

ABSOLWENT EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ W WYPOWIEDZIACH NAUCZYCIELEK JĘZYKA POLSKIEGO W KLASIE IV

MONIKA KUPIEC

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

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Wprowadzenie

Ze względu na dwukrotne zmiany ministerialnych decyzji w sprawie wieku rozpoczynania realizacji obowiązku szkolnego, 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, pozostając jednak poza obrębem zainteresowań badawczych.

Założony obraz edukacji wczesnoszkolnej, mający swoje uzasadnienie w psychologii rozwojowej małego dziecka i znajdujący (już coraz bardziej) swoje odzwierciedlenie w zmianach przede wszystkim świadomości i praktyki nauczycieli klas I–III, zderza się z rzeczywistością na progu edukacji przedmiotowej. Jak pokazują badania Renaty Michalak (2013, s. 317), najczęściej uruchamiane przez czwartoklasistów strategie adaptacyjne do warunków edukacji przedmiotowej są oparte na lęku.

W artykule prezentuję wyniki badań jakościowych, których przedmiotem są oczekiwania nauczyciela języka polskiego wobec absolwenta wczesnej edukacji.

Pytanie o sposób, w jaki nauczyciel definiuje swoje oczekiwania wobec dziecka – ucznia klasy IV, jego zasobów, cech, kompetencji – jest zasadniczo pytaniem o ich rozumienie oraz praktykę nauczycielską w relacji z uczniem w procesie jego adaptacji na drugim progu edukacyjnym. Próba odpowiedzi na pytanie, jak nauczyciel postrzega zasoby ucznia kończącego edukację wczesnoszkolną i rozpoczynającego drugi etap edukacji, pozwala pośrednio ujawnić, w jaki sposób nauczyciele „przedmiotowcy” organizują środowisko dla przebiegu adaptacji dziecka. Dodatkowo pozwala dotrzeć do nauczycielskiego sposobu

myślenia o edukacji wczesnoszkolnej jako źródle zasobów ucznia na początku IV klasy. Wypowiedzi respondentek dotyczące tych zasobów ściśle bowiem wiążą się z postrzeganiem i oceną różnych wymiarów edukacji wczesnoszkolnej. Dotarcie do znaczeń, jakie nauczyciel czwartoklasistów nadaje ich dotychczasowym doświadczeniom, pozwoli dostrzec wysokość stawianych przed dziećmi barier, które mogą okazać się nie do pokonania.

Indywidualne teorie nauczycielskie i ich znaczenie dla codziennej praktyki edukacyjnej

Obraz dziecka pokonującego próg IV klasy 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 społecznych, nadadzą kierunek działań każdego nauczyciela, a te wpłyną na doświadczenia dziecka. Mnogość „stylów nauczania” nowych nauczycieli i ogromne zróżnicowanie w obrębie ich „względnie stałych sposobów działań edukacyjnych” (tamże, s. 159) to codzienność każdego dziecka w IV klasie, 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 jej 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, którą nauczyciel posługuje się podczas swojej pracy.

Przyjęty przez nauczyciela obraz ucznia ma zatem zasadnicze znaczenie dla „określenia przez nauczyciela reguł interakcji i działania w środowisku edukacyjnym oraz planowania zajęć i ich realizacji” (Bałachowicz, Witkowska-Tomaszewska, 2015, s. 191). W opracowaniu Ireny Adamek i Józefy Bałachowicz (2014, s. 157) obraz dziecka tworzący przez nauczyciela:

- 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.

Formułowanie oczekiwań przez nauczycieli wobec ucznia w sferze dydaktycznej i wychowawczej to element naturalnego procesu spostrzegania drugiego człowieka. Oczekiwania będące nieodłącznym elementem indywidualnych teorii nauczyciela

manifestują się w obszarze jego działań językowych i poznawczych oraz działania praktycznego. Ważne, aby oczekiwania nauczycieli względem zasobów ucznia – kompetencji, jego potencjału rozwojowego, możliwości twórczych, zdolności uczenia się – były trafne (Adamek, Bałachowicz, 2014, s. 157).

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

Badania własne nad obrazem absolwenta wczesnej edukacji

Rozpoznanie oczekiwań nauczyciela wiązało się z próbą dotarcia do przyjętego przez niego obrazu ucznia, do tego elementu jego teorii indywidualnej, który przekłada się na praktykę nauczycielską, warunkującą rodzaj tworzonego środowiska edukacyjnego, w którym będzie odbywał się proces adaptacyjny uczniów IV klasy. Ważne jest więc ujawnienie tego, co jest w nim kolektywne, zwerbalizowane i wyłania się w wypowiedziach dotyczących działania nauczyciela wobec ucznia. Interesowały mnie nauczycielskie oczekiwania wobec ucznia rozpoczynającego IV klasę, koncentrujące się wokół jego kompetencji komunikacyjnych. Badałam oczekiwania nauczycieli języka polskiego ze względu na specyfikę przedmiotu, którego zadaniem jest rozwijać owe kompetencje, służące adaptacji do wyzwań edukacji przedmiotowej i w szerszej perspektywie – do aktywnego funkcjonowania w świecie społecznym.

Przyjęta perspektywa fenomenograficzna, zakładająca jedność myślenia i działania, pozwoliła mi podjąć próbę ujawnienia, jak zaproszeni do badania nauczyciele języka polskiego w klasie IV identyfikują własne spostrzeganie kompetencji ucznia z codzienną praktyką edukacyjną. Ich wypowiedzi dotyczące obrazu absolwenta edukacji wczesnoszkolnej pokazują także postrzeganie, ocenianie codziennej praktyki edukacyjnej nauczycieli pierwszego szczebla szkoły. Według Dariusza Kubinowskiego (2010, s. 194) fenomenografia opiera się także na odkryciu, że każde zjawisko, każda koncepcja, zasada może być rozumiana 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 przeze mnie fenomenograficznej perspektywy badawczej umożliwia dotarcie do nauczycielskiego obrazu absolwenta wczesnej edukacji, ujawniającego już pewną kolektywność sposobów myślenia o zasobach ucznia i kierunku działań edukacyjnych nauczycieli w procesie adaptacji ucznia w IV klasie, które wiążą się z postrzeganiem i oceną różnych wymiarów edukacji wczesnoszkolnej.

W artykule prezentuję wyniki badań nad obrazem absolwenta edukacji wczesnoszkolnej w wypowiedziach nauczycielek języka polskiego w IV klasie¹, który wyłania

¹ W prezentowanym artykule wykorzystuję fragmenty mojej pracy doktorskiej pt. *Oczekiwania nauczycieli języka polskiego wobec dziecka u progu edukacji przedmiotowej* (APS, Warszawa, 2018), napisanej pod opieką prof. dr. hab. Józefy Bałachowicz.

się z określonych oczekiwań respondentek. Obraz absolwenta edukacji wczesnoszkolnej tworzą sensy wydobyte z deklarowanych oczekiwań oraz te zawarte w reprezentacjach dodatkowych, które towarzyszyły respondentkom w precyzowaniu swojego rozumienia badanego zjawiska.

W badaniach w 2014 r. wzięło udział 27 nauczycielek języka polskiego, pracujących w IV klasie w szkołach na terenie miasta i gminy Wołomin w województwie mazowieckim. Większość badanych pełniła funkcję wychowawcy klasy od początku pracy zawodowej, dwie nauczycielki pełniły tę funkcję po odbyciu stażu. Nauczycielki posiadały wymagane kwalifikacje zawodowe: tytuł magistra po 5-letnich studiach filologii polskiej (17), uzupełniane kwalifikacje na 3-semestralnych studiach podyplomowych filologii polskiej, po ukończonych 5-letnich studiach 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 (4 szkoły) i miejskich (5 szkół).

Prezentacji wyników badań dokonuję w formie narracji złożonej z wypowiedzi uczestniczek badań oraz siatki znaczeń nadawanych przez nauczycielki zasobom absolwenta edukacji wczesnoszkolnej w różnych obszarach jego funkcjonowania na początku IV klasy. Obydwa sposoby prezentacji wyników są jednocześnie sposobem ich interpretacji. Drugi sposób prezentacji – siatka znaczeń – akcentuje językowy walor tych wypowiedzi – ilustruje bowiem, jak różnie stylistycznie uczestniczki badań ujmują „swoje” doświadczanie wspólnej rzeczywistości. Takie ujęcie zjawiska w potocznym języku zdaje się szczególnie przybliżyć ich wersję świata, do której podjęłam 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 IV klasie. Pole semantyczne badanych kategorii – zasobów językowych, poznawczych, społecznych i emocjonalnych absolwenta edukacji wczesnoszkolnej – nazwałam siatką znaczeń, gdyż łatwo dostrzec w niej przenikanie, powiązanie różnorodnych koncepcji, które w podejściu całościowym ujawniają pewne tendencje, ukryte w wypowiedziach nauczycielek.

Przyjętym kryterium uporządkowania materiału badawczego był sposób definiowania przez nauczycielki kompetencji dziecka, związany z różnymi sferami jego funkcjonowania: językową, poznawczą, emocjonalną i społeczną. Nauczycielskie sposoby rozumienia tych kompetencji zdają się niejednokrotnie wykraczać poza naukowe definicje, wzajemnie się przenikać, uzupełniać.

Interesowało mnie, jakie znaczenia respondentki nadają tym zasobom, których źródłem są doświadczenia uzyskane w edukacji wczesnoszkolnej. Te znaczenia składają się bowiem na obraz absolwenta edukacji wczesnoszkolnej, który – choć wspólny – nie jest jednorodny i wolny od sprzeczności.

Prezentacja wyników badań nad nauczycielskim obrazem absolwenta edukacji wczesnoszkolnej

Nauczycielskie koncepcje, poglądy, oczekiwania, projekty działań, wizje, dalekie i bliskie zamierzenia zawsze dotyczą ucznia. To 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 przedstawionym projekcie badań dotarcie do przyjętego w świadomości nauczycielek obrazu absolwenta edukacji wczesnoszkolnej jest próbą uchwycenia jego wpływu na działania nauczyciela wobec czwartoklasisty w procesie adaptacji.

Zaproszone do badania nauczycielki języka polskiego oczekują, że absolwent edukacji wczesnoszkolnej:

- posiada umiejętność czytania i pisania:
[...] Nie wyobrażam sobie, że będę te dzieci uczyć od początku czytania, pisania, literek. Uważam, że to już dziecko w czwartej klasie powinno wiedzieć, przychodzi z jakimś bagażem [...]. (w. 18)
- jest samodzielny w zakresie przygotowania się do lekcji (zna swoje obowiązki):
Po 3 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)
- posiada wiadomości z zakresu edukacji polonistycznej zawarte w podstawie programowej dla klasy III:
[...] 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)
- przyzwyczajony jest 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 3 lata do tego przyzwyczajeni. (w. 3)
- przyzwyczajony do przerw śródlekcyjnych, elastycznego trybu pracy:
– *[...] W klasach I–III pani może zrobić przerwę, kiedy chce [...].* (w. 18)
- zna 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)
- zna zasady, na których opiera się jego relacja z nauczycielem:
[...] Będą mnie traktować jak ciocię, „swoją panią”. (w. 2)
- przyzwyczajony jest do wyodrębnionej, oddzielnej przestrzeni, w której uczestniczy w większości zajęć z nauczycielem:
Niektórym się tęskni za klasami I–III [...]. Za salą, że się nie przechodziło [...]. (w. 27)

Nauczycielki dostrzegają, że uczeń z bagażem doświadczeń związanych ze specyfiką systemu edukacji wczesnoszkolnej **przeżywa trudności adaptacyjne** w klasie IV: *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 wrosnięte 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 porównalabym 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 przedstawiali 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 I–III 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 zwierzątki spuszczone ze smyczy. [...] Potrzebujące ciepła, rozbrykane, ale zagubione... (w. 18)

Trudności absolwenta wczesniej edukacji w IV klasie wynikają według respondentek 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 wypowiedzania się na forum, nieusystematyzowane 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 dla czego trzeba napisać. Musimy się do tego cofać i ćwiczyć. (w. 19)

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, np. z wymianą „rz” na „r”. (w. 27)

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

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

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

Niższy niż oczekiwany poziom kompetencji językowych ucznia według 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 I–III kaligrafują w trzy linie [...]. (w. 9)

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 9-letnie [...]. 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)

Trudności ucznia na początku IV klasy wynikają według nauczycielek także z **niższego poziomu kompetencji poznawczych**, samoregulacji, kierowania swoim działaniem. W przytoczonych wypowiedziach uczniowie na początku nauki w IV klasie przeżywają trudności w koncentracji na lekcji języka polskiego, w podejmowaniu samodzielnie zadań stawianych im 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)

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 I–III [...], że się miało wolne popołudnie, a nie prace domowe. Oni są świadomi, że ten czas, kiedy się miało więcej czasu wolnego, minął. (w. 27)

Trudności w sferze poznawczej dziecka na początku nauki w IV klasie wynikają w opinii badanych nauczycielek z:

- elastycznego planu zajęć edukacji wczesnoszkolnej:
[...] W klasach I–III pani może zrobić przerwę, kiedy chce, a ja tu nie mogę, mogę pozwolić na odprężenie, czasami tak mam, no nie gimnastyka, ale np. odpoczywamy 5 minut, można się oderwać od naszych zajęć, porysować, poczytać [...]. (w. 18)
- braku podziału treści nauczania na „przedmioty”, „lekcje” i przebywania dziecka w tej samej przestrzeni klasowej:
Dzieci mają oddzielne skrzydło w klasach I–III, 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 I–III dzieci mają oddzielny korytarz i czas spędzają w swoich salach, ze swoimi paniami, potem przychodzą tutaj [...] są zagubione. [...] (w. 18)
W klasach I–III jest ten system jednej sali, schemat pracy w jednym miejscu, więc dobrze by było, żeby się tak nie zasiadywali w tym jednym miejscu, bo wtedy mają trudności w czwartej klasie. (w. 27)
- z pracy na lekcji i w domu 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)

Zauważalne przez nauczycielki **trudności w sferze emocjonalnej i społecznej ucznia** na początku IV klasy związane są 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)

Chciałabym, żeby te dzieci były dojrzałsze, 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)

[...] 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 IV klasie wynikają w opinii badanych nauczycielek z:

- relacji ucznia z nauczycielem edukacji wczesnoszkolnej:

Dzieci się boją na początku, mają przerażone oczy, bo ta „ciocia”, do której byli przyzwyczajeni przez 3 lata przyjmuje postać surową [...]. (w. 4)

[...] Ale niestety one są przyzwyczajone [...] do głaskania po główce [...]. (w. 18)

- z cyfrowego sposobu oceniania:

Dzieci w klasach I–III są przyzwyczajone do pochwał, nagród. Oczywiście ja też chwałę najpierw, ale są momenty, kiedy należy wyegzekwować. 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 I–III sobie nauczyciel oceniał [...]. (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 III klasie... [...]. Żeby to ocenianie było bardziej precyzyjne, wtedy będą lepiej oswojeni, bo jest rozbieżność. (w. 27)

Uczestniczki badań są przekonane, że cechy, kompetencje i obrane metody pracy nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej przekładają się na adaptacyjne kompetencje komunikacyjne ucznia na początku czwartej klasy:

Wiele zależy od nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej – ci „humaniści” oddają mi dzieci bardzo dobrze przygotowane, gorzej z „matematykami”. (w. 6)

W zaprezentowanych wypowiedziach nauczycielek wyraźnie wyłania się obraz **absolwenta wczesnej edukacji posiadającego niskie, niewystarczające zasoby** w obszarze językowego, poznawczego, emocjonalnego i społecznego funkcjonowania. Tabela 1 stanowi podsumowanie oceny zasobów absolwenta edukacji wczesnoszkolnej przez respondentki.

Na podstawie przytoczonych wypowiedzi można wnioskować, że w rozumieniu nauczycielek zasoby ucznia kończącego III klasę są wręcz balastem, którego należy pozbyć się po przekroczeniu progu nauczania przedmiotowego, gdzie wszystko jest inaczej, gdyż zaczyna się „prawdziwa nauka”. Zasoby ucznia są postrzegane przez pryzmat cech edukacji wczesnoszkolnej, które są oceniane jako wykluczające „prawidłowe” funkcjonowanie dziecka w nowym środowisku w IV klasie. W edukacji przedmiotowej oczekuje się swoistego rodzaju „dyscypliny”, stojącej w opozycji do zasad, które obowiązywały w młodszych klasach. Świadczą o tym np. takie wyra-

żenia: „prowadzenie za rączkę”, „miało się wolne”, „zasiadywali w jednym miejscu”, „nauczyciel za nim biegł”, „nauczyciel sobie oceniał”, mające deprecjonujący charakter. Wypowiedzi respondentek ujawniają, że nieodłączne wymiary edukacji wczesnoszkolnej (m.in. jedna przestrzeń lekcyjna lub ocena opisowa) są przez nie deprecjonowane. Nauczycielki wyraźnie w swoich wypowiedziach postrzegają jako sprzeczne uwarunkowania obydwu edukacyjnych środowisk dziecka. Absolwent edukacji wczesnoszkolnej „zderzy się” w IV klasie z obciążeniem, które będzie na niego nakładane przez nauczycieli świadomie, np. ograniczenie aktywizujących sposobów pracy, zadawanie czasochłonnych prac domowych, praca na lekcji w samotności, egzekwowanie w postaci oceny, minusów i ograniczenie pochwał.

Tabela 1.

OBRAZ ABSOLWENTA EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ w wypowiedziach nauczycielek języka polskiego w IV klasie
<ul style="list-style-type: none"> – nie opanował umiejętności czytania, – ma wolne tempo pisania – nie posiada umiejętności redagowania ustnych i pisemnych wypowiedzi – jest niewdrożony do pracy pisemnej (w formie notatki z lekcji) w zeszycie przedmiotowym – jest nieprzygotowany do ustnego wypowiadania się na forum klasy – ma nieusystematyzowaną wiedzę z zakresu części mowy i ortografii – wykazuje trudności w koncentracji na lekcji – nie wykazuje samodzielności w podejmowaniu zadań stawianych mu przez nauczyciela – nie wykazuje samodzielności w planowaniu czynności i organizacji związanej m.in. ze zmianami lekcyjnymi, zadaniami domowymi – emocjonalnie podchodzi do otrzymywanych ocen – nieadekwatnie reaguje na trudności związane z wymaganiami nauczyciela wobec jego kompetencji i sposobów pracy

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 2.

Siatka znaczeń nadawanych zasobom absolwenta wczesniej edukacji w wypowiedziach nauczycielek języka polskiego w IV klasie
<p><i>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 I–III, w klasie IV wędrują po szkole, są zagubione, nie wiedzą, czy zdążyć, spóźniają się na lekcje; czas spędzają ze swoim paniami, potem przychodzą tutaj, są zagubione; żeby się tak nie zasiadywali w jednym miejscu, bo wtedy mają trudności w IV 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 chwale najpierw, ale są momenty, kiedy należy wyegzekwować; mają styczność nie z jednym systemem [oceniając], tak jak w klasach I–III sobie nauczyciel oceniał; konkretniej powinni być rozliczani z zadań, bo potem jest dla nich szok, ta jedynka, minus</i></p>

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowanie

Przedstawione wyniki badań wskazują na tendencję usilnego konserwowania modelu deficytów, który wiąże się z koncepcją wychowania i stwarzania dziecka 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). Nauczycielskie oczekiwania wobec ucznia rozpoczynającego naukę w IV klasie wyraźnie akcentują jego ubogie zasoby, których ocena wiąże się z deprecjonującym postrzeganiem różnych wymiarów edukacji wczesnoszkolnej. Na obraz absolwenta wczesnej edukacji składają się zatem jego braki, których uzupełnianie będzie zadaniem nauczycieli edukacji przedmiotowej.

Oczekiwania nauczyciela koncentrujące się na brakach dzieci kończących edukację wczesnoszkolną wpływają na ich adaptację na początku IV klasy, na poziom lęku, frustracji i bierności. Oczekiwania nauczycieli czwartoklasistów na początku nauki stanowią dla dzieci bariery, które dla większości są nie do pokonania i zaważają na dalszej szkolnej biografii.

Bibliografia

- Adamek, I., Bałachowicz, J. (2014). *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji dziecka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Bałachowicz, J. (2009). *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*. Warszawa: Wydawnictwo Comandor.
- 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: K. Kruszeński (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*. Warszawa: WSiP.
- Konarszewski, K. (1995). *Problemy i schematy. Pierwszy rok nauki szkolnej dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kubinowski, D. (2010). *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia, metodyka, ewaluacja*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Magulod, G.C. (2017). Personal Epistemologies and Teaching Styles of Filipino Preservice Elementary Teachers. *Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research*, 5(1).
- 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.
- Śliwerski, B. (2007). *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*. Gdańsk: GWP.

A GRADUATE OF EARLY SCHOOL EDUCATION IN THE TEACHERS' SPEECHES POLISH LANGUAGE IN CLASS IV

Abstract

Recognition of the teacher's expectations towards a graduate of early school education was associated with an attempt to reach the image of a pupil accepted by the teacher, to that element of his/her individual theory, which translates into teaching practice conditioning the type of educational environment being created in which the adaptation process of the 4th grade students will take place.

The accepted phenomenographic perspective, assuming the unity of thinking and acting, allowed to try to disclose how teachers of Polish language in fourth grade invited to take part in the research identify their own perception of the student's competences with everyday educational practice. Their statements on the image of a graduate of early school education also show the perception and assessment of the everyday educational practice of primary school teachers. The presented research results indicate a tendency to earnestly maintain the deficits model. The teacher's expectations towards the student beginning school education in the fourth grade clearly accentuate his/her poor resources, the assessment of which is related to the depreciating perception of various dimensions of early school education. Thus, the image of an early education graduate will consist of his/her deficiencies, the completion of which will be the duty of subject education teachers. The teacher's expectations focusing on the deficiencies of children finishing early school education affect their adaptation at the beginning of the fourth grade, the level of anxiety, frustration and passivity. The teacher's expectations of the fourth graders at the beginning of education constitute barriers for children, which for most of them are insurmountable and will affect the further school biography.

Keywords: teacher's expectations, individual pedagogical theory, adaptation of a pupil, image of a pupil