

MONIKA KUPIEC*

Warszawa, Polska

ORCID ID: <https://www.orcid.org/0000-0002-4479-9753>

Forum Pedagogiczne
10 (2020) 1

Wpłynęło: 16.10.2019
Zatwierdzono do druku: 18.03.2020
DOI: 10.21697/fp.2020.1.04

NAUCZYCIELSKI OBRAZ MŁODSZEGO UCZNIA NA PROGU CZWARTEJ KLASY

Streszczenie: W artykule zaprezentowano wyniki badań fenomenograficznych, których przedmiotem są oczekiwania polonistów wobec ucznia w młodszym wieku, rozpoczynającego edukację w systemie przedmiotowym. Celem badania było dotarcie do przyjętego przez respondentki obrazu ucznia, będącego elementem ich indywidualnych teorii nauczycielskich, przekładającym się na praktykę nauczycielską, warunkującą adaptację czwartoklasistów, którzy w wieku sześciu lat rozpoczęli naukę w szkole. Przedstawione wyniki badań wskazują na to, że na obraz ucznia klasy IV – bez względu na wiek – składają się jego braki, których uzupełnianie będzie zadaniem nauczycieli. Wyniki badań ujawniają również, że obniżenie wieku czwartoklasisty wzmacnia tendencję usilnego postrzegania ucznia przez pryzmat jego niedoskonałości.

Słowa kluczowe: obraz ucznia; edukacja wczesnoszkolna; edukacja przedmiotowa; młodszy wiek; model deficytów.

Wprowadzenie

Barbara Smolińska-Theiss (2014, s. 59) w swoim studium nad dzieckiem i dzieciństwem podkreśla rolę szkoły w pielęgnowaniu modelu dziecka w roli ucznia. Słusznie wskazuje na wymuszający charakter oddziaływań szkolnych na zachowanie dziecka. Siła szkoły polega na konserwowaniu modelu ucznia „na miarę”, sprawia, jak zauważa autorka, że staje się ona jego fundamentem lub reliktem.

W przyjętej w tym artykule 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 pytania, jakiego ucznia oczekuje szkoła i jakich wysiłków dokonuje, aby

* Dr Monika Kupiec, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie, Instytut Wspomagania Rozwoju Człowieka i Edukacji; e-mail: mkupiec@aps.edu.pl.

skonstruować jego rolę „na miarę” swoich oczekiwań, których nauczyciel jest bezpośrednim realizatorem oraz czy młodszy wiek dziecka różnicuje owe oczekiwania.

Wiek ucznia, jako podstawowa kategoria analizy i interpretacji wyników w tym artykule, zasadniczo stanowi punkt wyjścia do ukazania sposobów postrzegania zasobów dziecka, od których ostatecznie zależy konstruowanie warunków adaptacji – wchodzenie dziecka w nową rolę ucznia edukacji przedmiotowej bez względu na wiek.

Zjawisko przekraczania drugiego progu edukacyjnego było w ostatnich latach tematem dyskusji toczących się w różnych gremiach i instytucjach, wzbudzało zainteresowanie nauczycieli i rodziców dzieci kończących edukację wczesnoszkolną, ze względu na dwukrotne zmiany ministerialnych decyzji w sprawie wieku rozpoczynania realizacji obowiązku szkolnego. Jak pokazują badania Renaty Michalak (2013, s. 317), najczęściej uruchamiane przez czwartoklasistów strategie adaptacyjne do warunków edukacji przedmiotowej są oparte na lęku. Wysiłki szkoły we wprowadzaniu dziecka do nowej roli ucznia w edukacji przedmiotowej są zatem okupione przez nie strachem. Trzeba dodać, że to szerokie studium teoretyczno-empiryczne autorki nie uwzględnia kategorii młodszego wieku czwartoklasisty.

W niniejszym artykule zaprezentowano wyniki badań jakościowych, których przedmiotem są oczekiwania nauczycieli IV klasy wobec młodszego absolwenta wczesnej edukacji¹.

Pytanie o sposób, w jaki nauczyciel definiuje swoje oczekiwania wobec dziecka – ucznia klasy IV, jego zasobów, cech, kompetencji – jest zasadniczo pytaniem o rozumienie roli praktyki nauczycielskiej oraz o jej praktykę w relacji z uczniem, w procesie jego adaptacji na drugim progu edukacyjnym. Próba odpowiedzi na pytanie, jak nauczyciel postrzega zasoby ucznia, którego dopiero bierze pod swoją opiekę, oraz o to, jak rozumie własne oddziaływanie wobec dziecka, pozwala na ujawnienie przyjętego modelu ucznia, obrazu jego wiedzy i sposobu, w jaki się uczy. Kategoria wieku ucznia, rozpoczynającego naukę w klasie IV, staje się zatem pretekstem do zgromadzenia i opisu znaczeń, jakie nauczyciele nadają zasobom dziecka oraz własnym działaniom, a których celem jest wprowadzenie go w nową dla niego rolę ucznia w edukacji przedmiotowej.

Indywidualne teorie nauczycielskie i ich znaczenie dla codziennej praktyki

Obraz dziecka pokonującego próg klasy IV w oczach nauczyciela przedmiotu to jeden z elementów struktury jego teorii indywidualnej (Bałachowicz 2009, s. 155). Owe przekonania i oczekiwania, dotyczące m.in. sposobu, w jaki ono się uczy, jego rozwoju, uczniowskiej roli, sposobu aktywności na lekcji, nawiązywanych relacji

1 W artykule są prezentowane wyniki badań przeprowadzonych w związku z rozprawą doktorską autorki pt. *Oczekiwania nauczycieli języka polskiego wobec ucznia na progu nauczania przedmiotowego*, która została napisana pod kierunkiem prof. Józefy Bałachowicz.

społecznych, nadadzą kierunek działań każdego nauczyciela, a te przełożą się na doświadczenia dziecka. Mnogość „stylów nauczania” nowych nauczycieli i ogromne zróżnicowanie w obrębie ich „względnie stałych sposobów działań edukacyjnych” (Bałachowicz 2009, s. 159) to codzienność każdego dziecka w klasie IV, kiedy dokonuje się złożony proces jego adaptacji do roli ucznia w systemie przedmiotowym.

Według Krzysztofa Polaka (1999), teoria indywidualna nauczyciela wykazuje dwojaki charakter: zawiera reprezentacje rzeczywistości szkolnej oraz sama jest instrumentem ich tworzenia i decyduje o sposobie doświadczania tej rzeczywistości. Teorie te posiadają aspekt poznawczo-orientacyjny, na który nakłada się aspekt emocjonalno-wartościujący. Według autora jest to typ wiedzy w działaniu, której nauczyciel używa podczas swojej pracy.

Przyjęty przez nauczyciela obraz dziecka w roli ucznia ma zatem zasadnicze znaczenie dla „określenia przez nauczyciela reguł interakcji i działania w środowisku edukacyjnym oraz planowania zajęć i ich realizacji” (Bałachowicz, Witkowska 2015, s. 191).

Stanisław Dylak wskazuje na rolę mechanizmu samospełniającej się przepowiedni w kształtowaniu i podtrzymywaniu indywidualnych teorii nauczycielskich, które „działają jak reflektory oświetlające tylko te obszary i zdarzenia, które chcemy zobaczyć” (2000, s. 178).

Metodologia badań własnych

Rozpoznanie oczekiwań nauczyciela wiązało się z próbą dotarcia do przyjętego przez niego obrazu młodszego ucznia, do tego elementu jego teorii indywidualnej, który przekłada się na praktykę nauczycielską warunkującą rodzaj tworzonego środowiska edukacyjnego, w jakim będzie odbywał się proces adaptacyjny uczniów klasy IV. Ważne więc jest ujawnienie tego, co jest w nim kolektywne, zwerbalizowane i wyłania się w wypowiedziach dotyczących działania nauczyciela wobec ucznia. Przedmiotem zainteresowań badawczych były nauczycielskie oczekiwania wobec ucznia rozpoczynającego klasę IV, koncentrujące się wokół kategorii wieku dziecka.

Przyjęta perspektywa fenomenograficzna, zakładająca jedność myślenia i działania, pozwoliła podjąć próbę ujawnienia, jak zaproszone do badania nauczycielki identyfikują własne spostrzeganie zasobów ucznia z codzienną praktyką edukacyjną.

Według Dariusza Kubinowskiego (2010, s. 194), fenomenografia opiera się na odkryciu, że każde zjawisko, koncepcja, zasada mogą być rozumiane przez ludzi w różny jakościowo sposób. Zakłada się jednak, że liczba konceptualizacji, interpretacji zjawiska jest ograniczona i nie ma potrzeby prowadzić badań z bardziej liczną grupą respondentek. Przyjęcie fenomenograficznej perspektywy badawczej umożliwi dotarcie do nauczycielskiego obrazu młodszego ucznia w klasie IV, który

już ujawni pewną kolektywność sposobów myślenia o jego zasobach i kierunku działań edukacyjnych nauczycieli.

W niniejszym artykule zaprezentowano wyniki badań nad obrazem absolwenta edukacji wczesnoszkolnej w wypowiedziach nauczycielek języka polskiego w klasie IV, który wyłania się z określonych oczekiwań respondentek. Obraz absolwenta edukacji wczesnoszkolnej tworzą sensory wydobyte z deklarowanych oczekiwań oraz te zawarte w reprezentacjach dodatkowych, które towarzyszyły respondentkom w precyzowaniu swojego rozumienia badanego zjawiska.

W badaniach wzięło udział 27 nauczycielek języka polskiego, pracujących w klasach IV w szkołach na terenie miasta i gminy Wołomin w województwie mazowieckim. Większość badanych pełniła funkcję wychowawcy klasy od początku pracy zawodowej, dwie nauczycielki przyjęły ją po odbyciu stażu. Nauczycielki posiadały wymagane kwalifikacje zawodowe: tytuł magistra po pięcioletnich studiach filologii polskiej (17), uzupełniane kwalifikacje na trzyletnich studiach podyplomowych filologii polskiej, ukończone pięcioletnie studia na kierunkach pedagogicznych. Część badanych nauczycielek posiadających tytuł magistra filologii polskiej także ukończyła studia podyplomowe na kierunkach: logopedia (2), bibliotekarstwo (2), edukacja wczesnoszkolna (1). Jedna z badanych posiadała tytuł magistra filologii polskiej i filologii angielskiej. Placówki, z których rekrutowały się uczestniczki badań, znajdowały się na terenach wiejskich (cztery szkoły) i miejskich (pięć szkół).

Prezentacji wyników badań dokonano w postaci siatek znaczeń nadawanych przez nauczycielki kategoriom związanym z postrzeganiem zasobów absolwenta edukacji wczesnoszkolnej w różnych obszarach jego funkcjonowania na początku klasy IV. Pole semantyczne badanych kategorii nazwano siatką znaczeń, gdyż łatwo dostrzec w niej przenikanie, powiązanie różnorodnych koncepcji, które w podejściu całościowym ujawniają pewne tendencje, ukryte w wypowiedziach nauczycielek. Ten sposób prezentacji wyników jest jednocześnie sposobem ich interpretacji. Siatka znaczeń akcentuje językowy walor tych wypowiedzi, ilustruje, jak różnie stylistycznie uczestniczki badań ujmują „swoje” doświadczanie wspólnej rzeczywistości. Takie ujęcie zjawiska w potocznym języku zdaje się szczególnie przybliżać ich wersję świata, do której podjęto próbę dotarcia. Łatwo w nich dostrzec podobny dobór słownictwa przez respondentki i jednocześnie uchwycić dominującą tendencję w sposobie określania, nazywania zasobów ucznia rozpoczynającego naukę w klasie IV.

Przyjętym kryterium uporządkowania materiału badawczego był sposób definiowania przez nauczycielki zasobów dziecka oraz sposobów własnego oddziaływania wobec niego. Nauczycielskie sposoby rozumienia danych kategorii zdają się niejednokrotnie wykraczać poza naukowe definicje, wzajemnie się przenikać, uzupełniać.

Wyniki badań własnych

Nauczycielki posiadały doświadczenie w pracy z uczniem, kiedy to w zespole około 20-osobowym były również młodsze dzieci, od od jednego do trzech. W wypowiedziach zaproszonych do badań nauczycielek młodszy uczeń wyróżnia się na tle klasy złożonej ze starszych dzieci.

Tabela 1. Zasoby młodszego ucznia w wypowiedziach nauczycielek w klasie IV

<p>„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 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”; „większa liczba 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 grafia, utrzymaniem w liniaturze”; „grafia raczej obniżona”</p>

Źródło: opracowanie własne.

Zasoby ucznia postrzegane są jako niewystarczające lub nieadekwatne. Nauczycielskie wypowiedzi koncentrują się wyraźnie na brakach w jego zasobach, które wpływają na jakość adaptacji czwartoklasisty w nowym środowisku uczenia się i nauczania. Uczeń młodszy nie spełnia oczekiwań w wielu obszarach jego funkcjonowania w roli ucznia klasy IV, tak jak jego starszy kolega. 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”, „**większa liczba** dzieci z nieopanowanym czytaniem”, „rozumienie tekstu **gorsze**”, „**większy problem** z czytaniem lektur”.

A zatem wiek ucznia w myśleniu uczestniczek badań stanowi kryterium oceny jego zasobów: **młodsze = gorsze: mniej wie, mniej rozumie, mniej doświadcza**. W wypowiedziach nauczycieli niedojrzałość (bycie młodszym) dziecka ujawnia się w jego 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 to, co jemu 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.

Tabela 2. Obraz niedojrzałego ucznia w młodszym wieku w wypowiedziach nauczycieli czwartoklasistów

Młodszy uczeń jest 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 problem i dla młodszych dzieci; mniejsza samodzielność wynikająca z mniejszej dojrzałości”; „najchętniej by się ciągle bawiły, mało dojrzałe, dziecinne”
Młodszy uczeń jest 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”
Młodszy uczeń jest zbyt emocjonalny
„więcej problemów z emocjami”; „zaraz płacze, nie radzi sobie z emocjami”; „spowoduje obniżenie wymagań, bo będą niedojrzałe emocjonalnie”
Młodszy uczeń jest 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”
Młodszy uczeń ma wolne tempo pracy/pisania/czytania
„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 liczby dzieci z nieopanowanym czytaniem i jeszcze wolniejszym tempem pracy”; „wydaje mi się, że dzieciom będzie trudniej, czy one będą umiały od razu w IV klasie napisać opowiadanie”; „będzie wolniejsze tempo pracy, technika czytania, grafia raczej obniżona, większe rozbieżności w klasie”; „młodsze dzieci w IV klasie to porażka, będzie więcej dzieci dukających, głoskujących, będzie problem z grafia, utrzymaniem w liniaturze”
Młodszy uczeń ma mniejszą wiedzę
„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.

Na podstawie przytoczonych wypowiedzi można określić, jakich cech oczekują respondentki od ucznia, gwarantujących mu dobrą adaptację. Wyraźnie można dostrzec, że nauczycielskie oczekiwania koncentrują się wokół posłuszeństwa, obowiązkowości, samodzielności, powściągliwości i pracy w szybkim tempie.

Analiza wypowiedzi pozwala na wyodrębnienie trzech dominujących sposobów rozumienia działania nauczyciela wobec młodszego ucznia o niższych zasobach, uwzględniających jego braki i realizujących powyższe oczekiwania, które mają – w rozumieniu respondentek – sprzyjać dobrej adaptacji dziecka w roli ucznia klasy IV.

Tabela 3. Działanie nauczyciela wobec młodszego ucznia w wypowiedziach nauczycielek

<p>Obniżanie wymagań, ułatwianie</p> <p>„z racji wieku będziemy mniej wymagać”; „trzeba im tłumaczyć ten język”; „muszę prościej kierować polecenia”; „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 powinnam zaplanować tak lekcje, żeby treści nie było dużo”</p>
<p>Uatrakcyjnianie, urozmaicanie, aktywizowanie</p> <p>„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”</p>
<p>Działanie bez zmiany</p> <p>„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”</p>

Źródło: opracowanie własne.

Powyższe znaczenia wskazują na nadawanie swojemu działaniu formy przymusu, wynikającego zarówno z wieku dziecka i formalnych wymagań wobec nauczyciela, który „musi” realizować podstawę programową, przygotować do sprawdzianu. Wyraźnie w rozumieniu uczestniczek badań niższe zasoby młodszego ucznia „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”).

Powyższe wypowiedzi ukazują również pewnego rodzaju schizofreniczność w nauczycielskim postrzeganiu własnych oczekiwań wobec młodszego ucznia. Schizofreniczność postrzegania zasobów ucznia polega na niedostrzeganiu konsekwencji realizowania swoich oczekiwań. 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.

Tabela 4. Konflikt nauczycielskich oczekiwań względem zasobów ucznia i ich oceny

Oczekiwania nauczycieli względem zasobów ucznia	Ocena zasobów ucznia
<ul style="list-style-type: none"> • szybkie tempo pisania (pracy) „tempo – dobrze by było, żeby było szybsze, muszą pisać szybciej” 	<ul style="list-style-type: none"> • brak estetyki pisma „pismo zmienia się na niechlujne, niestaranne”
<ul style="list-style-type: none"> • zadawanie pytań „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”; „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” 	<ul style="list-style-type: none"> • zadawanie zbyt wielu pytań „pytają mnie po 50 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”
<ul style="list-style-type: none"> • praca w bezruchu i ciszy „nie mam kłopotów z dyscypliną, siedzą cicho”, „mają problem z wysiedzeniem na lekcji”, „nie mogą usiedzieć w miejscu, usadam 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” 	<ul style="list-style-type: none"> • brak aktywności, problemy z „koncentracją” „dekoncentracja jest wielka, interesuje ich to, co za oknem”; „problemy z koncentracją, tylko myślą, żeby na dwór, nie są zainteresowane”

Oczekiwania nauczycieli względem zasobów ucznia	Ocena zasobów ucznia
<ul style="list-style-type: none"> • podatność na kontrolę „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” 	<ul style="list-style-type: none"> • brak samodzielności „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”

Źródło: opracowanie własne.

W postrzeganiu nauczycielek zmiany w nauczaniu młodszego ucznia miałyby polegać przede wszystkim na częstszym stosowaniu **aktywnych sposobów nauczania**. Znamienne jest, że aktywność ucznia jest w świadomości nauczycielek sposobem na „rozluźnienie”, a nie procesem uczenia się. Aktywność rozumiana jako urozmaicenie, atrakcja, która ma zatrzymać ucznia w ławce, pełni funkcje dyscyplinujące, nie jest utożsamiana z procesem uczenia się: „[...] wpleść elementy zabawy, **oczywiście lekcja ma nie przebiegać na zabawie**, ale jej elementy mogą być wykorzystywane – gry dydaktyczne, **między wiadomości wplatać im gry**”; „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**”.

Wyraźnie respondentki postrzegają potrzebę większego wysiłku ze swojej strony, zatem aktywność leży po stronie nauczyciela, a nie ucznia, bardziej aktywny ma być nauczyciel, który ma zadanie pokazać, wystąpić, najlepiej w atrakcyjnej formie, z „pomocami” („Przy tych maluchach pomoce, pomoce, pomoce. Każda lekcja musi być wyzwaniem, bo nie wysiedzą 45 minut [...]”). Działanie nauczyciela zatem ma odtąd przypominać grę aktorską, a uczeń pełnić rolę widza siedzącego w ławce.

Wypowiedzi ujawniają, że nauczycielki dostrzegają wymóg „większej pracy” i „większego przemyślenia”, co wskazuje na to, że dotychczas nie było to dla nich koniecznością („Myślę, że będzie to inna praca. [...]”). Wypowiedzi ilustrują także, jak nauczycielki postrzegają swoje dotychczasowe sposoby pracy na lekcji w klasach IV.

Tabela 5. Obraz dotychczasowego działania nauczyciela wobec uczniów IV klasy

„metoda, że ja **mówię, mówię**, a wy **słuchacie, słuchacie**, odpada”; „nie można wymagać zawsze **przepisywania** itp., 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 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**”; „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 będę musiała dużo czytać”; „wiadomo, że musi być **ćwiczenie pisma**, ale nie **takie obszerne**. Teraz opis zajmuje w IV 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 **45 minut usiedzieć w ławce, w zupełnej koncentracji**. Trzeba prowadzić rozmowy dowolne, **wprowadzać bliższe treści, niezwiązane z przedmiotem...** Może będziemy od tego wychodzić?”

Źródło: opracowanie własne.

Powyższe wypowiedzi ujawniają, że nauczanie w IV klasie oparte jest na:

- werbalnym przekazie nauczyciela;
- samotnym („samodzielnym”) kontakcie ze słowem pisany (czytanie, pisanie);
- pracy w ławkach w większości czasu;
- treściach dalekich doświadczeniu uczniów;
- okazjonalnej („odświeżonej”) aktywności uczniów;
- pisaniu, czytaniu (istotną cechą jest tempo pisania i czytania).

Wnioski

B. Smolińska-Theiss (2014, s. 59) określa charakter oddziaływań szkoły na zachowanie dziecka jako wymuszający. Siła szkoły, konserwująca model ucznia „na miarę”, sprawia, jak zauważa autorka, że staje się ona fundamentem lub reliktem modelu dziecka w roli ucznia.

W przyjętej w tym artykule perspektywie opisany obraz ucznia: jego wiedzy, sposobu, w jaki się uczy, a także dotychczasowego źródła jego zasobów – stanowi o „urządzeniu” dziecka w roli ucznia edukacji przedmiotowej, odzwierciedla społeczno-kulturowe oczekiwania wobec niego i ukazuje rolę nauczyciela w ich realizowaniu. Pozwala odpowiedzieć na pytanie, jakiego ucznia oczekuje szkoła

i jakich wysiłków dokonuje, aby skonstruować jego rolę „na miarę” swoich oczekiwań. Analizowana w tym artykule kategoria wieku ucznia rozpoczynającego edukację przedmiotową stała się pretekstem do poszukiwania przyjętego obrazu dziecka w roli ucznia. Jest to obraz przytłaczający i rozczarowujący, skrojony nie na miarę współczesnych oczekiwań wobec szkoły jako środowiska wzrostu, rozwoju. Przyjęcie obrazu ucznia ubogiego w zasoby determinuje przedmiotowe oddziaływania wobec dziecka, a zatem przeczy wnoszonym od dawna postulatami, w których „dziecko jako aktor społeczny jest współcześnie rozumiane jako wyjątkowy, złożony i jednostkowy, niepowtarzalny podmiot, konstruujący swoją indywidualność i społeczne relacje we współpracy z innymi” (Adamek, Bałachowicz 2016, s. 23).

Na obraz czwartoklasisty – niezależnie od jego wieku – będą zatem składały się jego braki, których uzupełnianie (tym intensywniejsze, im młodszy jest uczeń) będzie zadaniem nauczycieli edukacji przedmiotowej. Przedstawione wyniki badań wskazują na tendencję usilnego konserwowania modelu deficytów, co 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, gdyż tego się oczekuje (Śliwerski 2007, s. 102–110).

Adamek i Bałachowicz proponują wprowadzenie metafory „bogatego dziecka”, wyrażającej „ogromny potencjał rozwojowy dziecka, jego możliwości poznawcze, aktywność i zdolność do tworzenia znaczeń i konstruowania kultury, tworzenia własnych teorii świata i teorii umysłu” (2016, s. 23–24). Według auterek działanie edukacyjne nauczyciela wobec dziecka bogatego w kompetencje jest jednoznaczne ze stwarzaniem mu najlepszych warunków dla jego 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 (Touraine 2013, s. 163–164).

Wyniki przedstawionych badań ukazują wiedzę nauczycieli dotyczącą podstawowych dla edukacji kategorii (wiedza ucznia, uczenie się i nauczanie) w bardzo niekorzystnym świetle. Jednak uchwycona w analizie schizofreniczność postrzegania zasobów dziecka ujawnia uwikłanie nauczycielskich oczekiwań, ponieważ choć kształtują się w złożonym procesie, to zachowują niezależny charakter, realizując się ostatecznie w bezpośredniej relacji z uczniem. Adaptacja ucznia klasy IV niezależnie od wieku będzie zatem przebiegać wyraźnie pod wpływem oczekiwań nauczycieli, niejednokrotnie sprzecznych, paradoksalnych, niemożliwych do zrealizowania.

Oczekiwanie nauczyciela, koncentrujące się na brakach dzieci kończących edukację wczesnoszkolną, wpływają na sposób adaptacji uczniów, zwłaszcza na początku klasy IV oraz mają wpływ na poziom lęku, frustracji i bierności. Oczekiwanie nauczycieli wobec czwartoklasistów na początku nauki stanowią barierę, które dla większości dzieci jest nie do pokonania i może zaważyć na edukacji szkolnej. Dla wielu uczniów – niezależnie od ich wieku – to środowisko „pozaszkolne” stanie się miejscem ich rozwoju, zwłaszcza w zakresie niedostrzeganego lub deprecjowanego przez nauczycieli potencjału, a szkole przypadnie rola konserwowania obrazu ucznia, jaki nie istnieje.

Bibliografia

- Adamek I., Bałachowicz J. (2014). *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji dziecka*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Adamek I., Bałachowicz J. (2016). *Pomiędzy dwiema edukacjami. Dziecko/uczeń w czasach zmiany*. Łódź: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Bałachowicz J. (2009). *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*. Warszawa: Wydawnictwo Comandor, s. 155.
- Bałachowicz J., Witkowska-Tomaszewska A. (2015). *Edukacja wczesnoszkolna w dyskursie podmiotowości. Studium teoretyczno-empiryczne*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Dylak S. (2000). *Nauczycielskie ideologie pedagogiczne a kształcenie nauczycieli*. W: *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*. Kruszewski K. (red.). Warszawa: WSiP.
- Kubinowski D. (2010). *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia, metodyka, ewaluacja*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Michalak R. (2013). *Dziecko u progu edukacji przedmiotowej. Studium teoretyczno-empiryczne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Polak K. (1999). *Indywidualne teorie nauczycieli: geneza, badanie, kształtowanie*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Smolińska-Theiss B. (2014). *Dzieciństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Śliwerski B. (2007). *Pedagogika dziecka. Studium pąjdocentryzmu*. Gdańsk: GWP.
- Touraine A. (2013). *Po kryzysie*. Warszawa: Oficyna Naukowa.

A TEACHER'S PICTURE OF A YOUNGER STUDENT ON THE 4TH GRADE

Abstract: This article presents the results of phenomenographic research, the subject of which are expectations teachers of Polish have towards younger student starting the second stage of education (grades 4-8). The aim of the study was to establish the image of the student adopted by the respondents, which is part of their individual teaching theories. This image translates into teaching practice that can condition the functioning of fourth grade students who started their education at the age of six. The presented research results indicate that the image of a 4th grade student - regardless of their age - is made up of deficiencies that will be supplemented by teachers. The research results also reveal that lowering the 4th grade age increases the tendency of perceiving the student through the prism of his imperfections.

Keywords: student image; early school education; subject education; younger age; deficit model.