

RENATA MICHALAK

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

PRZESTRZEŃ KLASY SZKOLNEJ MIEJSCEM WYKLUCZENIA UCZNIÓW. PROBLEMY ADAPTACYJNE CZWARTOKLASISTÓW

ABSTRACT. Michalak Renata, *Przestrzeń klasy szkolnej miejscem wykluczenia uczniów. Problemy adaptacyjne czwartoklasistów* [Classroom Space as a Place of Pupils' Exclusion. Adaptive Problems of Fourth-Graders]. *Studia Edukacyjne* nr 34, 2015, Poznań 2015, pp. 101-121. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-2896-7. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2015.34.6

The research results presented in this study show that primary education and the next stage of education are two different worlds, in which students have to construct different tools and strategies of adaptation. A lack of continuity in education is a source of school difficulties that may interfere with the development of students' competences. At the same time it condemns students, especially those whose sense of difficulty significantly interferes with their daily functioning, to marginalization and even exclusion. Educational space, which should be a place where students collect experiences conducive to acquiring competitive maturity, becomes for many of them a place of negative experience that blocks psychosocial development.

Key words: adaptation to school; transition from primary to secondary school; difficulties of adaptation; primary education; secondary education; foreclosure; mature of fourth-graders

Wprowadzenie

Jakość polskiej edukacji szacuje się zazwyczaj w kontekście wyników, jakie uzyskują uczniowie poddawani egzaminom zewnętrznym i międzynarodowym badaniom, jak np. PISA, TIMSS, PIRLS. Sprawdza się wówczas przede wszystkim instrumentalne umiejętności i zasoby przyswojonej przez nich wiedzy. Wnioski charakteryzujące rzeczywistość szkolną oparte na tych

wynikach nie do końca są wiarygodne i prowadzą do uśpienia opinii społecznej, a jednocześnie dostarczają argumentów uzasadniających często nietrafne decyzje w sferze zarządzania oświatą. Tymczasem, jakość szkoły wynika głównie z jakości funkcjonowania uczniów i nauczycieli, ich doświadczeń oraz rzeczywistych mechanizmów ich kształtowania. Zależność ta stała się odniesieniem w procedurze konstruowania założeń metodologicznych badań, zrealizowanych w ramach grantu finansowanego przez MNiSW (nr NN106 023934)¹. Podjęto w nich próbę oszacowania jakości szkoły i przedszkola głównie poprzez pryzmat doświadczeń edukacyjnych i zachowań dzieci. W niniejszej publikacji zostaną zaprezentowane i omówione wybrane wyniki badań, które stanowią tło dla analizy trudności adaptacyjnych, jakie przejawiają dzieci na progu edukacji przedmiotowej, a także ich szkolnych uwarunkowań.

Rzeczywistość edukacyjna w świetle badań nad funkcjonowaniem nauczycieli edukacji elementarnej

Nauczyciel początkowych klas szkoły podstawowej jest osobą wyjątkową dla małego ucznia i to pod każdym względem. Na jego barkach spoczywa niemal cała odpowiedzialność za jakość warunków edukacyjnego rozwoju dzieci. Jego kompetencje osobowe i zawodowe oraz sposób funkcjonowania w roli uczestnika relacji nauczyciel – uczeń ma determinujący wpływ na wszechstronny rozwój dziecka i pozostawia niezatarty ślad na jego osobowości, i to na całe życie. Tymczasem, jak pokazują zgromadzone wyniki badań, styl codziennej pracy nauczycieli znacznie odbiega od ideału i założeń przyjętych jako obowiązujące na etapie edukacji elementarnej.

¹ W realizację projektu badawczo-rozwojowego zaangażowanych było wielu naukowców, z 11 ośrodków akademickich, skupionych wokół działań Akademickiego Seminarium Edukacji Dziecka (ASED). Badania zaś zostały przeprowadzone głównie przez Zakład Teoretycznych Podstaw Edukacji Uniwersytetu im. A. Mickiewicza. Zgromadzone dane empiryczne opublikowano i szeroko omówiono w książce: *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, wydanej w 2011 roku przez Wydawnictwo Naukowe UAM, pod redakcją Haliny Sowińskiej. Badaniami objęto około 3 tysiące dzieci: sześciolatków i uczniów klasy III (a więc opuszczających przedszkole i kończących edukację elementarną) oraz 362 nauczycieli. Przeprowadzono je w 225 placówkach przedszkolnych i szkolnych na terenie 11 województw. Weryfikacji empirycznej poddano kompetencje dzieci, ich działania i przeżycia szkolne oraz strategie pracy nauczycieli, jakość zadań edukacyjnych i warunków ich realizacji. Założono, że najbardziej wiarygodnym wskaźnikiem tego, jak funkcjonuje szkoła są rzeczywiste działania, przeżycia i doświadczenia doznawane przez dzieci w realnych warunkach życia szkolnego i przedszkolnego. Badania oparte były na pogłębionych i różnorodnych strategiach oraz technikach wymagających jakościowych analiz.

Uzyskane dane empiryczne potwierdzają, że nauczyciele nie tworzą w rzeczywistości szkolnej warunków wspierających dzieci do uzyskiwania efektów na miarę ich możliwości. W różnych sytuacjach szkolnych badani zaniżali wymagania oraz infantylizowali treści i formy pracy. Ponadto, ograniczali aktywność dzieci do wypełniania gotowych kart pracy, nie wymagających wysiłku intelektualnego, zaangażowania, czy motywacji. Ponad 40% badanych dzieci nie miało możliwości prowadzenia działalności o charakterze badawczym i twórczym. Nauczyciele nie przejawiali także troski o życie społeczne w klasie, a wyrazem tego była widoczna niechęć do organizowania pracy grupowej i preferowanie pracy jednym frontem. Z analizy danych empirycznych wynika, że nauczyciele edukacji zintegrowanej nie tworzyli w klasie środowiska interaktywnego, wyzwalającego zróżnicowane formy aktywności dzieci. Podejmowali także niewiele prób stymulacji ucznia w tym zakresie. Prawie jedna trzecia badanych nauczycieli przejawiała podczas zajęć zachowania, które można było zaliczyć jedynie do niskiego poziomu aktywizacji uczniów, niespełna zaś 18% badanych preferowało zachowania w wysokim stopniu stymulujące dzieci do podejmowania aktywności. Wyniki pokazują, że najmniej zachowań aktywizujących podejmowali badani w początkowych fazach zajęć. Na początku lekcji aż 28,2% badanych nauczycieli nie przejawiało żadnych zachowań pobudzających dzieci do aktywności. Natomiast ponad 23% badanych narzucało uczniom określony rodzaj aktywności. Ponadto, aż 75,5% z nich nie przejawiało żadnych zachowań stymulujących ucznia do podjęcia aktywności na etapie diagnozy uprzedniej wiedzy. Nauczyciele, co pokazują wyniki, nie starali się rozpoznać tego, co uczeń już wie i potrafi w związku z tematem zajęć. Świadczy to zapewne o braku ich świadomości i wiedzy o psychicznych mechanizmach konstruowania wiedzy². Proces uczenia się, który jest immanentną cechą roli ucznia, ma charakter intrapsychiczny i wymaga mentalnego zaangażowania.

Jak wynika z badań, nauczyciele sięgali głównie po metody nauczania utrwalające bierność poznawczą uczniów i strategie uczenia się „po śladzie”. Ponad 28% ich uczniów nie miało w ogóle pozytywnych doświadczeń w omawianym tu aspekcie edukacji. Mimo zatem proklamowanych zmian w sposobach organizowania warunków edukacyjnego rozwoju, w rzeczywistości szkolnej nadal dominuje przekazowy, mało atrakcyjny, zamknięty na doświadczenia dziecka i oparty na władzy nauczyciela model edukacji³.

² R. Michalak, *Poznawanie świata przyrody jako kontekst rozwoju kompetencji poznawczych trzecioklasistów*, [w:] *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Złożony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, red. H. Sowińska, Poznań 2011.

³ Tamże.

Badani nauczyciele w relacjach z dziećmi preferowali styl niekonsekwentny i reaktywny (ponad 30% badanych). Ich wspierające zachowania można było zaobserwować przede wszystkim w sytuacjach doświadczania przez dzieci trudności w uczeniu się lub kiedy osiągały sukces, choć i w tych przypadkach ponad jedna piąta dzieci uważała, że nauczyciele nie dostrzegali ich sukcesów i nie byli gotowi wspierać je w sytuacji porażki. W niewielkim stopniu nauczyciele pomagali dzieciom w rozwijaniu motywacji perfekcjonistycznych czy radzeniu sobie z poczuciem porażki. Jedynie niespełna 18% badanych wykorzystywało styl partnerski – wyzwalający. Styl pracy i sposób odnoszenia się do dzieci przez prawie 50% badanych nie sprzyjał nawiązywaniu bliskich i ciepłych relacji z dziećmi, co jest niepokojące, zwłaszcza że kształtują one charakter i jakość doświadczeń szkolnych dzieci⁴.

Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej nie dają także szansy albo, jak to potwierdza badanie, bardzo rzadko stwarzają uczniom szansę przejęcia odpowiedzialności i kontroli nad tym, co dzieje się podczas zajęć. Nie dbają zatem, aby w dzieciach wyzwalać i rozwijać poczucie podmiotowości i sprawstwa. Ponad 41% dzieci nie miało wpływu na rodzaj zadań, jakie podejmowali podczas nauki w szkole. Rozwiązywali zadania, jakie zlecił im nauczyciel i w sposób, jaki im narzucił.

Proces kształtowania kompetencji dzieci wymaga ich wielozmysłowego zaangażowania. Potrzebują one zatem konkretnych wrażeń zmysłowych, by efektywnie i zgodnie z możliwościami konstruować odpowiednie struktury poznawcze. Materiał dydaktyczny w formie bezpośrednich doświadczeń, tzw. doświadczeń „z pierwszej ręki”, ma w tym kolosalne znaczenie, gdyż stanowi pomost od wyobrażeń konkretnych do symbolicznych, od myślenia konkretno-wyobrażeniowego do myślenia abstrakcyjnego. Tymczasem, jak pokazują badania prawie jedna piąta trzecioklasistów nie miała możliwości uczenia się w środowisku bogatym w konkretny i zróżnicowany materiał dydaktyczny⁵.

Zgromadzone wyniki, zwłaszcza z obserwacji zajęć, pokazują także, że badani nauczyciele nie rozumieli istoty edukacji zintegrowanej, a ich wiedza w tym zakresie była powierzchowna i niezinterioryzowana. Świadczy o tym między innymi brak umiejętności aplikacji ogólnie przyswojonych idei w praktykę. Rzeczywistość kreowana przez badanych całkowicie wypaczała istotę nauczania zintegrowanego. Wypowiedzi zaś badanych świadczyły o tym, że ich wiedza miała jedynie charakter deklaracyjny, gdyż nie rozu-

⁴ H. Sowińska, *Rozwój kompetencji społecznych dziecka na etapie edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Dziecko w szkolnej rzeczywistości*.

⁵ R. Michalak, *Poznawanie świata przyrody*.

mieli oni i nie potrafili samodzielnie uzasadnić własnych wyborów, działań i ich skutków w kategoriach podstawowych założeń koncepcji edukacji zintegrowanej. O niskiej świadomości i zaangażowaniu nauczycieli w swoją pracę świadczyło także to, że aż 68,9% badanych nie potrafiło określić programu, na podstawie którego organizuje proces kształcenia. Ponadto, większość badanych korzystała z programów zatwierdzonych do realizacji na początku reformy, a więc ponad 11 lat temu. Badani nauczyciele planowali pracę z klasą zgodnie z zadaniami, jakie zamieszczone były w podręczniku szkolnym, a nie z osobistą refleksją i namysłem nad istotą działań i celów, do których mają one doprowadzić⁶.

Analiza materiału empirycznego uprawnia do wniosku, że preferowany przez nauczycieli klas III model oceniania nie gwarantuje dzieciom nabycia kluczowych kompetencji, które są wyznacznikami skutecznego i szczęśliwego funkcjonowania w przyszłości. Obserwacja zachowań badanych nauczycieli podczas zajęć z dziećmi pokazuje, że w procesie oceniania koncentrowali się oni jedynie na efekcie finalnym, pomijając całkowicie zaangażowanie i wysiłek dziecka, jego sposób rozumowania, nakład pracy, samopoczucie, pomysłowość, strategie dostrzegania i rozwiązywania problemów itp. Poza tym, koncentrowali się głównie na efektach związanych z poznawczym, typowo szkolnym funkcjonowaniem dziecka i niezmiernie rzadko brali pod uwagę społeczny czy emocjonalny jego aspekt⁷.

Jak pokazują doświadczenia badanych dzieci, wielu nauczycieli oceniając uczniów brało pod uwagę własne nastawienia, które w odczuciach ocenianych często były niesprawiedliwe. Dzieci zaklasyfikowane przez nauczyciela jako dobre, grzeczne, zdolne częściej otrzymywały wyższe oceny, były bardziej pobłażliwie traktowane, a także łatwiej wybaczano im przewinienia. Dzieci takie były nagradzane niezależnie od sposobu i poziomu ich funkcjonowania. Uzyskane wyniki badań pokazują, że tylko 50,4% uczniów klasy III nie miało takich doświadczeń. Pozostali trzecioklasiści doświadczali zaś takich sytuacji zawsze lub prawie zawsze. Oznacza to, że badani nauczyciele oceniali dzieci niezgodnie z rzeczywistymi i adekwatnymi do ich zasobów wskaźnikami, byli zamknięci na wszelkie przejawy zmian, jakie zachodziły w funkcjonowaniu dziecka. Jednocześnie nie dostrzegali ani progresu, ani regresu w rozwoju swoich uczniów. Opisywany sposób oceniania nie pełnił zatem funkcji motywującej dzieci do przekraczania własnych, aktualnych możliwości, dokonywania zmian i podejmowania wysiłków. Jak wynika z badań, ponad 18,6% badanych dzieci nie ma pozytywnych do-

⁶ Tamże.

⁷ E. Misiorna, R. Michalak, *Ocenianie jako mechanizm wspierania rozwoju dziecka. Mit czy rzeczywistość*, [w:] *Dziecko w szkolnej rzeczywistości*.

świadczeń związanych z ocenianiem, a ponad 72,7% posiada przeciętny ich zakres. Niepokój natomiast budzi fakt, że aż 21,7% trzecioklasistów przejawia lęk związany z procesem poddawania ich ocenie. Dzieci po prostu boją się być oceniane⁸.

W strategii oceniania preferowanej przez badanych nauczycieli dało się zauważyć brak diagnozy strefy aktualnego rozwoju kompetencji dziecka. W związku z tym, proponowane formy aktywności nie były adekwatne do rzeczywistych potrzeb dziecka, trafiały w próżnię rozwojową i zwykle były albo spóźnione, albo znacznie wyprzedzały jego możliwości. Taki sposób działania nauczycieli staje się bardzo częstą przyczyną nieadekwatnych osiągnięć dziecka, spadku jego samooceny, braku poczucia sprawstwa i źródłem niekorzystnych napięć.

W aspekcie tych rozważań niepokojące jest także i to, że w tak istotnym okresie kształtowania się obrazu „ja” strategia oceniania nie spełniała wobec 10% dzieci funkcji informacyjnej. Z uzyskanych danych empirycznych wynika, że nie uzyskiwały one żadnych informacji zwrotnych na temat swojego postępowania. Niespełna zaś 28% trzecioklasistów miało jedynie przeciętny zakres pozytywnych doświadczeń, co uprawnia do wniosku, że sporadycznie uzyskiwali informacje na temat swoich osiągnięć i braków. Jak wynika z badań, otrzymywane oceny były dla dziecka bardzo często jedynym źródłem informacji o sobie samym, o swoim psychospołecznym funkcjonowaniu i to znacznie odroczonym. Niezwykle rzadko dziecko otrzymywało informacje zwrotne, umożliwiające mu poznanie, odkrycie, ujawnienie samego siebie, a więc tego: „co już potrafi”, „na co je stać”, „jakie są jego mocne strony”, „co mu sprawia radość”, „nad czym musi popracować”, „jak to osiągnąć”⁹.

Badania pokazują, że prawie 14% dzieci nie miało pozytywnych doświadczeń w zakresie wyzwalania motywacji do pracy, a u ponad 18% występował jedynie przeciętny ich zakres. Także w aspekcie motywowania do pokonywania napotkanych trudności 12% badanych trzecioklasistów nie miało w ogóle pozytywnych doświadczeń, a ponad 32% posiadało jedynie przeciętny ich zakres. Ten niekorzystny obraz rzeczywistości szkolnej w aspekcie motywowania uczniów jest szczególnie niepokojący w sytuacji tak dynamicznych zmian współczesności, w której szkoła staje się coraz mniej popularna i atrakcyjna dla dzieci. Codzienna praca nauczyciela nad podnoszeniem motywacji dziecka jest nieodzowna w procesie budowania jego świadomego zaangażowania w osobisty rozwój.

⁸ Tamże.

⁹ Tamże.

Dane empiryczne ukazują także, że aż 36% badanych uczniów nie uczestniczyło w procesie oceniania. Fakt ten jest bardzo niepokojący, zwłaszcza w kontekście sformułowanych w Podstawie Programowej kompetencji kluczowych. Podkreśla się w niej szczególną dbałość o rozwijanie samodzielności, odpowiedzialności za własne działania, a także umiejętności planowania i organizowania procesu własnego rozwoju. Jednocześnie, nacisk kładzie się na uczenie się poprzez aktywne uczestnictwo oparte na autoedukacji i samokontroli, a także na rozwijanie samoświadomości i odpowiedzialności za siebie oraz za „jakość” swojej drogi edukacyjnej, gdzie uczniowie ponoszą konsekwencje swoich decyzji i działań. W sytuacji, kiedy dziecko nie doświadcza na co dzień okazji do takiego funkcjonowania, trudno mu będzie nabyć i rozwinąć odpowiednie umiejętności samodzielnego radzenia sobie nie tylko z zadaniami w życiu szkolnym i pozaszkolnym, ale także z zadaniami pojawiającymi się w przebiegu całego życia¹⁰.

Rzeczywistość edukacyjna kreowana przez nauczycieli edukacji elementarnej pozbawiona jest wymiaru stymulacji uczniów do podejmowania samodzielnych wysiłków i wielorakiej aktywności sprzyjających pełnemu ich rozwojowi. Nie odpowiada zatem na założenia konstruktywistycznej teorii wiedzy i poznania, które stały się podstawowym odniesieniem dla twórców reformy oświatowej. W świetle przytoczonych tu badań rzeczywistość szkolna jest środowiskiem ubogim w bodźce, mało zróżnicowanym i atrakcyjnym dla uczniów, nieadekwatnym do ich potrzeb i zasobów, aksjomatycznym i trywialnym. Sprowadza ucznia do roli odbiorcy, który ma niewiele okazji do podejmowania samodzielnych, nie poddawanych skrupulatnej ocenie i kontroli działań o charakterze twórczym. Dziecko podąża w nim za instrukcją nauczyciela, a jego aktywność ograniczona jest do bezrefleksyjnego odwzorowywania modelowych czynności nauczyciela, nie ma więc warunków do kreacji, do samodzielnego lub zespołowego projektowania działań, przewidywania skutków różnych podjętych przez siebie decyzji, weryfikacji hipotez, poszukiwania optymalnych dróg postępowania, także metodą prób i błędów, nie ma zatem możliwości gromadzenia i strukturyzowania osobistych doświadczeń prowadzących do osiągnięcia dojrzałości kompetencyjnej. Trzecioklasiści funkcjonują zatem w rzeczywistości szkolnej, która jest „ślepa” nie tylko na ich aktualne potrzeby, ale przede wszystkim związane z ich przyszłym funkcjonowaniem edukacyjnym i życiowym.

¹⁰ Tamże.

Dojrzałość kompetencyjna trzecioklasistów

Mało korzystna, z punktu widzenia potrzeb rozwojowych uczniów, rzeczywistość szkolna, na co wskazują badania, nie tworzy bezpiecznych i efektywnych warunków wspierających ich osiągnięcia. W związku z tym, trzecioklasiści nie kształtują zadowalających kompetencji adekwatnie do swojego potencjału i to we wszystkich sferach rozwoju.

I tak, w zakresie kompetencji językowej badani trzecioklasiści wykazali duże trudności z formułowaniem dłuższych wypowiedzi ustnych i pisemnych, a także ze zrozumieniem tekstów i wyrażeniem ich własnymi słowami. Jednocześnie w mowie badanych uczniów występowało wiele zapożyczeń z języka angielskiego, które nabierały uniwersalnych cech i nie pełniły w zasadzie żadnych funkcji. Wyniki pokazują także stereotypowość i ubóstwo środków językowych w mowie dzieci oraz brak zadowalającego opanowania podstaw ortografii i gramatyki. Wprawdzie dzieci, o czym świadczą badania, wykazują potencjał językowy, ale szkoła go nie wykorzystuje i nie rozwija. Komunikacja na lekcjach jest uboga, jednostronna, sprowadzona zasadniczo do reakcji na polecenia nauczyciela lub odpowiedzi na pytania zawarte w podręczniku szkolnym. Ponadto, dane empiryczne obrazują niewielkie zróżnicowanie tekstów, zarówno co do treści jak i formy, natomiast ukazują przytłaczającą dominację kart pracy, które wyraźnie hamują aktywność językową dzieci. Zadania podejmowane przez uczniów podczas obserwowanych zajęć nie wymagały współpracy, dyskusowania, negocjowania, opowiadania, czy przedstawiania własnych przeżyć i poglądów, co w zasadzie redukowało do zera możliwość kształtowania kompetencji językowych¹¹. Nauczyciele, co pokazują badania, nie wspierają w wystarczającym stopniu rozwoju językowego dzieci, co powoduje, że wkraczają one w następny etap edukacji ze sztucznie zaniżonym potencjałem i niepełną dojrzałością kompetencyjną w tym zakresie.

Rzeczywistość szkolna w aspekcie rozwoju kompetencji matematycznych wykazuje także znaczne zaniedbania i zaniechania. Na zajęciach dzieci ćwiczyły się głównie w obliczaniu standardowych, aksjomatycznych, jednorodnych i prostych zadań, w których ich aktywność ograniczona była do niezbędnego minimum, często do wstawienia odpowiedniej (podanej) cyfry do „okienka”. W konfrontacji zaś z bardziej złożonym zadaniem, wymagającym rozumowania, myślenia i zastosowania jednocześnie wielu operacji i działań uczniowie byli po prostu bezradni. Wysoki poziom realizacji tego

¹¹ K. Kuszak, *Kompetencje językowe uczniów klas młodszych szkoły podstawowej*, [w:] *Dziecko w szkolnej rzeczywistości*; też: *Kompetencje komunikacyjne dzieci w okresie późnego dzieciństwa w aspekcie rozwojowym*, Poznań 2011.

typu zadania osiągnęło w omawianych tu badaniach zaledwie 6,28% dzieci, przeciętny – 30,52%, a niski – 63,20% spośród 1481 badanych¹². Stan ten potęguje fakt, że w szkole stykały się one z zadaniami, których treść była nierealna, oderwana od codzienności dziecka, pozbawiona wymiaru osobowego i korzystania z rzeczywistych doświadczeń. W związku z tym błędy uczniów w ich rozwiązywaniu często nie wpływały z niedostatecznego opanowania strategii ich rozwiązania czy rozwoju operacji logicznego myślenia, ale zrozumienia ich treści. Ponadto, co pokazują zgromadzone dane empiryczne, większość nauczycieli (62%) było nastawionych na osiąganie celów matematycznych ukierunkowanych na wiedzę dziecka a nie umiejętności, jak też trenowanie jednej metody rozwiązania zadania (76%) a nie stymulowanie jego zróżnicowanej aktywności matematycznej.

Oderwanie szkoły od codzienności i rzeczywistości potwierdzają także dane uzyskane z badania kompetencji poznawczych trzecioklasistów. Ten rodzaj kompetencji wymaga konstruowania doświadczeń uzyskiwanych z podejmowania bezpośredniej i aktywnej interakcji z otaczającym światem. Rozwój kompetencji poznawczych uwarunkowany jest stopniem stymulowania aktywności dziecka nastawionej na eksplorację rzeczywistego i najbliższego otoczenia, eksperymentowanie z naturalnymi przedmiotami oraz obserwację procesów i zjawisk w naturze. Tymczasem, analiza wyników pokazała, że około 41% dzieci nie miało żadnych pozytywnych doświadczeń tego typu, a tylko 18% wskazało na szeroki ich zakres. Szkoła jest zatem wyizolowana z rzeczywistości i zupełnie nie wykorzystuje potencjału naturalnego środowiska jako przestrzeni edukacyjnej. Badania potwierdzają, że dzieci nie znają najbliższego otoczenia, z którego mogłyby się uczyć, a informacje, które mogłyby uzyskać z jego bezpośredniego oglądu i badania odtwarzają z podręcznika¹³. W związku z tym zupełnie nie radzą sobie z zadaniami wymagającymi aplikacji wiedzy konstruowanej z doświadczeń „z pierwszej ręki”, gdyż rzeczywistość szkolna, w której funkcjonują jest sztuczna, wyidealizowana i wyraźnie odizolowana od tego, co dzieje się poza budynkiem szkoły.

Niekorzystny obraz rzeczywistości szkolnej jawi się także w kontekście rozwoju kompetencji emocjonalnych i społecznych trzecioklasistów. Osiągnięcia dzieci w tym zakresie sprowadzały się w zasadzie do umiejętności rozpoznawania i nazywania uczuć (73% badanych osiągnęło wysoki poziom). Natomiast, wiele dzieci stosowało nieadekwatne strategie radzenia

¹² G. Rura, M. Klichowski, *Kompetencje matematyczne – założone sposoby kształtowania i dyskursy popkulturowe*, [w:] *Dziecko w szkolnej rzeczywistości*.

¹³ R. Michalak, *Poznanie świata przyrody*; A. Basińska, *Nauczyciel jako kreator aktywności dziecka w środowisku*, [w:] *Dziecko w szkolnej rzeczywistości*.

sobie z emocjami. W sytuacjach odrzucenia tylko jedna czwarta badanych uczniów potrafiła konstruktywnie poradzić sobie z emocjami, 75% zaś radziło sobie w sposób nieadaptacyjny. Podobnie w sytuacji konfliktu; niewiele dzieci podejmowało próby rozmowy i negocjacji, natomiast aż 42% wykorzystywało strategię oparte na walce i agresji. W sytuacjach zaś odczuwania bólu, wstydu lub strachu wielu uczniów stosowało strategię internalizującą – np. reagowanie płaczem, smutkiem, rozpamiętywaniem itp. Badania pokazują, że dzieci gorzej radziły sobie z intensywnymi pozytywnymi emocjami niż emocjami negatywnymi. Przyczyn tego stanu rzeczy należy poszukiwać w braku wsparcia dzieci zarówno ze strony rodziców, jak i szkoły. Ponad 38% badanych dzieci nie doznawało ze strony nauczyciela wsparcia w sytuacji porażki, a prawie 28% badanych nie doświadczało go w procesie pokonywania trudności, kiedy się pojawiały. 34% uczniów nie uzyskiwało także wsparcia w dążeniach do rozwijania własnego perfekcjonizmu. Ponadto, nauczyciele nie odwoływali się do motywacji dziecka i jej nie rozwijali. Bardzo niepokojące są dane, które pokazują, że około jedna trzecia badanych dzieci nie doznawała pozytywnych doświadczeń w relacjach z nauczycielem¹⁴.

Kształtowaniu kompetencji społecznych dzieci nie sprzyja także organizacja procesu kształcenia. Nauczyciele nie tworzyli warunków do pracy grupowej. Nie zlecali zadań wymagających kooperatywnego działania. Jak wynika z badań, umiejętność współpracy dzieci w realizacji zadań zespołowych w stopniu wysokim lub bardzo wysokim wykazywało jedynie niespełna 22%, a w bardzo niskim lub niskim ponad 32%. Jednocześnie dane pokazują, jak wielkie jest poczucie zależności dzieci od nauczyciela. Ponad połowa badanych dzieci miała przekonanie, że nauczyciel nie akceptuje prawa do niepodzielania jego poglądów, a 34% już na tym etapie przekonało się, że odstępstwo od reguł postępowania narzuconych przez nauczyciela jest karane, a więc trzeba postępować zgodnie z jego instrukcją i wolą. Z danych wynika także, że ponad 93% badanych dzieci ceniło w najwyższym stopniu normę uczciwości w sytuacjach szkolnych, nakazującą odrzucenie pokusy wykorzystania cudzej własności, by uniknąć niezadowolenia nauczyciela¹⁵.

Omówione wyniki badań pokazują, że dzieci kończące etap edukacji wczesnoszkolnej i znajdujące się u progu nauczania przedmiotowego mają duże braki w opanowaniu podstawowych kompetencji psychospołecznych, warunkujących ich sukces edukacyjny. Nie osiągają w stopniu zadowalają-

¹⁴ K. Mikołajczyk, *Kompetencje emocjonalne dziecka w późnej fazie dzieciństwa*, [w:] *Dziecko w szkolnej rzeczywistości*.

¹⁵ H. Sowińska, *Rozwój kompetencji społecznych dziecka*.

cym sprawności i biegłości w posługiwaniu się elementarnymi technikami adaptacyjnymi. Repertuar umiejętności, jak również stopień ich rozwoju jest nieadekwatny do indywidualnych możliwości i zasobów dzieci. Wszystko to sprawia, że uczeń wkraczający w nową przestrzeń wymagań edukacyjnych doznaje porażek i przeżywa wiele trudności adaptacyjnych.

Obraz dziecka dojrzałego do roli czwartoklasisty w opiniach nauczycieli nauczania przedmiotowego

Koncepcja edukacji przedmiotowej znacząco odbiega od koncepcji edukacji elementarnej i warunków nauczania, jakie są jej konsekwencją. Aplikacja jej założeń w codzienność szkolną niesie jednak za sobą o wiele więcej zmian, niż wynika to z jej formalnych założeń. Z reguły, jak pokazują badania, każdy przedmiot nauczania prowadzony jest przez innego nauczyciela. Niezmiernie rzadko zdarza się, by jeden nauczyciel jednocześnie nauczał dwóch czy więcej przedmiotów. Zajęcia odbywają się w różnych salach lekcyjnych, nierzadko umiejscowionych na różnych piętrach lub znacznie od siebie oddalonych. Poza tym, najczęściej trwają jedną godzinę lekcyjną. Pomiedzy lekcjami uczniowie mają wspólną dla całej społeczności uczniowskiej przerwę, rozpoczynaną i kończoną określonym sygnałem (najczęściej elektrycznym dzwonkiem). Przerwy dzieci spędzają pod opieką dyżurujących nauczycieli, których często nie znają. Wychowawca klasy nie zawsze ma możliwość kontaktowania się z uczniami każdego dnia. Do każdego przedmiotu uczeń zobligowany jest zakupić zestaw podręczników i ćwiczeń oraz odpowiednie środki dydaktyczne. Każdy nauczyciel tworzy przedmiotowy system oceniania i wybiera lub tworzy własny program nauczania i wychowania.

Zasygnalizowane zmiany wywołują określone i dość odmienne konsekwencje dla indywidualnego funkcjonowania ucznia.

Większa liczba nauczycieli, specjalistów z zakresu różnych dziedzin nauczania, z którymi dziecko styka się w ciągu tygodnia zajęć, to zapewne zróżnicowane wymagania dydaktyczne i organizacyjne, odmienne style komunikowania, różne formy i metody pracy, a także sposoby kontrolowania i monitorowania postępów ucznia, nie mówiąc już o sposobie bycia, preferowanym systemie postaw, przekonań, wartości, czy wyglądzie, tempie pracy i barwie głosu. Dziecko dotąd przyzwyczajone głównie do relacji z jednym nauczycielem, nagle musi dopasować się i zharmonizować własny sposób funkcjonowania do linii działania poszczególnych nauczycieli. Musi nauczyć się bycia wrażliwym poznawczo, emocjonalnie, społecznie na to

wszystko, co można by określić „nauczyciel w działaniu”. Jest to zapewne niełatwe dla niego wyzwanie adaptacyjne i wymaga czasu oraz odpowiedniej dojrzałości.

Nowe przedmioty nauczania to nie tylko nowi nauczyciele, ale także zróżnicowane treści, większy ich zakres i stopień złożoności, odmienna ich struktura. To także specyficzny język ich zapisu, który wymaga od dziecka stosowania odpowiedniego kodu i reguł językowych. W konsekwencji, wszystko to wymaga od niego uruchomienia odmiennych sposobów uczenia się, a więc odpowiedniej organizacji treści, ich rozumienia, nadawania im adekwatnych znaczeń w określonych kontekstach i ich zapamiętania. Wymaga także zróżnicowanego ich stosowania w realizacji nieraz bardzo złożonych strukturalnie i merytorycznie zadań. Od dziecka już na starcie wymaga się zatem bardzo dużej sprawności poznawczej, a więc – większego tempa pisania, czytania, liczenia, zapamiętywania, wypowiadania się itp. niż miało to miejsce dotąd, na etapie edukacji elementarnej.

Kształcenie przedmiotowe to także odmienny niż dotąd system oceniania. Dziecko w klasie czwartej po raz pierwszy styka się z oceną punktową lub cyfrową. To dla niego zupełnie nowa i często niezrozumiała sytuacja. Problem ten wiąże się także z bardzo dużymi oczekiwaniami nauczycieli odnośnie sposobów funkcjonowania dziecka. Od czwartoklasisty wymaga się natychmiastowej i dużej odpowiedzialności za siebie oraz własne postępowanie, a także ogromnej samodzielności w zakresie realizacji roli ucznia. Samodzielność dziecka ma wyrażać się w zdolnościach do samokontroli i samoregulacji. Od czwartoklasisty oczekuje się, by był zdolny do kierowania swoimi emocjami, do podporządkowania się autorytetom i zwykle narzucanym normom szkolnym. Wymaga się, by był zdyscyplinowany i reaktywny na wszystkie polecenia dorosłych.

Jak pokazują badania, prawie 90% nauczycieli oczekuje pełnej dojrzałości uczniów w zakresie typowych umiejętności szkolnych, jak pisanie, czytanie i liczenie. Ponadto, oczekują oni między innymi samodzielności w pokonywaniu trudności (67,6% nauczycieli), samodzielności w organizowaniu własnej nauki (64,8%), pozytywnego nastawienia do szkoły (60,2%), wiary we własne możliwości (57,4%) i nadążania za poleceniami nauczyciela (53,7%)¹⁶.

Analiza wypowiedzi nauczycieli pozwoliła stworzyć portret dziecka dojrzałego do roli czwartoklasisty, skomponowany z cech reprezentujących podstawowe sfery jego rozwoju. I tak, w zakresie sfery poznawczej badani

¹⁶ R. Michalak, *Dziecko u progu edukacji przedmiotowej. Studium teoretyczno-empiryczne*, Poznań 2013.

oczekiwali od swoich uczniów: ciekawości świata, samodzielności w załatwianiu swoich spraw, zainteresowania nauką, dobrego skupiania uwagi, wytrwałości w kończeniu rozpoczętych zadań, dążenia do celu, dobrze rozwiniętej pamięci, umiejętności analizy i syntezy, otwartości na zmiany, aktywności poznawczej, motywacji do uczenia się, odwagi i systematyczności w pracy. Zdaniem badanych, uczeń powinien być „ambitny, autonomiczny i myślący”. W zakresie sfery emocjonalnej nauczyciele oczekiwali: odporności dzieci na niepowodzenia, empatii, panowania nad emocjami, pewności siebie i zrównowżenia. W zakresie zaś sfery społecznej i w relacjach z nauczycielami, badani podkreślali, że ucznia powinna charakteryzować: otwartość, śmiałość, akceptacja reguł i zasad, reakcja na komunikaty werbalne, podporządkowanie autorytetom, chęć pomocy. Jednocześnie nauczyciele dość dobitnie wypowiadali, że uczeń powinien „wyrażać własne potrzeby, ale nie pukać bez potrzeby do pokoju nauczycielskiego”, umieć powiedzieć czego chce. Powinna charakteryzować go szczerłość, komunikatywność, posłuszeństwo, kultura osobista, dyscyplina oraz rozumienie roli ucznia i nauczyciela i „nie traktowanie nauczycieli jak przytulane”. W odniesieniu zaś do rówieśników, zdaniem badanych, dziecko powinno być: chętne do współdziałania, pracy w zespole, mieć rozwinięte poczucie wspólnoty, dojrzałość społeczną, umiejętność akceptowania porażek własnych i cudzych, asertywność. Ponadto powinno „jasno wyrażać swoje potrzeby, mieć rozwiniętą zdolność do empatii, solidarności, życzliwości, serdeczności i koleżeńskości”. Jak wynika z uzyskanych odpowiedzi, nauczyciele oczekują pełnej dojrzałości dzieci, a przede wszystkim samodzielności w zakresie wszystkich sfer ich funkcjonowania w roli ucznia klasy IV. Dotychczasowa orientacja na pomoc ze strony nauczyciela powinna, zdaniem badanych, ustąpić miejsca orientacji „zrób to sam”, ale tak jak tego oczekują inni. Trudno wyzbyć się wrażenia, że rozwój osobowy dziecka wchodzącego w etap edukacji przedmiotowej, zdaniem badanych, powinien być zasadniczo zakończony, zwłaszcza w wymiarze społecznym i emocjonalnym. Jednocześnie samodzielność dziecka powinna wyrażać się w spełnianiu oczekiwań nauczycieli i bezwzględnym posłuszeństwie, a nie realizacji autonomicznych celów i dążeń. Takie zaś umiejętności, jak autokreacja i zdolność dzieci do twórczego myślenia oraz działania nie znajdują miejsca wśród oczekiwanych przez nauczycieli kompetencji kluczowych, ważnych w procesie adaptacji do zmian¹⁷.

Sprostanie owym wymaganiom jest zapewne niełatwym zadaniem dla każdego absolwenta edukacji elementarnej, tym bardziej że w opinii 77% badanych nauczycieli nie są oni odpowiednio przygotowani do roli uczniów

¹⁷ Tamże.

klasy IV. Nauczyciele twierdzili, że dzieci wykazują ogólną niedojrzałość i brak gotowości do podjęcia nowych wyzwań. Głównych przyczyn tego stanu rzeczy upatrywali w samym uczniu (40% wyborów) i jego środowisku rodzinnym (32% wyborów). Zdecydowana większość badanych (89%) podkreślała także, że system kształcenia zintegrowanego nie sprzyja osiągnięciu ogólnej dojrzałości dzieci do roli czwartoklasisty. Większość z nich twierdziła, że koncepcja ta nie przygotowuje dobrze dzieci do edukacji przedmiotowej, gdyż w ich opiniach cechuje ją zbyt duża rozbieżność i rozległość tematyczna, powierzchowna ich analiza, integracja treści, brak przerw i zły system oceniania oraz „*zbyt matczyzna postawa nauczycieli*”. Kilkoro badanych napisało wręcz, że „*integracja treści i kształcenia to głupi pomysł*” lub określiło koncepcję edukacji zintegrowanej jako „*raj dzieciństwa, który szybko się kończy*”. Nauczyciele uważali, że dzieci kończące edukację wczesnoszkolną są niedojrzałe do obowiązków szkolnych, mają ogromne problemy z przyswajaniem wiedzy, cechuje je niesamodzielność, brak umiejętności współpracy i brak ogólnej dojrzałości do wypełniania zadań szkolnych. W ocenie koncepcji zintegrowanego kształcenia dominowały następujące odpowiedzi badanych: dzieciom stawia się zbyt niskie wymagania (78%); otacza się je nadmierną opieką (65%) i nie uczy dyscypliny (58%). Badani podkreślali, że nauczyciele edukacji zintegrowanej przejawiają postawę nadopiekuńczości i traktują dzieci infantylnie, a w związku z tym blokują ich rozwój. Poza tym, stawiają zbyt niskie wymagania, gdyż „*nie znają podstawy programowej do klas IV-VI*”. Zdaniem większości badanych (76%), nauczyciele edukacji początkowej powinni przede wszystkim przygotowywać uczniów do podejmowania nowych zadań, jakie wynikają z koncepcji kształcenia przedmiotowego i stawiać wysokie wymagania, adekwatne do tych, jakie czekają ich na kolejnym etapie nauki¹⁸.

Jak wynika z badań, nauczyciele są w wysokim stopniu świadomi trudności, jakie mają dzieci w procesie adaptacji do wymagań edukacji przedmiotowej, a także braku ich dojrzałości do ich efektywnego spełniania, jednak nie wykazują gotowości do pomocy. Całą odpowiedzialność przerzucają na dzieci, ich rodziny lub dotychczasowy system nauczania.

Trudności adaptacyjne czwartoklasistów i ich szkolne źródła

Uczeń przekraczający próg edukacji przedmiotowej wystawia na próbę dotąd opanowane przez siebie techniki adaptacyjne, a więc swoje kompe-

¹⁸ Tamże.

tencje. Stara się wszystkimi dostępnymi sobie środkami odpowiedzieć na doświadczane zmiany. Jednocześnie musi zmierzyć się z oczekiwaniami nauczycieli, którzy stają się odtąd głównymi kreatorami środowiska jego edukacyjnego rozwoju. Oczekiwania nauczycieli są zaś wygórowane i z reguły nie wpasowują się w możliwości absolwentów edukacji elementarnej. Dzieci, co pokazują zgromadzone dane empiryczne, już na starcie nauczania przedmiotowego doświadczają wielu trudności adaptacyjnych, które wynikają głównie z braku umiejętności natychmiastowej odpowiedzi na zmiany koncepcji kształcenia i oczekiwania nauczycieli, w sposób typowo szkolny.

Analiza danych empirycznych pozwala stwierdzić, że największa trudność, z jaką borykali się czwartoklasiści na starcie edukacji przedmiotowej, wynikała z przeciążenia ich dużą liczbą zadań domowych i samodzielną nauką. Ponad 60% badanych uczniów nie radziło sobie ze spełnianiem oczekiwań nauczycieli odnośnie większej samodzielności, zwłaszcza w zakresie organizowania sobie nauki. Ogromną trudność sprawiały badanym dzieciom oczekiwania dotyczące większej sprawności w zakresie pisania, czytania i liczenia. Badani czwartoklasiści (36%) żalili się, że nie nadążali za poleceniami nauczyciela, co często skutkowało zaległościami w bieżącym zapisywaniu jego poleceń, treści zadań, czy wypełnianiu ćwiczeń. Wśród doświadczanych trudności dzieci wymieniały także kłopoty z dostosowaniem się do tak dużej liczby nauczycieli i ich zróżnicowanych wymagań (27% badanych). Uczniowie podkreślali, że prawie każdy przedmiot prowadził inny nauczyciel, który inaczej się do nich zwracał, w inny sposób organizował zajęcia, wymagał przestrzegania odmiennych zasad funkcjonowania i miał inne oczekiwania. Czwartoklasiści wymieniali także, że trudno im było zrozumieć i zaakceptować nowe sposoby oceniania i sprawdzania ich wiedzy. Dzieci nie tylko miały problemy z zaakceptowaniem nowego sposobu wartościowania ich pracy, ale przede wszystkim nie rozumiały przyjętych kryteriów. Trudno było im oddzielić wkładany wysiłek i intencje od rezultatu, efektu swojej pracy, który zwykle jako jedyny stanowił podstawę oceny. Miały także ogromne trudności z wdrożeniem się w nowe formy sprawdzania ich wiedzy. Zarówno kontekst organizacyjny, jak i treściowy weryfikacji kompetencji uczniów był im obcy i w związku z tym trudny do natychmiastowej implementacji. Dotyczyło to zwłaszcza tych form, którym towarzyszyła presja czasu i bezwzględnej poprawności¹⁹.

O trudnościach adaptacyjnych badanych świadczą także ich odpowiedzi na pytanie o *powody, dla których koleżanką/kolega nie lubi chodzić teraz do szkoły*. Na pierwszym miejscu dzieci wymieniały przeciążenie nauką, zbyt dużą

¹⁹ Tamże.

liczbę sprawdzianów i zadań domowych oraz brak czasu na odpoczynek i zabawę. Ponad 33% uczniów wskazywało na zbyt trudne jak na ich możliwości zadania, brak umiejętności poradzenia sobie z nimi i w konsekwencji uzyskiwanie słabych ocen. Nieco mniej uczniów (29,2%) wymieniało złe relacje z rówieśnikami, duży ruch na korytarzach szkolnych (12,5%) oraz brak własnej sali (12,5%).

Uzyskany materiał empiryczny wyraźnie pokazuje, że badani czwartoklasiści odczuwali przeciążenie nauką i nowymi obowiązkami. Nie czuli się w szkole dobrze, mieli poczucie nieustannie napływających wymagań, znacznie przekraczających ich możliwości i potrzeby. Odczuwali przy tym brak jakiegokolwiek wsparcia i wpływu na klimat oraz atmosferę pracy szkolnej.

Poniżej zamieszczono materiał uzyskany z wywiadów narracyjnych z badanymi czwartoklasistami, który ukazuje doświadczane przez nich zmiany i trudności adaptacyjne, a także ich ogólne samopoczucie²⁰.

Marcin SP12

(...) to co zmieniło się w klasie czwartej to bardzo dużo pracy, samodzielnej nauki, trudniejsze zadania, długie lekcje i krótkie przerwy. Jeszcze to, że nie mamy swojej sali i prawie na każdej przerwie zamiast odpoczywać musimy wędrować po szkole. Nie ma na nic czasu, bo na lekcje nie wolno się spóźnić, bo nauczyciele krzyczą i wpisują nieobecność. Kiedyś prawie cała moja klasa spóźniła się na matematykę i pani strasznie na nas była zła. Kazala nam wyjść przed salę, i pokazywała jak szybko trzeba chodzić i jak czytać numery na drzwiach żeby trafić do dobrej klasy. Potem za karę zrobiła nam kartkówkę, bo powiedziała, że nie ma już czasu na sprawdzenie zadania domowego. Nikt nie lubi pani od matematyki, bo ona na nas ciągle krzyczy i odpytuje przy tablicy. Z nikogo nie jest prawie zadowolona i mówi, że nie nadajemy się do klasy czwartej bo zachowujemy się jak przedszkolaki. Ja tam wolę się podporządkować i zawsze staram się wypełniać wszystko dobrze, ale nie zawsze mi wychodzi. Przy tablicy się bardzo denerwuję i zapominam nieraz nawet łatwe rzeczy, które w domu się nauczyłem. Nie lubię sprawdzianów bo też się denerwuję i dostaję przez to słabsze oceny. Ja umiem prawie wszystko rozwiązać, ale zawsze brakuje mi czasu, a pani nas popędza i chce abyśmy jak najszybciej oddawali kartki. Inni uczniowie też mają problemy z matematyki. (...) na innych lekcjach też jest dużo kartkówek i sprawdzianów. Wszystkim nam teraz idzie gorzej, w klasie trzeciej było lepiej i łatwiej. Choć też było nudno. Teraz nikt nam nie pomaga i wszystko trzeba wiedzieć samemu, gdzie szatnia, jak wypożyczyć książkę z biblioteki, co napisać. Wszystko musimy robić sami, ale tak jak chce nauczyciel. A skąd my to mamy wie-

²⁰ Tamże.

dzieć?(...) Teraz jest fajna informatyka i wf. W klasie trzeciej prawie nie mieliśmy wf tylko gimnastykę razem z dziewczynami. Pani nie pozwalała nam grać w nogę.

Jakub SP23

(...) teraz w klasie IV są o wiele trudniejsze zadania i zmieniły mi się oceny. Nauczyciele za byle co stawiają jedynki, nie można się wytłumaczyć ani usprawiedliwić. Na lekcjach ciągle się spieszymy, najlepiej lubię wf, bo tam gramy w piłkę, można pobiegać i porozmawiać. Na lekcjach nauczyciele ciągle nas odpytują albo robią sprawdziany. Ciągłe zadają do domu tyle zadań, że nie mogę jak kiedyś wychodzić na podwórko i jeździć z tatą na konie. Najbardziej nie lubię polskiego bo dużo piszemy i odrabiamy ćwiczenia. Pani szybko mówi i każe nam robić notatki z lekcji w domu. Na lekcji nie ma na to czasu, bo prawie codziennie mamy nową czytankę i dużo pytań. Na lekcji odpowiadamy na pytania w ćwiczeniach, a Pani nas z tego pyta, a czasami zabiera ćwiczenia do sprawdzenia. Muszę się starać, bo jak będę miał dobre świadectwo to dostanę nowy komputer. Z matematyką jakoś sobie radzę, ale oceny też nie najlepsze. Mama mówi, że stać mnie na więcej. Ale dawniej w młodszych klasach lubiłem matematykę bo wszystko umiałem. Teraz mam trochę kłopotów i mama mówi, że jak nie dam rady to zapisze mnie na korepetycje. Nie lubię się już uczyć jak dawniej. Teraz jest ciężko i nie umiem tak wszystkiego powiedzieć, jak chcą nauczyciele. Staram się, ale nie wszystko mi wychodzi. Nie wiem też jak to zrobić, żeby to czego się uczyć podobało się nauczycielom.

Ewa SP Rg

(...) mamy trudne lekcje i dużo materiału. Nauczyciele krzyczą, że jesteśmy leniwi i niczego się nie nauczyliśmy. Nie lubię krzyków, ale wszyscy krzyczą. Ja wolę się podporządkować bo można łatwo dostać jedynkę. Nie pytam nauczycieli, bo oni mówią, że musimy sami wiedzieć jak się uczyć i czego, co jest ważne a co nie. Pan od historii ciekawie opowiada, ale robi nam ciągle sprawdziany, albo nas pyta. Jak się uczę z zeszytu to za mało, bo trzeba rozwijać zainteresowanie przedmiotem. Teraz już wiem, że trzeba też szukać w książce tematów. Niektóre zadania są trudne, choć tata mówi, że historii każdy się może nauczyć, ale mnie jest czasami trudno. Nie zawsze sama daję radę nauczyć się wszystkiego na następną lekcję. (...) Nie lubię się zgłaszać, a za zgłaszanie są plusy, za trzy plusy Pan stawia piątkę. Szóstkę można też dostać, ale to trzeba się nie jakać przy odpowiedzi. Każdy nauczyciel ma inne wymagania. Pani z polskiego na przykład nie lubi jak podkreślamy temat czy jakoś ozdabiamy kartki, a Pan z historii nas za to chwali. Ja wklejam do zeszytu różne obrazki i ilustracje. Do zeszytu z biologii też. Najbardziej lubię muzykę, bo dużo śpiewamy i czasem tańczymy, ale chłopacy to najmniej lubią tańczyć. Mówią, że to babska sprawa. (...) w klasie czwartej jest trudniej też z matematyki. Nie rozumiem niektórych zadań, a Pani nam nie ma czasu tłumaczyć, bo chłopacy wariują i Pani

krzyczy. Za karę musimy sami liczyć, a nieraz Pani zadaje nam jeszcze więcej do domu. Jak chłopacy wariują, to Pani robi nam kartkówki i wtedy jest dużo jedynek. Jak mówimy, że nie rozumiemy, to Pani mówi, że będzie tłumaczyć jak będzie cisza, ale potem już nie ma czasu. Wszyscy nauczyciele chcą, żebyśmy się uczyli więcej sami, bo mówią, że nikt się za nas nie nauczy, a ja często nawet nie wiem jak.

Patryk SP19

(...) lubię się uczyć, ale nie zawsze. Kiedyś dużo czytałem książek i mogłem o nich opowiadać w szkole i koledzy słuchali. Nieraz przynosiłem książki do szkoły, żeby pokazać ilustracje. Niektóre książki się rozkładały i wtedy tworzył się trójwymiarowy obraz. Teraz nie mam czasu na czytanie. Muszę odrabiać lekcje i uczyć się dużo na pamięć, bo nauczyciele robią sprawdziany albo pytają. Czytam jeszcze, ale już mniej bo teraz mamy dużo lektur. Pani od polskiego nas z nich odpytuje, ale najczęściej robi kartkówki. Muszę dokładnie czytać, bo nie wszystko od razu zapamiętuję. Najmniej lubię uczyć się matematyki i angielskiego. Tyle słówek musimy zapamiętać na jedną lekcję, a na każdej Pani pyta albo robi sprawdzian. Zawsze jest tak na początku lekcji. A z matematyki są po prostu trudne zadania. Nie rozumiem ich, najgorzej mi idzie z zadaniami z treścią, bo z liczeniem lepiej. Pan od matematyki nie umie nam wytłumaczyć. Ciągłe zgłaszamy, że czegoś nie rozumiemy, ale to nic nie daje. Na początku roku było lepiej, bo Pan dawał nam więcej czasu i obniżał wymagania. Tak mówiła nam Pani wychowawczynie. Teraz musimy się więcej starać sami i więcej pracować w domu. Każdy nauczyciel nam dużo zadaje i nieraz mamy kilka sprawdzianów w jednym dniu i nie można się na wszystkie dobrze nauczyć. Nie gram już teraz w gry z kolegami bo nie mam czasu. Nienawidzę matmy i angielskiego.

Badani nauczyciele zdają sobie sprawę, że czwartoklasiści mają więcej obowiązków i jednocześnie coraz więcej się od nich wymaga. Zauważają, że dzieci bardzo często są przeciążone nauką i nie mają sił, a także zasobów by efektywnie sprostać oczekiwaniom poszczególnych nauczycieli. Wymagają jednak od nich większej dyscypliny pracy, lepszego zorganizowania nauki, zwłaszcza w domu, większej systematyczności i pilności. Niestety, trudności wywołane nową dla dziecka sytuacją szkolną nie stają się dla badanych nauczycieli powodem dokonywania modyfikacji zarówno w organizacji samego procesu kształcenia, czy jego warunków, ale także i w sposobach ich funkcjonowania. Przeciwnie, są przekonani o tym, że proces adaptacji wymaga wiele wysiłku, „ale tak jest zawsze, od wieków i nie ma co przesadzać”, a jednostkowe doświadczenia dzieci, zdaniem badanych, to „koszty, które płaci się by machina szkoły mogła funkcjonować, a system się nie zawalił”. (...) „Nie ma co się za bardzo przejmować. Dziecko z czasem przywyknie jeśli mu się

w tym nie przeszkadza. Ja myślę, że większy problem to zrobili z tego psychologdzy, a czy nas kto żałował? Czy było inaczej kiedy my chodziliśmy do szkoły?" (...) „Pewnie, że wolalabym by dzieci nie musiały tyle się uczyć, by nie nosiły takich ciężkich plecaków, by miały własną klasę, ale to nie zależy od nas nauczycieli, my nic nie możemy z tym zrobić. To politycy, kolejni ministrowie, którzy zmieniają się, coś wymyślają i eksperymentują na szkole i dzieciach. To, co najważniejsze wcale ich nie obchodzi”²¹.

Badania pokazują, że trudności adaptacyjne absolwentów edukacji elementarnej, zdaniem nauczycieli, wynikają z: braku ich przyzwyczajenia do samodzielnego funkcjonowania; braku umiejętności radzenia sobie ze zbyt dużą liczbą nowych zadań i obowiązków; braku wsparcia ze strony rodziców; braku umiejętności uczenia się i zbyt niskiej sprawności poznawczej, a więc są wynikiem złego, nieefektywnego funkcjonowania samego dziecka lub jego rodziny. Badani zupełnie nie dostrzegali powodów trudności w nieadekwatnej metodyce nauczania, w zbyt wygórowanych, jak na możliwości dzieci, oczekiwaniach i wymaganiach z ich strony, czy braku wsparcia. Szokuje wręcz brak gotowości nauczycieli do udzielania dziecku pomocy i budowania pomostu między dotychczasowymi ich doświadczeniami a tymi, jakie uzyskują w konfrontacji ze zmianami warunków nauczania. Dzieci skazane są na siebie, na samodzielny wysiłek przystosowawczy, który w wielu wypadkach przekracza ich możliwości, powodując rezygnację, spadek samopoczucia i samooceny oraz wiele niekorzystnych zmian w psychospołecznym funkcjonowaniu.

Zakończenie

Przejście dziecka z jednego etapu rozwoju do następnego i to nie tyle w sensie obiektywnym, ale przede wszystkim subiektywnym (z perspektywy rozwoju dziecka – procesu rozwoju kompetencji czy zachodzenia zmian rozwojowych) jest procesem dynamicznym, złożonym i nie dokonuje się w sposób gwałtowny ani skokowy. Każdy kolejny etap uwarunkowany jest osiągnięciami nabytymi przez dziecko w okresie poprzednim poprzez zachodzące w nim zmiany rozwojowe i to we wszystkich sferach jego osobowości. Zmiany te nie zachodzą samorzutnie, lecz są uwarunkowane jego własną aktywnością, jakością edukacyjnych doświadczeń oraz aktywnym wsparciem osób istotnych dla rozwoju dziecka. W tym kontekście główna

²¹ Tamże.

rola nauczycieli sprowadza się do udzielania dziecku wszechstronnej oraz zintegrowanej stymulacji i to zarówno poznawczej, emocjonalno-motywacyjnej, jak i działaniowej w rozmaitych formach jego aktywności, w warunkach znacznie wzbogaconego życia w klasie i poza nią. Jednocześnie wsparcie to jest szczególnie istotne w sytuacji, kiedy dziecko doświadcza kryzysu przemiany. Mimo że jest on wpisany w przebieg biografii każdego ucznia, to wymaga od niego dużego wysiłku, trudu, wydatkowania większej ilości energii i podejmowania zadań wtedy, kiedy dotychczasowa struktura organizmu zaczyna ulegać rozpadowi, podlega reorganizacji, a on nie jest jeszcze w stanie przewidzieć tego, co może ją zastąpić. W okresie tym uczeń doświadcza większej ilości konfliktów intrapsychicznych i interpersonalnych, ma trudności w poznawczym opanowaniu sytuacji, częściej występują u niego dyskomfortowe reakcje afektywne, takie jak niepewność, poczucie zagrożenia, spadek samooceny, złe samopoczucie, żal wobec tego, co bezpowrotnie traci, ale jednocześnie pojawia się nadzieja względem tego, co musi nadejść. W takiej sytuacji znajduje się dziecko, które wkracza w nową dla siebie przestrzeń edukacji przedmiotowej. Znaczenia zatem wsparcia udzielanego uczniowi nie da się przecenić.

Scharakteryzowany w tym opracowaniu model kształcenia realizowany na etapie edukacji elementarnej i jakość uzyskiwanych w jego wyniku doświadczeń, a także oczekiwania nauczycieli edukacji przedmiotowej mijają się z linią rozwoju dziecka, powodując rozbitcie wewnętrznej i z natury zintegrowanej jego struktury poprzez porządkowanie świata według logiki myślenia dorosłych. Badania pokazują, że edukacja elementarna i przedmiotowa to dwa odmienne światy, w których uczniowie zmuszeni są konstruować swoiste narzędzia i techniki przystosowawcze, zwykle wzajemnie się wykluczające. Brak ciągłości edukacyjnej zaburza ciągłość rozwoju ucznia, generując wiele trudności i skazując go na osiągnięcia poniżej swego potencjału. Jednocześnie skazuje uczniów, zwłaszcza tych, u których poczucie trudności znacznie zaburza ich codzienne funkcjonowanie, na marginalizację, a nawet wykluczenie. Przestrzeń edukacyjna, która powinna być dla uczniów miejscem gromadzenia doświadczeń sprzyjających nabywaniu dojrzałości kompetencyjnej dla wielu z nich staje się miejscem niekorzystnych przeżyć blokujących psychospołeczny rozwój. Dzieci, które nie osiągną sukcesów szkolnych zwykle nie tylko są marginalizowane przez nauczycieli, ale także nieakceptowane przez rówieśników, co stopniowo może prowadzić do poważnych zaburzeń w funkcjonowaniu poznawczym i społecznym. Stan ten wymaga radykalnych zmian, zwłaszcza w systemie przygotowywania nauczycieli do pełnienia swych obowiązków wynikających z przepisu roli zawodowej, w której troska i odpowiedzialność za szczęśliwy i efektywny rozwój ucznia stanowią jej istotę.

BIBLIOGRAFIA

- Basińska A., *Nauczyciel jako kreator aktywności dziecka w środowisku*, [w:] *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, red. H. Sowińska, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.
- Kuszak K., *Kompetencje językowe uczniów klas młodszych szkoły podstawowej*, [w:] *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, red. H. Sowińska, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.
- Kuszak K., *Kompetencje komunikacyjne dzieci w okresie późnego dzieciństwa w aspekcie rozwojowym*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.
- Michalak R., *Poznanie świata przyrody jako kontekst rozwoju kompetencji poznawczych trzecioklasistów*, [w:] *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, red. H. Sowińska, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.
- Michalak R., *Dziecko u progu edukacji przedmiotowej. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2013.
- Misiorna E., Michalak R., *Ocenianie jako mechanizm wspierania rozwoju dziecka. Mit czy rzeczywistość*, [w:] *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, red. H. Sowińska, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.
- Mikołajczyk K., *Kompetencje emocjonalne dziecka w późnej fazie dzieciństwa*, [w:] *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, red. H. Sowińska, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.
- Rura G., Klichowski M., *Kompetencje matematyczne – założone sposoby kształtowania i dyskursy popkulturowe*, [w:] *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, red. H. Sowińska, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.
- Sowińska H., *Rozwój kompetencji społecznych dziecka na etapie edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, red. H. Sowińska, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.