

Iwona Kopaczyńska

<https://doi.org/10.26881/pwe.2024.59.05>

ORCID: 0000-0002-3001-146X

Uniwersytet Zielonogórski

I.Kopaczynska@wpws.uz.zgora.pl

Sposoby reagowania i działania nauczycieli w sytuacjach popełniania błędów przez uczniów w doświadczeniach studentów. Rekonstrukcja fenomenograficzna

Summary

Teachers' ways of reaction and activity when faced with pupils' mistakes in the experience of students. Phenomenographic reconstruction

The aim of the presented text is to reconstruct the ways of experiencing work on errors in school education, from the perspective of students' own educational history preparing to become teachers of preschool and early school children. For this purpose, phenomenographic research was conducted. As a result of the study, a map was created illustrating various ways of experiencing teachers' reactions to students' mistakes and the strategies they use when students make mistakes.

Keywords: error, experiencing error, strategies for working on errors, phenomenography

Słowa kluczowe: błąd, doświadczanie błędu, strategie pracy nad błędami, fenomenografia

*Są ludzie, którzy nie popełniają błędów. To ci,
za których myślą inni.*

Henryk Jagodziński

Wprowadzenie

Celem prezentowanego tekstu jest rekonstrukcja sposobów doświadczania pracy nad błędami w szkolnej edukacji z perspektywy własnej historii edukacyjnej studentów przygotowujących się do roli nauczyciela dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Badania, których wyniki zostały przedstawione w prezentowanym tekście, miały charakter fenomenograficzny, a tym samym zostały oparte na epistemologicznych założeniach, że nie ma innego świata niż ten, którego doświadczamy. Ujawnione procedury pracy nad błędami w szkole funkcjonujące w świadomości badanych są jakościowo różnymi sposobami rozumienia procedur, co jest wynikiem doświadczania odmiennych sytuacji w historii własnej

edukacji. Ponadto pokazują, że doświadczanie określonego trybu postępowania w pracy z błędami stosowanego przez nauczycieli może kształtować sposób myślenia o własnych możliwościach czy też wpływać na przekonania o efektywności własnego uczestnictwa w sytuacjach uczenia się. Mapa znaczeń nakreślona w wyniku badań może być źródłem refleksji o organizacji szkolnej edukacji.

O metodzie i organizacji badań

Zastosowana w badaniu fenomenografia to empiryczne studium ograniczonej liczby jakościowo różnych sposobów rozumienia, konceptualizowania, doświadczania zjawisk otaczającego świata. Rezultatem poznawczym fenomenografii jest „rysowanie” przez badaczy mapy ujawniającej różne sposoby doświadczania zjawisk przez badanych. Sposób, w jaki doświadczanie jest opisywane, nie należy do świata zjawisk fizycznych czy psychologicznych, lecz jest rodzajem indywidualnej relacji pomiędzy człowiekiem a zjawiskiem (Jurgiel 2009: 142–143).

Kluczowa dla przedstawienia rezultatów badania fenomenograficznego jest **koncepcja** pojmowana jako fundamentalny sposób rozumienia fenomenu lub postrzegania przedmiotów w otaczającym świecie. Ten rodzaj opisu indywidualnego doświadczenia świata jest zaliczany do **analiz drugiego rzędu**, ponieważ ich celem jest próba odpowiedzi na pytanie: jaki świat jawi się badanemu w bezpośrednim doświadczeniu. Założeniem fenomenografii jest ujawnianie przez badacza wiedzy niewidocznej dla badanych, nienazwanej przez nich. To badacz po zebraniu opisów indywidualnego doświadczenia świata konceptualizuje wiedzę w postaci kategorii opisu, które tworzą przestrzeń wynikową (Jurgiel 2009: 142–147; Nowak-Łojewska 2011: 219).

Kategorie opisu w przedstawianych badaniach powstały w wyniku zastosowania następującej procedury:

- zapoznanie się z materiałem badawczym;
- kondensacja, czyli wyselekcjonowanie fragmentów wypowiedzi badanych dotyczących opisywanego zjawiska;
- porównywanie wyłonionych na etapie kondensacji fragmentów wypowiedzi;
- grupowanie odpowiedzi na podstawie pojawiających się podobieństw i różnic;
- ustalenie kryterium różnicującego zgrupowane wypowiedzi;
- nazwanie kategorii w taki sposób, aby nazwa odpowiadała domenie opisywanego zjawiska;
- odniesienie wyłonionych kategorii opisu do teorii i perspektyw meta, dotyczących analizowanego zjawiska (Nowak-Łojewska 2011: 229–230).

Przedmiotem poznania były sposoby doświadczania sytuacji pracy nad błędem ucznia organizowanej przez nauczyciela w szkolnej edukacji. Badanymi byli studenci pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, którzy przywoływali swoje szkolne doświadczenia. Sięgnięcie do historii edukacyjnej studentów uruchamia perspektywę retrospekcyjną, która

jest o tyle interesująca, że ujawnia utrwalone w umysłach przekonania będące skutkiem doświadczania edukacji w określony sposób. To, jak badani dziś myślą o błędach i pracy nad nimi, jest efektem podlegania określonym wpływom i uczestniczenia w konkretnych sytuacjach. Jak bowiem wskazują badacze, realizowana na różnych szczeblach szkolnego systemu edukacja to część kultury, która ma formacyjny charakter, jest społeczną praktyką konstruowania znaczeń (Melosik, Szkuldarek 2009: 115).

Eksplorowanie ich doświadczeń odbyło się poprzez wywiady zorganizowane wokół pytań: Co Twoi nauczyciele robili, gdy Ty lub inni uczniowie popełnialiście błędy? Jak reagowali? W jaki sposób organizowali pracę nad błędem? Czy w młodszych i starszych klasach reakcje i sposoby pracy nad błędami i ich poprawianiem były podobne? Jakie znaczenie/konsekwencje miały dla Ciebie sposoby pracy nauczyciela i jego reakcje?

Sposoby doświadczania pracy nad błędami w szkolnej edukacji

W wyniku przeprowadzonego badania powstał rodzaj mapy ilustrującej różne sposoby doświadczania reakcji i stosowanych strategii nauczyciela w sytuacji popełniania przez uczniów błędów. W świadomości badanych ujawniły się dwa obszary doświadczeń, które w ich wypowiedziach tworzą dwa wybrzmiewające zakresy problemu. Pierwszy dotyczy sposobu reagowania i działania nauczyciela w sytuacji popełniania błędu przez uczniów (I). Drugi natomiast wskazuje na kryteria różnicowania stosunku nauczyciela do błędów uczniowskich (II). Dodam również, że często wypowiedzi badanych nie tworzyły wyraźnych zbiorów rozłącznych i są obecne w różnych kategoriach. Tę finalną przestrzeń wynikową badania przedstawiam poniżej jako próbę mapowania zjawiska.

I. Nauczycielskie sposoby reagowania i działania w sytuacji popełniania błędu przez uczniów – wyłonione kategorie

Analiza wypowiedzi badanych w omawianym obszarze pozwoliła wyłonić cztery kategorie opisu (tab. 1). Dotyczą one wskazywanych działań i sposobu reagowania nauczycieli w sytuacji, gdy uczniowie popełniali błędy. Błąd mógł być traktowany jako:

- A. źródło przemocy emocjonalnej;
- B. punkt wyjścia do organizacji pracy ucznia nad zagadnieniem;
- C. narzędzie władzy nauczyciela;
- D. narzędzie demotywacji ucznia do uczenia się.

Tabela 1. Sposoby reagowania i działania nauczyciela w sytuacji popełniania przez uczniów błęd

Kolejne etapy analizy	Kategorie opisu			
	A. Błąd jako narzędzie przemocy emocjonalnej	B. Błąd jako punkt wyjścia organizacji pracy ucznia	C. Błąd jako narzędzie władzy nauczyciela	D. Błąd jako narzędzie demotywacji ucznia do uczenia się
Konteksty – wynikające z kondensacji fragmentów tekstu, grupowania i porównywania wypowiedzi	– poniżanie, obrażanie uczniów popełniających błędy; upokarzanie na forum klasy, wyśmiewanie; – sytuacje popełnienia błędu jako źródło stresu i lęku	– rozmawianie o błędach i ich wspólne poprawianie, pomaganie uczniom; – samodzielna praca ucznia nad błędami w domu	– wyrażanie dezaprobaty przez nauczyciela i negatywne ocenianie ucznia z powodu błędów	– demotywowanie uczniów do pokonywania trudności, wywoływanie, braku wiary w siebie, wyrażanie lekceważenia dla ucznia
Domena opisu – kryterium różnicujące	– publiczne obrażanie i wzbudzanie lęku	– praca nad błędami	– karanie za błąd	– konsekwencje postępowania nauczyciela w sytuacji błędu dla przebiegu kariery edukacyjnej ucznia

Źródło: opracowanie własne.

A. Błąd ucznia jako narzędzie przemocy emocjonalnej

Ta kategoria opisu obejmuje kilka kwestii. Złożyły się na nią wypowiedzi, które wiązały się z doświadczaniem emocjonalnych, głównie negatywnych, skutków u badanych. Przestrzeń wynikowa przebiegała od sytuacji obrażania uczniów, umniejszania ich możliwościom, pozbawiania godności, wyśmiewania i zawstydzania lub wręcz upokarzania przed całą grupą, na forum, przez drwiny, lekceważenie, do wzbudzania lęku. Wypowiedzi w tej kategorii wyrażały się np. w słowach: „Gdy ktoś popełnił błąd nauczyciel mówił: «Ale głupoty opowiadasz»”. Jedna z badanych tak wspomina przykre dla siebie sytuacje:

Gdy zrobiłam błąd, nauczyciel wyśmiewał mnie na forum klasy. Mówił: „Patrzcie, wasza koleżanka to nic nie umie, wasza koleżanka jest inaczej myśląca”. Często mówił: „Dziecko, weź ty się w garść”. Przecież już nawet dziecko wie, że błąd jest rzeczą ludzką, a szkoła miejscem skorygowania go. Nauczyciele byli bardzo nieuprzejmi wobec uczniów i zarzucali im głupotę.

Inni wskazywali także na to, że nauczyciele stosowali wyzwiska, obrażali, poniżali, np.: „Zdarzały się prześmiewcze komentarze w stosunku do ucznia, obelgi, a nawet rzucanie w ucznia kluczami”. Jedna z badanych wspomniała również, że doświadczyła porównania z innymi członkami rodziny, które umniejszało jej możliwościom: „Parę lat temu uczyłam Twoją ciocię, miała lepszą głowę (...)”.

W wypowiedziach badanych zostały zapisane w pamięci szczególnie emocje towarzyszące sytuacjom nauczycielskiej dezaprobaty wyrażanej przed innymi. Zwracali oni uwagę na to, że negatywne komentowanie błędów przed całą klasą było szczególnie przykre, zwłaszcza gdy towarzyszyło temu złe wyrażanie się nauczycieli nie tyle o błędzie i o tym, czego dotyczył, ale raczej o uczniach popełniających błędy. Badani mówili także o „publicznym wytykaniu błędów pod tablicą”, zawstydzaniu i upokarzaniu. Wypowiedzi wskazują, że badanym było przykro, gdy nauczyciel przed całą klasą wytykał popełniony przez nich błąd (np. „Każdy z klasy wiedział, że dana osoba popełniła błąd”).

Pamiętam, że zawsze błędy były krytykowane i wskazywane na forum klasy. Najczęściej, nawet jeśli cała wypowiedź była dobra, a popełniłam jeden błąd, to nauczyciel nie brał pod uwagę całej wypowiedzi, tylko „wyciągał” błąd i kazał całej klasie korygować. Dla mnie była to niekomfortowa sytuacja. Podcinała mi skrzydła.

Inne doświadczenia zostały ujęte następująco:

Pewnego razu nie dokończyłam zadania i pani przy całej klasie zwróciła mi uwagę, ale krzycząc na mnie. Była to bardzo stresująca sytuacja, którą pamiętam do dziś. Było mi bardzo głupio i do dziś mam lęk, że taka sytuacja mogłaby się powtórzyć i boję się wystąpień publicznych.

Nauczyciele nie dawali nam przestrzeni do popełniania błędów, przez co każdy z nas bał się odpowiadania na forum. Często okazywali nam swoje rozczarowanie. Dawali nam do zrozumienia, że nie spełniliśmy ich oczekiwań.

Badani wskazywali, że ze strony nauczyciela zdarzało się dawanie cichego przyzwolenia na drwiny ze strony rówieśników, a nawet inicjowanie wyśmiewania. Świadczą o tym poniższe wypowiedzi:

Uczniowie słabsi z góry byli narażeni na wyśmiewanie i wytykanie palcami. Głośne wyczytywanie nazwiska i błędów popełnionych przez każdego powodowało u mnie poddenerwowanie i strach, że moje nazwisko zostanie wyczytanie i każdy będzie słyszał krytykę skierowaną w moim kierunku.

Dzieci popełniające błędy bały się uczestniczyć w lekcji oraz brać w niej aktywny udział w obawie przed dezaprobatą nauczyciela i jego cichym przyzwoleniem na drwiny rówieśników.

Jedna z badanych przywołała nawet takie wspomnienie:

Od jednej nauczycielki zawsze po lekcji trafiałam do pielęgniarki przez podwyższone ciśnienie.

Badani używali sformułowań, takich jak: „nauczyciele zawsze wiedzieli lepiej”, „nie słuchali propozycji ucznia”. Zdarzało się również obniżanie poczucia wartości przez porównywanie z uczniami, którzy nie popełniają błędów, co sprawiało, że czuli się gorsi.

Publiczne okazywanie dezaprobaty, wielokrotne upokarzanie czy przyzwolenie na docinki wyrażane publicznie przez rówieśników, a także negatywne komentarze mające uogólniający charakter odniesiony do ucznia, a nie konkretnego zadania mogą sprawiać, że poczucie własnej wartości uczniów się obniża. Długotrwałe i częste negatywne ocenianie, zwłaszcza wyrażane publicznie, wskazywanie jedynie słabości – jak twierdzą psychologowie – w konsekwencji może prowadzić do lęków, wycofania emocjonalnego i poznawczego oraz nieadekwatnej oceny siebie. Wskazane zachowania są wyrazem przemocy psychicznej. Jako przemoc psychiczną rozumie się m.in. takie działania, jak: „wyśmiewanie, grożenie, wyzywanie, sprawianie, by ofiara czuła się poniżona, (...) nadmierna kontrola, ujawnianie tajemnic, lekceważenie” (Mellibruda 1993, cyt. za: Widera-Wysoczańska 2010: 40), a także brak szacunku, wymaganie bezwzględного posłuszeństwa, stała krytyka, zawstydzanie (Iwaniec 2012: 33; Mikieliewicz 2018).

Konsekwencją natomiast mogą być zaburzenia osobowości i tożsamości (Strzelczyk 2017), a także poczucie niższości, co w przyszłości może się przejawiać jako potrzeba rekompensowania braków przez przyjmowanie postawy unikającej aktywności. Jak pisze Józef Koziński, efektem może być również dążenie do przerysowanego rekompensowania słabości przez dążenie do dominacji i zdobycia władzy (Koziński 1995: 114).

B. Błąd ucznia jako punkt wyjścia do organizacji pracy ucznia

Kolejna wyróżniona kategoria odnosi się do wypowiedzi, które dotyczą sposobu pracy nauczyciela w sytuacji uczniowskiego błędu. W tej kategorii opisu wypowiedzi układały się w dwa bieguny. Z jednej strony były tu relacje, które odnoszą się do sytuacji, gdy nauczyciel próbuje dojść do powodu popełniania błędów przez uczniów i wskazuje możliwości ich naprawienia. Były to stwierdzenia np.: „Starał się wytłumaczyć, rozmawiał i omawiał błędy, dawał rady, nakierowywał na poprawne rozwiązania”, „zachęcał do poprawy i wyrażał zgodę na poprawienie (oceny)”, a także „nie przerywał, wysłuchał do końca”. Wypowiedzi te wskazują, że badani doświadczyli „budowania przez nauczyciela rusztowania” wywodzącego się z socjokulturowej teorii według Lwa S. Wygotskiego i Jerome’a S. Brunera. Wyrażało się to w takich wypowiedziach:

Zazwyczaj (nauczyciel) starał się podchodzić do ucznia, który popełnił błąd, oraz tłumaczył, gdzie tkwi problem, lub nakierowywał, co zrobić, aby go poprawić.

Gdy nauczyciel widział, że dany materiał sprawia mi bądź innym uczniom problem, zapraszał na zajęcia pozalekcyjne, gdzie wspólnie z innymi uczniami, we współpracy z innymi uczniami i nauczycielem, mogliśmy dany materiał „przerobić” jeszcze raz.

Mój nauczyciel zawsze poprawiał, korygował błędy. Omawiał indywidualnie z każdym, podawał prawidłowe przykłady. Jeżeli była to praca pisemna, zawsze była szczegółowo omawiana. Dawał rady, wskazówki. Tłumaczył lub przeprowadzał ćwiczenia grupowe, jeśli kilka osób miało te same błędy, aby utrwalić prawidłowe pojęcia i zasady.

Z drugiej zaś pojawiały wypowiedzi o tym, że nauczyciel: „odsyłał z poprawą błędów do domu”, „wymagał samodzielnej pracy”, „nie udzielał pomocy, tylko zaznaczał na czerwono to, co źle” lub po prostu „kazał poprawić w domu”. Delegowanie zadania do domu w sytuacji, gdy uczeń nie ma wystarczających narzędzi poprawy, wskazuje raczej, że nauczyciel postrzega swoją rolę jedynie w kategoriach „nadzorcy”, który pilnuje, aby uczeń wykonał to, co mu zlecono, w odpowiednim czasie i we wskazanym przez program zakresie.

W takiej postawie kryją się założenia o tym, że osiągnięcia bardziej zależą od tego, czy człowiek posiada potencjał odziedziczony (czyli albo ma zdolności, albo ich nie ma) niż od wysiłku, który wkłada w zmianę, od gotowości wykorzystywania wskazówek płynących z kontaktu z bardziej doświadczoną osobą oraz zdolności do wykorzystania informacji zwrotnych wynikających z popełnianych błędów. Taki sposób myślenia o edukacji pozostaje w sprzeczności z teoriami L.S. Wygotskiego czy J.S. Brunera, w których istotą jest udział bardziej doświadczonego uczestnika w interakcji edukacyjnej oraz „budowanie rusztowania” jako strategia wsparcia edukacyjnego (Filipiak 2012: 50).

C. Błąd jako narzędzie władzy nauczyciela

Wyróżniona kategoria ujawniała się w takich wypowiedziach, w których błąd został skojarzony z sądami wartościującymi, wyrażonymi słowem, gestem, oceną szkolną lub inną wybraną formą negatywnego naznaczania ucznia. Były to wypowiedzi: „nauczyciel karał za błąd złą oceną”, „nauczyciel wstawiał uwagę lub naganę do dziennika”. Symptomatyczne jest stwierdzenie jednej z badanych, że: „zła odpowiedź kończyła się złą oceną, a nie próbą wyjaśnienia”.

Niektórzy badani zwracali uwagę na wyrażaną przez nauczyciela dezaprobatę (zdarzały się także niekontrolowane reakcje emocjonalne) lub krytyczne komentowanie za popełniony błąd. Jedna z badanych wspomina:

Nauczycielka w przedszkolu za złe zachowanie lub nieprawidłowe sznurowanie butów, stawiała czarne kropki. Stosowała głównie metodę kar, rzadziej nagród – nie wspominam tego okresu najlepiej.

Kolejna wypowiedź obrazuje demonstrowanie siły wobec ucznia:

Najbardziej utkwiło mi w pamięci jak wróciłam po 2 tygodniach nieobecności i pani z matematyki od razu wzięła mnie do odpowiedzi. Ja niestety nie umiałam, popełniałam błędy, a ta pani pod wpływem nerwów rzuciła we mnie krzesłem przy całej klasie i oczywiście dostałam 1. Ta sytuacja skutkowała u mnie strachem do tego przedmiotu do końca nauki. Ta pani nie poniosła żadnych konsekwencji. (...) Dyrektorka zrzuciła winę na mnie, że się nie nauczyłam, a ja miałam problem do końca roku.

Ta wypowiedź szczególnie skłania do refleksji. Hierarchia władzy w szkole jest wyraźnie spolaryzowana. Nauczyciel może wszystko, uczeń – niewiele. Relacja wskazuje również utrwalone społecznie skrypty myślowe: za przemoc winę ponosi ofiara, „bo sprowokowała”. A za błędy odpowiada głównie uczeń. Z przekąsem można powiedzieć, że błędy denerwują nauczycieli, a zdenerwowany nauczyciel wykorzysta posiadaną władzę, dając upust własnej frustracji, zwłaszcza gdy brakuje refleksji o swojej roli (Babicka-Wirkus 2019: 194; Klus-Stańska 2010: 323).

Nieco inny aspekt w omawianej kategorii opisu wybrzmiewa w następnej wypowiedzi:

Nauczyciele często z góry chcieli zaznaczyć, że w hierarchii są najwyżej i że powinniśmy się ich bać. To od razu skutkowało tym, że przedmiot stawał się nieatrakcyjny i przerażający, zwłaszcza jak ktoś popełnił błąd. Często lekcje prowadzone były w typie: nauczyciel mówi – dzieci słuchają, co nie angażowało w żadnym stopniu.

Kolejna poniższa wypowiedź wskazuje, że czasem błędy uczniów m.in. w zachowaniu skłaniają nauczycieli do nadużywania narzędzi władzy np. w postaci wywoływania do odpowiedzi jako próby udowadniania, że nauczyciel może wszystko, uczeń raczej nie.

Jeśli źle się zachowałam na lekcji, zazwyczaj dostawałam upomnienie, czasem jednak zdarzało się, że wywoływano mnie do odpowiedzi.

Można by dodać, że za karę. W innej wypowiedzi kwestia władzy nauczyciela i jej wykorzystania została przedstawiona następująco:

Gdy popełnialiśmy błędy (...) bardzo się wściekał, wyzywając się na nas przy tablicy. Trudno było trafić na nauczyciela, który pomógł zrozumieć niezrozumiały materiał.

Powiązania między podległością ucznia i władzą nauczyciela zdają się wciąż być kamieniem węgielnym reguł i zasad pracy szkoły. Pomimo idei partnerstwa, która w oficjalnym przekazie zawsze jest obecna (np. programy i inne dokumenty pracy szkoły), oraz idei indywidualnego podejścia do ucznia i oddziaływaniach skrojonych na jego możliwości, przekonania osobiste nauczycieli tkwią w prawdopodobnie niezidentyfikowanych przez nich teoriach osobistych, wywodzonych z mechanistycznego podejścia do rozwoju i behawioralnych zasad w organizacji edukacji (Klus-Stańska, 2006: 16).

D. Błąd ucznia jako narzędzie demotywacji ucznia do uczenia się

Popęlnienie błędu przez uczącego się w naturalny sposób wydaje się elementem procesu dochodzenia do realizacji zamierzonego efektu. Každy, kto uczy się czegoś nowego, przechodzi proces od niedoskonałego wykonania działania do bardziej doskonałego, satysfakcjonującego, bezbłędnego, wykorzystuje informacje zwrotne płynące z popełnianych błędów, zgodnie z powiedzeniem: „człowiek uczy się na błędach”. Motywacja do podjęcia wysiłku poprawy tego, co się nie udało, jest naturalnym elementem uczenia się, jednak wymaga rozumiejącego wspierania przez nauczyciela. Natomiast w szkolnej edukacji, jak wynika z wypowiedzi badanych, sytuacja popełniania błędu może się wiązać raczej z wycofaniem zainteresowania i zaangażowania w uczenie się ze względu na postawę nauczyciela, jego lekceważący stosunek do wysiłku ucznia, brak podjęcia próby zrozumienia przyczyn trudności ucznia czy podjęcia prób wspierania i pomagania uczniowi w pokonaniu tych trudności. W efekcie nie zachodzi proces uczenia się polegający na świadomym zmienianiu tego, co było błędne. Z zebranych wypowiedzi w przedstawianej kategorii wynika, że uczniowie popełniający błędy w szkolnych zadaniach rezygnują z aktywnego uczestnictwa w procesie uczenia się z kilku powodów, m.in. można wskazać: doświadczany lęk wynikający z postawy nauczyciela (przed ponownym popełnieniem błędu i narażeniem się na negatywną ocenę), brak wsparcia nauczyciela w sytuacjach popełniania błędu i postępujący brak wiary w siebie i swoje możliwości (ponownie można przywołać brak budowania rusztowania przez nauczyciela, por. Filipiak 2012: 50) albo zniechęcenie wynikające z trudności wpisania się w klucz odpowiedzi, jakich oczekuje nauczyciel, co skutkuje brakiem motywacji, poczuciem lekceważenia, pozbawianiem indywidualności, brakiem zainteresowania tym, co myśli i robi uczeń. Ostatecznie konsekwencją jest wycofanie zaangażowania przez ucznia. Oto przykłady wypowiedzi badanych:

Nauczyciel nie dawał szansy na naukę słabszym uczniom. Nie poświęcał odpowiedniej ilości czasu na naukę nowych rzeczy, do wykonania zadań głównie wybierał osoby, które nie miały problemów, aby nie musiał ponownie tłumaczyć. Takie postępowanie skutkowało dla mnie, ucznia słabszego, tym, że przestałam się starać, wycofałam się, bo na to pozwalał. Wraz z rosnącym poziomem języka miałam większe braki, których nie potrafiłam nadrobić. Nauczyciel mocno faworyzował uczniów, nie miał przestrzeni na popełnianie błędów.

Nauczyciele nie próbowali naszych błędów rozwiązywać, objaśniać tak, by nas zmotywować i byśmy mogli zrozumieć popełniony błąd. Swoimi uwagami, postawą, jaką przybierali, zniechęcali nas, co często skutkowało tym, że po prostu się baliśmy. Ja osobiście wolałam się wycofać, przemilczeć, nie wychylać się, by nie paść komentarzom, krytyce nauczyciela. Ja praktycznie nie robiłam nic, bo nauczyciel pytał tylko tych, co potrafili.

Nauczyciele rzadko opierali się o nasze doświadczenia, naszą wiedzę, przeżycia. Liczyło się tylko, co wie lub przeżył nauczyciel. Powodowało to u mnie frustrację z powodu braku możliwości przekazania swojej wiedzy i podzielenia się swoim doświadczeniem.

Omawiana kategoria nawiązuje do czynników kształtowania motywacji do nauki. Wśród nich można wymienić: **sposobność do uczenia się** (organizowanie materiału, uwytatnianie związków między tym, co uczniowie wiedzą, a tym, co nowe, dobór zadań, kierowanie myśleniem), **wymaganie myślenia od uczniów** (nauczyciel nie tyle czuwa nad poprawnością, ile nad tym, czy uczniowie rozumieją, co robią), **wsparcie** (współpraca i pomoc, gdy pojawiają się trudności, błędy), **ocenianie** (błędy uczniów są wykorzystywane jako środek umożliwiający uczniom kontrolę własnego myślenia i możliwość ponownego przystąpienia do sprawdzania) (Brophy 2012: 165). System motywacyjny człowieka kształtuje się pod wpływem doświadczeń i wskutek wpływu wywieranego przez „znaczących innych” – osób ważnych w życiu. W kontekście motywacji do uczenia się takimi osobami są nauczyciele (Brophy 2012: 166). Jak wskazują doświadczenia badanych, ich podejście do błędów uczniów jest osadzone w tradycyjnym porządku społecznym, dla którego behawioralne mechanizmy kontrolowania uczniów i ich uczenia są stosowane bezrefleksyjnie.

W doświadczeniach badanych nauczyciele jawią się jako osoby niezainteresowane efektem własnej pracy ani rozwojem ucznia. Nie można się oprzeć wrażeniu, że nie dostrzegają związku między tym, co i jak robią/mówią, a konsekwencjami dla uczniów.

II. Kryteria różnicowania stosunku nauczyciela do błędów uczniowskich

W trakcie zapoznawania się z materiałem badawczym i jego analizy pojawiły się znaczenia nadawane przez badanych sytuacjom popełniania błędów przez uczniów, które poruszały jeszcze inny obszar doświadczeń. Ten obszar doświadczeń wybrzmiewający w wypowiedziach został nazwany: stosunek nauczyciela do błędów (tab. 2). Badani wskazywali mianowicie, że nauczyciele w odmienny sposób reagowali na błędy uczniów w zależności od różnych czynników. Zostały wyłonione trzy odrębne kategorie stosunku nauczycieli do błędów:

- A. zależny od wieku/etapu edukacji, w której uczestniczy uczeń;
- B. wynikający z przyjętej przez nauczyciela strategii działania pedagogicznego;
- C. zależny od nastawienia do ucznia.

Tabela 2. Stosunek nauczyciela do błędów uczniowskich

Kolejne etapy analizy	Kategorie opisu		
	A. Stosunek do błędów zależny od etapu edukacji, w której uczestniczy uczeń	B. Stosunek do błędów wynikający z przyjętej przez nauczyciela strategii działania pedagogicznego	C. Stosunek do błędów zależny od nastawienia do ucznia
Konteksty – wynikające z kondensacji fragmentów tekstu, grupowania i porównywania wypowiedzi	– postawa rozumiejąca, komentarze motywujące – postawa oceniająco-wymagająca lub ukierunkowująca	– restrykcyjny, dyscyplinujący sposób działania nauczycieli; np. w przedszkolu: stawianie czarnych kropek, stosowanie kary lub nagrody – motywowanie, działanie z pasją, ukierunkowanie, współpraca	– zachowanie zależne od tego, kto popełniał błąd: uczeń lubiany – przemykanie oka; osoby nie lubiane – reprimenda lub zła ocena
Domena opisu – kryterium różnicujące	Etap kształcenia, wiek uczniów	Koncepcja działania pedagogicznego	Atrybucja dyspozycyjna lub sytuacyjna

Źródło: opracowanie własne.

A. Stosunek do błędów zależny od etapu edukacji, w której uczestniczy uczeń

Etap edukacji lub wiek uczniów pojawiają się w wypowiedziach badanych jako czynnik różnicujący zachowanie nauczyciela w sytuacji popełnienia błędu przez ucznia. W stosunku do młodszych uczniów zachowanie nauczyciela ma charakter rozumiejąco-motywujący, w stosunku do starszych uczniów i dalszych etapów kształcenia zachowanie nauczyciela zmienia się na wymagająco-oceniające, czasami wyrażane w sposób emocjonalnie negatywnie nacechowany. Ilustrują to poniższe wypowiedzi:

Nauczycielka 1–3 bardzo mnie motywowała do dalszej pracy, mimo błędów chwaliła najmniejsze postępy. W wyższych klasach błędy były oceniane już wymiennie, przekładały się na oceny w dzienniku.

W klasach 1–3 nauczycielka podchodziła łagodnie, wyjaśniała błąd. W klasach 4–6 podobnie, chociaż tu niektórzy krytykowali za popełnione błędy, ale wciąż je korygowali. W gimnazjum, liceum były już wyzwiska, poniżanie, obrażanie, przemoc słowna.

W młodszych klasach [nauczyciel] w subtelny sposób wskazywał błąd i nakierowywał, co zrobić, by go nie popełnić. W starszych klasach na forum analizował błąd.

W starszych klasach błędy były rozliczane najczęściej ocenami lub minusami. Zdarzało się, że nauczyciele w sposób negatywny wyrażali się na temat uczniów popełniających błąd.

Znaczenia, jakie nadają sytuacji nauczyciel i uczeń, są zawsze poprzedzone wcześniejszymi doświadczeniami i rozumieniem swojej roli wynikającym z kontekstu kulturowego, dominujących idei i teorii. W przypadku nauczyciela istotne jest postrzeganie dziecka, jego możliwości i samodzielności oraz rozumienie tego, na czym polegają uczenie się i rozwój. Identyfikacja teorii osobistych jest kluczowa. Jak pisze Dorota Klus-Stańska, w postrzeganiu dzieci młodszych może się pojawić co najmniej kilka sposobów rozumienia dziecięcego uczenia się (Klus-Stańska 2009: 46) i kilka sposobów rozumienia siebie w roli nauczyciela (Kwiatkowska 2010: 65).

Obserwacja praktyki i analiza teorii pokazują, że w odniesieniu do młodszych uczniów często jest obecny dyskurs funkcjonalistyczno-behawiorystyczny lub humanistyczno-adaptacyjny (Klus-Stańska 2009: 47 i nn.). To sprawia, że młodsze dzieci są postrzegane przez dorosłych, w tym nauczycieli, jako wymagające albo interwencji korekcyjnej i terapeutycznej, albo troskliwej akceptacji i unikania trudnych sytuacji. Wobec tego należałoby zadać pytanie, na ile sprzyja to budowaniu poczucia sprawczości i samodzielności oraz rozumienia roli błędów w procesie uczenia się (Kopaczyńska 2020: 99 i nn.).

B. Stosunek do błędów wynikający z przyjętej przez nauczyciela strategii działania pedagogicznego

Stosunek nauczyciela do błędów w wypowiedziach badanych jest także różnicowany strategią nauczycielskiego działania. Przedstawiana kategoria opisu została wyłoniona na podstawie wypowiedzi badanych, którzy wskazali, że kontakty z różnymi nauczycielami pozwoliły im doświadczyć odmiennych strategii działania nauczyciela. Z jednej strony nauczyciele mogą być restrykcyjni, dyscyplinujący, kierować się racjonalnością adaptacyjną, w której perspektywie rzeczywistość – jak wskazał Robert Kwaśnica – „jawi się jak świat przedmiotów, które należy poddać kontroli, opanować, podporządkować życiowo ważnym, ustanowionym przez wartości użyteczne celom” (Kwaśnica 2007: 85). Z drugiej zaś mogą się kierować racjonalnością emancypacyjną, rozumieć, że: „życie człowieka może być postrzegane w kategoriach szeroko rozumianej zmiany, a nie w kategoriach stanu posiadania” (Kwaśnica 2007: 100). W doświadczeniach badanych są obecne działania nauczyciela, w których główną rolę odgrywają pilnowanie uczniów, nadzór i kontrola. Z kolei z relacji innych badanych wynika, że są także nauczyciele, którzy rozumieją swoją rolę przez pryzmat wsparcia i rozbudzenia poznawczego ucznia. Świadczą o tym następujące słowa badanych: – negatywne doświadczenia:

Za złe zachowanie lub brak umiejętności (...) – stawiał czarne kropki.

Nie próbowali naszych błędów rozwiązywać, objaśniać, tak by nas motywować i byśmy mogli zrozumieć popełniony błąd.

Najczęściej informował, że są błędy w zadaniu i kazał poprawić. Nie poświęcał dużo uwagi i czasu.

Nauczyciel kazał w domu doczytać i nauczyć się.

– pozytywne doświadczenia:

Nauczycielka łagodnie wyjaśniała błąd.

Nauczycielka bardzo mnie motywowała do dalszej pracy mimo błędów, chwaliła najmniejsze postępy.

W gimnazjum i liceum poznałam nauczycieli z pasją, którzy zawsze chętnie służyli pomocą i zamiast demotywować, potrafili podbudować ucznia.

Jak wskazuje D. Klus-Stańska wsparcie również może być różnie rozumiane przez nauczycieli, w zależności od tego, jakie teorie leżą u podstaw rozumienia wsparcia (Klus-Stańska 2008: 41–44). Może to być więc wsparcie postrzegane jako: „kierowanie” (podejście funkcjonalistyczno-behawioralne), pomaganie (podejście konstruktywistyczno-społeczne) czy też organizowanie lub emancypowanie bycia sobą. U podstaw zawsze leżą konkretne teorie, wartości, przekonania oraz kompetencje nauczyciela.

C. Stosunek do błędów zależny od nastawienia do ucznia

W doświadczeniach badanych pojawia się przekonanie, że reakcja nauczyciela na popełniane błędy wyraźnie różni się w zależności od tego, kto popełnia błąd. Wśród wypowiedzi znalazły się takie opinie, że w klasie byli uczniowie faworyzowani, którzy nawet, gdy popełniali błędy, nie byli źle oceniani, nie otrzymywali upomnień lub nie ponosili odpowiedzialności. Natomiast ci, którzy mieli gorszą opinię w oczach nauczyciela, niestety raczej nie mogli liczyć na zrozumienie i pomoc. Dlatego badani uważają, że zachowanie nauczyciela w sytuacji popełnienia błędu zależy od tego, kto popełniał błąd i jaki stosunek ma do tej osoby nauczyciel. Jak wskazują, nauczyciel „przymykał oko”, gdy uczeń był lubiany, natomiast gdy nie był faworyzowany, zazwyczaj otrzymywał reprimendę. Świadczą o tym następujące wypowiedzi:

Nauczyciele przede wszystkim mieli swoich faworytów, reszta mogła czuć się gorsza. Pani, jeśli kogoś nie lubiła, to za każdy błąd dawała minusa.

Zachowanie nauczyciela zależało od tego, kto popełniał te błędy, jaki uczeń. Jeśli był to uczeń „pupilek” nauczyciela, to przymykał oko, jakby nic się nie stało. Jeżeli błąd popełnił uczeń z mianem najgorszego, to najczęściej dostawał reprimendę, uwagę do dziennika lub jedynkę.

Nauczyciele mieli swoich „pupilków”, przez co mieli oni swoje przywileje.

Nauczyciel traktował uczniów „z góry”. Jeśli komuś dobrze szło do tej pory, to zawsze znał odpowiedź i zasługuje na więcej i odwrotne złożenie, że uczniowie, którzy do tej pory radzili sobie słabiej, nie znają odpowiedzi i są oceniani gorzej.

Ostatnia odpowiedź porusza jeszcze inny aspekt nastawienia nauczyciela, a mianowicie utrwaloną opinię na podstawie dotychczasowych osiągnięć ucznia, co sprawia, że ci

uczniowie, którzy wcześniej mieli słabsze osiągnięcia, byli w dużo gorszej sytuacji i trudno im było zmienić nastawienie nauczyciela.

W psychologii uleganie nastawieniom określa się mianem błędu atrybucji, którego szczególnym przypadkiem mogą być uprzedzenia, stereotypy. W różnych sytuacjach ludzie są skłonni przypisywać zachowaniom innych jakąś przyczynę. Problematyka ta jest przedmiotem badań teorii atrybucji (Aronson 1995: 366) i dotyczy reguł stosowanych do oceny sytuacji, w której uczestniczą inne osoby. Wyróżnia się dwa się rodzaje atrybucji: tzw. dyspozycjonalną (wewnętrzną, np. cechy osobowości, zdolności) i sytuacyjną (zewnętrzną, np. niesprzyjające okoliczności). W badaniach wskazuje się, że w niejednoznacznych sytuacjach ludzie są skłonni do dokonywania atrybucji zgodnych z nastawieniami, uprzedzeniami czy przekonaniami. Dlatego w ocenach zachowań innych ludzi obecne są błędy atrybucji, które wynikają ze złożoności świata, a pełna analiza danej sytuacji wymaga dużego wysiłku i zdobycia wielu informacji (Tyszka 1999: 93–97). Jeśli więc nauczyciel ma pozytywne nastawienie do danego ucznia, łatwo go usprawiedliwi czynnikami zewnętrznymi, nawet jeśli popełni on błąd. Jeśli jego nastawienie do ucznia jest gorsze, przyczynę raczej będzie lokować w jego cechach i braku zdolności. Identyfikacja mechanizmów atrybucji, jakimi kieruje się nauczyciel, wymaga od niego samego rozpoznania i świadomości ulegania błędom atrybucji. Nie jest to łatwe, ale nie niewykonalne. Nauczyciel jest w życiu ucznia osobą znaczącą, formującą go w wielu zakresach (Berger, Luckmann 2010: 74). Na podstawie doświadczeń badanych można powiedzieć, że formacja nie zawsze ma charakter prorozwojowy.

Refleksje na zakończenie

Jak wskazują doświadczenia badanych, w „szkolnym” kontekście błąd jest obarczony negatywną konotacją, staje się podstawą oceniania, a zdarza się, że logika nauczycielskiego działania polega na przygotowywaniu takich zadań, aby ucznia „złapać” na błędach. Rzadziej natomiast w myśleniu pedagogicznym jest obecne przekonanie, że błąd dla nauczyciela jest informacją o tym, jak uczeń coś rozumie, a dla ucznia – przyczynkiem do refleksji o własnym uczeniu się, o ile jest do takiej refleksji zachęcany.

Popelniane błędy mają osobiste znaczenie i budują historię własnego uczenia się. Historia ta może różnie kształtować ścieżki rozwoju. Jeśli popelniane błędy są podstawą oceniania, głównie negatywnego, skutkiem może być przyjmowanie strategii unikania błędów, a tym samym działania zachowawczego, pozbawionego oryginalności, nowatorstwa, indywidualności. Postawa, której motorem jest unikanie błędów, pozbawia pełnego przeżywania własnego uczenia się, zamyka umysł, kształtuje człowieka, który nie potrafi i nie chce się wznieść ponad automatyzmy i algorytmy, aby nie narazić się na negatywną ocenę w razie popelnienia błędu. Jeśli natomiast uczeń uczy się, że błąd to informacja i etap w dążeniu do celu, zaczyna też rozumieć, co robi i po co. W efekcie nie boi się podejmowania nowych,

nieznanych działań, trudnych zadań i jest gotowy otwierać się na niekonwencjonalne rozwiązania. Koncentruje się na kolejnych zmianach i nowych celach.

Prawo do błędów ma oczywiście każdy człowiek, na każdym etapie rozwoju, w procesie uczenia się każdej umiejętności, najistotniejsze jest, aby na przyznaniu prawa do błędu się nie zakończył się proces nauki, bo ważniejsze jest jego przepracowanie. **Błąd popełniony w procesie uczenia się ma wartość prorozwojową tylko wówczas, gdy zostanie wykorzystany do analizy własnego myślenia i działania oraz zainicjuje proces zmiany.**

Literatura

- Aronson E. (1995), *Człowiek istota społeczna*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Babicka-Wirkus A. (2019), *Kultury oporu w szkole. Działania – motywacje – przestrzeń*. Warszawa, Wydawnictwo Wolters Kluwer.
- Berger P.L., Luckmann T. (2010), *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Brophy J. (2012), *Motywowanie uczniów do nauki*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Filipiak E. (2012), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*. Sopot, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Iwaniec D. (2012), *Emocjonalne krzywdzenie dzieci*. „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka”, 11(2).
- Jurgiel A. (2009), *Doświadczenie szkoły przez uczniów. Rekonstrukcja fenomenograficzna*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 2(10).
- Klus-Stańska D. (2006), *Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu, czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji*. W: D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk (red.), *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Klus-Stańska D. (2008), *Konteksty teoretyczne nadawania znaczeń przez dzieci. Wokół pytań o rozumienia pedagogicznego wsparcia*. W: W. Puślecki (red.), *Wspieranie rozwoju dzieci w procesie wczesnej edukacji*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Klus-Stańska D. (2009), *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Klus-Stańska D. (2010), *Dzień jak co dzień. O barierach zmiany kultury szkoły*. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty*. T. 5. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kopaczńska I. (2020), *Pedagogiczna kategoria błędu*. Karków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kozielecki J. (1995), *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa, Wydawnictwo Żak.
- Kwaśnica R. (2007), *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*. Wyd. 2. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Kwiatkowska H. (2010), *Poziomy rozumienia własnego nauczycielstwa*. W: D. Waloszek (red.), *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna. Obszary sporów, poszukiwań, wyzwań i doświadczeń w kontekście zmian rozwojowych*. Kraków, Centrum Edukacyjne Bliżej Przedszkola.
- Mellibruda J. (1993), *Oblicza przemocy*. Warszawa, Wydawnictwo Remedium.

- Melosik Z., Szkudlarek T. (2009), *Kultura, tożsamość, edukacja. Migotanie znaczeń*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Mikielewicz M. (2018), *Przemoc psychiczna w rodzinie – globalne wyzwanie zrównoważonego rozwoju*. „Eunomia – Rozwój Zrównoważony – Sustainable Development”, 94(1).
- Nowak-Łojewska A. (2011), *Od szkolnego przekazu do konstruowania znaczeń. Wiedza społeczna młodszych uczniów z perspektywy nauczyciela*. Zielona Góra, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Strzelczyk D. (2017), *Dziecko ofiarą przemocy domowej – konsekwencje zjawiska*. „Pedagogika Rodziny”, 7(1).
- Tyszka T. (1999), *Psychologiczne pułapki oceniania i podejmowania decyzji*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Widera-Wysoczańska A. (2010), *Mechanizmy przemocy w rodzinie*. Warszawa, Difin.