

Dorota Klus-Stańska

<https://doi.org/10.26881/pwe.2026.62.03>

ORCID: 0000-0002-0430-3776

Uniwersytet Gdański

d.klus-stanska@ug.edu.pl

Kim byłam w klasie na studenckiej praktyce pedagogicznej? **Doświadczenie roli praktykanta jako element wprowadzenia do** **zawodu nauczyciela klas początkowych**

Summary

Who I Was in the Classroom of My Student Teaching Practice? Experiencing the Role of
a Teaching Practice as Part of Introduction to the Profession of Teaching Early Grades

The article subjects to analysis qualitative materials created by final-year students of preschool and primary education concerning their pedagogical internships. The focus was on parts of their written reflections describing their experiences of the role and status of the intern as someone to enter the profession soon. The analysis allowed for the identification of the types of experiences related to the initial contact with the school, the relationship with the intern supervisor and the support received from her, as well as the area of activity and decisions provided to the interns during their internship.

Keywords: teacher education, student pedagogical internships, internship supervisor, emotional support, substantive support

Słowa kluczowe: kształcenie nauczycieli, studenckie praktyki pedagogiczne, opiekun praktyk, wsparcie emocjonalne, wsparcie merytoryczne

Wprowadzenie

Poza wąską grupą studiów teoretycznych praktyki studenckie stanowią zasadniczy element programów kształcenia na uczelniach wyższych. Z założenia powinny zapewniać możliwość weryfikacji wiedzy zdobytej na zajęciach akademickich, rozwoju kompetencji zawodowych i zetknięcia się z różnymi kontekstami przyszłej pracy, których nie obejmują programy kształcenia. Dla studentów stanowią rodzaj próby generalnej, jeszcze pod skrzydłami opiekuna i z wyraźną taryfą ulgową, jaka przysługuje adeptowi, ale odbywanej w warunkach realiów instytucjonalnych. Również student zdobywający kwalifikacje nauczyciela wczesnej edukacji jest, zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonania zawodu nauczyciela (Dz. U. poz. 1450), zobowiązany do odbycia praktyk zawodowych w wymiarze minimum 20 godzin. Szczególną rolę pełni 5-tygodniowy pobyt w placówce, nie tylko ze

względu na czas trwania praktyki, co samo w sobie umożliwia pogłębienie doświadczeń, ale przede wszystkim jako wyzwanie, jakim jest samodzielne prowadzenie zajęć.

Znaczenie praktyk zawodowych przyszłych nauczycieli jest powszechnie podkreślane, gdyż zakłada się, że: „te doświadczenia pomagają studentom rozwijać swoje umiejętności, podnosić kompetencje, zdobywać praktyczne doświadczenie zawodowe i przygotowywać się do wymagań rynku pracy” (Modrzejewska 2023: 71–72), a studenci pedagogiki częściej niż studenci innych kierunków studiów narzekają na niedostatek praktyk podczas studiów (Bauman 2015). Badacze bardzo wysoko oceniają znaczenie praktyk, traktując je jako rozstrzygające w procesie kształcenia zawodowego, a waga i istota przełożenia wiedzy i umiejętności pedagogicznych na płaszczyznę praktyczną już w czasie studiów są traktowane na równi z podjęciem pracy zawodowej (Urbaniak-Zajac 2015). Nie zmienia to faktu, że prowadzone analizy i badania ujawniają istniejące problemy, braki i kontrowersje. Obok nieco apologetycznych twierdzeń (Pachowicz 2018; Modrzejewska 2023) pojawiają się głosy niepokoju i krytyki.

Powszechną bolączką, nie tylko w Polsce, jest rozdzźwięk między tym, czego studenci uczą się na uczelni, a tym, czego doświadczają na praktykach (Zeichner 2010). W naszym kraju ograniczeniem, na który wskazują badacze, jest tradycyjny model kształcenia nauczycieli budowany na przekazie teoretycznym i instruktażowym, a w konsekwencji – nadawanie praktykom charakteru odtwórczo-ćwiczeniowego, opartego na schematach metodycznych (Nowicka 2012). Jak wynika z relacji studentów, na praktykach dominuje przymus realizacji odgórnie narzuconego planu pracy z uczniami, a „opiekunowie praktyk nie włączają studentów w proces konstruowania scenariusza przebiegu praktyk, a jedynie przedstawiają im zarys własnego, wielokrotnie sprawdzonego już zamysłu” (Kulik i in. 2012: 202). Jak pisze Zuzanna Zbróg, „[w]yniki badań każą zwrócić uwagę na ograniczanie inwencji i pomysłowości studentów, pokazując, że studenci nie mają wielkiej swobody w planowaniu i realizacji zajęć z dziećmi. Nauczyciele bardzo przestrzegają, aby praktykant realizował na zajęciach dokładnie to, co zrobiłby podczas nich sam nauczyciel” (Zbróg 2012: 85). Dlatego praktyka zbyt często, zamiast ze studenta „czynić mistrza”, wdraża go do zachowań rutynowych, zamkniętych na realia klasy szkolnej i potencjału uczniów, ignorujących współczesną wiedzę o czynnikach wspierających rozwój uczniów (Klus-Stańska 2013; Lewandowska i in. 2025).

Praktyki pedagogiczne oceniane są w zróżnicowany sposób przez osoby je odbywające. W badaniach prowadzonych na APS w Warszawie większość studentów oceniło swoje praktyki dobrze lub bardzo dobrze, ale ponad jedna trzecia przypisała im ocenę przeciętną lub negatywną (*Diagnoza...* 2024). Analiza wyników pozwoliła zauważyć, że pozytywne oceny studenci łączą z życzliwym przyjęciem przez placówkę, przydzielaniem merytorycznych zadań i doświadczaniem wyzwań związanych z przyszłą pracą. Natomiast oceny negatywne wynikały przede wszystkim z trudności w znalezieniu miejsca i przydzielania zadań zbyt łatwych (*Diagnoza...* 2024: 6). Znaczenie tego rodzaju doświadczeń może wykraczać poza granice wąsko rozumianej aktywności zawodowej. W badaniach wykazano zależność między odczuwanymi przejawami jakości pracy zawodowej absolwentów pedagogiki

(np. poczuciem autonomii) a ich ogólnym zadowoleniem z życia (Piekarski 2015). Wydaje się, że w podobny sposób ogólne zadowolenie z życia pozostaje w związku z doświadczaniem jakości praktyk. Chociaż w badaniach korelacyjnych nie da się ustalić kierunku tych wpływów, jednak można bezpiecznie założyć, że zarówno zadowolenie z życia owocuje lepszą oceną doświadczeń na praktykach, jak i dobre przeżycie praktyk może wpływać na uogólniony dobrostan studentów.

Jak z tego wynika, pedagogiczne praktyki studenckie wciąż stanowią rozległe i obiecujące pole badawcze. Jedną z kwestii zasługujących na analizę badawczą jest rola zawodowa doświadczana przez studentów w czasie praktyk ciągłych, zbliżonych swoją treścią i formą do realnych przyszłych sytuacji zawodowych. Specyfika tych doświadczeń polega na zderzeniu poczucia posiadania wiedzy i kompetencji zdobytych na studiach (tego, co student sobą reprezentuje) z nadaniem mu określonego statusu przez opiekuna praktyk (tym, czego oczekuje on od studenta). To doświadczenie ma niebagatelne znaczenie dla budowania tożsamości zawodowej i stosunku do przyszłej pracy, a nawet może zmienić decyzję co do jej ewentualnego podjęcia (Derenowski 2015).

Problematyka i metoda badań

Celem prezentowanej tu analizy jest odpowiedź na pytanie, w jaki sposób studenci – przyszli nauczyciele wczesnej edukacji doświadczają swojej roli zawodowej w warunkach praktyki pedagogicznej. Dla ukierunkowania analizy sformułowano także problemy szczegółowe: Jakie relacje społeczno-zawodowe są nawiązywane między studentami-praktykantami i ich opiekunami? W jaki sposób opiekunowie praktyk ustalają zadania praktykanta w klasie szkolnej? Jakiego rodzaju wsparcie otrzymują studenci-przyszli nauczyciele na praktykach pedagogicznych?

W celu odpowiedzi na postawione pytania wykorzystano wytworzone przez studentów materiały dotyczące praktyki realizowanej w klasach początkowych na ostatnim roku studiów. Do szkół trafiają wówczas studenci bliscy ukończenia formalnego kształcenia, a więc będący u progu podjęcia pracy. Do badania posłużyły fragmenty 30 portfolio, jakie studentki V roku kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna prowadzonego na Uniwersytecie Gdańskim opracowały w ramach 30-godzinnego przedmiotu analiza doświadczeń z praktyk pedagogicznych¹.

Zastosowano metodę analizy danych zastanych (*desk research*) zmodyfikowaną w tym sensie, że treści poddane analizie były wywołane na potrzeby zajęć, ale w celach odmiennych

¹ Przedmiot realizowany jest od kilku lat w odpowiedzi na wyrażony przez studentów w ewaluacji niedosyt związany z brakiem możliwości prowadzenia pogłębionej dyskusji na temat tego, czego doświadczali jako praktykanci w szkołach. Warto podkreślić, że w badaniach prowadzonych w Polsce wśród przyczyn niezadowolenia studentów z praktyk na pierwszym miejscu wymieniali oni „ograniczone możliwości wymiany myśli na temat przebiegu i organizacji praktyk” (Kulik i in. 2012: 202).

niż badawcze i nie były pierwotnie traktowane jako materiał empiryczny. Dopiero zapoznanie się z wypowiedziami studentów ujawniło ich potencjalną wartość naukową.

Analiza przebiegała w pięciu etapach:

1. wstępna selekcja materiału (eliminacja fragmentów zbyt ogólnikowych i niepowiązanych z tematem);
2. zidentyfikowanie domen tematycznych;
3. różnicowanie kategorii określających typ doświadczenia;
4. dobór najbardziej reprezentatywnych fragmentów wypowiedzi²;
5. formułowanie konkluzji.

Wyniki i ich interpretacja

Proces identyfikacji wątków pojawiających się w studenckich wypowiedziach doprowadził do wyodrębnienia następujących domen tematycznych: PIERWSZE ZDERZENIE Z PLACÓWKĄ; OPIEKUN JAKO ŹRÓDŁO EMOCJI, WSPARCIE ZAWODOWE / OPIEKUN JAKO MENTOR, POLE DECYZYJNE, PARTNERSTWO. W swoich wypowiedziach studentki często przywoływały swoje PIERWSZE ZETKNIĘCIE Z PLACÓWKĄ. Opisy tych sytuacji wprowadzone zostały do portfolio spontanicznie i z inicjatywy studentek. Dowodzi to znaczenia przypisywanego przez nie tym sytuacjom. Przestrzenie związane z tymi doświadczeniami to przede wszystkim sekretariat i gabinet dyrektora. Z reguły miały one pozytywny charakter, co dobrze obrazuje jedna z wypowiedzi.

Proces wyboru i realizacji praktyk przebiegł bardzo sprawnie i bez komplikacji organizacyjnych. Na początku zadzwoniłam do szkoły, a pani z sekretariatu poinformowała mnie, że mam przesłać maila z prośbą o praktyki, a ona przekaże go dalej do nauczycieli. Wysłałam wiadomość i już wtedy wszystko potoczyło się szybko. Na mojego maila odpowiedziała pani Asia. Jeszcze w samej odpowiedzi wyczułam w niej dużo empatii i „dobra” (...). Dzięki temu od pierwszego kontaktu miałam poczucie, że praktyki będą przebiegały w przyjaznej atmosferze i że jestem tam naprawdę mile widziana. (NR)

W relacjach studentek zdarzały się także opisy placówek, w których inicjujący proces przyjęcia praktykanta odbywał się w niekorzystnej atmosferze, wywołującej stres i rzutującą na poczucie wartości studenta. Natomiast różnorodność miejsc, w których w czasie studiów realizowane są praktyki, a także możliwość zmiany placówki niechętniej studentowi, przeciwdziałają utrwaleniu się urazu i negatywnych emocji.

(...) szłam do szkoły bardzo zestresowana. Niestety wrześnieową praktykę odbyłam w przedszkolu, które nie było przyjaźnie nastawione. (...) Dostałam (...) informację zwrotną, że moja obecność w przedszkolu jest dużym problemem oraz dodatkową pracą. (...) wiele stresu

² Słowa i określenia kluczowe dla identyfikacji kategorii zostały w tekście podkreślone.

kosztowało mnie, żeby spełnić oczekiwania dyrekcji. Dlatego kiedy szłam na praktyki do szkoły, miałam wiele obaw. (...) Na szczęście już w dniu podpisywania dokumentów okazało się, że niepotrzebnie. Samo załatwienie formalności również było bezproblemowe. Tego dnia poszłam do klasy przywitać się i poinformować, że będę odbywać tam praktyki. Wychowawczyni ciepło mnie przyjęła i powiedziała, że cała klasa się cieszy z tego powodu. (KK)

Trzeba przy tym podkreślić, że przełożenie owych zderzeń na całociowy przebieg pobytu w placówce okazywało się dość złożone. Przykre sytuacje, negatywne odczucia, wrażenie niechętnego przyjęcia z reguły mijały po spotkaniu z opiekunką praktyk, a zwłaszcza z dziećmi w klasie. Tak jakby struktury administracyjne szkoły tworzyły odrębny klimat instytucjonalny w porównaniu ze światem klas. W analizowanych materiałach kontrastowane to było wprost:

Jako praktykantka czułam się na początku na pewno bardzo niechciana i jako osoba, która stwarza mnóstwo problemów. (...) Kiedy przyszłam rozpocząć praktyki (...) po tym, jak myślałam, że wszystko jest uzgodnione, okazało się, że Pani dyrektor przyjęła na praktyki inną osobę i nie mogę rozpocząć praktyk. (...) Przez te kilka dni czułam, że stwarzam ogromny problem. (PB)

Po wybuchowym rozpoczęciu praktyk z sekretariatem w tle miałam nastawienie negatywne, byłam lekko zestresowana. Oczywiście napięcie minęło, gdy przekroczyłam próg klasy. Wychowawczyni klasy ciepło mnie przywitała i przedstawiła (...). (WB)

Natomiast pierwsze zderzenia pozytywne (łatwość załatwiania spraw, życzliwość ze strony dyrekcji itd.) z reguły okazywały się elementem szerzej pielęgnowanych w placówce dobrych relacji międzyludzkich. Niemniej trzeba pamiętać, że te uogólnienia mają niepewne umocowanie w danych ze względu na fakt, że komentarze na temat „wstępu” do praktyk nie pojawiły się we wszystkich portfolioch, więc było ich relatywnie niewiele.

Nauczyciele byli bardzo otwarci, zatrzymywali się na przerwach, by porozmawiać z uczniami, zapytać, co u nich, oraz też chętnie rozmawiali ze sobą, co było przejawem dobrych relacji koleżeńskich w tej placówce. Również tak samo zostałam przyjęta ja przez klasę i nauczycielkę. (AS)

Ogólnie można powiedzieć, że w doświadczeniach opisywanych w materiale empirycznym PIERWSZE ZETKNIĘCIE Z PLACÓWKĄ przybierało postać ŁAGODNEGO PRZEJŚCIA lub przeciwnie – ZDERZENIA niejako niezależnie od atmosfery w klasie szkolnej.

Kolejne wyrażenie zaznaczające się pole tematyczne dotyczyło relacji z opiekunką praktyk. Charakter tych relacji bywał opisywany jako kluczowy dla ogólnego stosunku do przyszłej pracy zawodowej. Ten aspekt doświadczeń praktykanta mógł być bardzo negatywny lub przeciwnie – bardzo pozytywny.

Moje doświadczenia związane z relacją z opiekunami praktyk przez długi czas były bardzo trudne i raczej zniechęcające. W trakcie wcześniejszych praktyk nigdy nie trafiłam na

osobę, która rzeczywiście chciałaby mnie przyjąć, wprowadzić w realia pracy nauczyciela i podzielić się swoim doświadczeniem. Zazwyczaj byłam pozostawiona sama sobie, bez konkretnych wskazówek, rozmów czy poczucia, że moja obecność w klasie ma jakiegokolwiek znaczenie. (...) doświadczenia te były na tyle negatywne, że przez pewien okres w ogóle nie widziałam swojej przyszłości w zawodzie nauczyciela. Obecne praktyki okazały się pod tym względem zupełnie inne i w pewnym sensie przełomowe. (...). Miałam poczucie, że jestem mile widziana i że komuś naprawdę zależy na tym, abym mogła się czegoś nauczyć. Nauczycielka chętnie dzieliła się ze mną swoją wiedzą i doświadczeniem, tłumaczyła podejmowane decyzje dydaktyczne i pozwalała mi aktywnie uczestniczyć w pracy klasy. (OE)

W skrajnym przypadku opiekunka pozostawała zupełnie obojętna wobec praktykantki, co studentka określiła, używając metafory: „praktykant – duch”.

Opiekunem moich praktyk jest nauczycielka, która jednocześnie jest wicedyrektorką szkoły do spraw dydaktycznych. W związku z tym, ma bardzo dużo zajęć, nie poświęca mi nawet 5 minut tygodniowo. Na zajęcia wchodzę jak chcę, nikt się absolutnie nie przejmuje moją obecnością. Czasem nawet nauczycielki nic nie mówią uczennicom o mojej obecności. (...) Jestem jak praktykant-duch. (ZB)

Relacje z opiekunką były na ogół rozpatrywane w dwóch zróżnicowanych płaszczyznach: emocjonalnej, związanej z odczuwaniem sympatii i życzliwości, oraz merytorycznej, odnoszonej do dzielenia się doświadczeniem zawodowym. Pierwszą płaszczyznę można opisać z użyciem kategorii OPIEKUN JAKO ŹRÓDŁO EMOCJI. Studentki przywoływały opisy emocjonalnego charakteru relacji; niektóre z nich wskazywały na rodzaj koleżeństwa kadrowego, co bezpośrednio modelowało ich samopoczucie. Opiekun wywoływał określone emocje niejako niezależnie od kwestii merytorycznych, związanych z rozwojem kompetencji zawodowych.

Pani Alicji zależało, żebym dobrze czuła się w klasie, często brała mnie na rozmowy i opowiadała o dzieciach. Przedstawiała swoje plany na zajęcia i pytała mnie, co o nich sądzę. Traktowała mnie jako partnera. Wzajemnie mogliśmy na sobie polegać. Mimo że nie podobał mi się sposób w jaki Pani Alicja uczy dzieci, to czułam się dobrze jako osoba. (NP)

Zdecydowana większość relacji zawierała przywołania dobrych, nacechowanych życzliwością sytuacji związanych z opiekunką praktyk. Można powiedzieć, że opiekunki z reguły wchodzą w rolę „starszej koleżanki”. Zdarzały się jednak doświadczenia skrajnie odmienne.

Moja opiekunka praktyk nie była dla mnie wsparciem, wręcz przeciwnie, miałam wrażenie, że tylko utrudnia mi realizację praktyki. Czułam się jak *persona non grata* – opiekunka praktyk nakazała mi chodzić do innych klas, a gdy powiedziałam, że chciałabym przeprowadzić więcej obserwacji w jej klasie, by lepiej poznać dzieci, zanim przeprowadzę z nimi lekcję, nie zgodziła się. Stwierdziła, że ma przerabiać z klasą trudny materiał, w związku z czym nie wpuści mnie na lekcję. (AW)

W analizowanych wypowiedziach nacisk był nader często kładziony na zawodowe aspekty praktykowania. Studentki odnosiły się do opiekuna jako potencjalnego źródła informacji, wiedzy, wzorców czynności i interpretacji zdarzeń. Tę domenę tematyczną określam jako WSPARCIE ZAWODOWE / OPIEKUN JAKO MENTOR. W części przypadków relacje zawierają pozytywne uwagi o otrzymywanym wsparciu tego rodzaju. Dawało to studentkom poczucie bezpieczeństwa, dostarczając też nowej wiedzy i umiejętności.

Nauczycielka była bardzo pomocna i miałam w niej ogromne wsparcie. Nie rzuciła mnie na tzw. „głęboką wodę”, tylko stałe rozmawiała ze mną o tym, jak można przeprowadzić lekcje, jakie dodatkowe ćwiczenia dodać i co poprawić. (AC)

Gdy przychodził czas na prowadzenie lekcji przeze mnie, po zakończeniu dostawałam feedback. Było to cenne doświadczenie, gdyż dostałam wskazówki, jak usprawnić swoją pracę. W późniejszej praktyce konsultowałam się także z innymi nauczycielami, którzy również byli pomocni. Porównywaliśmy swoje sposoby działania i wzajemnie inspirowaliśmy się nowymi pomysłami. (MK)

To, co wydaje się szczególnie interesujące, to fakt, że studentki znacznie częściej doświadczały wsparcia emocjonalnego niż merytorycznego. Tę dysproporcję najlepiej oddaje jedna z konkluzji: „Czułam zaufanie ze strony nauczycielek, ale nie usłyszałam żadnej porady” (PA).

Niektóre studentki relacjonowały brak jakiegokolwiek wsparcia merytorycznego, co oznacza drastyczne zubożenie funkcji praktyki.

(...) nie mogę się wypowiedzieć o relacji między mną a opiekunką moich praktyk, bo właściwie one nie istnieje. Nie przeszkadza mi to, jednak feedback raz na jakiś czas myślę, że mógłby mi pomóc. (ZB)

Ogólnie wydaje się, że nauczycielki, do których trafiają praktykantki, częściej przyjmują ROLĘ KOLEŻANKI NIŻ MENTORKI. Trudno do końca rozstrzygnąć, co może wpływać na taką preferencję. Być może decydująca jest większa łatwość tej pierwszej, ale też duże znaczenie może mieć empatyczne wczuwanie się w niepewność i stres towarzyszące studentom. Niemniej trzeba zauważyć, że chociaż praktykantki bardzo doceniają życzliwe traktowanie, oczekują także wsparcia merytorycznego i nowej wiedzy zapewniającej rozwój zawodowy. Brak tego, co możemy określić jako uczenie się od mistrza, odbierane jest przez nie jako słabość praktyki.

Poza wsparciem studenci poszukują podczas praktyki takich sytuacji, w których opiekun otwiera przestrzeń dla samodzielności praktykanta. Można powiedzieć, że liczą na przyznanie POŁA DECYZYJNEGO. Chcą się sprawdzić w warunkach klasy szkolnej i wnieść osobisty, autorski wkład w uczenie się uczniów. Kilka studentek miało w tym zakresie bardzo pozytywne doświadczenia, co wzmacniało ich poczucie wartości i wiary w sens podjęcia przyszłej pracy.

Opiekunka praktyk wyказała się dużą dozą zaufania wobec mnie ponieważ praktycznie od samego początku dała mi wolną rękę podczas pracy z dziećmi. Dzieliła się chętnie cennymi dla mnie uwagami odnośnie mojego toku i sposobu pracy. Udostępniała mi wszystkie niezbędne materiały i nakierowywała w razie potrzeby. Nie czułam żadnej presji czy nacisku z jej strony, aby wdrożyć w jej tok pracy. (AB)

Miałam dużą swobodę w prowadzeniu zajęć, zawsze otrzymywałam zgode na realizację własnych pomysłów na zajęcia. Pani Ewa chętnie dzieliła się materiałami potrzebnymi do prowadzenia zajęć. (DB)

Początkowo, wdrażając się w codzienność szkolną czułam się jak kolejny uczeń, tylko trochę starszy. Jednak wraz z czasem, przez rozmowy z uczniami oraz nauczycielką, przez okazane mi przez wychowawczynię zaufanie przestałam się bać prowadzić lekcje i robiłam to z coraz większą pewnością siebie. (AK)

W niektórych przypadkach zwraca uwagę bardzo ograniczony charakter zaufania do kompetencji praktykantki i przyznawanej jej decyzyjności, co jedne studentki „brały za dobrą monetę”, podczas gdy inne nie dawały się zwieść pozorom zgody na samodzielność.

(...) brała moje zdanie pod uwagę. Gdy poprosiła o wybranie kilku najlepszych rysunków na konkurs, odpowiedziałam, że niestety nie mogę tego zrobić, bo dla mnie każda praca jest piękna. Wtedy postanowiła zakwalifikować wszystkie prace plastyczne na konkurs. (PA)

Z Panią Ewą miałyśmy dobre relacje, gdy czegoś potrzebowałam, zawsze udzielała mi pomocy, odpowiadała na moje pytania. Gdy poprosiłam o pokazanie, jak wygląda praca w dzienniku, Pani Ewa wskazała wszystkie jego elementy oraz pozwoliła mi wpisywać oceny z zajęć, które prowadziłam. (DB)

Czułam się dobrze, moje relacje z opiekunem (...) były bardzo dobre. (...) Oczekiwania były jasne, od początku krok po kroku byłam instruowana, co i w jaki sposób mam wykonywać. Pomoc uczniom w czasie zajęć, przygotowywanie dodatkowych rzeczy potrzebnych do aktywności, np. napełnianie naczynia wodą do eksperymentów. (AB)

Kiedy nie chciałam prowadzić zajęć z ćwiczeniówki, pani pozwoliła mi realizować moje własne karty pracy. Czułam jednak, że moje lekcje są traktowane jako lekcje „dodatkowe” i nie są takie cenne jak te, podczas których dzieci wykonują zadania z zeszytu ćwiczeń. (PA)

Zaskakująco dużo studentek doświadczało wyraźnie ograniczonego zaufania i sztywnej metodycznej kontroli.

Z jednej strony miałam poczucie zaopiekowania, wiele uwag było konstruktywnych, ważnych dla mnie i mojego zawodowego warsztatu, pytano się o moje odczucia, emocje i to „co o tym myślę”, dostawałam materiały, miałam do dyspozycji wyposażenie klasy, ale to nie zmienia faktu, że byłam kontrolowana. Nie posiadałam swobody w prowadzeniu zajęć. Miałam z góry nakreśloną partię materiału, którą musiałam „przekazać” dziecku. Moja inwencja i interpretacja tematów była ograniczona. Miałam trzymać się schematu lekcji, który jest wypracowany. (WB)

Relacje dotyczące kontroli prowadzą nas do pytania, co motywuje do niej opiekunki praktyk. W portfolioach brak studenckich prób zinterpretowania tych sytuacji. Jednak wydaje się, że pewnych wyjaśnień dostarczają inne fragmenty analizowanych materiałów, zawierające opis modelu nauczania obserwowanego przez studentki doświadczające nasilonej kontroli, co dobrze oddaje dość typowy dla zgromadzonych materiałów fragment wypowiedzi.

Prowadzenie zajęć było z góry zaplanowane, nie było miejsca na spontaniczność. Krok po kroku – było realizowane to, co było przeznaczone na konkretny dzień. Schemat lekcji był prosty: pogadanka wprowadzająca, temat główny w podręczniku = ćwiczenia w kartach pracy + podsumowanie do zeszytu. Przed każdym prowadzeniem zajęć otrzymywałam ksero z poradnika nauczycielskiego na określony dzień oraz ksero ćwiczeń z książek, na których pracują dzieci, które należy zrobić do tego tematu. Maksymalnie prowadziłam 2 jednostki lekcyjne – nie miałam możliwości przeprowadzenia całego dnia zajęć. Został mi z góry narzucony temat, sposób wykonania i określone ćwiczenia. (WB)

Widoczne jest tu oddziaływanie rodzaju silnie ukształtowanego (pseudo)profesjonalizmu nauczyciela jako biernego wykonawcy cudzych sztywnych i drobiazgowych zaleceń, nieświadomego, że nie mają one żadnego uzasadnienia teoretycznego czy badawczego, stanowiąc co najwyżej zbiór lepszych i (nader często) gorszych pomysłów, którym nadano status jedynie słusznej metody. Kryje się za tym nauczycielski lęk przed wyjściem poza te narzucone ramy, bo oznaczałoby to wzięcie na siebie odpowiedzialności za przebieg i efekty edukacji. Nauczyciel – opiekun praktyk jawi się tu w zapętłonej podwójnej roli. Sam, będąc więźniem reżimu metodycznego, staje się czujnym strażnikiem jego pedantycznych wdrożeń.

Z relacji studentek wyłania się obraz nauczyciela zafiksowanego na „realizacji tematów”. W polu jego uwagi całkowicie brakuje argumentów odnoszonych do kompetencji dzieci, pogłębiania ich wiedzy czy wspierania umiejętności.

Nauczycielka służyła pomocą, jednakże chciała, aby lekcje były prowadzone z wykorzystaniem podręcznika, gdyż trzeba realizować tematy. (AW)

Opiekunka „od wczesnej edukacji” jedynie wymagała, by „iść z podręcznikiem”. (MG)

Taki też model myślenia i działania może być, niestety, utrwalany w przebiegu praktyki. Zadaniem uczelni staje się „zaszczepienie” studentów przeciw takiemu zagrożeniu poprzez dostarczanie aktualnych naukowo koncepcji, argumentów i wyników badań ukazujących negatywne skutki tego rodzaju edukacji i zapewnienie możliwości teoretycznego i praktycznego poznawania odmiennych modeli. Wyraźne zabarwienie krytyczne, jakie pojawiało się w analizowanym materiale zawsze w odniesieniu do sztywnego schematu lekcji, dowodzi, że badane studentki były głęboko świadome ograniczeń nauczania didaskalocentrycznego.

Gdyby pokusić się o wymienienie kategorii wskazującej na wysoką satysfakcję odczuwaną wobec roli doświadczanej w czasie praktyk, trafna wydaje się kategoria PARTNERSTWA. To ona odzwierciedla rodzaj ogólnej, podnoszącej poczucie zawodowej wartości odpowiedzi na pytanie: „Kim byłam na praktyce?”. Partnerstwo oznaczało zarówno obdarzanie zaufaniem, jak i rodzaj wzbogającej współpracy, wzajemnego wsparcia.

Moim opiekunem była młoda nauczycielka, z którą od samego początku nawiązałam dobrą relację. Chętnie odpowiadała na wszystkie moje pytania i dużo opowiadała o tym, co robi na lekcjach i dlaczego tak robi. Miałam także zupełną dowolność przy wyborze lekcji i tematów, które chciałabym poprowadzić. Traktowała mnie jak partnera i od początku praktyki starała się angażować mnie w lekcje i pomoc uczniom. (PB)

Jeśli chodzi o relacje między mną a moją opiekunką praktyk, to (...) lepiej trafić nie mogłam. (...) Była bardzo pozytywnie nastawiona do moich pomysłów na prowadzenie lekcji (...) chciała, abym na czas praktyk stała się częścią klasy i bardzo często włączała mnie do zajęć, gdy akurat ich nie prowadziłam. Sama czułam się (...) jak prawa ręka nauczycielki, która ma coś do powiedzenia i z której zdaniem zawsze się liczy. (...) Głównie tego ode mnie oczekiwano, żebym (...) wykazywała się kreatywnością i nie bała się proponować swoich pomysłów oraz wątpliwości. (JJ)

Już pierwszego dnia poczułam się, jakbym po prostu była nauczycielem w tej klasie. Byłam włączana w rozmowy, plany, jakie nauczycielki mają na dany tydzień. (...) Kiedy przyszedł czas na prowadzenie lekcji, również nie miałam problemów. (...) Mogłam spróbować różnych rozwiązań, które znałam z zajęć na studiach. Obie nauczycielki mnie wspierały. Rozumiały, że lekcje przeprowadzę po swoimu. Na moje pomysły reagowały z entuzjazmem. (KK)

Relacje z opiekunką były dla mnie bardzo zadowalające, (...) czułam, że mogę zapytać o wszystko i że zawsze uzyskam pomoc. (...) Mogę szczerze powiedzieć, że czułam się partnerką nauczycielki. Nie czułam się w żaden sposób wykorzystywana, a jeśli w czymś pomagałam, to zawsze z własnej chęci (...). Również podczas rozmów z innymi nauczycielkami byłam traktowana jak jedna z nich (...). (AK)

W powyższych wypowiedziach daje się zauważyć poczucie „wejścia w środowisko” nie tylko w sensie bycia zaakceptowanym, ale też bycia osobą wnoszącą do tego środowiska wartościowy wkład. PARTNERSTWO zawiera więc w sobie zarówno aspekt bezpieczeństwa społeczno-emocjonalnego, jak i element dojrzałej odpowiedzialności. Nie wszystkim jednak było dane tak się czuć.

Nie miałam okazji poczuć się partnerem nauczycielek, ponieważ obie panie podkreślały, że „dziś pani Magda prowadzi zajęcia – dziś są normalnie zajęcia ze mną”. (MG)

Moja opiekunka była bardzo sympatyczną osobą, która starała się pokazać mi jak najwięcej. Czułam, że zależy jej na tym, żebym wiele zobaczyła. Jednak (...) nie pozwoliła mi wykazać się za bardzo w prowadzeniu zajęć. Na początku dnia pokazywała mi zadania, które będę miała zrobić z dziećmi (...). To, w jaki sposób prowadzić lekcje, też było mi narzucone. („Czytacie zadanie, daje im Pani chwilę na pracę samodzielną, w tym czasie chodzi Pani

i patrzy, co robią, a potem na tablicy, żeby było bezbłędnie zapisane”). (...) Niejednokrotnie wchodziła mi też w słowo, przykładowo zwracając uwagę uczniom i nie dając mi zmierzyć się z sytuacją w klasie. Uczniowie, jako najlepsi obserwatorzy, podchwycili jej podejście do mnie i usłyszałam, że nie powinnam prowadzić lekcji, bo nie mam doświadczenia. (AL)

Tymczasem „zrównanie nauczycielki i praktykantki w odbiorze dzieci” może być bardzo znaczące dla pierwszych nauczycielskich doświadczeń studentów. Dzieci łatwo rozpoznają stosunek wychowawczyni do praktykantki i jeśli jest on partnerski, mogą wzmacniać odnajdywanie się w roli zawodowej.

Ze strony dzieci czułam i widziałam, że traktują mnie tak samo, jak swoją wychowawczynię. Było to dla mnie budujące doświadczenie. (AK)

Rzecz jasna studentki mają pełną świadomość swojego niewielkiego doświadczenia i mocno jeszcze ograniczonych kompetencji zawodowych, ale mimo wszystko czują się przygotowane do podejmowania działań niesterowanych zewnętrznie, a nawet innowacyjnych. Chociaż przeżywają związane z tym silne emocje, chcą podejmować wyzwania i samodzielnie radzić sobie z trudnościami.

Podsumowanie

Materiał wybrany do analizy ukazuje mocno zróżnicowany obraz studenckich doświadczeń z praktyk pedagogicznych. Jest on daleki od idylliczności i samozachwyty zdarzającego się w niektórych relacjach z badań (por. Olejnik-Krupa 2018) i ujawnia złożoność emocji, sytuacji i zdarzeń związanych z praktykami. Doświadczanie życzliwości, ale też czasem niechęci ze strony pracowników szkół, otrzymywanie wsparcia emocjonalnego przy zdarzającym się braku podbudowy merytorycznej, nieobecność nowatorstwa edukacyjnego, które mogłoby wzbogacić warsztat nauczyciela, z kolei pojawiające się czasem zaciekawienie innowacyjnym działaniem studentek – wszystko to składa się na tyleż bogaty, co niejednoznaczny kształceniowo obraz praktyk.

Źródłem wewnętrznych zróżnicowań i niespójności są też napięcia widoczne w odczuciach i oczekiwaniach studentów. Obawy i niepokoje, czy podołają wyzwaniom praktyki, mieszają się z chęcią wykazania się inicjatywą i pomysłowością na zajęciach; sympatii odczuwanej wobec życzliwej opiekunki towarzyszy czasem negatywna ocena jej metod nauczania. Świadomość twórczego charakteru pracy nauczyciela zderza się z tęsknotą za gotowymi rozwiązaniami, które dają poczucie bezpieczeństwa. Konieczność odpowiedniego przygotowania studentów na zderzenie się z taką dynamiczną, czasem niespójną i nie zawsze oczekiwaną rzeczywistością szkoły to ważne zadanie uczelni wyższych. Tylko wtedy praktyki spełnią swoje zadanie, nawet jeśli będą źródłem trudnych emocji i rozczarowujących obserwacji.

Zakończę rozważania konkluzją, którą sformułowała jedna ze studentek:

Praktyki były dla mnie momentem intensywnego uczenia się siebie i dużej weryfikacji mojej wiedzy ze studiów, moich kompetencji oraz mojego podejścia do pracy w zawodzie nauczyciela – swoich reakcji na stres, trudne zachowania dzieci, hałas, chaos oraz poczucie braku kontroli. Były momenty, w których bałam się, że sobie nie poradzę, że ten zawód mnie przerasta i to nie jest dla mnie, ale pojawiały się też te dobre chwile ogromnej satysfakcji i poczucia sensu, które bardzo mnie podbudowały. (MK)

Literatura

- Bauman T. (2015), *Niepraktyczne i łatwe studia pedagogiczne*. W: D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), *Akademickie kształcenie pedagogów w procesie zmiany. Perspektywy teoretyczne i doświadczenia absolwentów*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Derenowski M. (2015), *Wpływ praktyk nauczycielskich na rozwój refleksyjności studentów filologii angielskiej oraz na ich dalsze decyzje związane z wyborem zawodu nauczyciela*. „Neofilolog”, 45(1).
- Diagnoza praktyk studenckich w APS. Raport z badania* (2024), Badanie przeprowadziła E. Dąbrowska, opracowanie wyników badania A. Pokrzywa. <https://www.aps.edu.pl/media/zm2bllgc/diagnoza-praktyk-2024.pdf>, 3.01.2026.
- Klus-Stańska D. (2013), *Praktyki studenckie: wstęp do profesjonalizmu czy rutyna od progu?* W: M. Krzemiński (red.), *Praktyki pedagogiczne ważnym ogniwem w procesie kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej*. T. 2. Włocławek, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa.
- Kulik I., Rewicz K., Szadkowska A. (2012), *Doświadczenia z praktyk pedagogicznych – perspektywa studentów*. W: E. Cyrańska, D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), *Studenckie praktyki pedagogiczne w szkole*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Lewandowska E., Koterwas A., Zambrowska M., Kupiec M. (2025), *Experiences of early childhood education students during the 'Flying School of Practice' Project*. W: L.G. Chova, C.G. Martinez, Lees J. (eds.), *ICERI2025 Proceedings. 18th annual International Conference of Education, Research and Innovation*. Seville, IATED Academy.
- Modrzejewska E. (2023), *Rola praktyk studenckich w rozwoju kompetencji przydatnych w pracy zawodowej*. „Homo et Societas”, 8. <https://ejournals.eu/czasopismo/homo-et-societas/artukul/rola-praktyk-studenckich-w-rozwoju-kompetencji-przydatnych-w-pracy-zawodowej>, 15.01.2026.
- Nowicka M. (2012), *Konstruktywizm jako wyzwanie w praktycznym przygotowaniu studentów do zawodu nauczycielskiego*. W: M. Krzemiński, B. Moraczewska (red.), *Praktyki pedagogiczne ważnym ogniwem w procesie kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej*. T. 1. Włocławek, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa.
- Olejnik-Krupa E. (2018), *Efektywność praktyk studenckich z perspektywy samooceny studentów edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego*. W: E. Musiał, J. Malinowska (red.), *Praktyki pedagogiczne przestrzenią i miejscem ewaluacji kompetencji przyszłych nauczycieli wczesniej edukacji: koncepcje, przemiany, rozwiązania*. Wrocław, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.

- Pachowicz M. (2018), *Dialog studenta i nauczyciela polonisty w przestrzeni praktyki zawodowej realizowanej na studiach polonistycznych o profilu praktycznym*. „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”, 27.
- Piekarski J. (2015), *Profesjonalność w doświadczeniu absolwentów pedagogiki*. W: D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), *Akademickie kształcenie pedagogów w procesie zmiany. Perspektywy teoretyczne i doświadczenia absolwentów*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Urbaniak-Zajac D. (2015), *Kształcenie akademickie z perspektywy doświadczeń zawodowych absolwentów pedagogiki*. W: D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), *Akademickie kształcenie pedagogów w procesie zmiany. Perspektywy teoretyczne i doświadczenia absolwentów*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Zbróg Z. (2012), *Badania w działaniu podczas zawodowych praktyk pedagogicznych – walor aktywizowania przyszłych nauczycieli*. W: E. Cyrańska, D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), *Studentckie praktyki pedagogiczne w szkole*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Zeichner K. (2010), *Rethinking the Connections between Campus Courses and Field Experiences in College – and University-based Teacher Education*. „Journal of Teacher Education”, 61(1–2).

Akt prawny

- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonania zawodu nauczyciela (Dz. U. poz. 1450).