

Agnieszka Koterwas

<https://doi.org/10.26881/pwe.2026.62.04>

ORCID: 0000-0002-4541-5459

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

koterwas.a@gmail.com

Praktyki nauczycielskie jako laboratorium uczenia się przez działanie. Doświadczenia studentów między autonomią a wykluczeniem

Summary

Teaching Practice as a Laboratory for Learning by Doing. Student Experiences Between Autonomy and Exclusion

This article presents findings from an analysis of the experiences of students in the Preschool and Early Primary Education programme during their teaching practicum placements. The analysis is based on eight focus group interviews, each involving between five and twelve students. The study forms part of the research-and-development project “Flying School of Practice”, carried out in 2024–2026 at the Maria Grzegorzewska University (Academy of Special Education) in Warsaw. The project adopted a participatory design and was grounded in action research (Kemmis, McTaggart 2005; Heck 2024), aimed at improving the quality of practicum implementation through the introduction of a newly developed model. The analysis draws on the framework of situated learning theory (Lave, Wenger 1991). A thematic analysis of the student focus group interviews made it possible to identify and describe types of student practicum experiences. The findings confirm the dominance of an instrumental approach to teaching practice, which positions students outside the classroom community and prevents their full participation.

Keywords: teaching practice, action research, reflective practitioner, student experiences

Słowa kluczowe: praktyki nauczycielskie, badania w działaniu, refleksyjny praktyk, doświadczenia studentów

Praktyki nauczycielskie jako zaniedbany obszar kształcenia studentów

Praktyki nauczycielskie stanowią etap graniczny w biografii studentów, sytuujący ich pomiędzy pełnioną dotąd rolą ucznia a przyszłą rolą nauczyciela. To właśnie podczas praktyk studenci zyskują możliwość weryfikacji własnych koncepcji pedagogicznych, ponownego przyjrzenia się zjawiskom znanym im wcześniej z perspektywy ucznia oraz ich rekonstrukcji w świetle wiedzy osobistej oraz zdobywanej w toku studiów. Doświadczenia nabywane w rzeczywistym środowisku przyszłej pracy zawodowej stanowią ważny element w budowaniu ich tożsamości zawodowej. Badacze podkreślają, że mają one

istotne znaczenie dla kształtowania profesjonalnej wiedzy pedagogicznej, a także stają się przestrzenią rozwoju krytycznego myślenia, refleksji i samoświadomości pedagogicznej (Czerepaniak-Walczak 2012; Gołębniak, Zamorska 2014; Żytko i in. 2018; Zbróg 2019; Bałachowicz, Zbróg 2021).

Jednocześnie praktyki zawodowe, mimo przypisywanemu im fundamentalnemu znaczeniu w budowaniu tożsamości zawodowej przyszłych nauczycieli, pozostają obszarem zaniedbanym i wymagającym aktualizacji (Gołębniak, Zamorska 2014; Gołębniak, Krzychała 2015; Komorowska-Zielony 2018; Żytko i in. 2018). Obszar ten nie odpowiada rzeczywistym potrzebom przygotowania studentów do złożonej pracy nauczycielskiej (Czerepaniak-Walczak 2012; Heinz 2024). Nie sprzyjają temu ani konstrukcja programów kształcenia zdominowana przez modele teoretyczne (Björndal i in. 2024), ani techniczne wymagania zawarte w instrukcjach praktyk wynikających ze standardów kształcenia (Nowicka 2012), ani postawa nauczycieli pełniących funkcję opiekunów praktykantów (Zychowicz 2024), czy samych studentów, którzy traktują je niekiedy jako rutynowy obowiązek „do odhaczenia” (Klus-Stańska 2013; Gołębniak, Krzychała 2015).

Obowiązujący w Polsce model praktyk nauczycielskich jest podporządkowany szczegółowym regulacjom prawnym wynikającym ze standardu kształcenia nauczycieli – Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (tekst jedn.: Dz. U. z 2024 r., poz. 453). Jego podstawy są osadzone w nurcie behawiorystycznym i racjonalności technicznej (Czerepaniak-Walczak 2012; Nowicka 2012). Zadaniem studenta jest opanowanie roli zawodowej poprzez odtwarzanie wyuczonych wzorców postępowania i stosowanie gotowych instrukcji zawartych w scenariuszu zajęć przy założeniu, że określone efekty nauczania wynikają bezpośrednio z sekwencyjnie realizowanych działań. Jakość praktyk jest w takim ujęciu sprowadzana do mierzalnych wskaźników, takich jak liczba zaobserwowanych i poprowadzonych zajęć czy liczba szczegółowo opracowanych scenariuszy wymaganych w dokumentacji przedstawianej opiekunowi praktyk (por. Nowicka 2012: 90; Żytko i in. 2018: 93–100). Model ten cechują zatem nadmierna formalizacja i biurokratyzacja (Gołębniak, Krzychała 2015) oraz instrumentalny charakter nabywanych przez studenta umiejętności.

Odmienne założenia niesie ujęcie konstruktywistyczne, które kładzie nacisk na uczenie się przez: doświadczenie studentów w ich przyszłym środowisku pracy (Dewey 1986), ich relacje z mentorem oraz transfer wiedzy na linii szkoła–uniwersytet (Czerepaniak-Walczak 2012; Sobieszczyk, Wojciechowska 2015; Gołębniak 2020). Model ten znajduje odzwierciedlenie w idei „szkół ćwiczeń”, funkcjonujących niegdyś przy ośrodkach kształcenia nauczycieli, a zlikwidowanych w latach 90. XX w. (por. Cierzniewska 1997: 247–249). Przez dziesięciolecia szkoły te pełniły funkcję swoistego „laboratorium praktyk szkolnych” czy „poligonu doświadczalnego”, stanowiąc bezpieczną przestrzeń studenckich eksploracji dydaktycznych, uczenia się w działaniu oraz obserwacji zachowań dzieci, ich strategii poznawczych, sposobów myślenia i reakcji na oddziaływania dydaktyczne studentów. W perspektywie tej tworzone były warunki do refleksji nad doświadczeniem studenta-praktykanta, jego

rekonstrukcji i reinterpretacji w dialogu z mentorem oraz w trakcie wspólnych rozmów i analiz (Nowicka 2012; Żytko i in. 2018: 98).

W niniejszym tekście szukam odpowiedzi na pytanie: jakie doświadczenia konstruuje student-praktykant w przestrzeni szkolnej. Podejmuję próbę wyłonienia typologii doświadczeń szkolnych studentów odbywających praktyki nauczycielskie. Interesuje mnie zwłaszcza to, w jaki sposób student włączany jest do „społeczności praktykującej”. Czy doświadczenia te przyjmują charakter „laboratorium”, sprzyjającego uczeniu się poprzez działanie i refleksję, czy raczej mają postać rutynowych czynności sprawozdawczych.

Matrycą opisu tych doświadczeń jest „teoria usytuowanego uczenia” Jean Lave i Etienne’a Wengera (1991). W ujęciu tym uczenie się jest zjawiskiem usytuowanym (*situated learning*), związanym z kontekstem działania, relacjami społecznymi czy kulturą społeczności uczącej. Wiedza konstruowana jest w toku działania podejmowanego przez wspólnotę praktyków. Nowicjusz, wchodząc do wspólnoty praktyki, rozpoczyna od „uprawnionego uczestnictwa peryferyjnego” (*legitimate peripheral participation*) – wykonuje zadania o niższym poziomie odpowiedzialności i stopniowo poznaje reguły funkcjonowania społeczności (Lave, Wenger 1991). W kontekście praktyk nauczycielskich oznacza to sukcesywne przechodzenie studenta od uczestnictwa peryferyjnego ku pełniejszemu udziałowi w życiu klasy. Wkracza on w określoną kulturę dydaktyczną z przyjętymi normami, zasadami funkcjonowania i wzorcami postępowania. Proces włączania nowicjusza oparty jest na jego relacji z doświadczonymi członkami społeczności praktykującej – zarówno nauczycielami, jak i uczniami, którzy decydują, do jakich form aktywności, narzędzi i informacji zyskuje on dostęp (Rozkosz 2017). To właśnie zakres i jakość tej partycypacji decydują o tym, czy praktyki stają się autentycznym procesem włączania do wspólnoty, czy pozostają formalnym obowiązkiem o charakterze sprawozdawczym.

Przyjęta metodologia badań

Podstawę analiz stanowią wywiady fokusowe przeprowadzone ze studentami pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej zgromadzone podczas partycypacyjnych badań w działaniu (Kemmis, McTaggart 2005; Heck 2024). Badania były realizowane w ramach projektu badawczo-wdrożeniowego pod nazwą „Latająca Szkoła Praktyk”¹ (Koterwas i in. 2025) w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie od marca 2024 do lutego 2026 r.

Celem badań było poszukiwanie rozwiązań sprzyjających podniesieniu jakości praktyk zawodowych studentów przygotowujących się do pracy nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej. Jednym z poruszanych obszarów były doświadczenia studentów związane

¹ Praca naukowa dofinansowana ze środków budżetu państwa w ramach programu Ministra Edukacji i Nauki pod nazwą „Nauka dla Społeczeństwa II” nr projektu NdSII/SP/0510/2024/01, kwota dofinansowania: 999 856,00 zł, całkowita wartość projektu: 999 856,00 zł.

z realizowanymi przez nich praktykami. W wypowiedziach tych studenci odwoływali się zarówno do swoich doświadczeń w ramach projektu, jak i do doświadczeń podczas realizacji indywidualnych praktyk ciągłych w ramach tradycyjnego modelu praktyk.

Badania polegały na realizacji jedenastu tygodniowych wizyt studyjnych w klasach I–III szkół podstawowych, z udziałem łącznie 134 studentów. Wizyty odbywały się w celowo dobranych publicznych i niepublicznych szkołach podstawowych w kilku dużych miastach w Polsce. Przyjęto kryteria doboru szkół, takie jak: 1) wyróżniająca się postawa dyrekcji/założycieli; 2) autorski program nauczania oraz 3) organizacja pracy oparta na założeniach konstrukttywizmu. Podczas tygodniowych praktyk studenci obserwowali zajęcia w klasach I–III, włączali się w proces dydaktyczny po uzgodnieniu formy zaangażowania z mentorem w szkole, na bieżąco omawiali swoje refleksje z towarzyszącymi im nauczycielami akademickimi, wypełniali refleksyjne dzienniki z praktyk (134).

W niniejszym artykule zaprezentowano analizę części zgromadzonego materiału – 8 wywiadów fokusowych. W każdym z wywiadów brało udział 5–12 studentów w przedziale wiekowym 20–24 lat. Każdy wywiad trwał około 2 godzin. Wszystkie wywiady zostały nagrane, transkrybowane i poddane refleksyjnej analizie tematycznej (Braun, Clarke 2024) z wykorzystaniem kodowania otwartego. Posłużono się oprogramowaniem do jakościowej analizy danych MAXQDA. Wypowiedzi studentów dotyczące ich doświadczeń podczas praktyk zostały wyodrębnione z wywiadów. Materiał ten następnie kodowano z użyciem kategorii: „emocje towarzyszące studentom”, „aktywny udział studentów”, „bierny udział studentów”, „oczekiwania nauczyciela”, „interakcje z dziećmi”. Na podstawie analizy tych kategorii wyłoniono osiem typów doświadczeń studenta-praktykanta jako tymczasowego członka szkolnej społeczności.

Typologia doświadczeń studenta – praktykanta

Student-praktykant – autonomiczny partner nauczyciela

To najbardziej pożądana rola, którą przyjmowali studenci, stając się tym samym częścią „społeczności praktykującej” (*community of practice*) (Lave, Wenger 1991) dzięki zaufaniu nauczyciela i nadanej studentowi autonomii:

Czułam, że bardziej weszłam w tą szkołę. (FGI5)

Mogłam faktycznie uczestniczyć w tych lekcjach, gdzie miałyśmy takie dojście do tych dzieci i mogłyśmy służyć im pomocą, nauczyciel na to zezwalał. (FGI6)

Pytałam pani, czy mogę pomóc, czy mogę coś zrobić, prowadziłam nawet zajęcia z WF-u, więc gdzieś tam miałam taki swój wybór tutaj, ale chciałam z niego skorzystać. (FGI7)

Studenci doceniają warunki autentycznego zaangażowania się w proces dydaktyczny, możliwość „immersji” we wspólnocie, bycia „między” dziećmi. Był on możliwy dzięki

klarownej komunikacji z nauczycielem. Student-praktykant jako nowicjusz stopniowo jest włączany w aktywne działania społeczności szkolnej. Nauczyciel-opiekun praktyk pełni rolę „gospodarza”: zaprasza studentów do udziału w organizowanym przez siebie wydarzeniu dydaktycznym i werbalizuje swoje oczekiwania wobec nich. To on dysponuje władzą nadawania nowicjuszowi statusu „uprawnionego” uczestnika (Lave, Wagner 1991).

Typ studenckich doświadczeń podczas praktyk może być także związany z relacją student–uczniowie. W kilku szkołach biorących udział w projekcie „Latająca Szkoła Praktyk” to uczniowie otrzymali zadanie „bycia gospodarzem” i zapoznania studentów ze szkołą.

Miałyśmy takie oprowadzenie. I to dzieci nas oprowadzały. I dzieci nam pokazywały swoje własne skoroszyty, czyli takie jakby dzienniczki. I od tych dzieci też dużo się dowiedziałyśmy. (FGI 5)

Te dzieci w ogóle były bardzo otwarte od razu, od początku. Musiały być zapoznane z tematem, że my przyjeżdżamy. Same podchodziły do nas, pytały, a co wy tu zapisujecie? A co robicie? A co wy tu robicie? Dlaczego tutaj przyjechaliście? (FGI6)

Wyraźnie zaznacza się tu uczniowska podmiotowość, sprawczość i otwarta postawa na relacje, dzięki czemu studenci mogą doświadczyć dziecięcej perspektywy w poznawaniu funkcjonowania szkoły.

Student-praktykant – partner uczniowskich dociekań

Sposób włączania studentów do społeczności klasy oraz podejmowane przez nich aktywności zależą od przyjętej przez nauczyciela koncepcji kształcenia. Inne są zadania studenta-praktykanta w szkolnym środowisku opartym na dyscyplinie i przymusie, inne – w sytuacji wzajemnego zaufania i partnerstwa poznawczego. Inaczej także prezentuje się reakcja dzieci na obecność studentów w klasie. Organizacja zajęć w formie pracy w grupach i uczenia rówieśniczego tworzyła okazję do naturalnego, intuicyjnego włączania się studentów w proces edukacyjny. Jak relacjonuje jedna ze studentek:

Nawet była jedna nauczycielka, która po prostu przydzieliła nas do danej grupy uczniów, bo byli podzieleni w zespoły. Było bardzo dużo tej pracy zespołowej, więc to fajnie i każdy z nas właśnie pracował z danym zespołem. (...) Ja myślę, że to może być w ogóle trochę kwestia tych aktywności, że one pozwalały na to, żebyśmy byli włączani, tak, jeśli uczniowie mogli wychodzić spoza swoich ławek, więc też była przestrzeń, żebyśmy się znaleźli wśród tych wszystkich aktywności. (FGI7)

Aktywność studentów była wywołana w sposób naturalny wtedy, gdy nauczyciel stwarzał uczniom wyzwania poznawcze. Dzieci pracowały w grupach, w których studenci również uczestniczyli – mieli możliwość być partnerem uczniowskich dociekań, przysłuchując się dziecięcym wypowiedziom i strategiom.

Pełny charakter uczestnictwa studentów zależał także od samych uczniów, zapraszających do aktywności i prezentujących własne wytwory.

[Dzieci] były zaciekawione tym, co się z nami dzieje. I to było bardzo fajne, bo też były mocno kontaktowe. Same chciały nam pokazywać tę swoją pracę. (...) Ja byłam w szkole, jak dzieci były otwarte. (FGI7)

Pożegnanie pamiętam, była trudność z jedną klasą, że tam przeciągało się i my nie chcieliśmy iść, i klasa nie chciała nas puścić. (FGI7)

Dostęp do wspólnoty udzielają studentom także uczniowie. Jednak dzieje się to raczej na poziomie nieformalnym. Zazwyczaj dzieci są pomijane jako te uprawnione do przekazywania dostępu zadań dla studentów. Ich udział jako podmiotów dających dostęp studentom do „wspólnoty praktykującej” społeczności był raczej ograniczony.

Student-praktykant – „zły policjant”

Odmienne zadania przydziela studentom nauczyciel przyjmujący strategię transmisyjną promującą kulturę przymusu i posłuszeństwa. Może on od studenta-praktykanta oczekiwać pełnienia roli „**złego policjanta**”, dyscyplinującego uczniów. Studenci podczas wywiadów przytaczali kierowane do nich komunikaty nauczycieli, np.:

Jak ktoś będzie przeszkadzał, to go wyprowadźcie na korytarz. (FGI5)

Student wchodzący w interakcje z nauczycielem podporządkowuje się jego zasadom i określonym wzorcom. Jego obecność staje się narzędziem wzmocnienia systemu kontroli.

W końcu kultura przymusu i posłuszeństwa była widoczna także w relacji między studentami a dziećmi. Studenci wielokrotnie wspominali reakcje dzieci na ich obecność:

Mam wrażenie, że wszystkie dzieci, do których by się nie przyszło, testowały nas, bo wiedziały, jak się muszą zachować względem nauczycielki, na ile być spokojnie, a na ile nie. A do nas? Sprawdzały te granice. Nawet jak byliśmy krótko, to: „jak się odezwać”, „sprawdź, czy mogę, jak siedzę przed panią, szeptać coś tam, czy nie”. (FGI 3)

Uczestnicy badania relacjonowali, że byli „testowani” przez dzieci. Obecność studentów – tymczasowych członków szkolnej społeczności – stanowiła pole do nowych negocjacji szkolnych zasad.

Student-praktykant – „zastępca nauczyciela”

Nauczyciel może także oczekiwać od studenta bycia jego „zastępcą”, o czym świadczy kolejna przywoływana przez studentów wypowiedź nauczyciela: „Ty tu siedzisz w tej klasie,

o jeszcze najlepiej popilnuj mi dzieci na przerwie, a ja sobie pójdę, zrobię kawkę” (FGI3). Kultura przymusu i posłuszeństwa widoczna jest nie tylko w relacji nauczyciel–uczeń, ale obejmuje swoim zasięgiem także relację nauczyciel–student. W tym hierarchicznym układzie komunikaty nauczyciela nie są negocjowane. Jedna ze studentek wspominała brak gotowości w wykonaniu zleconych przez nauczyciela zadań:

Mam mieszane uczucia: trochę wykorzystana, trochę potrzebna, trochę konieczna, bo jednak to było na takiej zasadzie, że (...) usłyszałyśmy [od nauczycieli]: „wychodzę na chwilkę”, a to jednak długo było. Więc my się starałyśmy ten czas jakoś zorganizować, nie do końca się dało. (FGI1)

W tej sytuacji student czuje się wykorzystany, jego obecność staje się konieczna, by lekcja mogła się odbyć. Sam jest niepewny swoich działań oraz nie otrzymuje wsparcia z zewnątrz. Z perspektywy usytuowanego uczenia sytuacja ta jest paradoksalna: student formalnie otrzymuje zadania „z centrum” praktyki (samodzielna opieka nad klasą), lecz dzieje się to bez mentoringu, co może generować lęk, poczucie braku kompetencji oraz niechęć do przyszłej pracy w zawodzie.

Student-praktykant „powietrze”, „niechciany gość”

Pierwszy typ, który można zakwalifikować do uczestnictwa marginalizowanego polega na unikaniu czy ignorowaniu przez nauczyciela obecności studenta w klasie poprzez brak nawiązywania z nim relacji i komunikowania się. Tacy studenci traktowani byli jak „powietrze” czy „niechciany gość”.

Panie nauczycielki nawet nie chciały rozmawiać ze mną. Mimo tego, że ja podchodziłam, pytałam: „No dobrze, zaraz porozmawiamy, ja teraz muszę coś tam załatwić, lecieć do dyrekcji”, nie było tej przestrzeni. (FGI2)

Traktowała nas, jakbyśmy były powietrzem, jakby nas nie było. (FGI1)

Na poprzednich praktykach raczej to było siedzieć, obserwować i nie dotykać. (FGI6)

Na części lekcji czułam się bardzo niechciana. Widać było, że przeszkadzam. (FGI1)

Student jest wykluczany z codziennego życia klasy, w przestrzeni klasy funkcjonuje jedynie fizycznie. Nauczyciel, unikający interakcji i niepodejmujący dialogu, nie tylko nie inicjuje procesu wprowadzania studenta w praktykę zawodową, wręcz blokuje jego dostęp do uczenia się poprzez uczestnictwo. W świetle koncepcji wspólnot praktyki (Lave, Wenger, 1991) można tu mówić o uczestnictwie peryferyjnym, pozbawionym legitymizacji i wsparcia.

Zdarzało się też bardziej subtelne symboliczne wykluczanie studentów – poprzez komunikację niewerbalną nauczyciela, który oczekiwał takiej postawy również ze strony dzieci:

Negatywnie patrzyła na mnie i na dzieci, które chciały mojej pomocy, reagowała negatywnie i podchodziła do tych dzieci, wołała je i mówiła, że to trzeba tak i tak zrobić, spotkałyśmy się z dużą krytyką, że chciałyśmy pomóc. Ona nie mówiła tego wprost, tylko wykluczała nas postawą, mimiką, słowami, odwracaniem ławek, gestami, komentarzami: „dzieci pracują z dziećmi”. (FGI1)

Do napięć w dostępie do wspólnoty ponownie dołączają dzieci. Jednak to nauczyciel kontroluje dostęp do wspólnoty, stosując formę ukrytego wykluczenia. Student nie zostaje odrzucony wprost, lecz zostaje przesunięty na margines wspólnoty, a nauczyciel wykorzystuje własną postawę jako narzędzie kontroli nad tym, kto może uczestniczyć w interakcjach klasowych. To z kolei ogranicza możliwości uczenia się w działaniu i osłabia sens praktyk jako przestrzeni współuczestnictwa.

Student-praktykant – zdewaluowany członek wspólnoty klasy

Z wypowiedzi studentów wyłania się także typ doświadczeń **studenta-praktykanta zdewaluowanego**. Są to te momenty w szkole, w których sfrustrowani nauczyciele odradzają podjęcie zawodu. Do jego opisu można użyć metafory: „uciekaj, póki możesz”. Studenci przywoływali te sytuacje, cytując nauczycieli:

Pani mówi, (...) „nie masz, co robić w domu, że będziesz tak siedzieć tyle czasu. Idź, idź, my podpiszemy”, no i po co? (FGI2)

W głowie został komentarz jednej pani: „Widzicie? Mam 35 lat. Bycie nauczycielem to najlepszy środek antykoncepcyjny”. (FGI2)

Dewaluacja bywa także udziałem samych uczniów:

Pani powiedziała, żebyśmy się pokazały, że to są studentki i w ogóle, że panie będą nauczycielkami, że uczą się tego zawodu, bycia nauczycielem. Jeden chłopiec skomentował: „współczuję”. (FGI5)

Studenci zauważają, że brak przychyłnej postawy ze strony nauczycieli niekoniecznie oznacza złą wolę z ich strony. Może być wynikiem przemęczenia i braku zasobów z ich strony, by zająć się nowicjuszem:

Mam takie wrażenie, że po prostu pani jest trochę zrezygnowana właśnie przez to, że ma taki nakład, z którym może nie do końca sama sobie radzi i że po prostu potrzebuje jakiegoś wsparcia. W sensie ja to tak odebrałam. (FGI5)

Takie spostrzeżenie koresponduje z wieloma wynikami badań nad dobrostanem nauczycieli (m.in. Dobkowska i in. 2024; Lepczyński i in. 2026).

Student-praktykant stresor nauczyciela

Sama obecność studenta, nowicjusza wkraczającego do społeczności klasy, może być stresem nauczyciela, przemęczonego, niepewnego własnego postępowania i wiedzy profesjonalnej, obawiającego się oceny czy popełnienia błędu w kulturze jedyne poprawnego rozwiązania. Zdarza się, że nauczyciel daje wyraźny znak studentom co do dyskomfortu, jaki oni tworzą. W ramach projektu „Latająca Szkoła Praktyk” zgodę na jego realizację w danej szkole udzielał dyrektor, co nie oznacza, że taką otwartość wyrażali także wszyscy nauczyciele pracujący w danej szkole. Zdarzyły się pojedyncze sytuacje, w których studenci byli wypraszani z zajęć przez zestresowanego nauczyciela bądź dyrekcja informowała, od których nauczycieli studenci nie otrzymali zgody na obserwację lekcji. Przykłady wypowiedzi:

Nawet nie przedstawiła się ta pani. Podobno się bardzo stresowała. (FGI5)

Czuć było sztywną atmosferę. Na przykład w pewnym momencie nauczycielka jedna powiedziała, że wiem, ja też się czuję niekomfortowo w związku z tym, że ktoś na mnie patrzy. (FGI6)

W takiej konfiguracji student staje się mimowolnym uczestnikiem ukrytego konfliktu między oczekiwaniami dyrekcji, wymaganiami projektu a chęcią włączenia się nauczyciela. Zamiast bycia wspieranym przez mentora, student doświadcza dystansu i napięcia, co utrudnia mu zadawanie pytań, dzielenie się wątpliwościami czy inicjowanie rozmowy refleksyjnej o praktyce.

Student-praktykant na widowni zaaranżowanej sceny

Ostatni zidentyfikowany przez mnie typ obejmuje sytuacje, w których lekcja przybiera formę spektaklu. To, że jest ona zaaranżowana, wiedzą tylko członkowie wspólnoty. Zadaniem studenta jest obserwacja zaplanowanej lekcji, które nie stanowią typowych działań tej „wspólnoty praktyki”.

Aranżowali zajęcia, żeby nam pokazać jak najwięcej, że ponoć pracują tymi metodami, a faktycznie nie jestem pewna, czy na co dzień tak pracują, prawda? (FGI5)

Tak zaczęliśmy wtedy myśleć na odwrót, co tu było takie rzeczywiste, a co było teatrykiem. (FGI7)

Ja przynajmniej się bardzo tam nieprzyjemnie czułam i było tak sztucznie. (FGI6)

Z perspektywy usytuowanego uczenia tego typu doświadczenia dostarczają ograniczonej wiedzy o realnych praktykach szkolnych. Utrwała się w ten sposób obraz praktyki jako przestrzeni występu, a nie refleksyjnego działania.

Podsumowanie

Obecność studenta w klasie bywa raczej okazjonalna i wykracza poza przyjętą strukturę funkcjonowania klasy. W tej perspektywie praktyki można określić jako „działania otwarte”, które są „rozgrywane w logice prób i błędów, improwizujące z nowymi znaczeniami i negocjujące nowe reguły i systemy odniesień” (Krzychała 2010: 154). To, w jaki sposób student włączany jest do „społeczności praktykującej”, wynika z negocjacji w ramach interakcji między studentem a nauczycielem i uczniami, w polu napięć między oczekiwaniami studenta co do pełnionej przez niego roli w miejscu przyszłej pracy zawodowej a wizją nauczyciela „mentora” – pełniącego funkcję opiekuna praktykanta oraz zaciekawionymi jego obecnością uczniami.

Doświadczenia studenta – przyszłego nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej podczas praktyk w szkole można ułożyć na osi między pełnoprawnym a wykluczonym uczestnikiem wspólnoty klasy. O charakterze tych doświadczeń decyduje przede wszystkim mentor – nauczyciel w szkole, ale też mają na niego wpływ wchodzący w interakcje ze studentem uczniowie. Nauczyciel podejmuje decyzje, do jakich form aktywności, narzędzi i informacji student zyskuje dostęp. Pierwsze cztery zidentyfikowane w tekście typy studenckich doświadczeń są związane z włączaniem studentów do wspólnoty klasy, kolejne cztery dotyczą jego wykluczania z tej wspólnoty. W tabeli 1 zaprezentowano typy doświadczeń z uwzględnieniem przynależności studenta-praktykanta do wspólnoty klasy oraz związanej z tym roli nauczyciela.

Tabela 1. Typy studenckich doświadczeń podczas praktyk nauczycielskich.

Przynależność do wspólnoty	Typy doświadczeń	Wypowiedzi	Rola nauczyciela
Pełnoprawny uczestnik wspólnoty klasy	Autonomiczny partner nauczyciela	„Mogłam faktycznie uczestniczyć w tych lekcjach, gdzie miałyśmy takie dojście do tych dzieci i mogłyśmy służyć im pomocą, nauczyciel na to zezwalał” (FGI6)	Zaufanie i autonomia
	Partner dziecięcych dociekań	„Było bardzo dużo tej pracy zespołowej, więc to fajnie i każdy z nas właśnie pracował z danym zespołem” (FGI7)	Organizator środowiska dydaktycznego
	Zły policjant	„Jak ktoś będzie przeszkadzał, to go wyprowadźcie na korytarz” (FGI5)	Dyrektywny, kontrolujący
	Zastępca nauczyciela	„Usłyszałyśmy [od nauczycieli] wychodzę na chwilkę, a to jednak długo było. Więc my się starałyśmy ten czas jakoś zorganizować, nie do końca się dało” (FGI1)	Wyręczający się

Wykluczony uczestnik wspólnoty klasy	„Powietrze”, „niechciany gość”	„Traktowała nas jakbyśmy byli powietrzem, jakby nas nie było, potem też z nami nie rozmawiała” (FGI1)	Unikający, ignorujący
	Zdewaluowany	„Pani mówi (...) «nie masz co robić w domu, że będziesz tak siedzieć tyle czasu. Idź, idź, my podpiszemy», no i po co?” (FGI2)	Zniechęcanie do zawodu
	Stresor nauczyciela	„Nawet nie przedstawiła się ta pani. Podobno się bardzo stresowała” (FGI5)	Zestresowany i niepewny
	Na widowni	„Tak zaczęliśmy wtedy myśleć na odwrót, co tu było takie rzeczywiste, a co było teatrykiem” (FGI7)	Aktor na scenie

Źródło: opracowanie własne.

Prezentacja typologii doświadczeń studenta-praktykanta pokazuje dominację udziału studenta na peryferiach klasowej społeczności, któremu nie udziela się dostępu do aktywnego angażowania się, czyniąc go „powietrzem” czy „niechcianym gościem”. Jeśli natomiast student ma okazję do bycia aktywnym jej członkiem, w związku z jasnymi regułami jego obecności w szkole pełniona przez niego rola zależy od przyjętej koncepcji pedagogicznej nauczyciela. Czy oczekuje on od studenta dyscyplinowania dzieci, wchodząc w rolę „złego policjanta” czy „zastępcy” od pilnowania dzieci, czy może – partnera podczas dziecięcej pracy grupowej. Student jako pełnoprawny uczestnik wspólnoty klasy marginalnie doświadcza zaufania i autonomii (jedna z czterech antycypowanych nauczycielskich ról przyszłego nauczyciela). Wśród studentów dominujące są doświadczenia kontroli, stresu czy wysługiwania się innymi w praktycznym przygotowaniu się do nauczycielskich zadań w szkole. Doświadczając wykluczenia, przekonują się, że w szkole naturalne jest pomijanie niechcianych osób. Młody adept ma poczucie zniechęcania do bycia nauczycielem. Doświadczając stresu w szkole, ponownie wchodzi w rolę ucznia i przekonuje się, że stres jest nieodłącznym atrybutem procesu nauczania-uczenia się zamiast radosnego, pełnego pasji zadziwienia światem zarówno uczących, jak i uczących się.

Doświadczenia te prezentują pośrednio kondycję zawodu nauczyciela. Ujawniają, że nauczyciel jest przeciążony, niepewny, zestresowany bądź nie ma zasobów, by pełnić rolę wspierającego mentora: albo odradza mu taką drogę zawodową, albo szuka u niego pomocy, prosząc o zastępstwo. Na podstawie wyników można wskazać nie tylko potrzebę modernizacji programu praktyk w zakresie wzmacniania relacji student–mentor, prowokowania do studenckich refleksji czy w końcu budowania partnerstwa między uniwersytetem a szkołami (Day 2008), ale także zadbania o dobrostan nauczycieli (Dobkowska i in. 2024; Lepczyński 2026).

Literatura

- Bałachowicz J., Zbróg Z. (2021), *Kierunki przemian teoretycznych i badawczych w polskiej pedagogice wczesnoszkolnej – od mono- do polidyskursywności*. „Studia z Teorii Wychowania”, 12(1).
- Björndal C., Mathisen P., Wennergren A.-Ch., Thornberg F. (2024), *Challenges of the supervision process in the teacher education practicum – a qualitative research review*. „Teaching and Teacher Education”, 146.
- Braun V., Clarke V. (2024), *Analiza tematyczna. Praktyczny przewodnik*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Cierzniwska R. (1997), *Seminaria nauczycielskie w II Rzeczypospolitej*. „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia Pedagogiczne”, 30.
- Czerepaniak-Walczak M. (2012), *Ile „techné”, ile „praxis”? W poszukiwaniu koncepcji praktyki jako elementu kształcenia nauczycielskiego profesjonalizmu*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 59(3).
- Day Ch. (2008), *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.
- Dewey J. (1986), *Experience and education*. „The Educational Forum”, 50(3).
- Dobkowska J., Zielińska A., Żyto M. (2024), *Młodzi nauczyciele odchodzą ze szkoły. Raport z diagnozy uwarunkowań odchodzenia z zawodu przez warszawskich nauczycieli o stażu pracy do 5 lat*. Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Gołębniak B.D. (2020), *Konstruktywistyczna edukacja do konstruktywistycznego nauczania. Re-definicja relacji teorii i praktyki w akademickim kształceniu nauczycieli*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 51(4).
- Gołębniak B.D., Krzychała S. (2015), *Akademickie kształcenie nauczycieli w Polsce – raport z badań*. „Rocznik Pedagogiczny”, 38.
- Gołębniak B.D., Zamorska B. (2014), *Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia – praktyka – przestrzeń rozwoju*. Wrocław, Dolnośląska Szkoła Wyższa.
- Heck I. (2024), *From Participatory Research to the co-construction of Action. Reflection on how to reinforce Action Research for Social Inclusion*, „International Journal of Action Research”, 20.
- Heinz M. (2024), *The practicum in initial teacher education – enduring challenges, evolving practices and future research directions*. „European Journal of Teacher Education”, 47(5).
- Kemmis S., McTaggart R. (2005), *Participatory action research: Communicative action and the public sphere*. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (eds.), *The Sage handbook of qualitative research*. 3rd ed. Thousand Oaks, Sage Publications.
- Klus-Stańska D. (2013), *Praktyki studenckie: wstęp do profesjonalizmu czy rutyna od progu?* W: M. Krzemieniecki (red.), *Praktyki pedagogiczne ważnym ogniwem w procesie kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Psychologiczne i pedagogiczne uwarunkowania skuteczności praktyk zawodowych*. Włocławek, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa we Włocławku.
- Komorowska-Zielony A. (2018), *Praktyka pedagogiczna z perspektywy studenta wczesnej edukacji*. W: E. Musiał, J. Malinowska (red.), *Praktyki pedagogiczne przestrzeni i miejsc ewaluacji kompetencji przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji: koncepcje – przemiany – rozwiązania*. Wrocław, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Koterwas A., Krasuska-Betiuk M., Nowosielska E., Zambrowska M., Kupiec M., Lewandowska E. (2025), *Latająca Szkoła Praktyk – zapowiedź projektu badawczo-wdrożeniowego*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 630(5).

- Krzychała S. (2010), *Badacz w szkole – o rekonstruowaniu edukacyjnej codzienności*. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty*. T. 5. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Lave J., Wenger E. (1991), *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Lepczyński K., Karwacki A., Felczak J.T., Leszniewski J. (2026), „Szkoła nie istnieje, istnieją nauczyciele”. *Jakość życia w pracy nauczycieli w perspektywie kryzysu pandemicznego*. „Kultura i Społeczeństwo”, 70(1). <https://doi.org/10.35757/KiS.2026.70.1.8>.
- 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. Teoretyczne aspekty kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej*. Włocławek, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa we Włocławku.
- Rozkosz E. (2017), *Teoria Etienne’a Wengera w badaniach usytuowanego uczenia się kompetencji informacyjnych*. „Forum Oświatowe”, 29(1). <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/538>, 1.06.2026.
- Sobieszczyk M., Wojciechowska K. (2015), *Praktyki pedagogiczne drogą do mistrzostwa w zawodzie nauczyciela*. „Przegląd Pedagogiczny”, 1.
- Zbróg Z. (2019), *Wiedza pedagogiczna przyszłych nauczycieli w perspektywie teorii reprezentacji społecznych. Ujęcie dynamiczne*. Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Zychowicz I. (2024), *Inspirująca pomoc czy „zło konieczne”, czyli student pedagogiki na praktykach studenckich*. „Roczniki Pedagogiczne”, 16(1).
- Żyto M., Nowakowska L., Sobierańska D., Szyller A. (2018), *Znaczenie praktyk pedagogicznych w procesie kształcenia nauczycieli*. Warszawa, Wolters Kluwer.

Akt prawny

- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (tekst jedn.: Dz. U. z 2024 r. poz. 453).