycielskie oddziaływania wobec dziecka, względem jego możliwości i gotowości do uczenia się, pełnionych podczas pracy ról, obserwowanych działań, udziału w pracy w grupie/klasie, osiągnięć i interakcji w klasie szkolnej (por. Bałachowicz, 2009, s. 155–156). Dalej prezentuję wszystkie nauczycielskie wypowiedzi, które w poprzednich rozdziałach nie pojawiały się często ze względu na niepopularność wśród respondentek. Ponowna analiza przytoczonych wcześniej licznych wypowiedzi pozwoliła jednak na ich wyłuskanie. Zestawione w tym miejscu prezentują zgoła inny obraz, wpisując się w mapę nauczycielskich konceptualizacji ucznia w różnych kontekstach społecznych (por. rysunek 3). Wszystkie przedstawione w tym miejscu wypowiedzi składają się na obraz *ucznia bogatego* u progu edukacji przedmiotowej.

<b>Nauczycielski obraz ucznia bogatego wpisujący się w kategorie opisu</b>
<b>Uczeń idealny</b>
<p>Wiedzą, że w każdym momencie mogą zadać pytanie, by się upewnić, komunikatywny, mówi o swoich potrzebach (...). (w.27)</p> <p>(...) Dobrze, gdy zadają pytania, dużo pytań (...). To ma być na zasadzie dialogu, bo kiedy ja mówię, oni zadają pytania, wiem, co rozumieją, czego nie wiedzą, czego chcą się dowiedzieć, to żywa lekcja. (w.22)</p> <p>Trzeba im utrudniać, stawiać wyzwania. (w.6)</p>
<b>Uczeń edukacji zintegrowanej</b>
<p>Są uważne. (w.2)</p> <p>Jeśli ja ich uczę przez trzy lata od zerówki, a potem mam z nimi język polski... Raczej są przy mnie otwarte, nie mają lęku. (w.20)</p>
<b>Uczeń edukacji przedmiotowej</b>
<p>(...) Powiedzą ci wszystko, co rozumieją, czego nie rozumieją, co należy powtórzyć. (...) (w.26)</p> <p>W tym roku mam klasę sportową, bardzo żywą (...), proponują, że można coś innego zrobić. (w.22)</p> <p>Znaczna grupa mówi, że lubi klasę czwartą, bo nie ma monotonii. Wtedy jest fajnie, że się zmienia sala, nauczyciela, bo nie jest ciągle ten sam schemat, że jest dynamicznie, inaczej czas mija, można inaczej zaplanować swój czas wolny. (w.27)</p> <p>Mam teraz takie czwarte klasy, które są takie aktywne, (...) są bardzo wdzięczne, kilka razy mi się zdarzyło, że omawiając poezję, któreś z dzieci się zrywało i mówiło: „No tak! Przecież to o to chodziło!”. (w.26)</p> <p>Muszę z siebie dużo dawać, nauczyć ich uczyć się (...). (w.6)</p>
<b>Uczeń w środowisku rodzinnym</b>
<p>Dzieci wiedzą, co dzieje się w tamtym i tamtym kraju, czyli wiedza ogólna o świecie jest szersza. (...) Wynika to z tego, że dzieci podróżują z rodzicami. Mam uczennicę, która była w Afryce, gdzie ja nie byłam, wtedy ona ma tę wiedzę o Afryce większą niż ja (w.25)</p> <p>(...) Jednak ogólnie ja staram się rozbudzić w dzieciach pasję, traktować to jak zabawę, wykorzystywać to, co znają z życia codziennego (...). (w.26)</p>

Źródło: opracowanie własne.

<b>Nauczycielski obraz ucznia bogatego wpisujący się w obszary relacji między kategoriami opisu</b>
<b>Absolwent edukacji wczesnoszkolnej</b>
<p>(...) Więcej czytają, piszą wiersze, pięknie się wypowiadają (...). (w.17)</p> <p>Dzieci mają dobrą pamięć. (w.3)</p> <p>Są zdolne. (w.25)</p> <p>Zauważyłam też, że szybko biegną po dzwonek, bo są żądne wiedzy, nowych doświadczeń. (w.23)</p> <p>Są w pierwszych miesiącach bardzo radosne, nowe zeszyty (...). (w.17)</p>

<b>Młodszy o rok uczeń w czwartej klasie</b>
<p>(...) <i>Uruchamianie wyobraźni, tworzą dzieła sztuki! Zadawać więcej wierszy na pamięć – szybciej się uczą!</i> (w.6)</p> <p><i>Może taka duża motywacja, chęć do zajęć dodatkowych, lubią uczyć się gramatyki, ortografii. (...) Mam opatentowaną zabawę „kula-zgadula”, (...) wiadomo – są emocje i jest utrwalanie. Dzieci to uwielbiają, domagają się tego.</i> (w.17)</p>
<b>Uczeń aktywizowany w czwartej klasie</b>
<p><i>Ja rozmawiam dużo, staram się ujmować wiele w formie zabawy, żeby było im przyjemnie te wiadomości przyswajać, porównuję je do sytuacji codziennych, gdzie oni mogą to odnaleźć i zrozumieć, przybliżanie im nowego poprzez to, co dobrze znają, wiedzą, doświadczają.</i> (w.26)</p> <p>(...) <i>Warto nawet na krótko wcielić się w rolę, by ich zaciekawić.</i> (w.14)</p> <p>(...) <i>Więc jeśli oni się przebijają – ja też, oni to wiedzą.</i> (w.8)</p> <p><i>Praca w grupach, moje zaangażowanie w przełamanie lodów. Chcąc ich ze sobą zintegrować, sama z nimi pracowałam. Metoda sądu – z nimi zasiadałam przy stole sędziowskim nad Białą Czarownicą z Narnii. Uwielbiają się przebierać i scenki dramowe. Po tej lekcji świetnie sobie poradzili z napisaniem relacji z sądu, widząc moje zaangażowanie, poważnie podeszli do swoich zadań.</i> (w.7)</p>
<b>Uczeń edukacyjnym zadaniem rodzica</b>
<p><i>Dzieci są otwarte (...).</i> (w.8)</p> <p><i>Z łatwością wyrażają swoje opinie, sądy, chętne do współpracy.</i> (w.8)</p> <p><i>Te dzieci jasno komunikują, czego potrzebują, z czym się nie zgadzają (...).</i> (w.22)</p> <p>(...) <i>Dzieci chętnie opowiadają, a ja słucham.</i> (w.12)</p>

Źródło: opracowanie własne.

W analizowanych wypowiedziach nauczycielek można dostrzec **eksponowanie zaufania do zasobów ucznia**. W tym komunikacie uczeń u progu edukacji przedmiotowej dowiaduje się o sobie, że *wie, rozumie, zna*, a nowe środowisko edukacyjne w klasie czwartej będzie dla niego wyzwaniem, które nie bez trudności, ale pokona. W tych wypowiedziach jest zawarte czytelne dla ucznia przesłanie, że zmiany, które przeżywa, rozwiną jego kompetencje, bo oczekuje się od niego postawy twórczej, otwartej, elastycznej, aktywnej i pozbawionej lęku.

Tak nietrudne działania pozostające w gestii nauczyciela przedmiotu, jak np. brak jednego wiążącego podręcznika, brak pracy pod presją czasu, wychodzenie poza przestrzeń klasy, szkoły – w efekcie wpływają na osłabienie klasyfikacji. Konteksty socjalizacyjne ucznia nie ulegają rozgraniczeniu, ignorowaniu czy – deprecjonowaniu, żadne z doświadczeń ucznia w środowisku rodzinnym i edukacji wczesnoszkolnej nie jest odrzucane (por. Kuszak, 2020; Mrocza, 2011). Nauczyciel czwartoklasisty włącza wszystkie elementy wiedzy i doświadczenia wyniesione z rzeczywistości pozaszkolnej (szczególnie pasje, zainteresowania, hobby, umiejętności, możliwości) i te wniesione do procesu nauczania na swoim przedmiocie z poprzedniego etapu edukacji. Współpracę z rodzicem czwartoklasisty opiera na jednoznacznym podziale obowiązków na miarę możliwości i profesji swojej i drugiego ważnego dorosłego w życiu ucznia. Nauczyciel

– jako specjalista uczenia się i nauczania – zostawia rodzicowi wybór zakresu współdziałania na rzecz dziecka na terenie szkoły i domu, ma umiejętności zagospodarowania zasobów rodzica (Żłobicki, 2000, s. 82) zgodnie z rodzicielskimi możliwościami i preferencjami (statusem społecznym, materialnym, pasją, zawodem, dyspozycyjnością, osobowością itp.), na zasadzie wdzięczności i wzajemności, a nie przymusu. Model edukacji wczesnoszkolnej jest regulowany słabą klasyfikacją, a nauczyciela czwartoklasisty mogą inspirować dowolne jego elementy, które z powodzeniem może włączać do swej praktyki. Klasyfikację osłabi np. ocenianie kształtujące i aktywizujące sposoby pracy, które zasadzą się na przyjęciu przez nauczyciela obrazu *ucznia bogatego* w kompetencje, twórczego, którym nie trzeba kierować, któremu nie można przekazać wiedzy, a jedynie zaopatrzyć go w narzędzia jej aktywnego, zaangażowanego, samodzielnego, twórczego konstruowania (Bałachowicz, 2009, s. 122).

Moment pokonywania drugiego progu edukacyjnego potrzebuje w realiach polskiej szkoły nauczycielskiego podejścia innowacyjnego. W tych – nawet drobnych – zmianach **adaptacja ucznia u progu edukacji przedmiotowej nie jest utożsamiana z dostosowaniem się do narzucanych reguł, przeżywaniem porażek czy pokonywaniem trudności, które zasadza się na szeroko pojętej odporności** (m.in. na stres, trudności). Dzięki innowacyjnemu podejściu w swojej praktyce pedagogicznej, nieograniczonej do swojego przedmiotu, w każdej relacji z uczniem – nauczyciel urzeczywistnia model środowiska edukacyjnego: otwartego, włączającego, wielowymiarowego, które dostosuje się do ucznia, a nie środowiska, do którego trzeba się dostosować. To krok milowy w drodze do pełnomocnictwa ucznia, w drodze do

(...) stadium dojrzałej autonomii, samostanowienia i samorealizacji, opart[ych] na solidnych podstawach wiedzy merytorycznej, znajomości swoich praw, sankcjonujących ogólnoludzkie wartości uniwersalne oraz na kompetentnym i odpowiedzialnym stosowaniu tych praw w szeroko pojmowanych interakcjach społecznych (Puślecki, 2003, s. 29)

nie tylko w klasie czwartej.

Wydaje się jednak, że te kroki ku zmianie praktyki nauczycieli muszą zostać poprzedzone konieczną pracą nad przemodelowaniem społecznej mentalności, zmianą ludzkich nastawień i eliminowaniem stereotypów (Piotrowska-Gromniak, 2014, s. 387) wśród nie tylko decydentów edukacji, ale także rodziców. Szczególna i najważniejsza rola przypada jednak zawsze nauczycielowi jako bezpośredniemu organizatorowi i koordynatorowi dziecięcej aktywności u progu edukacji przedmiotowej, który poczuje potrzebę porzucenia hierarchiczności w swoich relacjach z uczniami i ich rodzicami, wykluczając siebie jako jedyne źródło wiedzy, jedyny kanał jej przekazu. Zdaniem Brunera (2010, s. 40) „podobnie jak wszystkowiedzący narrator zniknął ze współczesnej powieści, tak wszystkowiedzący nauczyciel zniknie z klasy przyszłości”. Wydaje się jednak,

że jesteśmy wciąż uczestnikami społecznej i kulturowej walki, której zarzewiem jest owa wizja, a trofeum – obraz ucznia.

### 5.3. Nauczycielski obraz ucznia – amalgamat oczekiwań względem szkolnej adaptacji

Jak to możliwe, że w obliczu wyzwań dla edukacji XXI wieku w nauczycielskich wypowiedziach dominuje obraz *ucznia ubogiego*? Czytając teksty naukowe stanowiące podbudowę do opracowania danych empirycznych, odniosłam wrażenie, że ich autorzy krytykują działania edukacyjne nauczycieli w każdym wymiarze. Nie chciałabym oddać do rąk czytelników kolejnej z wielu publikacji, która postulując konieczną zmianę w nauczycielskim sposobie postrzegania ucznia u progu edukacji przedmiotowej, poddaje go głównie krytyce. Choć interpretacja wyników moich badań zdaje się stawiać działania zaproszonych do badania nauczycielek języka polskiego w czwartej klasie w niekorzystnym świetle, moją intencją nie jest źle oceniać grupę zawodową, z którą utożsamiam się jako nauczyciel języka polskiego z kilkunastoletnim stażem pracy w podwarszawskiej publicznej szkole podstawowej. Realizując swój projekt, byłam czynnym nauczycielem, znanym w środowisku większości uczestniczek tego badania. Jestem im zatem nie tylko wdzięczna, że wyraziły zgodę na udział w wywiadach z ochotą, ale również jestem gotowa na skomentowanie przedstawionych wyników z perspektywy swojego nauczycielskiego doświadczenia. Czynność ta wymaga ode mnie wyczucia i wrażliwości. Wyniki własnych badań nie są bowiem dla mnie zaskakujące. Nauczycielski obraz ucznia u progu edukacji przedmiotowej kształtuje się pod wpływem wielu czynników zewnętrznych, systemowych, niezależnych od samego nauczyciela, dlatego ujawnienie cech opresyjności nauczycielskiego dyskursu dotyczącego ucznia u progu edukacji przedmiotowej nie dziwi mnie, co stwierdzam nie bez przykrości. Dokonywany przez nauczyciela wybór spośród koncepcji wiedzy, uczenia się i nauczania, różniących się od siebie zupełnie, ograniczają realia polskiej szkoły, zdominowanej przez te strategie pedagogiczne, które ograniczają samodzielność ucznia, traktują go jako odbiorcę działań nauczyciela, który planuje jego pracę, kieruje nim, eliminuje trudności, aby uczeń osiągnął oczekiwany wynik (por. podstawa programowa kształcenia ogólnego) (Szyling, Bronk, Dyrda, 2009, s. 589). Szczególnie pielęgnowana władza nauczyciela – specjalisty od wiedzy ujawnia się w nauczaniu przedmiotowym od klasy czwartej szkoły podstawowej, przy jednoczesnym ubezwłasnowolnieniu zapisami podstawy programowej, treścią programu, organizacją nauczania i narzucanym tempem przekazu.

W interpretacji wyników swoich badań sugeruję, że niewiele lub tak mało potrzeba, aby nie poddać się wszechogarniającej opresyjności polskiego modelu edukacji przedmiotowej w czwartej klasie, w której dominuje rozumienie wychowania jako instrumentalnego, autorytarnego, przedmiotowego procesu, realizującego się we współpracy ze środowiskiem rodzinnym ucznia, przyjmującej ten

sam charakter. Niewiele wypowiedzi nauczycieli dowodzi faktu, że dostrzegają potrzebę wprowadzenia zmiany, zrealizowania swojego potencjału innowacyjnego w ramach oporu względem narzucających się i narzucanych znaczeń, względem dominującego dyskursu ucznia u progu edukacji przedmiotowej. Czy zatem w większości utożsamiają się z jego wartościami?

Z jednej strony podmiotowe zasady nauczyciela w polskiej rzeczywistości edukacyjnej, w której dominuje dyskurs funkcjonalistyczno-behawiorystyczny w myśleniu o instytucji szkoły, mają wielką moc kreacyjną, ale i wielką trudność realizacji. Z drugiej strony rzeczywistość ta daje nauczycielowi możliwość wielokrotnego popadania w stan wahania, wątpienia, swoistego zakłopotania (zob. Polak, 1999, s. 83, 231). Jest to stan pożądaný – stan refleksji, w toku której nauczyciel zdobywa określony poziom samowiedzy (wyrażającej obraz świata, postrzeganie innych, wizję celów działania, wartości) i samoświadomości.

Przez kilkanaście lat pracy w publicznej szkole podstawowej pod Warszawą doświadczyłam osobiście uwikłania w opresyjność modelu edukacji przedmiotowej, kiedy balansowałam między oczekiwaniami własnymi a otoczenia. Wiem doskonale, że na porządku dziennym główne podmioty edukacji stają względem opresyjności działań komunikacyjnych, które narzucają im wizję ich braku gotowości do pełnomocnictwa, do podejmowania nieoczywistych decyzji, niepopularnych wyborów. To zjawisko, które nie dotyczy tylko ucznia, co chciałabym mocno zaakcentować.

Elżbieta M. Kur (2006, s. 63–64, 181–183) nazywa rzeczywistość polskiego nauczyciela chaosem, labiryntem. Próbując wyjść naprzeciw „późnej nowoczesności”, współczesna szkoła w naturalny sposób zaczyna cechować się niepewnością, płynnością, nieprzewidywalnością. Jednak za wszelką cenę próbuje się temu zjawisku przeciwdziałać, **mnożąc prawne regulacje**, dyrektywy, najczęściej odsyłające, niekonkretne lub co najczęstsze – kolizyjne, w których gęszczy nauczyciel porusza się, doświadczając codziennie chronicznego, swoistego rozdarcia. Świadomy, niejednokrotnie czujący ową potrzebę zmiany, pozostaje rozdarty koniecznością dokonywania wyboru między adaptacją a emancypacją lub próbuje sprostać im równocześnie (por. Kwaśnica, 1987).

Według Małgorzaty Lewartowskiej-Zychowicz (2009, s. 172) polska szkoła to mozaika rozwiązań o socjalistycznych, konserwatywnych i liberalnych źródłach, po której nauczyciel porusza się zdezorientowany, ukierunkowany, naciskany. Polskiego nauczyciela autorka wprost nazywa „bohaterem tragicznym” ze względu na jego nieuniknione, nieodłączne uwikłanie w przeciwstawne wobec siebie oczekiwania. Z jednej strony bowiem **nauczyciel funkcjonuje w otoczeniu wielu przymusów strukturalnych i funkcjonalnych (m.in. „stary” wymóg wdrażania kapitału kulturowego danej formacji społecznej)**, z drugiej strony oczekuje się po nim **podążania drogą emancypacji**. Przede wszystkim jednak w systemie oświatowym – wbrew idei demokracji – panuje według Śliwerskiego (2017) wspólne dla poszczególnych podmiotów edukacji przeświadczenie o **konieczności opierania wzajemnych stosunków na posłuszeństwie** czy podporządkowaniu osobie wyżej usytuowanej (por.

Zalewska-Bujak, 2017). Hierarchiczność relacji jest wpisana w kulturę szkoły, narzuca się we wzajemnych relacjach najbliższych czwartoklasiście dorosłych (dyrektora i nauczyciela, nauczyciela i rodzica), aby eskalować w najważniejszej relacji – nauczyciela i jego ucznia.

Lewartowska-Zychowicz (2009), podkreślając instytucjonalny kontekst działania polskiego nauczyciela, akcentuje jego uwikłanie w idee i ideologie, których on sam jest podmiotem, w dyskursy, które konceptualizują się w **coraz to „nowszych”, „lepszach” pomysłach na szkołę jako instytucję**. Bernstein w teorii kodów socjoedukacyjnych podkreśla, że bitwa o program nauczania w szkole jest bitwą ideologiczną o „władzę nad wiedzą” między dwiema różnymi koncepcjami porządku i kontroli (Bielecka-Prus, 2010, s. 203). W ilu to koncepcjach owe go porządku musiał odnaleźć się współczesny nauczyciel czwartej klasy? Tylko w ostatnich kilku latach polscy nauczyciele czwartoklasistów stali się uczestnikami: reformy obniżenia wieku inicjacji szkolnej i jej odwrócenia oraz likwidacji gimnazjów i wprowadzenia ośmioletniej szkoły podstawowej, którym towarzyszyły zmiany w podstawie programowej.

Bycie pośrodku społecznej gry interesów sił politycznych, funkcjonujących aktualnie na polskiej scenie politycznej, jest chlebem powszednim nauczycieli. Formalnie mogą oni podejmować autonomiczne decyzje (np. do nich należy wybór podręcznika, mogą tworzyć własne programy, wybierać lektury do omówienia w klasie, realizować różne projekty edukacyjne, wprowadzać innowacje i eksperymenty pedagogiczne), jednak przy zachowaniu tak ścisłego nadzoru i kontroli oraz narzuceniu zewnętrznych kryteriów oceny ich pracy (standaryzowane testy) jest to pozór autonomii (por. Nowosad, 2020, s. 248).

Według Inetty Nowosad (2020, s. 9) podczas analizy literatury przedmiotu można zauważyć, że współcześnie w opisie pozytywnej (zdrowej) kultury szkoły centralnym punktem wyjścia i warunkiem nastąpienia poprawy, a zarazem celem jest uczeń w procesie przekraczania samego siebie. Orientacja na wysokie osiągnięcia, która jest główną ideą kształcenia na wszystkich szczeblach edukacji (począwszy od przedszkola), powinna opierać się przeciwieństwo na zaufaniu w wielkie możliwości ucznia, na przekonaniu o bogactwie jego potencjału w każdej sferze. Zdaniem Nowosad (2020, s. 11) wiele inicjatyw reformatorskich zawodzi, ponieważ kierownictwo nie zajęło się postawami, wartościami podmiotów szkolnej społeczności i tym, w co ludzie wierzą.

Przedstawione nauczycielskie obrazy ucznia u progu edukacji przedmiotowej ujawniają przede wszystkim niewiarę nauczycielek w możliwości ucznia, ale jednocześnie obnażają rozpaczliwy **brak pewności co do własnych możliwości i wagi własnych słów** opisujących ucznia w różnych kontekstach wspólnie doświadczanej z nim rzeczywistości. Ukazują tę rzeczywistość jako ograniczoną ścianami sali lekcyjnej niewyposażonej w pomoce i nowoczesne rozwiązania techniczne, na co nie mają wpływu ani się nie zgadzają. Ukazują niemoc, bierność, uleganie opresji bez prawa głosu. Nauczycielskie obrazy ucznia ujawniają **słabość kondycji nauczyciela, która pilnie domaga się wielkiej troski**.



Stanisław Bortnowski (1982, s. 21–28) wyraził pogląd, że

polscy nauczyciele od kilkudziesięciu lat godzą się na ofiarności, wyrzeczenia, pauperyzację i permanentny wyzysk ze strony społeczeństwa (w tym przede wszystkim władz państwowych), gdyż w swojej roli zawodowej zostali naznaczeni misyjnością, posłannictwem, społecznikostwem, bez prawa buntu, do upierania się o normalność, o godne warunki pracy i płacy.

Z mojego nauczycielskiego doświadczenia w pracy w publicznej szkole podstawowej wiem, że ta diagnoza jest nadal aktualna.

Nauczyciele czwartoklasistów wbrew nieprzychylnym warunkom pracy mają szanse na emancypację, gdyż są do tego profesjonalnie przygotowani podczas studiów, kiedy zdobywają wiedzę o autonomii, podejściu krytyczno-twórczym. Jestem pewna, że sytuacja chronicznego konfliktu poznawczego, w której podejmują codzienne wysiłki odnalezienia się, obfituje w ich indywidualne refleksje nad swoim życiem zawodowym, swoimi motywacjami i sposobami postrzegania edukacyjnej rzeczywistości. Według Davida Bridgesa (1997, s. 158) to jednak za mało, gdyż najistotniejsze jest praktykowanie autonomii. Przejście od wiedzy o autonomii do podejmowania autonomii, do autonomicznego działania w określonym kontekście społecznym, kontekście polityczno-prawnym (Madalińska-Michalak, 2019, s. 11) jest krokiem, którego wielu nie ma siły już wykonać, o czym świadczą wypowiedzi wielu znajomych nauczycieli podczas wygasania największego strajku tej grupy zawodowej w kwietniu 2019 roku.

Ewa Bilińska-Suchenek (2013, s. 207–209) twierdzi, że próbą dostosowania się nauczycieli do warunków, w których ograniczenia zewnętrzne nie pozwalają im realizować celów zgodnych z wyznawanymi przekonaniem i wartościami, może być konformizm czy przeciwnie – negatywizm. Innym typem adaptacji jest rytualizm polegający na uległości wobec formalnych wymogów instytucji mimo braku identyfikacji z przepisami. Wydaje się, że często towarzyszy mu wycofanie, bierność, apatia. Zaproszone do badania nauczycielki w znakomitej większości kierują się w swej praktyce obrazem ubogich zasobów swojego ucznia u progu edukacji przedmiotowej. Czy fakt ten świadczy o poddaniu się czy oporze względem doświadczanej nieprzerwanie opresji? Trzeba jednak zauważyć, że są wśród nich te, które **będąc ustawicznie kontrolowane, poddawane krytycznej ocenie, niedoceniane, „mają ochotę” praktykować autonomię** (zob. Kowalska, 2019).

Te dość krótkie rozważania prowadzą do kluczowego pytania: **czy społeczne oczekiwanie, aby nauczyciele ufali w bogaty potencjał ucznia u progu edukacji przedmiotowej i ekspozowali go, nie jest wygórowane?** Czy nie staje się kolejną formą opresji, symbolicznej przemocy wobec nauczycieli w publicznej szkole podstawowej, którym oficjalnie i nieoficjalnie, ale powszechnie okazuje się brak zaufania, ogranicza samodzielność, dokonuje podziału wewnątrz ich grupy? (por. Kuszak, 2020)

Niewątpliwie odpowiedź na to pytanie jest oczywista. Skoro zgodnie ze słowami Brunera (2010, s. 38)

edukację należy spostrzegać jako wspomaganie młodzieży w uczeniu się użycia narzędzi do wytwarzania znaczeń i konstruowania rzeczywistości w celu lepszego przystosowania do świata, w którym żyje, oraz do rozpoczęcia skutecznego procesu jego modyfikacji zgodnie z własnymi wymaganiami,

przyjęcie przez nauczycieli obrazu *ucznia bogatego* w możliwości jest po prostu wymogiem współczesności. Trudno jednak zrozumieć, jak jest możliwe, że w powszechnym dyskursie edukacyjnym nauczycielom odmawia się wpływu na jakość funkcjonowania w nowej rzeczywistości setek swoich uczniów i bycia (stawania się) podstawowymi inwestorami w kapitał ludzki. Odmawia się im nadrzędnej roli w transformacji i wpływu na jakość życia społeczeństwa w przyszłości (por. Appelt, 2006, s. 19). Joanna Madalińska-Michalak (2019, s. 2–3) akcentuje warunek sine qua non tej sytuacji. Podkreśla, że to wręcz nierealne przedsięwzięcie, aby do/dla autonomii edukował nauczyciel, który sam tej autonomii nie doświadcza i nie praktykuje.

Zdaniem Marii Czerepniak-Walczak (2020, s. 241) w polskiej edukacji proces emancypacji „nie odbywa się za sprawą «ekspertów» i polityki, ale pomimo «ekspertów» i polityki”. Małgorzata Żytko (2020, s. 33), przywołując nazwy wielu oddolnych inicjatyw nauczycielskich, stwierdza, że w nich jest **największa aktualnie nadzieja, gdyż zrzeszają nauczycieli, którzy już, wbrew przytłaczającej rzeczywistości, potrzebują zmian i je realizują, ale przede wszystkim wspierają się w owym działaniu**. Parafrazując słowa Brunera (2010, s. 57), można stwierdzić, że na co dzień plany edukacyjne decydentów różnych szczebli (od dyrektora placówki po ministra edukacji), nieprzewidujące istotnego miejsca w nich dla nauczycieli, nie są w stanie zmienić faktu, że ostatecznie to właśnie nauczyciele są codziennie w centrum wydarzeń. Żaden system zewnętrznego oceniania (również w postaci takich publikacji jak moja) nie jest w stanie zobowiązać nauczyciela do kierowania się w swym ważnym kulturowo, szczególnie społecznie oddziaływaniu obrazem współczesnego ucznia bogatego w zasoby, możliwości (por. Kwiatkowska, 2005, s. 20). Oświatowi decydenci na każdym szczeblu mają zatem zadanie tylko stwarzać warunki (w tym materialne) dla nauczycielskiego „chcenia”, dla innowacyjnych działań nauczycielskich, kierowanych wobec bogactwa uczniowskiego potencjału.

Dominujący w wypowiedziach nauczycielek obraz *ucznia ubogiego* zdaje się zatem odzwierciedlać kondycję samego nauczyciela – niegotowego na zmianę związaną z przyjęciem pod swoją opiekę absolwenta edukacji wczesnoszkolnej, ale przede wszystkim – będąc pod wpływem przeciwstawnych wobec niego samego oczekiwań – wpływającego negatywnie na ucznia w procesie adaptacji u progu edukacji przedmiotowej, bo nieufającego w jego potencjał i negującego potrzebę aktywności, sprawczości i autonomii.



## Zakończenie

Według Brunera (2010, s. 49) „to, jak się wyposaży umysł, ma ogromne konsekwencje w naszych postindustrialnych, technologicznych czasach”. Przekraczanie progu edukacji przedmiotowej to dla ucznia szansa na ponowne „uposażenie”. Tę szansę daje mu nowe środowisko uczenia się, którego kreatorem jest każdy nauczyciel przedmiotu w czwartej klasie. Dla nauczyciela czwartoklasisty zjawisko progu edukacyjnego jest również szansą na twórczą adaptację w obliczu zmiany. Przyjęcie pod swoją opiekę absolwenta edukacji wczesnoszkolnej stwarza możliwość redefinicji własnej roli i zadań, daje przestrzeń do podejmowania wyzwań, nowych rozwiązań, otwarć na innowacje, zmiany swoich przekonań, postaw i praktyk.

W przyjętej perspektywie towarzyszenie uczniowi w adaptacji opierałoby się na stwarzaniu mu przestrzeni do praktykowania własnej autonomii, która bazowałaby na zaufaniu w wielki potencjał współczesnego dziecka i w bogactwo jego możliwości. Wyłaniające się z wypowiedzi nauczycieli obrazy ucznia w każdym z kontekstów socjalizacyjnych – zgodnie z przyjętą perspektywą – są czytelnym amalgamatem, powstałym i wciąż reprodukującym się dzięki mechanizmowi (usilnego) podtrzymywania oczywistości indywidualnych, społecznych i kulturowych dotyczących zasobów dziecka w roli ucznia. Są to oczywistości w wielkiej mierze przygnębiające. Z nauczycielskich wypowiedzi wyłania się rzeczywistość społeczna u progu edukacji przedmiotowej, w której uczeń konstruuje siebie. Jego podmiotowość jest terenem walki znaczeń i wartości, którą i tak ostatecznie wygrywa dyskurs funkcjonalistyczno-behawiorystyczny. Według Brunera (2010, s. 4) „kultura kształtuje umysł, to znaczy dostarcza nam narzędzi, dzięki którym kontrolujemy nie tylko nasze światy, ale także naszą koncepcję siebie i swoich możliwości”. Uczeń u progu edukacji przedmiotowej dowiaduje się o sobie, że nie dysponuje odpowiednimi zasobami, nie jest gotowy do podjęcia działania względem zmian, których doświadcza, oraz że oczekuje się od niego podporządkowania i bierności względem „wsparcia”, które jest mu oferowane. Kryzys w procesie adaptacyjnym ucznia na początku czwartej klasy jest zatem zjawiskiem w naszym społeczeństwie powszechnym, pielęgnowanym i uznawanym za oczywiste, wpisującym się w dominujący dyskurs edukacyjny.

Rozpoznanie nauczycielskiego obrazu ucznia u progu edukacji przedmiotowej pilnie zwraca naszą uwagę na wciąż niezastąpioną rolę nauczyciela w bio-

grafii współczesnego dziecka, na siłę jego oddziaływań komunikacyjnych, które stanowią o życiowym „uposażeniu” młodego człowieka. To właśnie działanie nauczyciela jako wynik przyjęcia obrazu *ucznia bogatego* w możliwości sprawi, że polska szkoła dostosuje się do ustawicznych zmian ogólnokulturowych, a w ten sposób stanie się naturalną przestrzenią uczenia się współczesnego człowieka, który w jej doświadczaniu zbuduje i rozwinię kompetencje do życia w szybko zmieniającym się świecie (Klus-Stańska, 2010).

Z zaprezentowanej próby diagnozy wynika niestety, że narzędzia, w które uczeń u progu edukacji przedmiotowej jest usilnie wyposażony, nie sprawdzają się we współczesnym jego wielowymiarowym byciu-w-świecie. Nie są mu potrzebne do budowania i rozwijania kompetencji do życia w szybko zmieniającym się otoczeniu, a wręcz stanowią barierę dla tego procesu. Ostatecznie zatem – wobec szybkiego tempa życiowych zmian – niczym uczeń u progu edukacji przedmiotowej – staje człowiek pełen lęku i braku wiary we własne możliwości.

## Bibliografia

- Adamek, I., Bałachowicz, J. (2016). (red.). *Pomiędzy dwiema edukacjami*. Łódź: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Appelt, K. (2006). Osobowościowe uwarunkowania funkcjonowania nauczycieli w sytuacji zmiany społecznej. *Forum Oświatowe*, 1(34), 5–26.
- Bałachowicz, J. (2007). Podmiotowość dziecka w procesie edukacji początkowej – problemy teoretyczne i praktyczne. W: H. Siwek (red.), *Efektywność kształcenia zintegrowanego. Inspiracje dla teorii i praktyki* (s. 30–40). Katowice: Wydział Nauk Społeczno-Pedagogicznych.
- Bałachowicz, J. (2009). *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP.
- Bałachowicz, J. (2014). *Obraz kreatywnego i idealnego ucznia w poglądach nauczycieli*. W: I. Adamek, J. Bałachowicz, *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji dziecka* (s. 157–179). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Bałachowicz, J. (2015). Nauczycielski dyskurs a konstruowanie podmiotowości dziecka. W: J. Bałachowicz, A. Witkowska-Tomaszewska, *Edukacja wczesnoszkolna w dyskursie podmiotowości. Studium teoretyczno-empiryczne* (s. 183–251). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Bałachowicz, J., Halvorsen, K.V., Witkowska-Tomaszewska, A. (2015). *Edukacja środowiskowa w kształceniu nauczycieli. Perspektywa teoretyczna*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Bauman, Z. (2006). *Płynna nowoczesność*. Tłum. T. Kunz. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Bee, H. (2004). *Psychologia rozwoju człowieka*. Tłum. A. Wojciechowski. Poznań: Zysk i S-ka.
- Bernstein, B. (1990). *Odtwarzanie kultury*. Tłum. Z. Bokszański, A. Piotrowski. Warszawa: PIW.
- Bielecka-Prus, J. (2010). *Transmisja kultury w rodzinie i w szkole. Teoria Basila Bernsteina*. Warszawa: WN PWN.
- Bilińska-Suchenek, E. (2013). *Nauczyciel i opór (wobec) systemu edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Bortnowski, S. (1982). *Spór ze szkołą*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1990). *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Tłum. E. Neyman. Warszawa: WN PWN.

- Bourdieu, P. (2006). *Medytacje pascaliańskie*. Tłum. K. Wakar. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Bridges, D. (1997). Personal Autonomy and Practical Competence: Developing Politically Effective Citizens. W: D. Bridges (red.), *Education, Autonomy and Democratic Citizenship: Philosophy in a Changing World* (s. 153–164). London–New York: Routledge.
- Bruner, J. (2010). *Kultura edukacji*. Tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz. Kraków: Universitas.
- Brzezińska, A.I. (2013). *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Sopot: GWP.
- Czachur, W., Kulczycka, A., Kumięga, Ł. (red.). (2016). *Jak analizować dyskurs? Perspektywy dydaktyczne*. Kraków: Universitas.
- Czapla, M. (2003). Style nauczania nauczycieli przyrody jako przedmiot badań. *Neodidagmata*, 25–26, 137–146.
- Czerepniak-Walczak, M. (2020). Kultura szkoły, jej trwanie i zmiana. O sile oddziaływania „gramatyki szkoły”. *Czas Kultury*, 1, 13–19.
- Czytelniczka (2014). Szesciolatku, witaj w czwartej klasie! Pobrane z: [http://krakow.gazeta.pl/krakow/1,44425,16719869,Szesciolatku\\_\\_witaj\\_w\\_czwartej\\_klasie\\_\\_\\_LIST\\_.html#ixzz3QnI3b8Hp](http://krakow.gazeta.pl/krakow/1,44425,16719869,Szesciolatku__witaj_w_czwartej_klasie___LIST_.html#ixzz3QnI3b8Hp) [dostęp: 12.01.2021].
- Delors, J. (1998). *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*. Warszawa: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich. Pobrane z: [http://www.unesco.pl/fileadmin/user\\_upload/pdf/4\\_Filary\\_Raport\\_Delorsa.pdf](http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/4_Filary_Raport_Delorsa.pdf) [dostęp: 12.01.2021].
- Dumont, H., Istance, D., Benevides, F. (red.). (2013). *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*. Tłum. Z. Janowska. Warszawa: ABC a Wolters Kluwer business. Pobrane z: [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/istota-uczenia-sie-wykorzystanie-wynikow-badan-w-praktyce\\_9789264201606-pl#.WQecOcYXrIU#page133](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/istota-uczenia-sie-wykorzystanie-wynikow-badan-w-praktyce_9789264201606-pl#.WQecOcYXrIU#page133) [dostęp: 12.01.2021].
- Dylak, S. (2000). Nauczycielskie ideologie pedagogiczne a kształcenie nauczycieli. W: K. Kruszewski (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim* (s. 176–190). Warszawa: WSiP.
- Erikson, E.H. (1997). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Tłum. P. Hejmej. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Falkowska, B. (2014). *Ostatnia szansa. Rozmowa z Karoliną Elbanowską, prezesem Fundacji Rzecznik Praw Rodziców*. Pobrane z: <http://www.naszdziennik.pl/polska/kraj/116703,ostatnia-szansa.html> [dostęp: 12.01.2021].
- Fenstermacher, G., Soltis, J. (2000). *Style nauczania*. Tłum. K. Kruszewski. Warszawa: WSiP.
- Filipiak, E. (red.). (2008). *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego. Pobrane z: <https://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/1752/Rozwijanie%20zdolnosci%20uczenia%20sie.pdf?sequence=1> [dostęp: 12.01.2021].
- Flick, U. (2012). *Projektowanie badania jakościowego*. Tłum. P. Tomanek. Warszawa: WN PWN.

- Foucault, M. (1998). *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*. Tłum. T. Komendant. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Giddens, A. (2001). *Nowe zasady metody socjologicznej. Pozytywna krytyka socjologii interpretacyjnych*. Tłum. G. Woroniecka. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Giddens, A. (2003). *Stanowienie społeczeństwa: zarys teorii strukturacji*. Tłum. S. Amsterdamski. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Goffman, E. (1981). *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Tłum. H. Datner-Śpiewak, P. Śpiewak. Warszawa: PIW.
- Grasha, A.F. (1996). *Teaching with Style: A Practical Guide to Enhancing Learning by Understanding Teaching and Learning Styles*. Pittsburgh, PA: Alliance Publishers.
- Hałas, E. (2012). *Interakcjonizm symboliczny. Społeczny kontekst znaczeń*. Warszawa: PWN.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (2008). *Pedagogika ogólna*. Warszawa: WAiP.
- Jurgiel, A. (2009). Doświadczenie szkoły przez uczniów. Rekonstrukcja fenomenograficzna. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2(10), 142–149.
- Klus-Stańska, D. (red.). (2004). *Światy dziecięcych znaczeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Klus-Stańska, D. (2007). Między wiedzą a władzą. Dziecięce uczenie się w dyskursach pedagogicznych. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 5(1), 92–106.
- Klus-Stańska, D. (2010). Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Klus-Stańska, D. (2013). Opinia Zespołu Problemowego ds. Polityki Oświatowej KNP PAN z dn. 6.03.2013 r. Pobrane z: <http://www.pan.uz.zgora.pl> [dostęp: 15.09.2014].
- Klus-Stańska, D. (red.). (2014). *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Klus-Stańska, D., Bronk, D., Malenda, A. (red.). (2011). *Pedagogika wczesnej edukacji: dyskursy, problemy, otwarcia*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Klus-Stańska, D., Szczepska-Pustkowska, M. (red.). (2009). *Pedagogika wczesnoszkolna: dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa: WAiP.
- Klus-Stańska, D., Szymański, M.J., Szymański, M.S. (red.). (2003). *Renesans (?) nauczania całościowego: współczesna dydaktyka wobec nauczania zintegrowanego, blokowego i przedmiotowego*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kolet-Iciek, A. (2014). *Sześciolatek w czwartej klasie*. Pobrane z: <http://www.dziennikpolski24.pl/artukul/3688104,szesciolatek-w-czwartej-klasie,id,t.html> [dostęp: 12.01.2021].
- Konarzewski, K. (1995). *Problemy i schematy. Pierwszy rok nauki szkolnej dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kowalska, D. (2019). *Belfrzy. Polska szkoła w stanie krytycznym*. Warszawa: Wielka Litera.
- Kron, F.W. (2012). *Pedagogika. Kluczowe zagadnienia. Podręcznik akademicki*. Tłum. E. Cieślik. Sopot: GWP.
- Krzysztofek, K. (2009). Zdekodowane kody. W: A. Maj, M. Derda-Nowakowski (red.), *Kody McLuhana. Topografia nowych mediów* (s. 9–36). Katowice: Wydawnictwo Naukowe ExMachina.



- Kubinowski, D. (2010). *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia, metodyka, ewaluacja*. Lublin: Wydawnictwo Naukowe UMCS.
- Kupiec, M. (2019a). Absolwent edukacji wczesnoszkolnej w wypowiedziach nauczycielek języka polskiego w klasie IV. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 578(3), 20–31.
- Kupiec, M. (2019b). Oczekiwania nauczycieli wobec rodziców i wzajemnej współpracy. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 581(6), 27–38.
- Kupiec, M. (2020a). Nauczycielski obraz młodszego ucznia u progu czwartej klasy. *Forum Pedagogiczne*, 10, 45–56.
- Kupiec, M. (2020b). Oczekiwania nauczycieli względem aktywności czwartoklasisty w procesie konstruowania wiedzy. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 594(9), 51–59.
- Kur, E.M. (2006). Polonista w ponowoczesnym labiryncie, czyli filozoficzne aspekty reformy edukacji. W: E. Bańkowska, A. Mikołajczuk (red.), *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole* (s. 58–68). Warszawa: Wydawnictwo Wydziału Polonistyki UW.
- Kuszak, K. (2011). *Kompetencje językowe uczniów klas młodszych szkoły podstawowej*. W: H. Sowińska (red.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości: założony i rzeczywisty obraz edukacji elementarnej* (s. 172–211). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kuszak, K. (2020). Paradoks: Nauczycielka przedszkola – profesja społecznie ważna o niskim poziomie prestiżu. *Kultura Szkoły*, 1, 57–66.
- Kwaśnica, R. (1987). *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*. Wrocław: Wydawnictwo IKN.
- Kwiatkowska, H. (2005). *Tożsamość nauczycieli między anomią i autonomią*. Gdańsk: GWP.
- Lewartowska-Zychowicz, M. (2009). Nauczyciel (wczesnej edukacji) w relacjach wolności i przymusu. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna: dyskursy, problemy, rozwiązania* (s. 159–182). Warszawa: WAiP.
- Madalińska-Michalak, J. (2019). Autonomia nauczyciela: uwarunkowania prawne i rozwijanie kompetencji nauczyciela do bycia autonomicznym. *Forum Oświatowe*, 2(62), 11–26.
- Magulod, G.C. (2017). Personal Epistemologies and Teaching Styles of Filipino Preservice Elementary Teachers. *Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research*, 5(1), 31–41.
- Marton, F. (1981). Phenomenography: Describing Conceptions of the World Around Us. *Instructional Science*, 10, 177–200.
- Marton, F., Booth, S. (1997). *Learnings and Awareness*. Mahwah, NJ: Erlbaum Associates.
- Mead, G.H. (1975). *Umysł, osobowość i społeczeństwo*. Tłum. Z. Wolińska. Warszawa: PWN.
- MEN (2015). *Prawie 80% sześciolatków już w szkołach*. Pobrane z: <https://men.gov.pl/ministerstwo/informacje/prawie-80-szesciolatkow-juz-w-szkolach.html> [dostęp: 13.11.2015.].

- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Męczkowska, A. (2002). *Od świadomości nauczyciela do konstrukcji świata społecznego. Nauczycielskie koncepcje wymagań dydaktycznych a problem rekonstrukcyjnej kompetencji ucznia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Michalak, R. (2011). Poznawanie świata przyrody jako kontekst rozwoju kompetencji poznawczych. W: H. Sowińska (red.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości: założony i rzeczywisty obraz edukacji elementarnej* (s. 129–169). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Michalak, R. (2013). *Dziecko u progu edukacji przedmiotowej. Studium teoretyczno-empiryczne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Michalak, R. (2018). Rola szkoły w procesie konstruowania przez dziecko roli czwartoklasisty. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 37(1), 111–128.
- Miczka-Pajestka, M. (2015). Edukacja w społeczeństwie opartym na wiedzy. Problem nauczania do pełnego uczestnictwa w kulturze. W: J. Uszyńska-Jarmoc, K. Nadachewicz (red.), *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Praktyka edukacyjna* (s. 105–116). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Mikołajczuk, K. (2011). *Kompetencje emocjonalne dziecka w późnej fazie dzieciństwa*. W: H. Sowińska (red.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości: założony i rzeczywisty obraz edukacji elementarnej* (s. 264–268). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Mnich, M. (2002). *Sprawność językowa dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Morbitzer, J., Musiał, E. (2013). (red.), *Człowiek – media – edukacja*. Kraków: Uniwersytet Pedagogiczny.
- Moroz, J. (2013). Fenomenografia jako metoda badania treści świadomościowych. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 1, 33–34.
- Mrocza, E. (2011). Fenomenografia jako metoda postępowania badawczego w badaniach nad tożsamością nauczycieli wczesnej edukacji. W: D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda (red.), *Pedagogika wczesnej edukacji: dyskursy, problemy, otwarcia* (s. 359–371). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Nelson, K. (2007). *Young Minds in Social Worlds: Experience, Meaning and Memory*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nowak-Łojewska, A. (2011). *Od szkolnego przekazu do konstruowania znaczeń. Wiedza społeczna młodszych uczniów z perspektywy nauczyciela*. Zielona Góra: Wydawnictwo Naukowe UZ.
- Nowosad, I. (2020). Kultura szkoły – w tygłu smaków i aromatów. *Czas Kultury*, 1, 17–22.
- Olczak, A. (2011). O zjawisku zniewolenia w rzeczywistości edukacyjnej. W: D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda (red.), *Pedagogika wczesnej edukacji: dyskursy, problemy, otwarcia* (s. 211–229). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Pawłowska, R. (2006). Nauczyciel polonista przewodnikiem ucznia w drodze do pełni człowieczeństwa. W: E. Bańkowska, A. Mikołajczuk (red.), *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole* (s. 71–80). Warszawa: Wydawnictwa UW.

- Pilch, T., Bauman, T. (2001). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Pilch, T. (red.). (2004). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 3, M–O. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Piotrowska-Gromniak, E. (2014). Rodzice – brakujące ogniwo i niewykorzystany potencjał polskiej edukacji. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Edukacja jako odpowiedź. Odpowiedzialni nauczyciele w zmieniającym się świecie* (s. 369–389). Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Polak, K. (1999). *Indywidualne teorie nauczycieli: geneza, badanie, kształtowanie*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Puślecki, W. (2003). Ku pedagogii pełnomocności. W: D. Klus-Stańska, M.J. Szymański, M.S. Szymański (red.), *Renesans (?) nauczania całościowego: współczesna dydaktyka wobec nauczania zintegrowanego, blokowego i przedmiotowego* (s. 15–38). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Rorty, R. (1996). *Przygodność, ironia i solidarność*. Tłum. W.J. Popowski. Warszawa: Wydawnictwo Spacja.
- Samborska, I. (2016). Zmiany w przestrzeni życia i uczenia się dziecka a zmiany w edukacji. W: I. Adamek, J. Bałachowicz (red.), *Pomiędzy dwiema edukacjami* (s. 55–64). Łódź: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Schaffer, H.R. (2013). *Psychologia dziecka*. Tłum. A. Wojciechowski. Warszawa: WN PWN.
- Seul, S. (2009). *Kontekst społeczny w późnym dzieciństwie a rola ucznia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Silcock, P. (1999). *New Progressivism*. London: Falmer Press.
- Silverman, D. (2012). *Interpretacja danych jakościowych. Metody analizy rozmowy, tekstu i interakcji*. Tłum. M. Głowacka-Grajper, J. Ostrowska. Warszawa: WN PWN
- Smolińska-Theiss, B. (2014). *Dzieciństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Sowińska, H. (2011). Rozwój kompetencji społecznych dziecka na etapie edukacji wczesnoszkolnej. W: H. Sowińska, *Dziecko w szkolnej rzeczywistości: założony i rzeczywisty obraz edukacji elementarnej* (s. 271–301). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Szczepska-Pustkowska, M. (2014). Szkolna petryfikacja rodzącej się tożsamości dziecka. W: D. Klus-Stańska (red.), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna* (s. 204–224). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szeffler, E. (2004). Kompetencje czytelnicze uczniów w młodszym wieku szkolnym w zakresie posługiwania się spisem treści zamieszczonym w książkach dla dzieci. *Nauczyciel i Szkoła*, 3–4(24–25), 188–204.
- Szyling, G., Bronk, D., Dyrda, J. (2009). Poznawanie ucznia. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna: dyskursy, problemy, rozwiązania* (s. 587–635). Warszawa: WAiP.
- Szpunar, O., Suchecka, J. (2014). *Sześciolatki cztery lata później*. Pobrane z: [http://www.wysokieobcasy.pl/wysokieobcasy/1,114757,16830572,Szesciolatki\\_cztery\\_lata\\_pozniej.html](http://www.wysokieobcasy.pl/wysokieobcasy/1,114757,16830572,Szesciolatki_cztery_lata_pozniej.html) [dostęp: 12.01.2021].

- Śliwerski, B. (2007). *Pedagogika dziecka. Studium pąjdocentryzmu*. Gdańsk: GWP.
- Śliwerski, B. (2017). *Mebłowanie szkolnej edukacji*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Tillmann, K.-J. (2013). *Teorie socjalizacji: społeczność, instytucja, upodmiotowienie*. Tłum. G. Bluszcz, B. Miracki. Warszawa: WN PWN.
- Touraine, A. (2013). *Po kryzysie*. Tłum. M. Frybes. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Urbaniak-Zajęc, S. (2006). W poszukiwaniu kryteriów oceny badań jakościowych. W: D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie* (s. 209–222). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Uszyńska-Jarmoc, J., Dudel, B., Głoskowska-Sołdatow, M. (red.). (2013). *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków–Białystok: Oficyna Wydawnicza Impuls, Wydział Pedagogiki i Psychologii UwB.
- Weiss, R.S. (1994). *Learning from Strangers: The Art and Method of Qualitative Interview Studies*. New York: The Free Press.
- Welsch, W. (1998). *Nasza postmodernistyczna moderna*. Tłum. R. Kubicki, A. Zejdler-Janiszewska. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Wiśniewska-Kin, M. (2015). Kompetencje kluczowe uczniów w społeczeństwie wiedzy – konieczność mentalnych przewartościowań. W: J. Uszyńska-Jarmoc, K. Nadachewicz (red.), *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Praktyka edukacyjna* (s. 13–27). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Wojciszke, B. (2000). *Struktury wiedzy i rozumienie świata społecznego*. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*. T. 3. Gdańsk: GWP.
- Wojnar, I. (2000). *Humanistyczne intencje edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Wragg, E.C. (2001). *Co i jak obserwować w klasie*. Tłum. K. Kruszewski. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Yin, R.K. (2015). *Studium przypadku w badaniach naukowych. Projektowanie i metody*. Tłum. J. Gilewicz. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Zacher, L.W. (2011). Obecne i przyszłe konteksty rozwoju edukacji. *Transformacje*, 3–4, 70–71.
- Zalewska-Bujak, M. (2017). *Nauczyciel w polu szkolnym – w świetle teorii Pierre’a Bourdieu i nauczycielskich narracji*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Żłobicki, W. (2000). *Rodzice i nauczyciele w edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Żyto, M. (2020). Edukacja w ramionach standaryzacji – czy autonomia jest jeszcze możliwa? *Czas Kultury*, 1, 29–36.

Wydanie pierwsze  
Arkuszy drukarskich: 9,75  
Skład i łamanie: Arkadiusz Kupiec  
Druk ukończono w marcu 2021  
Druk i oprawa: Fabryka Druku



**Monika Kupiec** – nauczyciel języka polskiego, nauczyciel terapii pedagogicznej z kilkunastoletnim doświadczeniem pracy w publicznej szkole podstawowej, magister filologii polskiej UW, słuchaczka studiów podyplomowych: Sztuka – Plastyka i Muzyka w szkole podstawowej i gimnazjum na UW oraz Terapii Pedagogiczna na APS; doktor nauk społecznych w dziedzinie pedagogika, adiunkt w Katedrze Wczesnej Edukacji Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, sekretarz Redakcji pisma naukowego „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, sekretarz Sekcji Edukacji Elementarnej (2020–2023) i członek Zespołu Edukacji Elementarnej KNP PAN. Jej zainteresowania naukowe koncentrują na nauczycielskich oczekiwaniach wobec ucznia edukacji wczesnoszkolnej w obszarze rozwoju językowego i społecznego.

Metafora nauczyciela jako artysty-malarza w żadnym razie nie powoduje upraszczania opisywanych zagadnień i badań, wręcz odwrotnie, w trakcie omawiania wymagających wielostopniowej analizy problemów pozwala na utrzymanie pożądanej równowagi rozumienia. Sprzyja poprawnemu odczytywaniu intencji autorki [...], mimo złożoności języka, jakim się posługuje.

Wiedza na temat cech tego właśnie kolektywnego obrazu ucznia rozpoczynającego drugi etap edukacyjny, mimo że niezwykle silnie determinującego jego dalsze losy, jest w polskiej literaturze przedmiotu nowa, jeszcze niewystarczająco ugruntowana, a waga samego momentu przejścia ucznia z edukacji zintegrowanej do edukacji przedmiotowej niedostatecznie rozumiana. Z tego powodu [...] to praca bardzo ważna i wartościowa.

*Z recenzji dr hab. Agnieszki Olechowskiej, prof. APS*

Ten obraz skłania, a przynajmniej powinien skłonić do refleksji nad kondycją edukacji nie tylko na progu edukacji przedmiotowej, ale nad nauczycielską ideologią edukacyjną i pedagogią wyznaczającą ramy myślenia o uczniu, roli nauczyciela i relacji nauczyciel–uczeń. [...] Monografia stanowi ważny i aktualny głos w dyskusji nad kondycją współczesnej szkoły opisywanej słowami nauczycielek-polonistek. To cenny materiał nie tylko dla badaczek i badaczy współczesnej szkoły i procesów w niej zachodzących, dla nauczycieli w niej zanurzonych oraz adeptów kierunków i specjalności nauczycielskich. To lektura dla wszystkich zainteresowanych obrazem przestrzeni szkolnej, relacjami między nauczycielami a uczniami, nauczycielami a rodzicami uczniów.

*Z recenzji dr hab. Kingi Kuszak, prof. UAM w Poznaniu*