

PROBLEMY WCZESNEJ EDUKACJI

ISSUES IN EARLY EDUCATION

ROK XXII 2026

Numer 1(62)

NAUCZYCIEL WCZESNEJ EDUKACJI: KSZTAŁCENIE, ROZWÓJ I PROBLEMY

EARLY EDUCATION TEACHER: EDUCATION, DEVELOPMENT, AND PROBLEMS

w numerze m.in.:

- **Maria Groenwald**, *Nauczycielskie strategie radzenia sobie z niepewnością doświadczaną w pracy z dziećmi*
- **Kathrine Rønning Tvinnereim, Justyna Siemionow, Agata Szewczyk**, *Early Childhood Education and Care Teachers Training in Poland and Norway – a Comparative Analysis of Applicable Documents*
- **Dorota Klus-Stańska**, *Kim byłam w klasie na studenckiej praktyce pedagogicznej? Doświadczanie roli praktykanta jako element wprowadzenia do zawodu nauczyciela klas początkowych*
- **Agnieszka Koterwas**, *Praktyki nauczycielskie jako laboratorium uczenia się przez działanie. Doświadczenia studentów między autonomią a wykluczeniem*

RADA NAUKOWA/ SCIENTIFIC COUNCIL

Ludmila Belásová – Prešovská univerzita (Słowacja)
Brian K. Gran – Case Western Reserve University (USA)
Demetra Evangelou – Purdue University (USA)
Małgorzata Karwowska-Struczyk – Uniwersytet Warszawski
Astrid Męczkowska-Christiansen – Akademia Marynarki Wojennej im. Bohaterów Westerplatte w Gdyni
Nina-Jo Moore – Appalachian State University (USA)
Roberto Muffoletto – Appalachian State University (USA)
Krystyna Nowak-Fabrykowski – Central Michigan University (USA)
Agnieszka Nowak-Łojewska – Akademia Marynarki Wojennej im. Bohaterów Westerplatte w Gdyni
Aleksandr Połonnikow – Belarusian State Pedagogical University (Belarus)
Sharon E. Smaldino – Northern Illinois University (USA)
Andrzej Szklarski – University of Linköping (Szwecja)
Bogusław Śliwerski – Uniwersytet Łódzki
Małgorzata Żyto – Uniwersytet Warszawski

ZESPÓŁ REDAKCYJNY/ EDITORIAL TEAM

Dorota Klus-Stańska (red. nac.), Marzenna Nowicka (z-ca red. nac.), Grażyna Szyling, Patrycja Brudzińska (sekr. red.);
red. językowi: Małgorzata Kowalik-Olubińska (jęz. pol.), Michał Daszkiewicz (jęz. ang.); Paweł Atroszko (red. statystyczny);
Cezary Kurkowski, Bartosz Atroszko (red. działu promocji)

Redaktor wydawniczy/ Publishing editor: Anna Roman

Projekt okładki/ Project of the cover page: Damian Muszyński

Projekt logo/ Project of the logo: Adam Stański

Skład i łamanie/ Typesetting and page layout: Kacper Lutkiewicz

© Copyright by Uniwersytet Gdański
Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego

E-ISSN 2451-2230

Publikacja sfinansowana ze środków Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego oraz Instytutu Pedagogiki
Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego

Czasopismo recenzowane/ Peer-reviewed journal

Lista recenzentów jest drukowana w ostatnim numerze danego roku.
List of reviewers is published in the last issue of a given year.

Wydawca/ Editor:

Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot
tel. +48 58 523 11 37, tel. kom. +48 725 991 206
e-mail: wydawnictwo@ug.edu.pl
wydawnictwo.ug.edu.pl
Księgarnia internetowa: <https://wydawnictwo.ug.edu.pl/ksiegarnia-online/>

SPIS TREŚCI

ROZPRAWY I ARTYKUŁY

Maria Groenwald , <i>Nauczycielskie strategie radzenia sobie z niepewnością doświadczaną w pracy z dziećmi</i>	7
Kathrine Rønning Tvinnereim, Justyna Siemionow, Agata Szewczyk , <i>Early Childhood Education and Care Teachers Training in Poland and Norway – a Comparative Analysis of Applicable Documents</i>	19
Dorota Klus-Stańska , <i>Kim byłam w klasie na studenckiej praktyce pedagogicznej? Doświadczanie roli praktykanta jako element wprowadzenia do zawodu nauczyciela klas początkowych</i>	34
Agnieszka Koterwas , <i>Praktyki nauczycielskie jako laboratorium uczenia się przez działanie. Doświadczenia studentów między autonomią a wykluczeniem</i>	47
Joanna Cieślikowska , <i>Między JA a MY. Poczucie skuteczności nauczycieli poza opozycją indywidualizmu i kolektywizmu</i>	60
Adam Mroczkowski , <i>Między wsparciem a zagrożeniem: koncepcje potoczne osób studiujących pedagogikę wczesnoszkolną i przedszkolną wobec generatywnej sztucznej inteligencji w edukacji</i>	73
Małgorzata Pilecka , <i>Ocena i ocenianie akademickie z perspektywy studentów wczesnej edukacji: między infantyлизacją a partnerstwem edukacyjnym</i>	86
Agata Chruszcz , <i>Pomiędzy lękiem przed paragrafem a kompetencją dziecka. Notatki na marginesie badań fenomenograficznych</i>	99
Lucyna Grochowska , <i>Rola nauczyciela w tworzeniu warunków do rozwijania zdolności uczenia się matematyki po I etapie edukacji – perspektywa konstruktywistyczna</i>	110
Agnieszka Jelinek , <i>Skąd się biorą dzieci? Jak przyszli nauczyciele deklarują wyjaśnianie problemu dzieciom</i>	125
Iwona Dyrda , <i>Różnorodność uczniów w edukacji wczesnoszkolnej a projektowanie środowiska uczenia się języka obcego: perspektywa Universal Design for Learning</i>	137
Autorzy	151
Informacje dla Autorów	152

CONTENTS

STUDIES AND ARTICLES

Maria Groenwald , <i>Teachers' Strategies for Coping with Uncertainty Experienced in Working with Children</i>	7
Kathrine Rønning Tvinnereim, Justyna Siemionow, Agata Szewczyk , <i>Early Childhood Education and Care Teachers Training in Poland and Norway – a Comparative Analysis of Applicable Documents</i>	19
Dorota Klus-Stańska , <i>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</i>	34
Agnieszka Koterwas , <i>Teaching Practice as a Laboratory for Learning by Doing. Student Experiences Between Autonomy and Exclusion</i>	47
Joanna Cieślukowska , <i>Between the “I” and the “WE”. Teacher Self-Efficacy Beyond the Opposition of Individualism and Collectivism</i>	60
Adam Mroczkowski , <i>Between Support and Threat: Common Concepts of Early Childhood and Preschool Pedagogy Students Towards Generative Artificial Intelligence in Education</i>	73
Małgorzata Pilecka , <i>Academic Assessment and Evaluation from the Perspective of Early Education Students: Between Infantilization and Educational Partnership</i>	86
Agata Chruszcz , <i>Between the Fear of the Paragraph and the Child's Competence: Notes on the Margins of Phenomenographic Research</i>	99
Lucyna Grochowska , <i>The Role of the Teacher in Creating Conditions for Developing the Ability to Learn Mathematics after the First Stage of Education – a Constructivist Perspective</i>	110
Agnieszka Jelinek , <i>Where Babies Come From? How Future Teachers Commit to Explaining the Problem to Children</i>	125
Iwona Dyrda , <i>Learner Variability in Early Primary Education and the Design of Foreign Language Learning Environments: A Universal Design for Learning Perspective</i>	137
Authors	151
Information for Authors	155

ROZPRAWY I ARTYKUŁY

Maria Groenwald

<https://doi.org/10.26881/pwe.2026.62.01>

ORCID: 0000-0003-3771-7286

Akademia Ateneum w Gdańsku

m.groenwald@ateneum.edu.pl

Nauczycielskie strategie radzenia sobie z niepewnością doświadczaną w pracy z dziećmi

Summary

Teachers' Strategies for Coping with Uncertainty Experienced in Working with Children

Uncertainty, described as a state of anxiety, discomfort, and concern experienced by a person (or group), is generated not so much by actual situations as by the ways in which they are experienced. Identifying strategies for reducing this uncertainty was the goal of a study involving early childhood teachers who described: a) events implying uncertainty in their work with children, and b) actions taken in response to this uncertainty. Analysis of the responses revealed that the most common actions in situations of uncertainty include: 1) concealing it as a shameful lack of appropriate pedagogical competence; 2) seeking support in coping with it; 3) refraining from coping with it and regarding it as a teaching failure.

Keywords: early childhood teacher, uncertainty-reducing actions

Słowa kluczowe: nauczyciel wczesnej edukacji, działania redukujące niepewność

Wprowadzenie

Niepewność, stanowiąca jeden z aspektów nie tylko pracy zawodowej, lecz również wielu sytuacji życiowych, towarzyszy ludziom na tyle często, że staje się elementem ich powszechności – zaakceptowanym i niewymagającym nad nią refleksji. Jest też obecna w pracy nauczyciela i wydaje się częściej udziałem osób z krótkim stażem pracy w zawodzie niż tych, które posiadają wieloletnie doświadczenie (Kwiatkowski 2021: 13). W niniejszym artykule przedstawiam strategie nauczycieli podejmowane w celu zmniejszenia lub przezwyciężania niepewności w pracy z dziećmi.

Niepewność w ujęciu definicyjnym

Niepewność jest opisywana jako stan niepokoju, dyskomfortu, doświadczanego realnie przez osobę lub grupę na skutek percepcji sytuacji ją wzbudzającej, nie zaś w wyniku rzeczywistego przebiegu jakiegoś zdarzenia. Niemniej właśnie owa percepcja, oddziałując

na podmiot, uruchamia (lub modyfikuje) jego myślenie o świecie, o sobie oraz o innych (Kossowska i in. 2018: 15).

Przywoływane w literaturze przedmiotu odmiany niepewności zazwyczaj są pochodną przyjmowanych założeń paradygmatycznych, odzwierciedlonych w wymiarach (za: Klus-Stańska 2018: 45–46):

1. ontycznym – ukazują ją jako:
 - niepewność związaną z „ja”, będącą wynikiem subiektywnego poczucia niestabilności, zwątpienia w siebie samego bądź też niespójności wiedzy o sobie (Kossowska, Szumowska 2020: 47);
 - dotyczącą grupy oraz kształtowanych w jej obrębie relacji;
 - wygenerowaną w toku przemian zachodzących w szerzej rozumianym świecie zewnętrznym;
2. epistemicznym – zorientowanym na uwypuklenie tego jej aspektu, jakim jest niepewność informacyjna, której powodem są:
 - niedostatek niezbędnej wiedzy oraz umiejętności poznawczych uniemożliwiający: 1) stosowne reagowanie i wygenerowanie planu działania pozwalającego osiągnąć określony cel, nawet w przypadku podejmowania wielu prób; 2) rozumienie kogoś lub czegoś (Sztompka 2023: 31–34; Bukowski i in. 2020: 60);
 - doświadczenie konfliktu w systemie wiedzy (Kossowska, Szumowska 2020: 28);
 - pytania, refleksje, wątpliwości, pojawiające się na bieżąco w trakcie realizacji badań naukowych (Pasikowski i in. 2022);
3. aksjologicznym i etycznym, pojawia się na skutek:
 - dylematów lub konfliktów systemów wartości, powinności, norm moralnych i etycznych lokowanych u podstaw podejmowanego działania (Kossowska i in. 2018: 190);
 - przewidywania możliwych skutków postępowania (Chyrowicz 2008: 135–137; Reut 2008: 167);
4. temporalnym, oznaczającym niepewność doświadczaną na przestrzeni czasu w wyniku:
 - trudności przewidzenia przez jednostkę przyszłości własnej, innych lub świata;
 - niewiedzy, jak postąpić w danej chwili;
 - braku pewności co do przeszłości, która jest niejednoznaczna choćby z powodu jej podatności na manipulowanie minionymi zdarzeniami (Groenwald 2024).

Niepewność jako stan awersyjny sprawia, że osoby, które jej nie tolerują, z trudem funkcjonują w przestrzeni wieloznaczności i w związku z tym dążą do jej zredukowania bądź nawet zniwelowania (Kofta, Redzio 2020: 16). Może do tego dojść dopiero wtedy, kiedy przejmą kontrolę nad sytuacją generującą niepewność. Z doniesień badawczych wynika, że większość osób stara się ją zminimalizować (lub wyeliminować) za pomocą wiedzy pewnej (opinii, sądów, przekonań), ponieważ jest to uznany sposób usunięcia lub ochrony przed niepewnością (Kossowska, Szumowska 2020: 29). Natomiast niezdolność osłabienia owej niepewności skutkuje jej narastaniem, co sprzyja pogłębieniu przeświadczenia o braku dyspozycji do działania (Bukowski i in. 2020: 103).

Jeśliby zatem przyjąć, na podstawie powyższych rozważań, że niepewność stanowi integralny element codzienności, uzasadnione staje się poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o sposoby postępowania doświadczających jej nauczycieli, w tym przypadku nauczycieli wczesnej edukacji, od których powszechnie oczekuje się, że będą się wykazywać profesjonalizmem, a nie dają im się przestrzeni na brak pewności w pracy z dziećmi.

Założenia metodologiczne badania

Celem badań własnych było poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o strategie wybierane przez nauczycieli wczesnej edukacji w sytuacji doświadczania niepewności w pracy z dziećmi. Badana grupa składała się z 83 osób (kobiet i mężczyzn) na co dzień pracujących z dziećmi w przedszkolach lub w klasach I–III jako nauczyciele bądź pomoc wychowawcy. Większość z nich łączy pracę zawodową ze studiami w zakresie wczesnej edukacji, traktując je jako szansę na zdobycie kwalifikacji oraz podniesienie kompetencji pedagogicznych. Wykorzystanie pisania jako metody badawczej pozwoliło na rozpoznanie problemu (Richardson, Adams St. Pierre 2009: 458–461) i umożliwiło uzyskanie wypowiedzi na temat niepewności, które mogły – lecz nie musiały – być rozwiniętymi odpowiedziami na pytania potencjalnie je ukierunkowujące. Badanych proszono o: 1) odtworzenie sytuacji prowadzących do poczucia niepewności w pracy z dziećmi; 2) wyjaśnienie przyczyn jej doświadczania; 3) wskazanie źródła informacji pozwalających na podjęcie działania; 4) podzielenie się refleksjami towarzyszącymi przywoływanym zdarzeniom.

Otrzymane odpowiedzi – po ich uprzednim zakodowaniu (przypisaniu etykiet określonym fragmentom, np. [34]) (Kvale 2010: 172; 233) – poddano analizie jakościowej obejmującej: 1) redukcję danych polegającą na wyselekcjonowaniu informacji dotyczących nauczycielskich strategii radzenia sobie z niepewnością; 2) wyłonienie kategorii opisu oraz ich nazwanie (Jurgiel-Aleksander 2013: 69–70), m.in. zostały w nich wykorzystane cytaty wypowiedzi; 3) sformułowanie wniosków (Miles, Huberman 2000: 11). Wyodrębniono następujące strategie obierane przez uczestników badania w sytuacji doświadczania braku pewności:

- ukrywanie jej jako wzbudzającego wstyd niedociągnięcia lub nawet braku stosownych kompetencji pedagogicznych;
- poszukiwanie wsparcia w mierzeniu się z nią;
- rezygnacja ze zmagania się z nią i nadanie jej znaczenia nauczycielskiej porażki.

Analiza wyników

W swoich wypowiedziach osoby uczestniczące w badaniu stwierdzały, że niepewność jest stałym elementem ich pracy z dziećmi, obecnym zarówno w sytuacjach wyjątkowo trudnych (zaliczano do nich m.in. reagowanie na dziecięce emocje, prowadzenie problematycznych

rozmów z rodzicami), jak i tych „zwyczajnych”, kiedy pojawia się w związku ze zgłaszanymi przez dzieci trudnościami w wykonywaniu zadań, ich nieumiejętnością dzielenia się zabawkami, zatargami w rówieśniczych relacjach itd. Z danych wynika, że niepewność częściej jest doświadczana w pierwszych latach pracy, co tłumaczy się współwystępowaniem takich czynników, jak: niewielkie doświadczenie zawodowe i powiązana z nim ograniczona wiedza o skutecznych metodach działania, niepozwalająca na podejmowanie decyzji pozbawionych ryzyka.

„Nie powiedziałam o tym nikomu”, czyli zatajanie niepewności jako świadectwo niekompetencji nauczyciela

Ukrywanie przed innymi bezradności doświadczanej w pracy z dziećmi przez nauczycieli okazuje się strategią dominującą. Jej wybór uczestnicy badania uzasadniają niekorzystnymi dla nich konsekwencjami, jakich oczekują w związku z przyznaniem się do niepewności. Przede wszystkim obawiają się krytycznych opinii sformułowanych przez inne osoby, ponieważ osądy te mogą skutkować m.in.: pogorszeniem relacji z dziećmi (np. doświadczanie lekceważenia lub ich niechęci wobec nieporadnego nauczyciela), odrzuceniem przez koleżanki, pretensjami rodziców wysłuchiwanymi w milczeniu i pokorze, czy ostatecznie – groźbą zwolnienia z pracy. Nauczyciele wskazują, że nie można wykluczyć jednoczesnego wystąpienia kilku negatywnych skutków, a świadomość takiego scenariusza pogłębia ich bezradność:

W takich sytuacjach [nieoczekiwanych wybuchach złości dziecka – M.G.] czułam się niepewnie, ponieważ będąc początkującą w zawodzie, nie wiedziałam jak reagować. Nie mówiłam nikomu, że czuję tę niepewność, ponieważ tutejszy klimat w tej pracy był taki, że „musisz sobie poradzić”, a nikt mnie nawet nie pytał czy miałam styczność z takimi dziećmi. Te zdarzenia były dla mnie stresujące, byłam przerażona. [28]

Zderzenie realiów przedszkola i moich o nim wyobrażeń bardzo mnie przerażało. Mam tu na myśli takie momenty w tygodniu, kiedy „sama z siebie” [samodzielnie – M.G.] tworzyłam wraz z dziećmi zabawy i zajęcia. Niestety, nie były one dobrze postrzegane przez inne pracownice, zaś dzieci bały się w nich uczestniczyć, bo obawiały się kary. Widziałam w ich oczach akceptację i chęć zrobienia czegoś nowego a jednocześnie pewnego rodzaju wycofanie. Nie radziłam sobie z tą sytuacją, ale i też nie miałam komu o niej powiedzieć. Ostatecznie, chcąc zachować pracę, musiałam wpaść w rytm nijakości, tylko że wtedy dzieci zaczęły postrzegać moje innowacje jako wybryk. Wtedy myślałam, że ja, jako jednostka, nic nie mogę zrobić. Dziś wiem, że należało zmienić pracę. [9]

Mimo przywoływania w wypowiedziach różnych uzasadnień najwyraźniej wybrzmiewa w nich pragnienie nieujawnienia przed innymi osobami braku wiedzy i doświadczenia. Jedną z przyczyn wybierania milczenia jako strategii maskującej niepewność jest lęk przed krytyką innych, przed wyrażoną przez nich negatywną oceną podejmowanych działań. To uświadamia, jak głęboko zasadę karania za popełnione błędy wpojono nauczycielom podczas ich edukacji w czasach, kiedy sami byli uczniami. Choć dziś są wychowawcami, nadal odczuwają obawę przed karą za błąd; pozostała w ich świadomości i wciąż im towarzyszy.

Kolejną emocją jest wstyd przed przyznaniem się innym: koleżankom z większym doświadczeniem zawodowym, dyrekcji, a nawet (przed)szkolnym pedagogom, do braku wiedzy lub umiejętności pedagogicznych. To powstrzymuje przed zwróceniem się o pomoc i w efekcie problemowa sytuacja – starannie ukryta – pozostaje nierozwiązana. By temu zapobiec, niektórzy wracają do trudnego zdarzenia i indywidualnie, we własnym zakresie ponownie usiłują się z nim zmierzyć – samodzielnie poszukują informacji pomocnych w przyszłości w jego rozwiązaniu. Opierają się najczęściej na zasobach własnej wiedzy praktycznej (potocznej) (Sztumski 2017; Gołębniak 2024), rzadziej – na opracowaniach przeznaczonych dla nauczycieli (poradnikach, podręcznikach i artykułach). Mimo że wiedza potoczna, jaką nauczyciele rekompensują dopiero gromadzone doświadczenie, dostarcza informacji niepewnych i zmiennych, zbieranych bowiem na podstawie własnych przeżyć i obserwacji, jest już oswojona, zawsze dostępna i tym samym – gotowa do natychmiastowego wykorzystania oraz szybkiej oceny sytuacji (Marchlewska i in. 2020: 142). W pierwszych latach pracy z dziećmi ta wiedza okazuje się najbardziej przydatnym źródłem, choć czasem wiąże się z niewłaściwym postępowaniem nauczyciela, jak w przywołanym zdarzeniu:

Dziecko tłumaczyło mi, że nie chce iść do szkoły, bo nie ma tam zabawek, nie można się bawić i są tam starsze dzieci. Czułam się niepewnie z tym jak poprowadzić rozmowę, bo jest to częściowo prawda i żał mi było z tego powodu tego dziecka. Nie powiedziałam o tym nikomu, bo wiedziałam, że taka jest kolej rzeczy i każdy przez to przechodzi. Ostatecznie przedstawiłam mu szkołę w samych superlatywach, starając się je przekonać, że to nic strasznego, że na pewno mu się spodoba. Chciałam mu przedstawić szkołę jakoś inaczej, żeby nie czuło się niepewnie. Dziś wiem, że popełniłam błąd, bo dziecko wkrótce się przekona, że je okłamałam i tracę swoją wiarygodność. [8]

W tym przypadku działaniem pozwalającym wybrnąć z niepewności okazuje się przekazanie informacji niepełnej, tendencyjnej, w zasadzie – polegającej na okłamaniu dziecka. Na pierwszy rzut oka takie rozwiązanie wydaje się dobrym wyborem ze względu na przyświecający mu cel – pomóc dziecku, służyć jego dobru, chronić je przed troskami i trudnościami. Natomiast po namyśle nauczyciel odkrywa, że dopuścił się nadużycia natury moralnej. Zarazem uświadomienie sobie tego daje możliwość przekształcenia w impuls do zmiany – do prowadzenia szczerych rozmów z dziećmi, z poszanowaniem ich podmiotowości.

Analizowanie trudnych sytuacji z udziałem dzieci oraz obieranego w ich trakcie działania obejmuje jego namysł nauczyciela nad sobą samym – nie tylko pod względem posiadanych kompetencji pedagogicznych (lub ich braku), ale też własnej kondycji moralnej, cech charakteru, predyspozycji zawodowych czy aktualnego samopoczucia:

Poranek w przedszkolu. Chłopiec zmieniający obuwie wepchnął mnie do szatni i zamknął drzwi. Świadkiem była matka, która zwróciła mu uwagę. Nie wiedziałam, jak się zachować, zestresowałam się i uciekłam. Było mi wstyd, że nie potrafiłam zareagować. Nie powiedziałam o tym nikomu, bo to nie jest szczególnie poważna i bardzo problematyczna sytuacja, ale myślę sobie, że to jak się czujemy, w jakiej jesteśmy kondycji psychicznej, czy jakie mamy

zasoby, bardzo wpływa na to, jak reagujemy w sytuacjach niepewności, i że jest to zmienne. Wtedy czułam się tym przytłoczona i myślałam, że to moja wina, że nie jestem w stanie dopilnować dzieci. [3]

Kategoria „Nie powiedziałam o tym nikomu” jest postępowaniem wybieranym przez nauczyciela w celu ukrycia popełnionego błędu. Opisuje ona dwojakiego rodzaju sposoby działania. Pierwszym jest ukrycie niepewności przed innymi: koleżankami, rodzicami, dziećmi, z powodu wstydu oraz lęku przed ich reakcją. Ta strategia nie obciąża psychiki nauczyciela, ale zarazem nie pozwala na wypracowanie strategii radzenia sobie z niepewnością w przyszłości i w efekcie nie sprzyja poszerzeniu kompetencji nauczyciela. Drugim sposobem działania również jest ukrywanie niepewności przed innymi, ale zarazem dążenie do samodzielnego poszukiwania rozwiązania problemu poprzez sięganie – początkowo machinalnie (Czaja-Chudyba, Kowalska 2023: 30) – do zasobów wiedzy praktycznej, potocznej. Dopiero refleksja po pewnym czasie prowadzi do pogłębionego namysłu nad zdarzeniem.

„O swoich wątpliwościach rozmawiam w pracy z osobami, które mają większe doświadczenie. Poszukuję też artykułów”, czyli zapoczątkowane przez niepewność pozyskiwanie wsparcia w jej pokonywaniu

Z analizy wypowiedzi wynika, że kolejną strategią obieraną przez nauczycieli doświadczających niepewności jest dążenie do uzyskania wiedzy lub umiejętności pedagogicznych z powodów: 1) utwierdzenia się w słuszności decyzji już podjętej; 2) uzupełnienia wiedzy już posiadanej. W obu przypadkach nadrzędnym celem staje się podniesienie pewności działania, przy czym istotną determinantą okazuje się tu presja czasu. Pod jej wpływem nauczyciel tendencyjnie przetwarza informacje, koncentruje się na tych zwykle najbardziej spójnych z wiedzą już uprzednio zgromadzoną. Atrakcyjność poznawczo-działaniową według badanych podnosi pochodzenie tej wiedzy z wiarygodnych dla nich źródeł: sugestii koleżanek o dłuższym stażu pracy, postanowień dyrekcji, specjalistycznej wiedzy przedшкольного pedagoga lub psychologa:

Dziewczynka chciała usiąść tam, gdzie leżała jej koleżanka. Całą siłą siadała jej na nogi, zaczęła krzyczeć, płakać. Odciągnęłam tę skaczącą na siłę. Niestety jest ona bardzo złośliwa, manipuluje faktami do rodziców. Obawiałam się pretensji ze strony jej mamy. Powiedziałam o tym koleżance z pracy. [15]

Dziecko powiedziało, że jego mama była bita przez tatę, i o tym, że to nie był pierwszy raz. Przekazałam to dyrektorce i ona zaprosiła mamę na rozmowę jeszcze tego samego dnia. Pani dyrektor poinformowała ją, że przedszkole może założyć niebieską kartę, ale mama poprosiła o wstrzymanie się. Jednak sytuacja się powtarzała i przedszkole tę kartę założyło. [49]

Dla uczestniczących w badaniu nauczycieli rozmowy o problematycznych sytuacjach z kadrami pedagogicznymi przedszkola okazują się „źródłem” wiedzy łatwo dostępnej i cennej, bo praktycznej. Co więcej, niejednokrotnie trudności bywają przez kadrę podzielane, więc młodzi nauczyciele mogą liczyć na zrozumienie. Stąd nie wstydzą się prosić o poradę lub pomoc, a także nie obawiają się konsekwencji w przypadku, jeśli działanie już podjęte okazało się błędne. Zdaniem badanych pewność siebie mogłaby wzrosnąć, gdyby wśród rozmówców znaleźli się rodzice gotowi realnie wesprzeć nauczyciela w pracy z dzieckiem. Niestety często współpraca z rodzicami nie układa się dobrze, ponieważ są roszczeniowi albo zatajają informacje o dziecku:

Czasem rodzice nie chcą o swoim dziecku opowiadać. Na przykład w grupie było dziecko nadpobudliwe i gdyby mama wspomniała, że dziecko ma jakieś problemy, byłoby łatwiej jemu i nam. Dziś bardziej obserwuję dzieci i rozmawiam z rodzicami i wychowawcą, kiedy zachowanie któregoś jest niepokojące. [34]

Dzięki informacjom o dziecku pozyskanym od współpracowników i rodziców nauczyciele włączają nowe metody działania i tym samym krok po kroku poszerzają swoje kompetencje. Ponadto niektórzy z nich decydują się na podjęcie studiów. Oprócz wspomnianych źródeł wiedzy bardzo cenne są dla nich orzeczenia otrzymane z poradni psychologiczno-pedagogicznych. Choć zdarza się, że ich uzyskanie okazuje się trudne – czasem rodzice nie wyrażają zgody na ich przeprowadzenie. Niemniej doświadczane problemy nie zniechęcają nauczycieli, przeciwnie – mobilizują do poszukiwania wiedzy pomocnej w uzyskaniu pewności działania:

Moją uwagę zwróciły przesłanki wskazujące na spektrum autyzmu, ale nie miałam pewności, gdyż nie zostałam do tego przygotowana w żaden sposób. Ostatecznie postanowiłam zrozumieć trudności, ograniczenia z jakimi mierzy się chłopiec, poprzez stały kontakt z rodzicami, bardzo indywidualne podejście do sytuacji. O swoich wątpliwościach bardzo często rozmawiam z osobami w pracy, które mają większe doświadczenie. Poszukuję też informacji w Internecie, uczestniczę w szkoleniach, studiuję, szukam artykułów, które pomagają mi w pracy z chłopcem (...). Takie sytuacje sprawiają, że jeszcze bardziej chcę się rozwijać, chcę być osobą dostępną dla dzieci, jak również dla rodziców (...). Kiedyś byłam przerażona, zagubiona w swoim działaniu, teraz poznałam sytuację chłopca, obserwuję jego zachowania. Zbudowałam jego zaufanie, nauczyłam się współpracy z nim. [85]

Chłopiec jest agresywny, nie panuje nad emocjami. Nie ma opinii z poradni, ponieważ rodzice nie wyrazili zgody na badanie. Doświadczam niepewności sprawczej – nie potrafię wytłumaczyć grupie dlaczego ich nowy kolega tak się zachowuje, by mogli choć trochę go zrozumieć. Nie jestem pedagogiem specjalnym, a mam ucznia ze specjalnymi potrzebami. Oczywiście mam wsparcie koleżanek z zespołu psychologiczno-pedagogicznego. [89]

Wybrana strategia pokonywania niepewności poprzez dążenie do poszerzenia zasobu posiadanych informacji uświadamia nauczycielom, że pracując wśród ludzi, właśnie z ich strony mogą oczekiwać zrozumienia i wsparcia. Nie czują się pozostawieni sami sobie

z problemami, ponieważ są one współdzielone przez członków (przed)szkolnej społeczności. Otwartość na współpracę z nimi, połączona z samodzielnym poszukiwaniem niezbędnych informacji, włączanych następnie do codziennej praktyki, determinuje niepewność jako początek drogi ku rozwijaniu refleksyjności i uczeniu się na podstawie własnego działania (Gołębniak 2013; Gołębniak, Zamorska 2014).

„Myślę, że nie nadaję się do tego zawodu”, czyli niepewność jako preludium do (auto)destrukcji nauczyciela

W niektórych wypowiedziach nauczyciele przyznają, że w pracy z dziećmi nie zawsze potrafią radzić sobie z doświadczanymi problemami. Przyczyny tego są zróżnicowane, np.: 1) niepodjęcie prób samodzielnego poszukiwania rozwiązań lub mimo poszukiwań – wybieranie błędnych; 2) prowadzenie rozmów z członkami przedszkolnej (szkolnej) społeczności, ale zamiast przydatnych informacji uzyskiwanie krytycznych komentarzy, pogłębiających wątpliwość w kompetencje; 3) dostrzeganie niewłaściwych zachowań innych wychowawców wobec dzieci i ich nieakceptowanie, przy równoczesnej bezradności, ponieważ próby zwrócenia uwagi są zbywane drwiną lub lekceważone:

Podczas obiadu nauczycielka prowadząca krzyczała na dzieci, bo jedno z nich wylało zupę. Dopiero jak ona poszła do domu, dałam dużo uwagi temu dziecku. Uświadomiłam sobie, że niektórzy nauczyciele nie powinni pracować w zawodzie, bo choć mają dużo papierów, wiedzy, to w ogóle jej nie stosują. Że mimo wykształcenia – mało w nich empatii, ciepła, natomiast na dzieci wylewają swoje frustracje. Odeszłam z tej placówki, pracuję w innej. [41]

Obowiązująca w niektórych placówkach hierarchiczna struktura relacji społecznych sytuuje początkującego nauczyciela na jej najniższych szczeblach, w związku z czym pedagodzy z (nieco) dłuższym stażem pracy czują się zwolnieni ze słuchania „żółtodziobów”. Takie interakcje zwiększają poczucie niestabilności zawodowej nauczyciela i prowadzą do wątpliwości w sobie samego – i jako pedagoga, i jako człowieka:

Chłopiec jest agresywny, szybko się denerwuje, np. że ktoś mu kredki nie podniósł, albo że nie stoi tam, gdzie chciał. Czasami boję się zwrócić mu uwagę, gdyż w przyływie złości bije, kopie mnie i dzieci, wyzywa, że nas zabije, zniszczy to przedszkole. Musimy od niego zabierać dzieci, żeby nie zrobił im krzywdy. Dyrekcja przedszkola wie, co się dzieje, ale nigdy nie ma jej w tych sytuacjach ani niczego z tym nie robi. Z koleżankami staramy się wytrwać do końca roku, bo wtedy to dziecko idzie do zerówki. Cały czas przez to się stresuję. Z tego powodu czasami myślę, że nie nadaję się do tego zawodu. [86]

Kiedy zawodzą działania podejmowane w celu rozwiązania trudności i redukcji niepewności, pogłębia się negatywna samoocena, co może skłaniać do rozważania zmiany zawodu. Takie refleksje pojawiają się nie tylko u nauczycieli wczesnej edukacji z krótkim stażem; mierzą się z nimi również pedagodzy pracujący w zawodzie od lat:

W szkole, w której pracuję, przybywa dzieci, które krzyczą, biją, wykazują agresywne zachowania i agresję słowną. Klasy liczą 21 i więcej dzieci, a w każdej tych z problemami jest kilkoro. Zdarza się, że zajęcia z nimi przez 5 godzin lekcyjnych wyglądają jak walka o przetrwanie nauczycielek i pozostałych dzieci. Choć w zawodzie pracuję od lat, mam doświadczenie, kwalifikacje i awans zawodowy, coraz częściej doświadczam ograniczonej skuteczności moich działań podejmowanych wobec dzieci z problemami i czasem po prostu jestem bezradna. Z niepokojem myślę o pozostałych uczniach, którym nie mogę poświęcić wystarczająco dużo czasu oraz uwagi, nie wspieram ich w rozwoju tak, jak tego potrzebują i jak na to zasługują. Już nie zmienię zawodu, bo za długo w nim pracuję, ale gdybym była na początku drogi – wybrałabym inną. [27]

Przywołane postawy nauczycieli wobec niepewności naznaczone są opisami licznych niepowodzeń w pracy z dziećmi – trudności własnych oraz innych pedagogów, z którymi na co dzień współpracują. Swojej bezradności w ich pokonywaniu nadają oni znaczenie pedagogicznej porażki i zazwyczaj jej źródła szukają w sobie – niekompetencji lub braku cech charakterologicznych potrzebnych w nauczycielstwie. Kiedy przyczyny problemów upatrują poza sobą, ich zasięg ogranicza się głównie do najbliższego otoczenia – nauczyciele wskazują na uchybienia dyrekcji, brak współpracy w gronie pedagogicznym i z rodzicami. W refleksji badani jedynie sporadycznie zauważają związek między kondycją nauczycieli, w tym własną, a np. decyzjami oświatowymi czy przemianami społeczno-kulturowymi współczesnego świata, których konsekwencji doświadczają. Skupieni na własnej bezradności wywołanej narastającą niepewnością działania, ulegają (auto)destrukcji i ostatecznie rezygnują ze zmagania się z trudnościami. Niektórzy odchodzą również z zawodu.

Niepewność – źródło pedagogicznej porażki czy zaproszenie do rozwoju?

Wnioski z badań

Obierane przez nauczycieli strategie postępowania w sytuacji niepewności doświadczanej w pracy z dziećmi zostały wyłonione podczas analizy ich wypowiedzi i obejmują następujące działania:

- konkretne, m.in.: zdobywanie nowej wiedzy, podnoszenie kwalifikacji, ukrywanie niepewności;
- abstrakcyjne, np.: budowanie poczucia własnej wartości lub autodestrukcja, identyfikacja z grupą bądź umacnianie się w przeświadczeniu o jej niechęci.

Warto te konstatacje odnieść do literatury przedmiotu, w której podkreśla się, że w przeciwieństwie do strategii konkretnych, abstrakcyjne są skuteczniejsze, gdyż są bardziej elastyczne i nie tracą na wartości z upływem czasu (Kossowska i in. 2018: 70).

Z danych empirycznych wynika również, że nauczyciele raczej indywidualnie niż zespołowo próbują się mierzyć z brakiem pewności. Najczęściej obieraną strategią okazuje się przemilczanie trudności w nadziei, że ich ukrycie przed innymi pozwoli na zrealizowanie osobistych projektów rozwoju zawodowego lub zawodowego awansu.

Niestety, nierozwiązane problemy wracają, pogłębiając niepewność. Do postawy, której konsekwencje są dla zawodowej kondycji nauczycieli niekorzystne, należy również rezygnacja ze zmagania się z niepewnością i nadanie jej znaczenia pedagogicznej porażki. Natomiast strategią indywidualną jest samodzielne poszukiwanie pewnej, wszechstronnej wiedzy dopełnianej dialogiem opartym na wiedzy osobistej i własnych doświadczeniach (Szyling 2022: 43). Pozwala ona na ograniczenie zakresu niepewności decyzji lub nawet jej wyeliminowanie (Tysza 2010: 27). Co więcej, wraz z jej wyborem pojawia się perspektywa sprawstwa autonomicznego, kierowanego troską o dobro dzieci (Bruner 2010: 128; Archer 2013: LXII).

Oprócz strategii indywidualnych pojawiają się opisy strategii działania zespołowego skierowanego na redukcję niepewności. Zasadniczo uważane za cenne w pracy nauczyciela (Białożył-Wielonek 2021: 81), nie są jednak często stosowane przez badanych. Wśród tych strategii nauczyciele wybierają: rozmowy z gronem pedagogicznym, czasem z rodzicami; kiedy są one prowadzone szczerze i w atmosferze wzajemnej otwartości, okazują się cennym wsparciem w rozwiązywaniu problemów. Należy pamiętać, że wzajemna pomoc, choć niewątpliwie sprzyja wzmocnieniu przynależności grupowej, może też wyolbrzymiać znaczenie jej mocy sprawczej (Kossowska i in. 2018: 141).

Wśród wypowiedzi opisujących aktywne mierzenie się z niepewnością zwraca uwagę pokładanie nadziei w kolejnych kursach lub studiach. Badani oczekują, że dzięki nim nauczyciel zdobędzie zestaw uniwersalnych metod o sprawdzonej skuteczności, dzięki którym przypadki niepewności w pracy z dziećmi będą się pojawiać sporadycznie lub zostaną całkowicie wyeliminowane. Czy studia – wobec dynamiki przemian społeczno-kulturowych – są w stanie przygotować pedagogów do skutecznego rozwiązywania wszelkich problemów? I nawet jeśli dziś „dydaktyczne instrumentarium”, w które wyposaża ich uczelnia, wydaje się funkcjonalne, niewykluczone, że wkrótce okaże się niewystarczające. Może zatem warto rozważyć przyjęcie jeszcze jednej strategii – zaakceptować nieuchronność niepewności, a równocześnie skupić na dostrzeżeniu jej prorozwojowego charakteru. Taka perspektywa nie przeraża nauczyciela świadomego posiadanych kompetencji (jak np. w wypowiedziach: [28], [9], [85]), przeciwnie – jest przez niego odbierana w kategorii pedagogicznego wyzwania wytrącającego z rutyny, cennego impulsu, zdolnego do stymulowania kreatywności oraz samodzielności w rozwiązywaniu problemów, a ostatecznie – do profesjonalizmu.

Literatura

- Archer M.S. (2013), *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*, tłum. A. Dziuban. Kraków, Zakład Wydawniczy „Nomos”.
- Białożył-Wielonek K. (2021), *Obszary niepewności w pracy nauczyciela z perspektywy emerytowanych nauczycielek*. W: J.L. Pękała, K. Białożył-Wielonek (red.), *Obszary (nie)pewności w pracy współczesnego nauczyciela*. Warszawa, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Bruner J. (2010), *Kultura edukacji*, tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz. Kraków, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”.

- Bukowski M., Sędek G., Potoczek A. (2020), *Poznawcze konsekwencje deprywacji kontroli. Rola niepewności i dynamiki doświadczeń braku kontroli*. W: M. Kofta, A.M. Rędzio (red.), *Poczucie kontroli i niepewność: konsekwencje dla rozumienia świata społecznego*. Warszawa, Wydawnictwo Liberi Libri.
- Chyrowicz B. (2008), *O sytuacjach bez wyjścia w etyce*. Kraków, Wydawnictwo Znak.
- Czaja-Chudyba I., Kowalska M. (2023), *Dyspozycje krytyczne wobec niepewności zdarzeń – aspiracje, dążenia i plany przyszłych nauczycielek*. „*Annalies Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*”, 36(4).
- Jurgiel-Aleksander A. (2013), *Doświadczenie edukacyjne w perspektywie andragogicznej. Studium biograficzno-fenomenograficzne*. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Gołębiński B.D. (2013), *Edukacyjne badania w działaniu – między akademicką legitymizacją a realizacyjnymi uproszczeniami*. W: H. Červinková, B.D. Gołębiński (red.), *Edukacyjne badania w działaniu*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Gołębiński B.D. (2024), *Nauczyciele. Sposoby bycia w świecie*. W: D. Klus-Stańska (red.), *Dydaktyka i jej paradygmaty. Różnorodne światy szkoły*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gołębiński B.D., Zamorska B. (2014), *Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia – praktyka – przestrzeń rozwoju*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Groenwald M. (2024), *Czas i dydaktyka*. W: D. Klus-Stańska (red.), *Dydaktyka i jej paradygmaty. Różnorodne światy szkoły*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Klus-Stańska D. (2018), *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kofta M., Rędzio A.M. (2020), *Wprowadzenie*. W: M. Kofta, A.M. Rędzio (red.), *Poczucie kontroli i niepewność: konsekwencje dla rozumienia świata społecznego*. Warszawa, Wydawnictwo Liberi Libri.
- Kossowska M., Szumowska E., Szwed P. (2018), *Tolerancja w czasach niepewności*. Sopot, Wydawnictwo „Smak Słowa”.
- Kossowska M., Szumowska E. (2020), *Niepewność i potrzeba domknięcia poznawczego a przetwarzanie informacji*. W: M. Kofta, A.M. Rędzio (red.), *Poczucie kontroli i niepewność: konsekwencje dla rozumienia świata społecznego*. Warszawa, Wydawnictwo Liberi Libri.
- Kvale S. (2010), *Prowadzenie wywiadów*, tłum. A. Dziuban. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kwiatkowski S.T. (2021), *Stan niepewności w przededniu podjęcia pracy. Czy osobowość nauczyciela wpływa na poziom poczucia własnej skuteczności kandydatów na nauczycieli wczesnej edukacji?* W: J.L. Pękała, K. Białożyty-Wielonek (red.), *Obszary (nie)pewności w pracy współczesnego nauczyciela*. Warszawa, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Marchlewska M., Cichocka A., Cisłak A. (2020), *Poczucie zagrożenia, niepewność i wiara w teorie spiskowe*. W: Kofta M., Rędzio A.M. (red.), *Poczucie kontroli i niepewność: konsekwencje dla rozumienia świata społecznego*. Warszawa, Wydawnictwo Liberi Libri.
- Miles M.B., Huberman A.M. (2000), *Analiza danych jakościowych*, tłum. S. Zabielski. Białystok, Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie.
- Pasikowski S., Korzeniecka-Bondar A. (2022), *Metoda i niepewność w badaniach edukacyjnych*. „*Parezja*”, 2, <https://doi.org/10.15290/parezja.2022.18.01>.
- Reut M. (2008), *Wolność, niepewność, edukacja (polityczne źródła pytania o podmiotowość)*. W: J. Kochanowicz, T. Tokarz (red.), *Państwo a edukacja*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

- Richardson L., Adams St. Pierre E. (2009), *Pisanie jako metoda badawcza*, tłum. M. Sałkowska. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*. T. 2. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sztompka P. (2023), *Wiarygodność. Sekret dobrych relacji*. Kraków, Wydawnictwo „Znak Horyzont”.
- Sztumski W. (2017), *Mądrość ludu*. „Sprawy Nauki”, 3. <https://www.sprawynauki.edu.pl/archiwum/dzialy-wyd-elektron/288-filozofia-el/3583-madroscludu>, 29.01.2026.
- Szyling G. (2022), *Images of the Educational Dialogue of Meanings Occurring in the Portfolio of Early Education Students*. „Horizons of Education”, 60(21). <https://doi.org/10.35765/hw.2022.2160.05>.
- Tyszka T. (2010), *Decyzje, Perspektywa psychologiczna i ekonomiczna*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Kathrine Rønning Tvinnereim
ORCID: 0009-0008-4707-2905
Queen Maud University College

<https://doi.org/10.26881/pwe.2026.62.02>

Justyna Siemionow
ORCID: 0000-0003-3831-3515
Uniwersytet Gdański
justyna.siemionow@ug.edu.pl

Agata Szewczyk
ORCID: 0009-0008-2327-0309
Uniwersytet Gdański

Early Childhood Education and Care Teachers Training in Poland and Norway – a Comparative Analysis of Applicable Documents

Summary

This article presents a comparative analysis of the legal and curricular frameworks governing early childhood education and care (ECEC) workforce preparation in Poland and Norway. Using document-based analysis as the primary method, the study examines principal legislative acts, ministerial regulations, and curriculum frameworks in both countries, focusing on qualification pathways, programme content, practical training requirements, and professional development structures. The analysis reveals two fundamentally different regulatory philosophies: Poland operates a bifurcated system separating care for children under 3 from education for children aged 3–6, governed by multiple legislative acts and a dense prescriptive framework; Norway maintains a unified kindergarten model covering ages 1–6 under a single qualification and legislative structure, with greater autonomy delegated to higher education institutions and individual settings. Key points of contrast include the depth and diversity of qualification routes, the presence of a formalised career progression system in Poland (*awans zawodowy*) with no Norwegian equivalent, and differing approaches to quality assurance. Both systems share commitments to play-based pedagogy, inclusive education, and family partnership. The findings contribute to comparative research on ECEC teacher education and highlight how regulatory choices shape the professional profile, status, and responsibilities of early childhood practitioners.

Keywords: teacher's training, early education, childcare, ECEC, qualification frameworks

Słowa kluczowe: kształcenie nauczycieli, wczesna edukacja, opieka nad dziećmi, system edukacji, ramy kwalifikacyjne

Introduction

Early childhood education and care (ECEC) is generally understood as the phase of education and support from birth until the start of primary school, though national systems differ in how they divide the field between care and education (Brussich 2025: 203). In European policy, it is commonly treated as a holistic domain combining care, play, learning, health, and social development. In Poland, ECEC is split between a childcare system for children under 3 and a school education system for children aged 3 to 6/7; in Norway, children may attend publicly subsidised kindergarten from age 1 until school entry. This article uses the term in that broad sense, since the training of early childhood teachers is shaped by both care-oriented and education-oriented regulations.

The quality of early childhood education is closely linked in international research and policy to children's cognitive, social, emotional, and long-term educational outcomes. Researchers emphasize this stage as crucial for further development (Heckman, Karapakula 2019; Sylva et al. 2004; Howard et al. 2024), which means the role of ECEC workers is significant. The professional preparation of educators depends heavily on legal and curricular frameworks that define qualification routes, programme content, practical training, and professional status. Poland and Norway offer an especially useful comparison: Poland regulates the field through separate legal acts for childcare, teacher education standards, and the teaching profession, whereas Norway uses a more integrated kindergarten-centred framework supported by national curriculum regulations (Michalczyk 2021: 186–188).

The article addresses the lack of a focused, document-based comparison of the legal and curricular foundations of early childhood teacher training in both countries. Regulatory documents do more than establish formal requirements – they reveal how each country conceptualises the role of the early childhood teacher and the balance between care, learning, and professionalisation. The main objective is therefore to compare the principal Polish and Norwegian documents governing early childhood teacher training: identifying core legal and policy frameworks, comparing qualification pathways, curriculum expectations and practice requirements, and examining how each system positions early childhood teachers within the broader ECEC sector (Howard et al. 2024: 3–4).

Methodology

This article employs qualitative, document-based comparative analysis to examine the legal and curricular frameworks governing early childhood teacher and carer training in Poland and Norway. Since the study focuses on how regulatory frameworks shape professional preparation rather than on practitioners' experiences or institutional behaviour, primary legal and policy documents constitute the most direct and appropriate source of evidence. Document analysis is an established method in comparative education research, enabling

systematic examination of the normative intentions encoded in legislative texts, curriculum regulations, and quality standards frameworks.

The Polish corpus includes the Act on the Care for Children Aged up to 3 Years (2011); the Regulation on scope of training courses for childminders (2011); the Regulation of on core curricula for vocational education (SPO.04; 2019); the Regulation of on care standards (2024); the Law on School Education (2016); the Teachers' Charter (1982); the Law on Higher Education and Science (2018); the Regulation on standards for initial teacher education (2019); and the Regulation on core curricula for preschool education (2017). The Norwegian corpus includes the Kindergarten Act (*Barnehageloven*) (2005), the National Curriculum Regulations for Kindergarten Teacher Education (2016), and the Framework Plan for Kindergartens (2017), supplemented by Udir policy documents and Eurydice workforce data. Documents were selected on the basis of regulatory relevance and currency and read in their original languages.

The analytical framework addressed four dimensions across all documents: scope of ECEC covered; qualification requirements and training pathways; curriculum content and pedagogical orientation; and quality assurance and professional development mechanisms. The study's principal limitation is that document analysis captures regulatory intention rather than implementation reality, a gap addressed in the directions for further research. Therefore, qualitative research leads to understanding longitudinal or historical aspects of policies, which can help in mapping the terrain for planning new policies or give directions for their development (Gibton 2016: 17).

Poland

Polish ECEC is divided into two age groups: children under 3 (care-oriented) and children aged 3–6 (education-oriented), each governed by a distinct legislative and professional framework.

The Act of 4 February 2011 on the Care for Children Aged up to 3 Years established three professional roles in non-parental care. The nursery/children's club carer and the daily childminder are trained through non-formal courses regulated by the Ministerial Regulation of 25 March 2011. The childminder assistant follows a formal vocational pathway under the Regulation of the Minister of National Education of 16 May 2019 (Regulation on core curricula for vocational education 2019), totalling at least 1,328 contact hours across seven units – occupational health and safety, foundations of childcare, nursing the healthy and ill/disabled child, child upbringing and education, developing artistic sensitivity, and vocational foreign language – plus two integrated competence strands and 4 weeks of supervised placement. Distinctive elements include sign language, child abuse recognition, and multidisciplinary teamwork.

Nursery carers without a formal qualification complete a 280-hour non-formal course; those holding teaching, medical, nursing, or social work qualifications may enter directly.

Daily childminders complete a 160-hour course, with a 40-hour top-up available. Volunteers may take a condensed 40-hour programme. Across all routes, programmes share a common core: child development, care and nursing, play and stimulation, relational competences, and legal and ethical responsibility.

The Regulation of 13 December 2024 on care standards (in force from January 2026) requires all childminders to meet mandatory standards: a written care, upbringing and educational plan aligned with the UN Convention on the Rights of the Child; defined procedures for admission, illness, and adaptation; structured parent communication; and annual self-assessment. Optional quality-raising standards encourage supervisory support and parenting workshops. All standards must be applied with sensitivity to disabled children, those at risk of social exclusion, and children from minority, migrant, or linguistically diverse families.

For children aged 3–6, the professional preparation of early education teachers is governed by the Law on School Education (2016), the Teachers' Charter (1982), the Law on Higher Education and Science (2018), the Regulation on standards for initial teacher education (2019), and the Regulation on core curricula for preschool education (2017). Candidates must hold at least a bachelor's degree with pedagogical preparation; in practice, most hold a master's degree in early childhood education. The 2019 standard defines the primary pathway as a master's-level programme structured around three areas: subject matter and didactic preparation; psychological and pedagogical preparation; and practical preparation, including at least 150 hours of supervised placement. All programmes must also cover ICT, inclusive education, and the legal framework of the profession.

The 2017 core curriculum frames preschool education around 14 developmental areas – physical, social, emotional, linguistic, mathematical, scientific, and artistic – with play as the primary mode of learning and family partnership as a guiding principle. It explicitly addresses children with special educational needs, including those with disabilities, developmental delays, and giftedness. Early school education (classes I–III) continues this integrated approach, with one teacher covering all subjects and a gradual transition from play-based to more structured learning.

Professional advancement, regulated by the Teachers' Charter, structures the teaching career into four grades: teacher in preparation period (3 years 9 months, with a designated mentor, concluding with an examination before a superintendent's committee); appointed teacher (following a further 3-year development period assessed at local government level); chartered teacher; and the honorary distinction of Professor of Education, awarded by the Minister for outstanding long-term contribution. Each grade links documented professional development, peer observation, and formal assessment to salary progression. Teachers must maintain records of in-service training, innovative projects, publications, and work with students with special needs. Assessment committees evaluate both quality of practice and breadth of professional engagement, ensuring structured growth throughout the career.

Norway

In the Norwegian context, kindergartens (ECEC) fall under the Ministry of Education and Research and serve children from ages 1 to 6 within the same institution. Attendance is not compulsory, yet more than 94% of children under the age of six are enrolled. Approximately 44% of staff working in kindergartens are qualified ECEC teachers, 22% have relevant vocational training, and the remaining employees have no formal education in the field (Statistics Norway 2026).

The Child and Youth Care Worker vocational education program is offered at the upper secondary level. The qualification comprises two years of school-based training, followed by a two-year apprenticeship in an institution serving children and/or adolescents. Upon completion of the apprenticeship period, candidates must pass the national trade examination to obtain certification as a Child and Youth Care Worker.

ECEC teacher education in Norway is a three-year bachelor's degree program offered by universities and university colleges across the country. The programs are regulated by the National Curriculum Regulations for Kindergarten Teacher Education (Ministry of Education and Research 2016). This framework plan outlines the structure and content of the program, as well as the expected learning outcomes, which are divided into knowledge, skills, and general competence. The national regulations operate at a general and overarching level. Each institution is therefore responsible for operationalizing the framework plan into its own detailed program, which must be approved by the institution's board.

The structure and content of the ECEC teacher education program include six areas of knowledge, a specialization, and a bachelor's thesis. These areas of knowledge are organized as integrated and profession-oriented modules, ensuring relevance to the learning areas of ECEC institutions. In addition, the program includes a minimum of 100 days of supervised internship (Ministry of Education and Research 2016).

Since each institution develops its own program, there is room for a certain degree of autonomy. Within the areas of knowledge, teaching teams collaborate to plan modules, select relevant literature, design learning activities, and develop assessments aligned with the learning outcomes. Individual teachers, however, retain autonomy in planning and conducting their own teaching sessions.

The bachelor programme and its constituent modules undergo annual internal evaluation, in which both academic staff and students take part. A comprehensive periodic review of the entire bachelor program shall be conducted at least every six years. This review involves participation from representatives of working life and the wider society, students, and external experts with relevance to the program (QMUC, n.d.).

Given that only 44% of staff in Norwegian kindergartens are qualified ECEC teachers, these teachers are expected to assume leadership responsibilities among their coworkers. Consequently, ECEC teacher education must prepare students to lead and guide colleagues in critically reflecting on their own practices to enhance quality. Pedagogical leadership

is therefore emphasized in the knowledge area Leadership, Cooperation and Educational Development.

In recent years, the Ministry of Education and Research has introduced a national strategy (The Norwegian Directorate for Education and Training 2026) aimed at improving quality in kindergartens and strengthening cooperation between teacher education institutions and the ECEC sector to ensure that education remains profession-oriented. The goal is to reinforce professional learning communities in kindergartens and to develop collective competence based on local needs. Competence development initiatives must be planned and implemented in equitable partnerships with universities or university colleges, or in collaboration with vocational colleges and other relevant competence environments. Such partnerships between higher education institutions and the field of practice are also intended to strengthen teacher education. As a result, many ECEC teacher educators in Norway work closely with kindergarten staff in addition to teaching future ECEC teachers at universities and colleges.

Comparative Analysis

Poland and Norway represent two distinct approaches to early childhood education and care (ECEC) workforce preparation. Poland maintains a bifurcated system separating care for children under 3 from education for children aged 3–6, each governed by separate ministries and legislative frameworks. Norway, by contrast, operates a unified kindergarten model (*barnehage*) serving children aged 1–6 within a single institutional and professional framework. In qualitative research, comparative data are presented in a table (Gibbs 2011: 141–142). The following tables provide a structured comparison across five dimensions: system architecture, staff roles and qualifications, initial training, professional development, and curriculum and quality standards. The key structural features in Polish and Norwegian system architecture are age coverage, governing ministry, compulsory attendance, key legislation and institutional split (Table 1). The role of staff and minimum qualifications requirements are different in both countries, especially lead educator/teacher, care staff (under 3), vocational pathway, share of qualified staff and minimum entry qualification (Table 2). Comparative features of initial early childhood education and care (ECEC) teacher/carer education is based on programme level, curriculum framework, knowledge areas/structure, supervised practice (practicum), institutional autonomy, pedagogical leadership and mandatory content (Table 3). The aspect that distinguishes the Polish system from the Norwegian one is Professional development and career advancement systems which is described with career progression system, progression mechanism, mentoring, in-service training obligation, salary linkage and quality assurance of CPD (Table 4). The last aspect, curriculum orientation and quality assurance frameworks is comparison of curriculum orientation, role of play, quality standards framework, written planning requirement, inclusive education, family partnership and children with special needs (Table 5).

Table 1. System architecture: key structural features

Dimension	Poland	Norway
Age coverage	0–3 (care-oriented) and 3–6 (education-oriented) in separate institutional frameworks	1–6 in unified kindergarten setting
Governing ministry	Children under 3: Ministry of Family, Labour and Social Policy; Children 3–6: Ministry of National Education	Ministry of Education and Research (unified)
Compulsory attendance	No; 6-year-olds have compulsory preschool preparation year	No; attendance voluntary, but ~94% of under-6s enrolled
Key legislation	Act on Care for Children up to 3 (2011); Law on School Education (2016); Teachers' Charter (1982)	Kindergarten Act; National Curriculum Regulations for Kindergarten Teacher Education
Institutional split	Nurseries/clubs for under-3; preschools for 3–6	Unified kindergarten for 1–6

Source: own elaboration based on key legislation in Norway and Poland (Kindergarten Act; National Curriculum Regulations for Kindergarten Teacher Education; Act on Care for Children up to Age 3; Law on School Education; Teachers' Charter) and relevant academic literature.

Table 2. Staff roles and minimum qualification requirements

Staff role	Poland	Norway
Lead educator / teacher	Early education teacher: master's-level degree required	ECEC teacher (<i>barnehagelærer</i>): 3-year bachelor's degree
Care staff (under 3)	Nursery carer: 280-hour non-formal training; daily childminder: 160-hour course	No separate under-3 staff category; same ECEC teacher covers all ages
Vocational pathway	Childminder assistant: formal vocational qualification (SPO.04), 1,328+ hours	Childcare worker: vocational college qualification (Vg3)
Share of qualified staff	Not specified by ratio; qualification required for teaching role	~44% ECEC teachers; ~22% vocational qualifications; ~34% no formal ECEC qualification
Minimum entry qualification	Bachelor's degree with pedagogical preparation; master's in practice	3-year bachelor's degree

ECEC – early childhood education and care

Source: own elaboration based on key legislation in Norway and Poland (Kindergarten Act; National Curriculum Regulations for Kindergarten Teacher Education; Act on Care for Children up to Age 3; Law on School Education; Teachers' Charter) and relevant academic literature.

Table 3. Comparative features of initial early childhood education and care (ECEC) teacher/carer education

Feature	Poland	Norway
Programme level	Master's degree (5-year integrated or 3+2 route) for preschool/early school teachers	Bachelor's degree (3 years)
Curriculum framework	National standard set by Ministerial Regulation (Regulation on standards for initial teacher education 2019); detailed content prescribed centrally	National Curriculum Regulations define six knowledge areas and learning outcomes; institutions operationalise independently
Knowledge areas / structure	Three areas: subject matter & didactics; psychological & pedagogical preparation; practical preparation	Six integrated knowledge areas + specialisation + bachelor's thesis
Supervised practice (practicum)	Minimum 150 hours of school-based placement	Minimum 100 days of supervised practicum
Institutional autonomy	Limited; national standard tightly prescribes content and outcomes	High; each institution develops its own programme approved by its board
Pedagogical leadership	Not explicitly foregrounded in initial training	Explicitly required; knowledge area on Leadership, Cooperation and Educational Development
Mandatory content	ICT in teaching, inclusive education, legal framework of profession	Leadership, cooperation, educational development; profession-oriented modules aligned to ECEC learning areas

Source: own elaboration based on key legislation in Norway and Poland (Kindergarten Act; National Curriculum Regulations for Kindergarten Teacher Education; Act on Care for Children up to Age 3; Law on School Education; Teachers' Charter) and relevant academic literature.

Table 4. Professional development and career advancement systems

Feature	Poland	Norway
Career progression system	Formal professional advancement: 4 grades (preparation period → appointed → chartered → Professor of Education)	No equivalent formalised multi-grade career ladder for ECEC teachers
Progression mechanism	Formal assessment before committees at superintendent / local government / ministerial level; documented portfolio of professional activity	No formal national assessment; progression tied to institutional employment conditions

Mentoring	Designated mentor compulsory during preparation period (3 yrs 9 months)	Mentoring encouraged but not uniformly formalised nationally
In-service training obligation	All teachers obliged to participate in continuing professional development; minimum 10 hrs/year for care staff (from 2026 standard)	National strategy for competence development; collective in-service tied to local needs, co-designed with universities
Salary linkage	Direct: each grade carries salary step; Professor of Education carries lifetime additional supplement	Salary set by collective agreements; not formally graded by qualification level beyond initial entry
Quality assurance of CPD	Assessment committees; documented records; annual self-assessment (care sector)	PLCs in kindergartens; partnership with HEIs; supervised by universities

CPD – continuing professional development; ECEC – early childhood education and care; HEIs – higher education institutions; PLCs – Professional learning communities

Source: own elaboration based on key legislation in Norway and Poland (Kindergarten Act; National Curriculum Regulations for Kindergarten Teacher Education; Act on Care for Children up to Age 3; Law on School Education; Teachers' Charter) and relevant academic literature.

Table 5. Curriculum orientation and quality assurance frameworks

Feature	Poland	Norway
Curriculum orientation	14 developmental areas in preschool core curriculum (2017); integrated approach in early school classes I–III	Learning areas defined in national Framework Plan for kindergartens; holistic, play-based
Role of play	Play as primary mode of learning emphasised in core curriculum	Central; play underpins all learning areas
Quality standards framework	Mandatory and quality-raising standards (from Jan 2026) covering work with children, staff organisation, parent cooperation	National quality strategy; collective competence development; no equivalent dual mandatory/optional standard classification
Written planning requirement	Mandatory care, upbringing and educational plan aligned to UN CRC (from 2026)	Annual plan required under Kindergarten Act
Inclusive education	Explicitly required in teacher training; core curriculum adapted for children with disabilities; postgraduate special education route available	Inclusive approach embedded; ECEC teachers expected to address diverse needs across unified 1–6 setting

Table 5. cont

Feature	Poland	Norway
Family partnership	Mandatory parent communication procedures; annual parent satisfaction survey; parent councils; consultation on plans	Partnership with families central to Framework Plan; parental involvement in kindergarten life
Children with special needs	Explicit standards for disabled children, children at risk of exclusion, minority/migrant/ linguistically diverse families (2024 regulation)	Inclusive ethos; no separate regulatory tier but needs addressed within universal framework

ECEC – early childhood education and care; UN CRC – United Nations Convention on the Right of the Child
Source: own elaboration.

Discussion

The comparative analysis of Polish and Norwegian regulatory frameworks reveals two fundamentally different approaches to organising early childhood teacher training, each reflecting distinct national assumptions about the relationship between care, education, and professional preparation.

The most structurally significant difference is the age-based institutional divide in Poland. By separating the under-3 care system from the 3–6 education system at the level of governing ministry, legislation, and qualification requirements, Poland effectively creates two parallel professional worlds with limited regulatory continuity. A daily childminder completing a 160-hour non-formal course and a preschool teacher holding a five-year master’s degree both work with young children, yet their preparation, status, and obligations differ enormously. Norway’s unified kindergarten model avoids this fragmentation: a single qualification – the three-year *barnehagelærerutdanning* – covers the full 1–6 age range, and a single legislative framework governs the entire sector. This integration has implications not only for workforce coherence but also for how continuity of care and education is experienced by children and families.

A second important contrast concerns the level of regulatory prescription. Poland’s framework is notably dense: ministerial regulations specify not only qualification requirements and curriculum areas but also the physical organisation of care environments, the number of interest zones rooms must contain, and the precise contents of mandatory written plans. The 2024 care standards regulation exemplifies this approach, introducing a detailed dual-tier system of mandatory and quality-raising standards that extends to staff self-assessment procedures and parent satisfaction surveys. The Norwegian model, by contrast, operates at a higher level of generality. The national curriculum regulations define six knowledge areas and expected learning outcomes, but individual higher education institutions retain

significant autonomy in operationalising these into their own programmes. Quality assurance is achieved less through regulatory prescription and more through professional culture, collective reflection, and university–kindergarten partnerships embedded in a national competence development strategy.

This difference in regulatory philosophy connects to a broader question about the relationship between standardisation and professionalism. Poland's detailed framework offers clarity and accountability, but risks reducing professional judgement to compliance. Norway's approach demands greater professional agency from both teacher educators and practitioners, but depends on a sufficiently strong and coherent professional culture to ensure consistent quality – a condition not fully met given that approximately 34% of kindergarten staff currently hold no formal ECEC qualification. The Polish system, conversely, faces a different challenge: a highly regulated framework does not automatically guarantee quality if the multiplicity of qualification routes creates significant variation in the depth of preparation among staff working in similar roles.

The professional advancement system in Poland represents a distinctive feature with no Norwegian equivalent. By linking formal assessment, documented professional activity, mentoring, and salary progression across four career grades, Poland has constructed a structured incentive framework for continuous professional development. This offers meaningful professional recognition and clear career trajectory, which research consistently associates with workforce retention and motivation. The absence of a comparable formal career ladder in Norway means that professional development relies more heavily on institutional goodwill and collective professional norms, which, while potentially more flexible, may be less equitable across different kindergarten contexts.

Both systems share a commitment to play-based pedagogy, inclusive education, and family partnership – values embedded in their respective curriculum frameworks and reinforced by international frameworks such as the UN Convention on the Rights of the Child. Yet even here, the regulatory expression differs: Poland's 2017 core curriculum specifies 14 developmental areas with detailed learning outcomes, while Norway's Framework Plan articulates learning areas in broader terms, leaving more interpretive space to teachers and institutions. This reflects a deeper philosophical difference about whether quality in early childhood education is best secured through prescription or through professional discretion.

Taken together, these findings suggest that the choice of regulatory model is not merely a technical matter but a normative one. Each country's framework encodes assumptions about who the early childhood teacher is, what knowledge and competences they require, how quality is best achieved, and what the relationship between care and education should be. For Poland, ongoing reform – particularly the 2024 care standards regulation – signals a move towards greater integration of quality expectations across the under-3 sector, bringing it closer in ambition, if not yet in structure, to the more unified Norwegian model. For Norway, the central policy challenge remains ensuring that the aspiration of a highly qualified, professionally autonomous workforce is matched by the reality of staffing ratios in kindergartens across the country.

Conclusions and Recommendations for Further Study

This article has compared the principal legal and curricular documents governing early childhood teacher and carer training in Poland and Norway, with the aim of identifying how different regulatory models shape the professional profile, qualification pathways, and quality frameworks of ECEC practitioners in both countries.

The analysis reveals two fundamentally different regulatory philosophies. Poland operates a bifurcated system in which the care of children under 3 and the education of children aged 3–6 are governed by separate legislative acts, separate ministries, and separate qualification frameworks. This produces a workforce of considerable internal diversity, ranging from volunteers with 40 hours of training to master's-level teachers, all working within the same broad ECEC sector. Norway, by contrast, maintains a unified kindergarten model in which a single qualification and a single legislative framework cover the full 1–6 age range. This integration supports greater professional coherence, though it does not resolve the practical challenge of a workforce in which a significant share of staff remain unqualified.

Beyond structure, the two systems differ in their approach to quality assurance. Poland relies on detailed regulatory prescription – specifying curriculum content, physical environments, written plans, and self-assessment procedures – to ensure consistency. Norway delegates significant autonomy to higher education institutions and individual kindergartens, relying on professional culture, collective reflection, and university–practice partnerships to drive quality. Each approach carries distinct risks: Poland's dense framework may constrain professional judgement; Norway's flexible model depends on professional norms that are not uniformly distributed across the workforce.

Poland's professional advancement system stands out as a distinctive strength – a formally structured career ladder linking mentoring, documented professional activity, and formal assessment to salary progression across four grades. This provides clear incentives for continuous development and offers a model that other systems, including Norway, might usefully consider adapting. Conversely, Norway's explicit embedding of pedagogical leadership in initial teacher education – preparing graduates to guide and develop less qualified colleagues – addresses a real workforce challenge that Poland's framework does not yet systematically foreground. Both systems share foundational commitments to play-based learning, inclusive education, family partnership, and a child-rights-based approach. These shared values, rooted in international frameworks such as the UN Convention on the Rights of the Child, suggest that comparative policy learning between the two countries is not only structurally feasible but normatively grounded.

On the basis of these findings, several directions for further research merit consideration. First, this study has focused exclusively on normative documents – laws, regulations, and curriculum frameworks. Document analysis reveals regulatory intentions but cannot capture implementation realities. Research combining documentary analysis with field-based methods – observation, interviews with practitioners and teacher educators, and institutional case studies – would provide a fuller picture of how frameworks translate into practice in nurseries, kindergartens, and teacher education programmes in both countries.

Second, the question of workforce quality and its relationship to regulatory structure warrants dedicated investigation. Norway's data on staffing composition – approximately 44% qualified ECEC teachers, 22% with vocational qualifications, and 34% without formal ECEC preparation – raises important questions about the gap between regulatory aspiration and workforce reality. Equivalent systematic data for Poland, particularly for the under-3 sector, would enable more precise comparative analysis.

Third, the perspectives of early childhood practitioners themselves remain largely absent from document-based comparative research. Studies exploring how Polish and Norwegian ECEC staff experience their professional preparation, perceive their status, and navigate the relationship between regulatory requirements and daily practice would add an essential dimension to the structural comparisons offered here.

Fourth, the ongoing reform processes in both countries create opportunities for longitudinal research. Poland's 2024 care standards regulation, entering into force in January 2026, represents a significant shift in the quality framework for the under-3 sector. Tracking its implementation – and its effects on workforce preparation and practice – would contribute valuable evidence to European debates about care quality regulation. Similarly, any future reforms to Norway's kindergarten staffing requirements or teacher education framework would merit close comparative attention.

Finally, broader comparative studies extending beyond the Polish–Norwegian dyad would help to contextualise the findings presented here within the wider European ECEC landscape. Situating both systems within the framework of Eurydice comparative reports, OECD Starting Strong analyses, and the European Commission's structural indicators for ECEC quality would enable researchers to assess the extent to which the contrasts identified here reflect specifically national choices or broader regional patterns in the organisation of early childhood workforce preparation.

In sum, this article has demonstrated that regulatory documents are not merely administrative instruments but normative texts that encode each country's vision of the early childhood professional. Understanding those visions – and the structural choices that sustain them – is an essential step towards building more coherent, equitable, and high-quality ECEC systems across Europe. This is particularly important in the context of developing so-called future competences, which are essential for preparing children to live, learn, and develop in a rapidly changing social reality increasingly shaped by new technologies.

References

- Brussich T. (2025), *Comparative Analysis of the Early Childhood Education and Care Curriculum of the European Union Member States*. "Futurity Education", 5(4). <https://doi.org/10.57125/FED.2025.12.12>.
- Council of the European Union (2019), *Council Recommendation of 22 May 2019 on High-Quality Early Childhood Education and Care Systems* (2019/C 189/02). OJ C 189, 5.06.2019.
- Gibbs G. (2011), *Analizowanie danych jakościowych*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Gibton D. (2016), *Researching Education Policy, Public Policy, and Policymakers*. New York, Routledge.
- Heckman J.J., Karapakula G. (2019), *Intergenerational and Intragenerational Externalities of the Perry Preschool Project* (No. w25889). National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w25889>.
- Howard S.J., Lewis K.L., Walter E., Verenikina I., Kervin L.K. (2024), *Measuring the Quality of Adult–Child Interactions in the Context of ECEC: A Systematic Review on the Relationship with Developmental and Educational Outcomes*. “Educational Psychology Review”, 36(1), 6. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09832-3>.
- Kancelaria Senatu (2023), *Systemy kształcenia nauczycieli w Polsce. Wybrane zagadnienia*. Biuro Analiz, Dokumentacji i Korespondencji.
- Michalczyk K. (2021), *System edukacji oraz kształcenie nauczycieli wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej w Norwegii*. “Zbliżenia Cywilizacyjne”, 17(4). <https://doi.org/10.21784/ZC.2021.025>.
- Statistics Norway (2026), *Statistics on Kindergartens*. <https://www.ssb.no/en/utdanning/barnehager/statistikk/barnehager>, 7.04.2026.
- Sylva K., Melhuish E., Sammons P., Siraj-Blatchford I., Taggart B. (2004), *The effective provision of pre-school education (EPPE) project: Final Report: a longitudinal study funded by the DfES 1997–2004*. Institute of Education, University of London/ Department for Education and Skills/ Sure Start.

Legal Acts

Norwegian

- The Kindergarten Act (2005). *Act no. 64 of June 2005 relating to Kindergartens*. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/engelsk/act_no_64_of_june_2005_web.pdf, 7.04.2026.
- Ministry of Education and Research (2016), *National Curriculum Regulations for Kindergarten Teacher Education*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/389bf8229a3244f0bc1c7835f842ab60/blu---forskrift-engelsk-ny-versjon-med-endringer-15-03-2016-1.pdf>, 7.04.2026.
- Ministry of Education and Research (2017). *Framework Plan for Kindergartens*. <https://www.udir.no/contentassets/7c4387bb50314f33b828789ed767329e/framework-plan-for-kindergartens--rammeplan-engelsk-pdf.pdf>, 7.04.2026.
- The Norwegian Directorate for Education and Training (2026). *Kollektiv kompetanseutvikling i barnehage og skole. [Collective Capacity Building in Early Childhood Education and Primary School]*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/kompetanseutvikling/kollektiv-kompetanseutvikling-barnehage-grunnskole/>, 7.04.2026.
- QMUC (n.d.). *Kvalitetssystem for utdanning. [Quality Assurance System for Education]*. Queen Maud University College of Early Childhood Education. <https://www.dmmh.no/kvalitetssystem-for-utdanning>, 7.04.2026.

Polish

- The Teachers' Charter (1982), The Act of 26 January 1982, The Teachers' Charter, as subsequently amended [Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela, tekst jedn.: Dz. U. z 2026 r., poz. 515, ze zm.].

The Care for Children Aged up to 3 Years (2011), The Act of 4 February 2011 on the Care for Children Aged up to 3 Years, as subsequently amended [Ustawa z dnia 4 lutego 2011 r. o opiece nad dziećmi w wieku do lat 3, tekst jedn.: Dz. U. z 2025 r., poz. 798].

The Regulation on scope of training courses for childminders (2011), The Regulation of the Minister of Labour and Social Policy of 25 March 2011 on the scope of training courses for childminders in a crèche or kids' club and day-care providers, as subsequently amended [Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 25 marca 2011 r. w sprawie zakresu programów szkoleń dla opiekuna w żłobku lub klubie dziecięcym oraz dziennego opiekuna, tekst jedn.: Dz. U. z 2024 r., poz. 1602].

The Law on School Education (2016), The Act of 14 December 2016, The Law on School Education, as subsequently amended [Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, tekst jedn.: Dz. U. z 2026 r., poz. 820, ze zm.].

The Regulation of the Minister of National Education of 14 February 2017 on the core curricula for preschool and the core curriculum of general education for primary school, including for students with moderate or severe intellectual disabilities, general education for vocational school of the first degree, general education for special school preparing for work and general education for post-secondary school [Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz. U. poz. 356, ze zm.].

The Law on Higher Education and Science (2018), The Act of 20 July 2018, The Law on Higher Education and Science, as subsequently amended [Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, tekst jedn.: Dz. U. z 2024 r., poz. 1571, ze zm.].

Regulation on core curricula for vocational education (2019), The Regulation of the Minister of National Education of 16 May 2019 on the core curricula for vocational education and additional vocational skills for selected vocational education occupations, as subsequently amended [Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 maja 2019 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego oraz dodatkowych umiejętności zawodowych w zakresie wybranych zawodów szkolnictwa branżowego, Dz. U. poz. 991, ze zm.].

Regulation on standards for initial teacher education (2019), The Regulation of the Minister of Science and Higher Education of 25 July 2019 on the standards for initial teacher education, as subsequently amended [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].

Regulation on care standards (2024), The Regulation of the Minister of Family, Labour and Social Policy of 13 December 2024 on the standards of care for children aged up to 3 years [Rozporządzenie Ministra Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej z dnia 13 grudnia 2024 r. w sprawie standardów opieki sprawowanej nad dziećmi w wieku do lat 3, Dz. U. poz. 1882].

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 przynależy się 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 wykazała 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 zaciekanie 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), *Konstrukttywizm 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).

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; Gołębiak, 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 (Gołębiak, Zamorska 2014; Gołębiak, 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; Gołębiak, 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 (Gołębiak, 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; Gołębiak 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 swego „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 (...) usłyszaliśmy [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. Dudzińska, 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), „Szkola 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).

Joanna Cieślukowska

<https://doi.org/10.26881/pwe.2026.62.05>

ORCID: 0000-0003-1256-4690

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

joanacie@umk.pl

Między JA a MY. Poczucie skuteczności nauczycieli poza opozycją indywidualizmu i kolektywizmu

Summary

Between the “I” and the “WE”. Teacher Self-Efficacy Beyond the Opposition of Individualism and Collectivism

The article analyzes teachers' sense of efficacy as a category that transcends the opposition between individualism and collectivism. Drawing on Albert Bandura's social learning theory, it demonstrates interconnections between the individual and collective dimensions of efficacy beliefs, situating the analysis within the context of selected classical and contemporary approaches to the individualism–collectivism dimension. The article argues that teachers' sense of efficacy is neither an individual trait nor an exclusively collective phenomenon, but rather a dynamic construct emerging through social interactions. It also highlights the importance of communities of practice, collaboration networks, and the organizational climate of schools in strengthening teachers' efficacy beliefs.

Keywords: teacher self-efficacy, individual self-efficacy, collective self-efficacy, individualism, collectivism

Słowa kluczowe: poczucie skuteczności nauczycieli, indywidualne poczucie skuteczności, zespołowe poczucie skuteczności, indywidualizm, kolektywizm

Współczesne analizy dotyczące funkcjonowania nauczycieli coraz częściej odchodzą od prostego przeciwstawienia „Ja” i „My”, indywidualizmu i kolektywizmu, wskazując raczej na ich wzajemne przenikanie i współzależność w procesie konstruowania sprawczości zawodowej. Cele niniejszego artykułu¹ to próba uchwycenia tej relacji oraz pokazanie, w jaki sposób poczucie skuteczności nauczycieli – rozumiane zarówno w wymiarze jednostkowym, jak i zespołowym – wykracza poza tradycyjnie ujmowaną opozycję indywidualizm–kolektywizm i staje się kategorią relacyjną, osadzoną w praktykach współpracy, kulturze organizacyjnej szkoły oraz doświadczeniu zawodowym. W ujęciu klasycznych i współczesnych teorii społecznych – od refleksji nad koncepcją „twórców uspołecznionych”, przez analizy relacji jednostki i wspólnoty obecne w socjologii klasycznej, aż po nowoczesne

¹ Artykuł został przygotowany na podstawie fragmentu rozprawy doktorskiej pt. *Poczucie własnej i zespołowej skuteczności nauczycieli w pracy z uczniami z wybranymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* (Cieślukowska 2024), przygotowanej pod kierunkiem prof. dr hab. Ewy Filipiak.

ujęcia indywidualizmu – jednostka jawi się jako podmiot nieodłącznie uwikłany w sieć relacji społecznych, które współkonstruuja jej możliwości działania. W tym kontekście istotne staje się również uwzględnienie ujęcia poczucia skuteczności rozwijanego w teorii społecznego uczenia się Alberta Bandury (1999), które pozwala przejść od perspektywy czysto indywidualnej do analizy sprzężeń między poziomem jednostkowym a zbiorowym.

„Bądź sobą; wszyscy inni są już zajęci”²

W naukach społecznych idea „bycia sobą” bywa interpretowana jako wyraz indywidualizmu, który odnosi się do funkcjonowania człowieka i oznacza sposób myślenia oraz postępowania charakteryzujący się odrębnością wobec działań ogółu. W tradycyjnym ujęciu indywidualizm w życiu społecznym uwypukla dominację jednostki nad grupą: osoba jest bytem pierwotnym, a grupa – wtórnym, a relacje między nimi bazują na zasadach wymiany oraz kalkulacji zysków i strat. Indywidualiści współpracują z innymi wtedy, gdy dostrzegają dla siebie wymierne korzyści. Są samodzielni, sami określają, co jest dla nich dobre, a co złe, podejmują decyzje dotyczące relacji z otoczeniem, a ich zachowania są regulowane przez osobiste standardy i potrzeby (Bąbka 2012; Grabowski 2015). Dzięki temu osoby ceniące wartości indywidualistyczne są bardziej zorientowane na zadania i realizację celów oraz mają skłonność do koncentrowania się na własnych kompetencjach (Grabowski 2015).

We współczesnych społeczeństwach indywidualizm wydaje się cechą wiodącą, silnie obecną w świadomości i praktykach społecznych. Piotr Sztompka charakteryzuje indywidualizm jako „podkreślanie znaczenia jednostki, wolnej od narzuconych więzi grupowych i uzależnień, obdarzonej godnością i niezbywalnymi prawami nie tylko jako obywatel, członek społeczeństwa, ale jako osoba ludzka, decydującej samodzielnie o kształcie swojej biografii, mającej do dyspozycji wiele wzorów życia czy kariery, a także ponoszącej wyłączną odpowiedzialność za swoje sukcesy czy porażki” (Sztompka 2002: 646). Jak zauważa Marta Olcoń-Kubicka, takie podejście obejmuje kilka wymiarów indywidualizmu: po pierwsze – uwolnienie od zewnętrznych ograniczeń i tradycyjnych relacji; po drugie – posiadanie niezbywalnych praw (w tym prawa do dokonywania wyborów zgodnie z własnymi potrzebami), a także – swobodę wyboru spośród wielu opcji oraz odpowiedzialność za własne działania (Olcoń-Kubicka 2009). W szerokim, historyczno-socjologicznym kontekście postawy tego typu wiążą się z postępującymi zmianami społecznymi i kulturowymi oraz z potrzebą uniezależnienia się od tradycyjnych wspólnot czy grup społecznych, które wcześniej definiowały miejsce jednostki w społeczeństwie, a także z sytuacją, w której przynależność do grupy staje się konsekwencją wyboru jednostki, a nie np. pochodzenia (Olcoń-Kubicka 2009).

Wskazywane są także wewnętrzne źródła indywidualizmu. „Pierwszym krokiem było zasadnicze uwolnienie jednostki z kajdan porządku cechowego, urodzenia i instytucji Kościoła. Gdy to się dokonało, uniezależniona jednostka zapragnęła także różnić się od innych jednostek.

² Autor nieznany.

Decydującym punktem było już nie to, żeby być wolną jednostką, ale by być właśnie tą jednostką – określoną i niezastąpioną” (Simmel 1975: 100). W narracji indywidualizmu istotna staje się zatem niepowtarzalność, świadomość własnego „Ja” i odrębności, osobista inicjatywa oraz dążenie do oryginalności i wyróżniania się. Stąd, jak wskazuje Tomasz Burdzik (2013), zauważalne jest promowanie indywidualności jako formy kreatywności.

Coraz częściej obserwuje się jednak, że tożsamość osobista (jednostkowa, indywidualna), związana z formowaniem struktury „Ja”, umożliwiająca spostrzeganie siebie jako kogoś niepowtarzalnego oraz identyfikację z osobistymi celami i standardami, nie jest jedyną formą tożsamości. Człowiek, jako istota społeczna, wytwarza także tożsamość społeczną (grupową, zbiorową) – opartą na strukturze „My”, poprzez powiązanie własnej osoby z innymi ludźmi oraz identyfikację z ich celami, wartościami i zasadami postępowania (Brzezińska 2000).

Dlatego, mimo że początkowo indywidualizm występował w opozycji do kolektywizmu lub był ujmowany jako jeden z biegunów kontinuum (gdzie maksymalne natężenie indywidualizmu wykluczało kolektywizm i odwrotnie) (Daab 1993), obecnie podkreśla się, że jest to opozycja pozorna. Wynika to po pierwsze z istnienia wielu odmian zarówno indywidualizmu, jak i kolektywizmu (Świrko 2018), a po drugie z faktu, że każda osoba posiada oba te wymiary w różnym natężeniu, dlatego nie należy ich przeciwstawiać, lecz powinno się je analizować łącznie (Grabowski 2015; Świrko 2018).

Co więcej, to właśnie dzięki uspołecznieniu człowiek może realizować siebie i swoje potrzeby. Podkreśla się, że poczucie tożsamości oraz samoocena jednostki są w znacznym stopniu zakotwiczone w relacjach interpersonalnych, co wzmacnia tezę o społecznie uwarunkowanym charakterze indywidualności (Leary, Baumeister 2000). „Paradoksalnie, ekspresja indywidualności nabiera znaczenia dopiero wewnątrz grupy ludzi podobnie odczuwających: poprzez identyfikację z nimi jednostka zaczyna rozumieć, na czym polega jej indywidualność” (Olcoń-Kubicka 2009: 38).

Ludzie, także indywidualiści, funkcjonują w grupach, a koncentracja na sobie i własnych celach nie wyklucza świadomości potrzeb innych. W edukacji dąży się do rozwijania u jednostki „zdolności do samodzielnego wyboru i krytycznego osądu, do bycia odrębną osobą, odpowiedzialną za zgodność swoich zachowań z przyjętymi uniwersalnymi zasadami etycznymi, a zarazem działającą dla dobra wspólnot (bliskich i dalszych)” (Kwieciński 2021: 43).

Wskazuje się, że oprócz „indywidualizmu różnicy”, wyrażającego się dążeniem jednostki do odkrywania i manifestowania własnej oryginalności, występuje także „indywidualizm utylitarystyczny”, zgodnie z którym jednostka uwzględniająca innych poszukuje nowych form uspołecznienia, tworzy nowe formy organizacji życia społecznego i współtworzy instytucjonalne ramy działania (Boksański 2007).

Ponadto indywidualizm nie funkcjonuje w próżni społecznej. Burdzik (2013) zauważa, że ekspresja własnej odrębności jest w istocie wyborem schematów oferowanych przez kulturę. Każda jednostka, nawet nie w pełni świadomie, pozostaje w dużym stopniu zależna od kultury, układów społecznych, instytucji oraz sieci powiązań między nimi. Proces indywidualizacji ma więc charakter systemowy i nie jest wyłącznie pochodną jednostkowych decyzji (Burdzik 2013).

„I tylko twórcy uspołecznieni...”

Jak zauważa Florian Znaniecki (1973), kluczowe znaczenie dla procesu wychowania ma kształtowanie nie izolowanej osobowości, lecz „twórców uspołecznionych”, czyli osób zdolnych zarówno do współpracy, jak i do twórczego działania w ramach wspólnoty. W tym ujęciu współdziałanie z innymi członkami grupy stanowi warunek realizacji wspólnych celów oraz trwałości organizacji społecznej. Jak podkreśla sam autor: „I tylko twórcy uspołecznieni tak zorganizowaną grupę związać i podtrzymać mogą” (Znaniecki 1973: 417).

Postulaty te nabierają szczególnego znaczenia w analizie roli społecznej nauczycieli. Henryka Kwiatkowska (2005), przedstawiając wyniki badań własnych, zauważa, że obecnie nauczycieli cechuje wysoki poziom indywidualności. Starają się tworzyć siebie nie poprzez układ społeczny i obowiązujące normy, ani nawet przez przynależność do grupy zawodowej, lecz poprzez siłę indywidualnych pragnień i cech własnej osobowości (Kwiatkowska 2005).

Podjęcie, które odrzuca równowagę między indywidualizmem a troską o dobro wspólne oraz współpracą, może prowadzić do szeregu negatywnych skutków, związanych z pojawieniem się w szkole tzw. kultury indywidualizmu. W tym typie kultury organizacyjnej przyjmuje się, że jakość pracy szkoły determinowana jest przez jakość pracy pojedynczego nauczyciela. Nauczycielom stawia się wymagania i dokonuje ich oceny według odgórnie narzuconych standardów, niezależnie od doświadczenia czy etapu rozwoju zawodowego. Oczekuje się od nich takiej samej sprawności w realizacji zadań – taka postawa sprzyja ograniczeniu komunikacji między pracownikami oraz koncentracji na indywidualnych działaniach w obrębie klasy szkolnej (za: Day 2004).

Zbliżoną diagnozę formułuje Andy Hargreaves, wskazując, że izolacja nauczycieli nie wynika wyłącznie z indywidualnych wyborów, lecz jest konsekwencją struktury organizacyjnej szkoły oraz dominujących kultur zawodowych. Autor wyróżnia m.in. kulturę indywidualizmu oraz kulturę „bałkanizacji”, w których nauczyciele funkcjonują w odseparowanych obszarach odpowiedzialności, co ogranicza współpracę i wymianę doświadczeń. Jednocześnie Hargreaves podkreśla, że nawet w warunkach deklarowanej współpracy może występować tzw. koleżeństwo pozorne, które nie prowadzi do rzeczywistego uczenia się zespołowego (Hargreaves, Dawe 1990; Hargreaves 1994).

Małgorzata Karwasz, analizując kultury organizacyjne szkół jako potencjalną barierę dla budowania wspólnot nauczycielskich, wykazuje, że nauczyciele koncentrują się na realizacji własnych zadań w sposób możliwie zgodny z narzuconymi standardami. „W kulturze indywidualizmu nie ma przestrzeni do wspólnego uczenia się, wymiany doświadczeń ani dzielenia się problemami czy dylematami, ponieważ może to być postrzegane jako brak profesjonalizmu” (Karwasz 2022: 95). Najbardziej występującym typem jest kultura współpracy. Jednocześnie normy związane z pracą zespołową, komunikacją i relacjami koleżeńskimi uzyskują najniższe oceny, ponieważ nauczyciele największą wagę przypisują relacjom z uczniami, określanym jako relacje typu firma-klient (Karwasz 2022).

W takim ujęciu błędnie rozumiany indywidualizm może prowadzić do anomii, osłabienia więzi społecznych, a w konsekwencji – do utrudnienia wzajemnego porozumienia. Należy

podkreślić, że indywidualizm nie powinien być utożsamiany z egoizmem, egocentryzmem czy izolacją (Olcoń-Kubicka 2009). Ewentualne formy odosobnienia, separacji czy samotności nauczycieli nie zawsze wynikają z ich osobistych wyborów, lecz mogą być efektem uwarunkowań instytucjonalnych. Specyfiką zawodu nauczyciela – wynikającą z organizacji pracy szkoły i systemu klasowo-lekcyjnego – jest bowiem to, że przez większość czasu nauczyciel pracuje samodzielnie w klasie, w relacji „ja (nauczyciel) – zespół uczniów”. Zjawisko to określane jest jako „kultura pracy za zamkniętymi drzwiami” i wiąże się z syndromem IFD (*Isolation, Frustration, Demoralization*), będącym skutkiem izolacyjnego charakteru pracy (Kubiczek 2002).

Andrzej Janowski, porównując pracę nauczyciela z innymi zawodami, wskazuje na tendencję tego zawodu do izolacji od współpracowników. „Przyjęło się uważać za naturalne, że samotność jest istotnym i niezbędnym aspektem sytuacji nauczania. W większości szkół nie rozważa się nawet możliwości pracy zespołowej ani wsparcia w sytuacjach trudnych” (Janowski 1998: 69). Podobnie Bożena Tołwińska opisuje nauczycieli jako „samotników pokonujących trudności” oraz „indywidualistów pracujących w odosobnieniu”, a szkoły jako „kolekcje jednostek traktujących klasę jako prywatne terytorium” (Tołwińska 2011: 36). Piotr Mikiewicz dodaje: „Nauczyciel jest izolowany w swojej pracy. Mimo że pracuje w zespole, jest członkiem kadry nauczycielskiej, która liczy zwykle kilkadziesiąt osób, w wykonywaniu swoich obowiązków jest pozostawiony sam na sam z klasą. W momencie kiedy (...) wychodzi z pokoju nauczycielskiego, wyrusza na samotne spotkanie z grupą” (Mikiewicz 2008: 94).

Nie każda grupa umożliwia jednostkom wyrażanie indywidualności przy jednoczesnym osiaganiu celów osobistych i podtrzymywaniu więzi społecznych. Damian Grabowski (2015) wprowadza pojęcie indywidualistycznej grupy, której członkowie posiadają kompetencje pozwalające na równoczesną realizację celów jednostkowych i zbiorowych. Grupa taka sprzyja ekspresji indywidualności, przy jednoczesnym zachowaniu równowagi między potrzebami jednostki a zbiorowości. Z kolei Agata Cudowska (2009) opisuje wspólnotę twórczą, która respektuje indywidualność jednostki, umożliwia wyrażanie emocji i doświadczeń, nie ogranicza wolności, nie wymusza konformizmu i powstaje w procesie dialogu oraz współrozwoju jednostki i wspólnoty.

Powyższe koncepcje stanowią ważne tło dla analizy funkcjonowania nauczycieli w strukturach szkoły, w których napięcie między indywidualną sprawczością a wymiarem kolektywnym przybiera szczególnie wyraźną postać. W tym sensie spór między „Ja” a „My” nie ma wyłącznie charakteru aksjologicznego, lecz przekłada się na sposób rozumienia sprawczości jednostki w strukturach społecznych. Jeśli twórcza aktywność jednostki wymaga zakotwiczenia w relacji z grupą, to kluczowe staje się pytanie o warunki, w których możliwe jest jednoczesne doświadczenie autonomii i współzależności. Innymi słowy, istotne jest nie tylko to, czy jednostka działa „samodzielnie” lub „wspólnie”, lecz także to, w jaki sposób konstruuje własną skuteczność działania w odniesieniu do innych oraz do wspólnoty praktyki zawodowej.

„Uwierz, że możesz, a jesteś już w połowie drogi...”³

W analizie funkcjonowania nauczycieli szczególnego znaczenia nabiera kategoria poczucia skuteczności, ujmowana jako przekonanie jednostki o własnej zdolności do organizowania i realizowania działań prowadzących do osiągnięcia określonych rezultatów. Jest to konstrukt wywiedziony z teorii społecznego uczenia się rozwijanej w latach 70. i 80. XX w. Jej podstawy zostały przedstawione przez Alberta Bandurę w pracy *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change* (Bandura 1982), w której badacz szczegółowo omówił założenia koncepcji oraz jej rolę w motywowaniu i kształtowaniu zachowań jednostek, wskazując, w jaki sposób przekonania o własnej skuteczności wpływają na różne aspekty funkcjonowania człowieka. Według Bandury z poziomem samoskuteczności silnie powiązane są procesy poznawcze, motywacyjne, emocjonalne i selekcyjne, co niesie konsekwencje dla sposobu, w jaki ludzie podejmują działania, radzą sobie z wyzwaniami i osiągają swoje cele.

W licznych badaniach wykazano, że poczucie skuteczności jest konstruktem szczególnie istotnym dla grupy zawodowej nauczycieli. Stąd mówi się o nauczycielskim poczuciu (przekonaniu) skuteczności, które w języku angielskim określane jest jako *teachers' self-efficacy* (np. Raudenbush i in. 1992; Tschannen-Moran i in. 1998; Henson 2001) lub szerzej *teachers' sense of efficacy* (np. Dembo, Gibson 1985; Raudenbush i in. 1992; Henson 2001; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy 2001).

Bandura zauważa jednak, że wiele problemów i wyzwań ma charakter nie tylko indywidualny, ale także instytucjonalny, wymagający zbiorowego wysiłku. Dlatego koncepcja indywidualnej samoskuteczności została rozszerzona również na poziom grupowy, z podkreśleniem, jak ważne dla podejmowania wspólnego działania i mobilizowania zasobów jest przekonanie grupy o własnych możliwościach. Nie bez znaczenia dla realizacji wspólnych projektów i rozwiązywania problemów społecznych pozostaje zatem poczucie zbiorowej skuteczności (Bandura 1999). W konsekwencji kluczowe znaczenie mają dwa komplementarne ujęcia poczucia skuteczności nauczycieli – indywidualne oraz zbiorowe. Taki podział pozwala wyjść poza tradycyjną opozycję indywidualizmu i kolektywizmu, ponieważ skuteczność nauczycieli ujawnia się zarówno w wymiarze „Ja”, związanym z autonomią i sprawczością jednostki, jak i w wymiarze „My”, opartym na współpracy, współodpowiedzialności i poczuciu wspólnoty działania.

W ujęciu psychologicznym poczucie skuteczności nie stanowi wyłącznie indywidualnej cechy osobowości, lecz dynamiczną konstrukcję kształtowaną w procesie interakcji między jednostką a środowiskiem działania. Oznacza to, że sprawczość nauczyciela jest nie tylko funkcją jego kompetencji, ale także wynikiem relacji między doświadczeniem jednostkowym, kontekstem instytucjonalnym oraz systemem wsparcia społecznego. Dlatego w literaturze

³ Cytat powszechnie przypisywany Theodore'owi Rooseveltowi, jednak brak na to potwierdzenia w źródłach.

przedmiotu zwraca się uwagę, że w przypadku zawodu nauczyciela poczucie skuteczności przyjmuje kilka różnych wymiarów.

W zależności od celu badań może ono mieć charakter ogólny lub specyficzny. W tym kontekście Stephen W. Raudenbush wraz ze współpracownikami (1992) wyróżniają dwa komponenty nauczycielskiego poczucia samoskuteczności: *interteacher component* – stosunkowo stabilny komponent ogólny – oraz *intrateacher component*, czyli komponent usytuowany kontekstualnie.

Uogólnione poczucie skuteczności oznacza przeświadczenie o skuteczności podejmowanych działań, powstające na bazie osobistych doświadczeń jednostki związanych z dysponowaniem zasobami motywacyjnymi i poznawczo-działaniowymi. Zoperacjonalizowane uogólnione poczucie własnej skuteczności przybiera formę twierdzeń odnoszących się nie tyle do konkretnych sytuacji społecznych, ile do osobistego doświadczenia i samowiedzy badanych (Chomczyńska-Rubacha, Rubacha 2013).

Do nauczycieli można odnosić także samoskuteczność sytuacyjną, będącą „specyficzną oceną własnych kompetencji, możliwości wykonania różnych zadań w danej dziedzinie” (Bańka 2013: 281), przy czym dziedzina ta może być związana z określoną sferą aktywności, np. z pracą zawodową. W tym kontekście warto przywołać definicję, zgodnie z którą poczucie skuteczności nauczycieli oznacza:

- przekonanie nauczycieli dotyczące możliwości wywierania wpływu na wyniki uczniów (Ashton i in. 1983);
- stopień, w jakim nauczyciele wierzą, że mogą wpływać na proces uczenia się w klasie szkolnej (Dembo, Gibson 1985);
- postrzeganie nauczania jako procesu wartego wysiłku, prowadzącego uczniów do sukcesu oraz przynoszącego osobistą satysfakcję (Newmann i in. 1989, za: Raudenbush i in. 1992);
- indywidualne przekonanie o własnej biegłości w wykonywaniu czynności związanych z kształceniem uczniów (Ross 1994);
- przekonanie o możliwości skutecznego realizowania zadań związanych z organizowaniem i prowadzeniem procesu nauczania, wynikające z oceny własnych kompetencji w świetle analizy warunków zadania i sytuacji (Tschannen-Moran i in. 1998);
- sąd dotyczący własnych możliwości osiągnięcia pożądanego efektów kształcenia, nawet w pracy z uczniami niezmotywowanymi lub doświadczającymi trudności (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy 2001);
- sąd nauczyciela na temat posiadanych zdolności do osiągnięcia pożądanego wyników nauczania (Gavora 2011).

Isaac A. Friedman i Efrat Kass (2002) ujmują nauczycielskie poczucie skuteczności jako postrzeganie własnych możliwości w odniesieniu do dwóch czynników: 1) skuteczności w klasie szkolnej (oznacza to postrzeganie własnych zdolności do wykonywania zadań zawodowych związanych z edukacją uczniów) oraz 2) skuteczności w szkole jako organizacji (wiąże się to z postrzeganiem własnych możliwości uczestniczenia w realizacji zadań

organizacji, której nauczyciel jest częścią, zarówno w zakresie procesów społecznych, jak i realizacji polityki oświatowej).

Pierwszy z tych czynników odnosi się do indywidualnego poczucia skuteczności, dotyczącego przekonania nauczyciela o własnej zdolności do efektywnego planowania i realizowania procesu dydaktycznego w pracy z uczniami. Wymiar ten wiąże się z oceną własnych kompetencji, autonomii decyzyjnej oraz zdolności radzenia sobie z wyzwaniami codziennej praktyki szkolnej. Równie istotny pozostaje jednak drugi czynnik – kolektywne, zespołowe poczucie skuteczności, odnoszące się do przekonania, że nauczyciele jako grupa są zdolni do skutecznego oddziaływania na procesy edukacyjne i do osiągania wspólnych celów dydaktyczno-wychowawczych. W tym ujęciu sprawczość nie jest redukowana do działania jednostki, lecz rozumiana jako efekt współpracy, wymiany doświadczeń i wzajemnego wsparcia w ramach zespołu pedagogicznego.

Relacja między indywidualnym a zbiorowym poczuciem skuteczności nie ma charakteru hierarchicznego ani alternatywnego, lecz opiera się na wzajemnym warunkowaniu obu wymiarów. Doświadczenia jednostkowe nauczyciela wpływają na ocenę własnych kompetencji i możliwości działania, jednak ich interpretacja oraz utrwalanie dokonują się w kontekście relacji z innymi nauczycielami, uczniami i instytucją szkoły. Jednocześnie wspierające środowisko szkolne, w którym nauczyciele wierzą w możliwość wspólnego osiągania celów i mają poczucie bycia częścią efektywnego zespołu, wzmacnia zarówno zespołowe, jak i indywidualne poczucie skuteczności. Powstaje w ten sposób efekt synergii, istotny dla kultury organizacyjnej szkoły oraz jakości pracy nauczycieli. Zależność tę potwierdzili Roger Goddard i Yvonne L. Goddard (2001), wykazując, że zbiorowe poczucie skuteczności nauczycieli stanowi istotny predyktor ich indywidualnych przekonań o własnej skuteczności.

W tym sensie poczucie skuteczności nauczycieli wymyka się prostej opozycji indywidualizmu i kolektywizmu. Nie może być ono redukowane ani do autonomicznej, odseparowanej sprawczości jednostki, ani do rozproszonej sprawczości grupy. Przeciwnie – stanowi kategorię relacyjną, osadzoną w napięciu pomiędzy „Ja” i „My”, gdzie jednostkowe działanie nabiera sensu dopiero w kontekście wspólnoty praktyki zawodowej, a wspólnota ta istnieje dzięki aktywności i odpowiedzialności konkretnych osób.

Badania pokazują również, że związek między indywidualnymi i zbiorowymi przekonaniami nauczycieli o skuteczności jest zapośredniczony przez poczucie przynależności, rozumiane jako przekonanie, że jest się częścią zespołu, a środowisko pracy stanowi bezpieczne, wspierające miejsce oparte na wzajemnym szacunku (Friedman, Kass 2002). Na zespołowe poczucie skuteczności wpływają takie czynniki, jak pozytywny klimat szkoły, silna pozycja nauczyciela, kompetencje organizacyjne dyrektora czy brak zewnętrznych barier edukacyjnych (Moore, Esselman 1992). W swoich wynikach badań John Chi-kin Lee i współpracownicy (2011) potwierdzają natomiast, że z poczuciem zbiorowej skuteczności nauczycieli silnie koreluje zaufanie do współpracowników, które wpływa na większe zaangażowanie zespołu w sprawy uczniów. Zespoły o wysokim poziomie zbiorowej skuteczności

częściej angażują również całe społeczności szkolne, w tym rodziców, w działania na rzecz szkoły (Kirby, DiPaola 2011).

Jenni Donohoo wraz ze współpracownikami (2020) skonstruowali narzędzie do pomiaru warunków sprzyjających zbiorowej skuteczności nauczycieli, wykazując, że wzmacnianie tego rodzaju przekonań wymaga działań na rzecz: 1) wspierającego przywództwa realizowanego przez liderów szkolnych; 2) budowania pozycji nauczycieli poprzez zwiększanie ich wpływu na decyzje i odpowiedzialności za procesy szkolne; 3) rozwijania refleksyjnych praktyk związanych z analizowaniem procesów edukacyjnych i komunikacją; 4) budowania wspólnej wiedzy oraz doświadczenia nauczycieli, a także 5) osiągania konsensusu wokół celów szkoły, dzięki któremu każdy członek społeczności rozumie swoją rolę w realizacji wspólnych działań. Badania walidacyjne narzędzia wykazały wysokie współzależności między wszystkimi pięcioma wymiarami (Donohoo i in. 2020).

Z perspektywy pedagogicznej oznacza to konieczność odejścia od modeli interpretacyjnych przeciwstawiających autonomię nauczyciela jego uspołecznieniu. Szkoła jako organizacja edukacyjna nie jest bowiem jedynie sumą indywidualnych działań ani wyłącznie strukturą kolektywną, lecz przestrzenią współzależnych praktyk, w której poczucie skuteczności kształtuje się poprzez sprzężenie poziomu jednostkowego i zespołowego. W konsekwencji analiza sprawczości nauczycieli wymaga uwzględnienia zarówno ich indywidualnych kompetencji, jak i jakości relacji współpracy w środowisku szkolnym.

A ostatecznie „dzielimy wysilek, mnożymy sukces...”⁴

Odwołując się do wyników badań, za główne źródła przekonań o zespołowej skuteczności nauczycieli uznaje się wcześniejsze sukcesy szkoły oraz wspólne doświadczenia pracy zespołowej, w trakcie której nauczyciele współdziałają przy planowaniu, monitorowaniu i ewaluacji procesu edukacyjnego (Goddard, Goddard 2001). Dotyczy to nie tylko współpracy grona pedagogicznego w obrębie jednej szkoły, lecz także nauczycielskich sieci współpracy (*teacher networks*), opartych na międzyszkolnych zespołach zrzeszających nauczycieli wspierających się i wymieniających doświadczeniami (Moolenaar i in. 2012). W tym kontekście mówi się o idei uczenia się nauczycieli w sieci, rozumianej jako „społeczność uczących się specjalistów” (Filipiak 2019), a także o koncepcji *professional learning community* (Gołębiński, Zamorska 2014), tłumaczonej jako „wspólnota uczących się zawodowców” (Giebułtowska 2017) lub „wspólnota profesjonalnego nauczania” (Hurst, Reding 2011). Podejście to zakłada regularną, strukturalną współpracę nauczycieli oraz systematyczną wymianę wiedzy i doświadczeń. Kluczowe znaczenie ma tu współpraca całego zespołu oraz proces całościowego rozwoju, zgodnie z brunerowską ideą szkoły jako „wspólnoty uczących się”, tworzącej przestrzeń do refleksji nad działaniami grupy (Filipiak 2019).

⁴ Hasło motywacyjne rozpowszechnione w praktykach coachingowych i HR-owych.

W takim ujęciu widoczny staje się pozytywny aspekt normatywnego wpływu społecznego, który mobilizuje nauczycieli do wspólnego działania, wytrwałości w sytuacjach trudnych oraz angażowania się w realizację wspólnych celów, także z potrzeby uzyskania aprobaty zespołu i uniknięcia odrzucenia (Goddard i in. 2004). Możliwa staje się tym samym zmiana kultury szkoły – od statycznej, opartej na „fragmentarycznym indywidualizmie”, ku kulturze współpracy, traktującej zespołowość jako podstawowy warunek rozwoju i zmiany (Gołębniak 2003). Podejście to prowadzi do odejścia od myślenia o „dobrym nauczycielu” wyłącznie w kategoriach indywidualnych. Gołębniak (Gołębniak, Zamorska 2014) wskazuje bowiem na profesjonalizm kolektywny (demokratyczny), zgodnie z którym standardy praktyki nauczycielskiej nie są wyłącznie sprawą jednostki, lecz realizują się przede wszystkim we współpracy z innymi.

Jakość pracy szkoły nie jest bowiem prostą sumą działań poszczególnych nauczycieli (Wlazło 2012). Wyjaśnia to efekt synergii, zgodnie z którym rezultaty pracy zespołu, którego członkowie komunikują się, słuchają siebie nawzajem i wspólnie podejmują decyzje, mogą być wyraźnie lepsze niż efekty osiągane indywidualnie – niekiedy nawet przewyższają rezultat najbardziej kompetentnego członka grupy (Łukasik 2013). Wynika to z wykorzystania „zbiorowej mądrości”, zwiększającej trafność decyzji i jakość końcowych rezultatów. Warunkiem osiągnięcia wysokiego poziomu synergii jest jednak rzeczywiste współdziałanie: odpowiedni podział zadań, umożliwiający wykorzystanie indywidualnych kompetencji członków zespołu, wzajemne wspieranie się w sytuacjach trudnych oraz dzielenie się doświadczeniami, co pozwala ograniczać indywidualne błędy i wzmacniać efektywność wspólnego działania (Elsner 2002; Bieroń 2012).

Całość przedstawionych rozważań prowadzi do wniosku, że analiza poczucia skuteczności nauczycieli wymaga odejścia od klasycznej opozycji indywidualizmu i kolektywizmu na rzecz ujęcia relacyjnego, w którym „Ja” i „My” współwystępują i wzajemnie się warunkują. W świetle przywołanych refleksji indywidualizm nie może być rozumiany jako izolowana autonomia jednostki, podobnie jak kolektywizm nie wyczerpuje się w redukcji jednostkowej sprawczości do działania grupowego. Zarówno tradycje socjologiczne (Simmel, Znaniecki), jak i współczesne analizy kultury szkoły (Hargreaves, Karwasz) wskazują, że praktyka zawodowa nauczyciela osadzona jest w napięciu między strukturami instytucjonalnymi a indywidualnym doświadczeniem działania, co sprzyja współistnieniu tendencji do indywidualizacji pracy oraz konieczności współpracy i współodpowiedzialności.

W tym kontekście koncepcja poczucia skuteczności Alberta Bandury, rozszerzona o wymiar zbiorowy, dostarcza ram interpretacyjnych pozwalających uchwycić wielopoziomowy charakter sprawczości nauczycieli – obejmujący zarówno przekonania jednostkowe dotyczące własnych kompetencji, jak i przekonania o zdolności zespołu pedagogicznego do skutecznego działania. Relacja między tymi wymiarami ma charakter dynamiczny i sprzężony: indywidualne doświadczenia kształtują przekonania o skuteczności, lecz są one wzmacniane, modyfikowane lub osłabiane w procesie interakcji społecznych, w szczególności w ramach kultury organizacyjnej szkoły, klimatu współpracy oraz poczucia przynależności. W efekcie poczucie skuteczności nauczycieli należy ujmować jako kategorię relacyjną

i kontekstualną, która powstaje w przestrzeni pomiędzy autonomią jednostki a strukturą wspólnoty praktyki zawodowej. Takie ujęcie pozwala uchwycić zarówno ograniczenia związane z kulturą indywidualizmu i izolacji pracy nauczyciela, jak i potencjał synergii wynikający ze współpracy, sieci uczenia się oraz profesjonalnych wspólnot praktyki, w których efektywność działania nie jest sumą jednostkowych kompetencji, lecz efektem ich wzajemnego powiązania i wzmacniania.

Literatura

- Ashton P.T., Webb R.B., Doda N. (1983), *A study of Teachers' sense of efficacy. Final report. Executive summary. Foundations of Education University of Florida*, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED231833.pdf>, 5.02.2026.
- Bąbka J. (2012), *Orientacja na wartości indywidualistyczne vs. kolektywistyczne jako podstawa wyjaśniania zachowań kooperacyjnych*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 58(2).
- Bandura A. (1982), *Self-Efficacy Mechanism in Human Agency*. „American Psychologist”, 37(2).
- Bandura A. (1999), *Social cognitive theory: an agentic perspective*. „Asian Journal of Social Psychology”, 2.
- Bańka A. (2013), *Zaufanie do siebie w procesie konsolidacji statusu dorosłości. Struktura psychometryczna Skali Samoskuteczności w Karierze (SSK)*. „Czasopismo Psychologiczne. Psychological Journal”, 19(2).
- Bieroń K. (2012), *Potencjał współpracy*. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Bokszański Z. (2007), *Indywidualizm a zmiana społeczna. Polacy wobec nowoczesności – raport z badań*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Brzezińska A. (2000), *Společná psychologia rozvoju*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Burdzik T. (2013), *Miedzy indywidualizmem a zbiorowoscia – globalizacja a tozsamosc*. „Horyzonty Wychowania”, 24(12).
- Chomeczyńska-Rubacha M., Rubacha K. (2013), *Test Poczucia Skuteczności. Opracowanie teoretyczne i psychometryczne Pracowni Narzędzi Badawczych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN*. „Przegląd Badań Edukacyjnych”, 16(1).
- Cieślukowska J. (2024), *Poczucie własnej i zespołowej skuteczności nauczycieli w pracy z uczniami z wybranymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Bydgoszcz, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego. Kpis, praca doktorska, niepubl.
- Cudowska A. (2009), *Wspólnota w kulturze indywidualizmu*. W: J. Nikitorowicz, J. Muszyńska, M. Sobecki (red.), *Wspólnoty z perspektywy edukacji międzykulturowej*. Białystok, Trans Humana.
- Daab W. (1993), *Indywidualizm a poglądy społeczno-polityczne*. W: J. Reykowski (red.), *Wartości i postawy Polaków a zmiany systemowe. Szkice z psychologii politycznej*. Warszawa, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Day Ch. (2004), *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Dembo M.H., Gibson S. (1985), *Teachers' Sense of Efficacy: An Important Factor in School Improvement*. „The Elementary School Journal”, 86.
- Donohoo J., O'Leary T., Hattie J. (2020), *The design and validation of the enabling conditions for collective teacher efficacy scale (EC-CTES)*. „Journal of Professional Capital and Community”, 5(2).

- Elsner D. (2002), *Odmowa współpracy. Tracisz Ty, tracimy wszyscy*. „Dyrektor Szkoły”, 1.
- Filipiak E. (2019), *Sieci współpracy i samokształcenia nauczycieli – pozory zmiany czy przestrzeń możliwości rozwoju kultury szkoły i jej uczestników*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, 251(1).
- Friedman I.A., Kass E. (2002), *Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization*. „Teaching and Teacher Education”, 18.
- Gavora P. (2011), *Measuring the self-efficacy of in-service teachers in Slovakia*. „Orbis Scholae”, 5(2).
- Giebułtowska J. (2017), *Rozwój zawodowy nauczycieli w modelu „professional learning community”*. „Labor et Educatio”, 5.
- Goddard R.D., Goddard Y.L. (2001), *A Multilevel Analysis of the Relationship between Teacher and Collective Efficacy in Urban Schools*. „Teaching and Teacher Education”, 17.
- Goddard R.D., Hoy W.K., Woolfolk Hoy A. (2004), *Collective Efficacy Beliefs: Theoretical Developments, Empirical Evidence, and Future Directions*. „Educational Researcher”, 33(3).
- Gołębiak B.D. (2003), *Nauczanie i uczenie się w klasie*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwowski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 2. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gołębiak B.D., Zamorska B. (2014), *Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia – praktyka – przestrzeń rozwoju*. Wrocław, Dolnośląska Szkoła Wyższa.
- Grabowski D. (2015), *Indywidualizm, kolektywizm a etyka pracy*. „Polskie Forum Psychologiczne”, 20(1).
- Hargreaves A. (1994), *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. London, Cassell.
- Hargreaves A., Dawe R. (1990), *Paths of Professional Development: Contrived Collegiality, Collaborative Culture, and the Case of Peer Coaching*. „Teaching & Teacher Education”, 6(3).
- Henson R.K. (2001), *Teacher Self-Efficacy: Substantive Implications and Measurement Dilemmas*. Paper presented at the Annual Meeting of the Educational Research Exchange. College Station, <https://eric.ed.gov/?id=ED452208>, 8.03.2020.
- Hurst B., Reding G. (2011), *Profesjonalizm w uczeniu. Jak osiągnąć sukces*. Warszawa, Wolters Kluwer.
- Janowski A. (1998), *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Karwasz M.J. (2022), *Współpraca w kulturze organizacyjnej zespołów nauczycielskich – przegląd wybranych raportów z badań*. „Forum Oświatowe”, 35(2).
- Kirby M.M., DiPaola M.F. (2011), *Academic optimism and community engagement in urban schools*. „Journal of Educational Administration”, 49(5).
- Kubiczek B. (2002), *Autonomia szkoły. Jak ją tworzyć? Jak z niej korzystać?* Opole, Wydawnictwo Nowik.
- Kwiatkowska H. (2005), *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*. Sopot, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kwieciński Z. (2021), *Edukacja w galaktyce znaczeń*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwowski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Leary M.R., Baumeister R.F. (2000), *The Nature and Function of Self-Esteem: Sociometer Theory*. „Advances in Experimental Social Psychology”, 32.
- Lee C.K., Zhang Z., Yin H. (2011), *A Multilevel Analysis of the Impact of a Professional Learning Community, Faculty Trust in Colleagues and Collective Efficacy on Teacher Commitment to Students*. „Journal of Teaching and Teacher Education”, 27.
- Łukasik I.M. (2013), *Poczucie własnej skuteczności we współpracy z grupą. Eksperyment pedagogiczny w przestrzeni akademickiej*. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

- Mikiewicz P. (2008), *Nauczyciel jako istotny aktor społecznego świata szkoły*. W: P. Rudnicki, B. Kutrowska, M. Nowak-Dziemianowicz (red.), *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Moolenaar N.M., Slegers P.J.C., Daly A.J. (2012), *Teaming up: Linking collaboration networks, collective efficacy, and student achievement*. „Teaching and Teacher Education”, 28(2).
- Moore W.P., Esselman M.E. (1992), *Teacher Efficacy, Empowerment, and a Focused Instructional Climate: Does student Achievement Benefit?*, Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, 20–24 April 1992, <https://eric.ed.gov/?id=ED350252>, 21.11.2023.
- Newmann F.M., Rutter R.A., Smith M.S. (1989), *Organizational Factors that Affect School Sense of Efficacy, Community, and Expectations*. „Sociology of Education”, 62(4).
- Olcoń-Kubicka M. (2009), *Indywidualizacja a nowe formy wspólnotowości*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Raudenbush S.W., Rowan B., Cheong Y.F. (1992), *Contextual Effects on the Self-perceived Efficacy of High School Teachers*. „Sociology of Education”, 65(2).
- Ross J.A. (1994), *The impact of an in-service to promote cooperative learning on the stability of teacher efficacy*. „Teaching and Teacher Education”, 10(4).
- Simmel G. (1975), *Socjologia*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Sztompka P. (2002), *Socjologia: analiza społeczeństwa*. Kraków, Wydawnictwo Znak.
- Świrko J. (2018), *Indywidualizm – autonomia – wspólnotowość*. „Pedagogika Szkoły Wyższej”, 24(2).
- Tolwińska B. (2011), *Kompetencje społeczne dyrektorów szkół*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Tschannen-Moran M., Woolfolk Hoy A. (2001), *Teacher efficacy: capturing an elusive construct*. „Teaching and Teacher Education”, 17.
- Tschannen-Moran M., Woolfolk Hoy A., Hoy W.K. (1998), *Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure*, „Review of Educational Research”, 68(2).
- Wlazło J.S. (2012), *Działanie zespołowe nauczycieli i kształtowanie kompetencji uczniów w działaniu zespołowym*. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Znaniecki F. (1973), *Socjologia wychowania. Wychowujące społeczeństwo*. T. 1. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Adam Mroczkowski

<https://doi.org/10.26881/pwe.2026.62.06>

ORCID: 0000-0002-4011-6134

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

adamrm@ukw.edu.pl

Między wsparciem a zagrożeniem: koncepcje potoczne osób studiujących pedagogikę wczesnoszkolną i przedszkolną wobec generatywnej sztucznej inteligencji w edukacji

Summary

Between Support and Threat: Common Concepts of Early Childhood and Preschool Pedagogy Students Towards Generative Artificial Intelligence in Education

The aim of the article is to reconstruct the lay conceptions held by students of early childhood and pre-primary education regarding generative artificial intelligence (GenAI) and its potential role in education. The study is grounded in the constructivist-interpretive paradigm, adopting an understanding of learning as a process of active construction and negotiation of meanings. The empirical material was collected using a questionnaire consisting of open, exploratory questions. The participants were students who had already completed coursework related to didactics but had not yet taken courses on modern technologies. A non-probability purposive sampling strategy was applied. The collected data were analyzed using interpretative thematic analysis. The results reveal tension in students' common understandings of GenAI. On the one hand, GenAI is perceived as a tool that increases teacher effectiveness and facilitates access to information. On the other hand, the same feature raises concerns about limiting students' cognitive independence. The results further suggest that future teachers' ways of thinking about GenAI may be closely related to their understanding of the nature of learning and educational culture. Therefore, the study highlights the need to incorporate reflection on GenAI into teacher education – not as a technical issue, but as a didactic one.

Keywords: artificial intelligence, AI, GenAI, early childhood education

Słowa kluczowe: sztuczna inteligencja, SI, GenAI, pedagogika wczesnoszkolna

Wprowadzenie

Rozwój technologiczny oraz jego stopniowy coraz większy wpływ na kolejne obszary ludzkiego życia często bywają opisywane za pomocą określeń takich jak „dynamiczne” i „przełomowe”. Powszechność i skala zmian sprawiają jednak, że łatwo zatracić poczucie doniosłości i tempa przemian, które szczególnie wyraźnie zaznaczyły się w ciągu zaledwie dwóch pokoleń. Powiedzenie 20 lat temu, że „zapisaliśmy zdjęcia w chmurze”, mogłoby zostać odebrane co najwyżej jako niezrozumiały dowcip. Wraz z rozwojem technologicznym

zmienia się także rynek pracy, co widać podczas analizy doniesień badawczych i raportów publikowanych na przestrzeni dekad. W latach 70. XX w. kluczowe były umiejętności czytania, pisanie oraz liczenia (Boaler 2016: 28). Pod koniec XX w. akcent przesunął się w stronę pracy zespołowej, rozwiązywania problemów i kompetencji interpersonalnych (Boaler 2016: 29). Z kolei we współczesnych raportach, np. *The Future of Jobs* opublikowanym przez World Economic Forum (2023), podkreśla się znaczenie: zdolności adaptacyjnych, zarządzania czasem, współpracy, efektywnego wykorzystywania technologii oraz myślenia analitycznego i uczenia się. Zwraca się także uwagę na konieczność łączenia kompetencji technicznych z kompetencjami „miękkimi”. Oczywiście postępujący proces transformacji cyfrowej oddziałuje nie tylko na rynek pracy, ale na całość życia społecznego. Dokumenty strategiczne Unii Europejskiej, takie jak *2030 Digital Compass: the European way for the Digital Decade* (European Commission 2021), wskazują kierunki rozwoju obejmujące: budowę kompetentnego cyfrowo społeczeństwa, rozwój infrastruktury, transformację przedsiębiorstw oraz usług publicznych. Autorzy podkreślają, że szczególnie istotny jest pierwszy z tych elementów, ponieważ stanowi fundament realizacji pozostałych. Niestety, w raporcie *Digital skills in 2023: impact of education and age* (Eurostat 2024) wskazuje się, że kompetencje cyfrowe Polaków lokują się wśród najsłabszych w UE, jedynie powyżej mieszkańców Bułgarii i Rumunii. W dodatku warto podkreślić, że w przypadku Polski niepokojące są wyniki w każdej grupie wiekowej wyszczególnionej w badaniu, również wśród osób młodych. Jest to niewątpliwie obszar wymagający refleksji i realnych działań na wszystkich etapach edukacyjnych. Już w 2009 r. Dorota Klus-Stańska wskazywała na powierzchowność wprowadzania technologii do szkół. Pomimo zmian programowych wciąż można odnieść wrażenie, że w edukacji wczesnoszkolnej informatyka jest niedoświadczana i jedynie pozornie kładzie się nacisk na poprawę tej sytuacji (Mroczkowski 2025).

Dynamikę zmian technologicznych znakomicie oddaje fakt, że „nowa” podstawa programowa kształcenia ogólnego informatyki, wprowadzona w roku szkolnym 2017/2018, nie wspomina o generatywnej sztucznej inteligencji (*Generative Artificial Intelligence* – GenAI), ponieważ eksplozja jej popularności i dostępności nastąpiła dopiero pod koniec 2022 r. Przez raptem parę lat ta technologia zaczęła istotnie wpływać na rzeczywistość i dynamizować tendencje dotyczące zatrudnienia. Oczywiście nie jest to zjawisko nieznanne, zmiany technologiczne, poczynawszy od rewolucji przemysłowej, zawsze w pewnym stopniu polegały na zastępowaniu człowieka przez technologię. W pewnym sensie taka jest cecha gospodarki rynkowej, co zauważał już Karol Marks, stawiając w swoim kluczowym dziele pt. *Kapitał* (1867) tezę, że maszyny są wprowadzane po to, by zastąpić siłę roboczą i obniżyć koszty pracy. Zjawisko przyspieszyło w XX w. wraz z postępem w rozwoju elektroniki i komputerów, jednak – jak zauważa David H. Autor (2015) – mimo że automatyzacja zawsze zastępowała część działań ludzkich i była ukierunkowana na „oszczędzanie pracy”, to jednocześnie tworzyła nowe zadania, nowe przestrzenie kompetencyjne dla ludzi, np. zamiast pracy rąk własnych – obsługę systemów. Właśnie na tym tle widać skalę zmiany, jaką jest GenAI – jest to technologia zdolna realnie przejąć od człowieka także funkcje nadzorcze i kontrolne.

Zmiany nie oznaczają oczywiście, że człowiek przestanie być potrzebny, jednak w istotny sposób może się zmienić specyfika wielu zawodów. W literaturze naukowej charakteryzowane są modele współpracy człowieka z GenAI. Jako istotny wskazuje się model zakładający współdziałanie człowieka i GenAI w realizacji zadań (Hagemann i in. 2023). W tym ujęciu pracownik, dysponując odpowiednimi kompetencjami, wykorzystuje GenAI do zwiększania efektywności i szybkości działania, zachowując jednocześnie zdolność krytycznej oceny generowanych treści. Model ten znajduje już teraz zastosowanie w praktyce zawodowej (Hagemann i in. 2023).

Przyglądając się polskiej szkole, można odnieść wrażenie, że pojawienie się łatwo dostępnej GenAI spotęgowało nieprzerobiony problem powszechnej dostępności do nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych. O ile np. e-dziennik jako narzędzie w rękach nauczycieli jest bez wątpienia „narzędziem edukacyjnie zsocjalizowanym, stopniowo obudowywanym szkolnymi rytuałami” (Szyling 2025: 112), o tyle wszelki dostęp do świata cyfrowego w rękach uczniów budzi kontrowersje. Być może po części dlatego, że dominujące w szkole uczenie się „po śladzie” (Klus-Stańska 2002) i nacisk na dydaktykę metody kosztem dydaktyki wiedzy (Klus-Stańska 2024: 3–20) nie sprzyjają korzystaniu z narzędzi, które w oczywisty sposób demokratyzują dostęp do informacji. Otwarcie się na ten fakt wymaga realnej zmiany myślenia o roli nauczycieli i uczniów w kierunku konstruktywistycznym, w przeciwnym razie pojawia się swoisty konflikt interesów – przekaz ze strony nauczyciela staje się konkurencyjny wobec przekazu z mediów cyfrowych. Oczywiście należy mieć na uwadze niebezpieczeństwo polegające na pozyskiwaniu przez uczniów z sieci nieprawdziwych informacji, jednak na podstawie zapisów podstawy programowej krytyczna analiza treści internetowych to też obszar, nad którym szkoła zobowiązana jest pracować. Do refleksji może skłaniać również temat użyteczności smartfonów, które na większości lekcji mogą być jedynym narzędziem umożliwiającym dostęp do Internetu. Według słów wiceministry edukacji Katarzyny Lubnauer około 60% placówek już teraz wprowadziło w Polsce zakaz korzystania ze smartfonów (Matłacz 2026), a przygotowywana jest ogólna restrykcja w tym zakresie. Oczywiście trudno podważać zasadność działań zmierzających do ograniczenia wykorzystywania telefonów jako sposobu na bierne wypełnianie czasu, zwłaszcza w przypadku najmłodszych uczniów. Jednocześnie w raporcie OECD (2024) podkreśla się, że technologie cyfrowe odgrywają kluczową rolę we współczesnej edukacji, a istotą problemu nie jest ich obecność, lecz sposób, w jaki są wykorzystywane. Jest to tak ważne, ponieważ to właśnie w codziennych sytuacjach szkolnych uczniowie mogą się uczyć świadomego, celowego i odpowiedzialnego korzystania z technologii (Böttger, Zierer 2024).

Pewnym niuansiem wartym rozważenia jest zmiana, jaką GenAI może wносить w rozumienie konektywizmu (*connect* – łączyć), który scharakteryzowali George Siemens i Stephen Downes, nadając mu miano nie tylko kolejnego narzędzia lub uzupełniającej strategii, ale nowego, współtworzonego przez rozwój technologiczny fenomenu umysłowego i kulturowego (Klus-Stańska 2018: 173). Kluczowym założeniem jest w tym przypadku to, że rozwój zasobów jednostki następuje przez nieustanne powroty do informacji zawartych w sieci oraz wytwarzanie nowych ich połączeń i konfiguracji (Klus-Stańska 2018: 173). Konektywizm

kwestionuje zatem obiektywistyczne założenia o istnieniu gotowej, wyselekcjonowanej wiedzy jako najbardziej wartościowej. Kładzie nacisk na samodzielne poszukiwania, a odrzuca założenie „przekaz – przyswajanie” (Klus-Stańska 2018: 157). Na tej podstawie można uznać pewną wspólność podejścia konektywistycznego i konstruktywistycznego, której nie przekreślają występujące różnice (Klus-Stańska 2018: 157). Tak przynajmniej było do momentu pojawienia się GenAI. Do tej pory tworzenie wiedzy w sieci wymagało odwiedzenia czasami kilku stron, analizy napotkanych tam informacji, skonfrontowania znalezionych tam faktów z informacjami znalezionymi w innym miejscu, negocjowania znaczeń, dokonania pewnej krytycznej syntezy. Aktualnie pod wszystkie popularne przeglądarki podpisane są narzędzia GenAI, które przed linkami do stron podają rozbudowaną odpowiedź na poszukiwany temat. W badaniu Pew Research Center wykazano, że użytkownicy Google coraz częściej zatrzymują się w tym miejscu (Chapekis, Lieb 2025). Można zaryzykować stwierdzenie, że zanim szkoły zdążyły wdrożyć rzetelne przygotowanie młodych ludzi do poszukiwania i weryfikowania wiadomości w sieci, pojawiła się technologia, która potrafi wyręczyć użytkownika w tym procesie intelektualnym, podając gotowe informacje na niemalże dowolny temat. Innymi słowy – osoba poszukująca nie musi już teraz przejść żadnej drogi intelektualnej i od razu dostaje „produkt końcowy”. Nie doświadcza także potencjalnej różnicy perspektyw, bo GenAI z natury rzeczy wygładza rozbieżności.

Czy zmienia to podejście do konektywizmu jako bliskiemu konstruktywizmowi? Diabeł tkwi w szczegółach – jeżeli osoba ucząca się będzie aktywnie pracowała z odpowiedzią uzyskaną od GenAI, traktując ją jako punkt wyjścia, materiał do krytyki, jedną z interpretacji, która podlega negocjacji, to zostanie zachowany *status quo*. Określiłbym to jednak czymś w rodzaju konektywizmu 2.0, w którym GenAI staje się uczestnikiem procesu negocjacji, ponieważ może, co niespotykane we wcześniejszych technologiach, wejść z ludźmi w realny dialog, odpowiadać na zadane pytania, kontestować, formułować kontargumenty. Istnieje jednak ryzyko, że bez właściwego działania ze strony nauczycieli osoby uczące się mogą traktować uzyskane treści bezkrytycznie. Ryzyko zwiększa się oczywiście, gdy uczniowie zostaną pozostawieni z tym tematem sami. W raporcie przygotowanym w 2024 r. przez Collegium Da Vinci we współpracy z Polskim Towarzystwem Ekonomicznym można przeczytać, że polscy nauczyciele negatywnie podchodzą do wykorzystywania sztucznej inteligencji w procesie nauczania i czują obawę w tym kontekście (Collegium Da Vinci 2024). Aktualnie można znaleźć w polskich szkołach zakazy wykorzystywania sztucznej inteligencji, które są przecież tylko nieporadnym maskowaniem problemu dydaktycznego. Podobnie jak zakazany w szkole smartfon nie zniknie życia młodych ludzi, tak GenAI nie przestanie być technologią, którą osoby uczące się będą wykorzystywać. Najnowsze zdobycze technologiczne stanowią jeszcze jeden argument pokazujący, jak ważne jest, żeby od najmłodszych lat szkolnych doskonalić umiejętność konstruowania wiedzy przez dzieci, ponieważ „(...) pierwsze lata pobytu w szkole w sposób nieuchronny przesądzą o tym, kim staje się dziecko i utrwala w nim nawyki myślenia i rozumienia” (Klus-Stańska, Nowicka 2005: 7). Szkoła wypierająca smartfony i GenAI pozostawia młodych ludzi w tej materii bez realnego, potrzebnego (mądrego) wsparcia.

***AI literacy* a nauczyciele**

Rozwój i łatwa dostępność GenAI sprawiły, że w ostatnich latach wzrosło zainteresowanie badaczy obecnością tej technologii w edukacji. Początkowo dyskusja koncentrowała się na możliwościach jej wykorzystania do automatyzacji pewnych procesów dydaktycznych (szczególnie w e-learningu), obecnie większą uwagę zwraca się na szersze konsekwencje edukacyjne i etyczne. Istotnym pojęciem stało się *AI literacy*, czyli „alfabetyzm” w zakresie posługiwania się GenAI, rozumiany jako zespół kompetencji obejmujących m.in.: znajomość podstaw działania GenAI, krytyczną ocenę generowanych treści, umiejętność świadomego działania z wykorzystaniem tej technologii oraz świadomość etycznych konsekwencji jej stosowania (Long, Magerko 2020; Ng i in. 2021). Autorzy podkreślają, że kompetencje te nie ograniczają się do wiedzy technicznej, ale obejmują świadomość ograniczeń, błędów i konsekwencji społecznych związanych z wykorzystaniem tej technologii. W podobnym duchu Jacek Pyżalski (2024) proponuje autorski model zastosowania GenAI w edukacji i wskazuje, że jej efektywne wykorzystanie może wpływać na sposób organizacji procesu dydaktycznego i relacje pomiędzy jego uczestnikami. Wymaga to jednak odpowiednich kompetencji pedagogicznych, a nie tylko technicznych.

Projekt badania i elementy metodologii

Przywołane informacje i konteksty rozwoju i przenikania GenAI do różnych obszarów codziennego życia stały się inspiracją do przeprowadzenia badania w celu poznania koncepcji potocznych studentek i studentów pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej wobec GenAI w edukacji. Koncepcje potoczne rozumiem jako schematy poznawcze budowane w postaci prywatnych, nieuświadomionych teorii na temat napotkanych sytuacji, zjawisk i zdarzeń (Kalinowska 2019: 53), a także założeń dotyczących uczenia się, wiedzy, roli nauczyciela i ucznia. W tej perspektywie GenAI stanowi szczególnie interesujący przedmiot badań pedagogicznych, ponieważ ujawnia napięcie między transmisyjnym i konstruktywistycznym rozumieniem edukacji. Z jednej strony może być postrzegana jako narzędzie dostarczające gotowych odpowiedzi, scenariuszy i rozwiązań, a z drugiej – jako partner negocjacji, dialogu poznawczego, źródło alternatywnych wyjaśnień, które należy poddać krytycznej refleksji. Na tej podstawie analiza potocznych koncepcji przyszłych nauczycieli pozwala uchwycić nie tyle sam stosunek do technologii, ile sposób rozumienia procesu uczenia się w warunkach rosnącej obecności GenAI.

Sformułowanie celu badania doprowadziło do postawienia następujących pytań badawczych:

1. W jaki sposób studentki i studenci pedagogiki wczesnoszkolnej rozumieją rolę generatywnej sztucznej inteligencji w edukacji?
2. Jakie korzyści i zagrożenia osoby studiujące pedagogikę wczesnoszkolną i przedszkolną przypisują sztucznej inteligencji w kontekście uczenia się dzieci?

3. W jaki sposób osoby studiujące pedagogikę wczesnoszkolną i przedszkolną koncepcjonalizują rolę nauczyciela i ucznia w warunkach korzystania ze sztucznej inteligencji?

Przedmiotem badania uczyniono zatem koncepcje potoczne studentek i studentów dotyczące GenAI, a przedmiotem poznania – wypowiedzi tychże studentek i studentów na zadane pytania. Metodą gromadzenia materiału empirycznego była ankieta; na potrzeby niniejszego badania przygotowano ustrukturuwany kwestionariusz, złożony z pytań otwartych mających charakter eksploracyjny. Osoby badane nie były ograniczone zestawem gotowych odpowiedzi, lecz same formułowały opinie, odczucia i spostrzeżenia. Umożliwiło to zebranie jakościowego materiału empirycznego, który – choć nie ma charakteru w pełni pogłębionego – pozwala na rekonstrukcję podstawowych znaczeń nadawanych GenAI. Oczywiście zastosowana technika wiąże się z pewnymi ograniczeniami. Brak bezpośredniej interakcji między badaczem a osobą badaną uniemożliwiał zadawanie pytań pogłębiających oraz doprecyzowywanie wypowiedzi. W konsekwencji uzyskany materiał ma w większym stopniu charakter deklaracyjny i skrótowy niż narracyjny, dlatego wyniki należy traktować jako eksploracyjną rekonstrukcję potocznych koncepcji, a nie jako pełny opis doświadczeń badanych osób. Wybór ankiety zamiast wywiadów indywidualnych był jednak świadomy i wynikał z eksploracyjnego charakteru badania oraz chęci objęcia nim jak największej liczby osób.

Pytania zawarte w kwestionariuszu podczas projektowania zgrupowano w trzy zestawy tematyczne koncentrujące się na: 1) GenAI jako zjawisku edukacyjnym; 2) uczeniu się z wykorzystaniem GenAI; 3) wpływie GenAI na role uczniów i nauczycieli. Podczas opracowywania wyników podział ten był traktowany elastycznie. Analiza była częściowo ukierunkowana przez pytania badawcze, istotne znaczenie miało także wyłanianie się tematów bezpośrednio z danych. Badanie zostało osadzone w paradygmacie konstruktywistyczno-interpretacyjnym (Klus-Stańska 2018: 111), czyli przyjęto rozumienie uczenia się jako procesu aktywnego konstruowania i negocjowania znaczeń oraz wiedzy jako wyniku indywidualnej interpretacji, która powstała w konkretnym kontekście.

Do badania zaproszone zostały osoby studiujące na studiach dziennych na III i IV roku kierunku pedagogika wczesnoszkolna i przedszkolna na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Wykorzystano nielosowy dobór celowy (Rubacha 2008: 124), co oznacza, że uzyskane wyniki nie mają charakteru reprezentatywnego i nie mogą być uogólniane na całą populację studentek i studentów kierunków pedagogicznych. Wybór tych roczników nie był przypadkowy. Wszystkie osoby studiujące na tych rocznikach mają za sobą kurs z przedmiotów skoncentrowanych na dydaktyce, jednocześnie nie uczestniczyły jeszcze w zajęciach z przedmiotów związanych z nowymi technologiami edukacyjnymi, które w bieżącym planie studiów są realizowane na V roku. W badaniu uczestniczyły łącznie 74 osoby, które anonimowo wypełniły kwestionariusz w pierwszych tygodniach drugiego semestru roku akademickiego 2025/2026.

W opracowaniu materiału empirycznego i przygotowaniu raportu wykorzystana została interpretacyjna analiza tematyczna, czyli jakościowa metoda badawcza służąca do identyfikacji, analizy i interpretacji tematów w danych (Braun, Clarke 2024: 2). Podejście to

jest określane jako refleksyjne ze względu na osobę subiektywnego, usytuowanego, świadomego i kwestionującego badacza (Braun, Clarke 2024: 147). Na tej podstawie analiza zgromadzonego materiału miała charakter refleksyjny, co oznacza, że badacz był świadomy swojej roli w procesie interpretacji danych: przyjęta perspektywa konstruktywistyczno-interpretatywna i doświadczenia dydaktyczne autora mogły wpływać na sposób identyfikowania i interpretowania tematów.

Wyniki

GenAI jako zjawisko: pomiędzy wsparciem a zagrożeniem

W analizie wypowiedzi badanych osób GenAI jawi się jako technologia o niejednoznacznym charakterze, sytuowana pomiędzy wyraźnie dostrzeganym potencjałem wsparcia a obawami dotyczącymi konsekwencji przyzwyczajania się do niej. Badani licznie wskazują wymiar pragmatyczny i ujawniają pozytywne skojarzenia, precyzując, że jest to „realna pomoc w pracy i nauce”, która ułatwia opracowanie materiału i poszukiwanie odpowiedzi na pytania. Wypowiedzi tego typu akcentują przede wszystkim funkcjonalny i organizacyjny wymiar GenAI. Temat „wsparcia” powraca w różnych kontekstach. Zdaniem badanych GenAI oferuje zarówno „łatwiejszy dostęp do wiedzy”, „ułatwia znajdowanie nowych inspiracji przez nauczyciela”, jak i dzięki niej „można łatwo znaleźć coś ciekawego na zajęcia”. W podobnym kontekście badani wskazują, że GenAI ułatwia tworzenie pomocy dydaktycznych, które „teraz jest łatwe jak nigdy wcześniej”. Z kolei w materiale empirycznym wyraźnie obecne są skojarzenia negatywne oraz narracje wskazujące na zagrożenia. Niektórzy badani wymieniają np. problemy związane z uzależnieniem od technologii, „brakiem samodzielności”, a nawet „lenistwem”, które będzie owocem przyzwyczajania się do pracy z technologią.

W kontekście największej potencjalnej korzyści dla nauczycieli badani ponownie koncentrują się na łatwym i szybkim dostarczaniu przez GenAI scenariuszy lekcji. Jest to niepokojące z perspektywy dydaktyki konstruktywistycznej, ponieważ z jednej strony zdradza zainteresowanie gotowymi scenariuszami, a z drugiej jednoznacznie świadczy o tym, że te scenariusze odbierane są jako wyraźna zaleta GenAI. Można się zastanawiać, czy ta technologia może się przyczynić do intensyfikacji zjawiska instrumentalizmu metodycznego nauczycieli (Klus-Stańska 2006: 21). Paradoksalne przecież – odpowiednio wykorzystane GenAI może być dla osób uczących wsparciem w indywidualizacji zajęć. W swoich wypowiedziach badani podkreślają, że GenAI może również pomóc znaleźć pomysły na zajęcia (jest to często powracający temat) oraz przygotować materiały (np. kolorowanki, quizy, wycinanki). Częstą odpowiedzią jest również zauważanie, że GenAI jest „darmową” i „łatwo dostępną” pomocą w odróżnieniu od innych ofert dostępnych w Internecie. Ten aspekt nie musi być jednak immanentną cechą tej technologii – ekonomiści już teraz wskazują, że dostęp jest darmowy, ponieważ masowe zainteresowanie ludzi jest korzystne dla twórców na etapie doskonalenia swoich modeli. Gdy nie będzie to już konieczne, dostęp zostanie najprawdopodobniej ograniczony, a ceny znacząco podniesione (The Economist 2025).

Patrząc na to w ten sposób, nabranie nawyków zrzucania pracy intelektualnej i twórczej na GenAI może być długoterminowo ograniczające.

Pod względem szczególnych obaw w kontekście wykorzystania GenAI w pracy nauczyciela badani są w większości zgodni i podkreślają, że skutkiem może być uzależnienie się od technologii, które zaowocuje brakiem samodzielności i zaangażowania. Zauważony został też problem przesadnego zaufania – „przygotowania zadań, które SI wygeneruje, bez sprawdzenia, czy zadanie jest możliwe do wykonania”.

Badani porównywali także GenAI z wcześniej znanymi metodami i technologiami. Respondenci są tutaj istotnie podzieleni. Licznie pojawiają się stwierdzenia, że GenAI może być skuteczniejsze, bardziej uniwersalne i łatwiejsze do wykorzystania, a ponadto jest „innowacyjne” i „nowoczesne”. Ponownie wskazywana jest bezpłatność, dostępność oraz szybkość, z jaką można przygotować materiały na zajęcia. Istotny odsetek badanych uważa jednak na przykład, że GenAI jest „sztuczne i może odbierać doświadczenia”. Określana jest też jako narzędzie „leniwe, odtwórcze i mylące”, a także jako innowacja, która „nie musi przynosić długotrwałych korzyści”.

Uczenie się z GenAI: pomiędzy wyjaśnieniem a wyręczeniem

Analiza wypowiedzi badanych ujawnia zróżnicowane sposoby wpływu GenAI na proces uczenia się. Badani uważają, że technologia może wspierać uczenie się młodych ludzi, gdy wdroży się pewne warunki brzegowe, np. korzystanie z niej tylko pod opieką dorosłych, wykorzystanie ograniczone do poleceń nauczyciela, a także gdy nie będzie używane „do opracowania gotowych odpowiedzi”, lecz jedynie „stosowane jako pomoc, a nie wyręczenie”. Wśród badanych pojawiają się także wypowiedzi wskazujące, że GenAI może być użyteczna, gdy uczeń „ma problem ze zrozumieniem pewnych treści, wtedy AI może pomóc wyjaśnić w inny sposób”. Jest to ciekawe spojrzenie na rolę technologii jako na indywidualnego nauczyciela, a nawet „cyfrowego korepetytora”, który mógłby być narzędziem wyrównywania szans edukacyjnych. Może to być jednak trudne do zrealizowania, bo wymagałoby świadomego korzystania ze strony uczniów i opiekunów dziecka. W zależności od zadanych warunków („promptów”) obecne modele mogą zarówno prezentować gotową odpowiedź, jak i wejść w swoistą interakcję, stawiać pytania i reagować, wyjaśniać rozmaitymi sposobami, po prostu – pomóc dziecku konstruować wiedzę. Sposób wykorzystania zależy wyłącznie od użytkownika. Dostrzegają to badani, wskazując, że GenAI może znacząco utrudniać proces uczenia się dzieci, gdy będzie stosowane nadmiarowo, „leniwie”, zbyt często i „niewłaściwie”, czyli „będzie robić zadania za dziecko”.

Istotnym wątkiem jest dostrzeżony problem bezkrytycznego przyjmowania informacji, z tego powodu GenAI może utrudniać naukę dzieci, „gdy korzystają z niej podczas realizowania zadań i nie zwracając uwagi nawet na to, żeby przemyśleć, czy dana odpowiedź jest poprawna i dlaczego”. Zjawisko bezkrytycznego zaufania do technologii jest znane, co pokazano wcześniej na przykładzie kalkulatorów przygotowanych tak, żeby celowo podawały niewłaściwe wyniki (LaCour i in. 2019).

Uczniowie i nauczyciele w świecie GenAI: pomiędzy obawą a pragmatyzmem

Zdaniem znacznej części badanych GenAI może zmienić rolę nauczyciela dwojako. Z jednej strony udzieli wsparcia w przygotowaniu zajęć, co pozwoli nauczycielowi oszczędzić czas i zachować siły na inne zadania, ale z drugiej „spadnie jego autorytet”. Nie brakuje radykalnych opinii, że docelowo GenAI całkowicie przejmie rolę nauczających, np. „już dzisiaj uczeń może się uczyć bez nauczyciela w domu, tylko ze sztuczną inteligencją”. Badani zdają się dostrzegać, że w kolejnej już technologicznej rewolucji tradycyjna rola nauczyciela jest nie tylko zagrożona, a wręcz może stać się „niepotrzebna”, bo można „w końcu uczyć się bez stresu z nauczycielem wirtualnym”. Stwierdzenie to jest ważne w wypowiedzi osoby kandydującej do tego zawodu i może zdradzać pewną świadomość szkodliwości niektórych praktyk. Czy jednak GenAI może zastąpić nauczycieli? Abstrahując od rozwiązań legislacyjno-ekonomicznych, warto pamiętać, że nauczyciel wczesnej edukacji jest osobą znaczącą w życiu dziecka (Filipiak 2015) i sprowadzanie całej relacji do procesu uczenia się z wykorzystaniem technologii jest etycznie wątpliwe. Wśród badanych pojawiają się także stwierdzenia, że nauczyciel będzie musiał stać się kimś innym, np. „przewodnikiem”, co wpisuje się w konstruktywistyczne postrzeganie edukacji. Badani podkreślają również, że to nauczyciel jest odpowiedzialny za kontrolę, selekcję oraz właściwe wykorzystanie tego, w jaki sposób dzieci korzystają z narzędzi informatycznych.

Mimo wszystko dominują obawa i niechęć do udostępniania GenAI uczniom. Obawy te uzasadniane są przede wszystkim niedojrzałością poznawczą młodych ludzi oraz ryzykiem utraty samodzielności. Przeważają opinie, wedle których wykorzystanie GenAI przez uczennice i uczniów we wczesnej edukacji powinno być zabronione lub znacząco ograniczane, ponieważ w przeciwnym wypadku „wykluczy samodzielne odkrywanie”, myślenie i działanie, przez co „dzieci nie będą chciały same rozwiązywać problemów, a będą od razu szukały rozwiązania przy pomocy sztucznej inteligencji”. Część badanych podkreśla ponadto, że młodzi ludzie nie potrafią jeszcze odróżnić, co jest prawdą, a co nią nie jest, a to może być problematyczne.

Osoby biorące udział w badaniu chętnie określały również swoje nastawienie do wykorzystania GenAI w przyszłej pracy. W wielu wypowiedziach widoczny jest pragmatyzm. Badani dostrzegają w nim korzyść i szansę na różnych płaszczyznach: uatrakcyjnienia zajęć, przygotowania materiałów, wymyślenia zadań, tworzenia scenariuszy, oszczędzenia czasu. Niektórzy deklarują jednak, że nie zamierzają z tego narzędzia korzystać i chcą tworzyć materiały i lekcje sami. Mimo to przeważa podejście wyrażone przez jedną osobę: nastawienie badanej osoby do GenAI jest „niejednoznaczne, ponieważ z jednej strony widzę w tym zagrożenie dla własnego twórczego i samodzielnego myślenia, z drugiej strony jest to duże ułatwienie pracy”.

Uzyskane wyniki wskazują, że potoczne koncepcje badanych osób dotyczące ról edukacyjnych w kontekście GenAI są zróżnicowane. Można to przypisać temu, że nie wszyscy bezkrytycznie zachłysłeni się nową, rewolucyjną technologią, a „myśleniu

nauczycieli zaczyna (...) towarzyszyć wyższa świadomość siebie i tego, co robią” (Nowak-Łojewska 2023: 86). Analiza wszystkich tematów pozwala zauważyć, że wypowiedzi cechuje napięcie pomiędzy pragmatycznym postrzeganiem GenAI jako narzędzia zwiększającego efektywność działania a przekonaniem o konieczności ochrony samodzielności poznawczej ucznia. Wokół tego napięcia konstruowane są pozytywne, jak i negatywne znaczenia przypisywane technologii.

Podsumowanie

Na podstawie otrzymanych wyników można dostrzec napięcie w potocznych koncepcjach studentów. GenAI konceptualizowana jest jako narzędzie wspierające proces dydaktyczny, ale także jako potencjalne zagrożenie dla samodzielności nauczyciela i rozwoju poznawczego uczniów. Taka dwoistość wpisuje się w szersze napięcia obecne w refleksji pedagogicznej nad miejscem nowych technologii, ujawniając trudność w jednoznacznym przypisaniu jej konkretnej roli, a także w wytworzeniu spójnej narracji połączonej z realnymi działaniami na szczeblu państwowym. Wspomnieć tu można, że nowej, ambitnej podstawie programowej z informatyki zainaugurowanej w roku szkolnym 2017/2018 (wprowadzającej m.in. takie treści, jak programowanie wizualne i kodowanie) nie towarzyszyło realne przygotowanie nauczycieli (Majewska 2018: 37).

Z perspektywy dydaktyki konstruktywistycznej istotne jest to, w jaki sposób badani rozumieją proces konstruowania wiedzy w kontekście GenAI. W licznych wypowiedziach wskazuje się dostrzeganie zagrożeń w wyręczaniu ucznia, pozbawianie intelektualnej samodzielności i kreatywności. Jest to istotne i precyzuje myślenie badanych o GenAI jako o narzędziu bliższym modelowi transmisyjnemu. Czy jednak badani zauważają wyraźną paralelę pomiędzy ograniczaniem samodzielności poznawczej przez GenAI i ograniczaniem samodzielności poznawczej przez samych nauczycieli? Czy zatem obawę budzi obecność narzędzia technologicznego stanowiącego „konkurencję”, czy ograniczenie przestrzeni do samodzielnego konstruowania wiedzy przez uczniów?

W kontekście uczniów dominującym wątkiem w wypowiedziach badanych jest potrzeba ścisłej kontroli nad wykorzystaniem GenAI. Z jednej strony może to świadczyć o wysokim poziomie rozumienia odpowiedzialności pedagogicznej i wychowawczej, z drugiej jednak – o ograniczonym zaufaniu do możliwości samodzielnego i refleksyjnego korzystania z technologii przez młodych ludzi.

Interpretując uzyskane wyniki w szerszym kontekście kultury edukacji, można zauważyć, że GenAI nie jest przez badanych studentów postrzegana wyłącznie jako narzędzie technologiczne, lecz jako element zmieniający realnie sposób myślenia o rozwiązywaniu problemów wymagających pewnego zaangażowania intelektualnego. Wskazuje na potrzebę włączania pogłębionej refleksji nad GenAI do kształcenia nauczycieli. Przygotowanie kadr pedagogicznych do pracy w warunkach ekspansji GenAI nie powinno się ograniczać

do rozwijania jedynie kompetencji technicznych, ale przede wszystkim pedagogicznych i epistemologicznych. Kluczowe znaczenie ma też kształtowanie refleksyjnego rozumienia procesu uczenia się, roli nauczyciela oraz miejsca technologii jako narzędzia w edukacji.

Anna Brzezińska w kontekście wyzwań stawianych przed nauczycielami pisała, że oczekuje się od nich: „(...) przygotowania uczniów do radzenia sobie w świecie coraz bardziej zmieniającym się, otwierającym na nowe obszary, coraz bardziej mobilnym i coraz trudniejszym do przewidzenia. I co ważne – w świecie, w którym dla dzieci, młodzieży i młodych dorosłych rzeczywistość fizyczna, realna staje się tak samo ważna jak rzeczywistość wirtualna” (Brzezińska 2008: 35). W dobie GenAI to oczekiwanie się nie zmieniło, a być może jest jeszcze ważniejsze niż wcześniej. Przedstawione wyniki pozwalają zauważyć, że przyszli nauczyciele interpretują nową technologię przede wszystkim przez pryzmat samodzielności poznawczej ucznia. Oznacza to, że refleksja nad wykorzystaniem GenAI w edukacji powinna być łączona z refleksją nad teoriami uczenia się i rolą nauczyciela, a nie ograniczana wyłącznie do zagadnień technologicznych.

Część badanych studentów wyraża obawę, że sztuczna inteligencja wyprze nauczycieli. Jeżeli miałyby to nastąpić, to można zaryzykować stwierdzenie, że jako pierwsi mogą zostać zastąpieni ci nauczyciele, którzy koncentrują się na dostarczaniu uczniom gotowych schematów intelektualnych. Natomiast nauczyciele, którzy będą potrafili nauczyć uczniów konstruować wiedzę, negocjować znaczenia i pracować twórczo z wykorzystaniem GenAI, będą niezastąpieni.

Literatura

- Autor D.H. (2015), *Why Are There Still So Many Jobs? The History and Future of Workplace Automation*. „Journal of Economic Perspectives”, 29(3). <https://www.aeaweb.org/articles?id=10.1257/jep.29.3.3>, 3.03.2026.
- Boaler J. (2016), *Mathematical Mindsets: Unleashing Students Potential through Creative Math, Inspiring Messages and Innovative Teaching*. New Jersey, John Wiley & Sons Inc.
- Böttger T., Zierer K. (2024), *To Ban or Not to Ban? A Rapid Review on the Impact of Smartphone Bans in Schools on Social Well-Being and Academic Performance*. „Education Sciences”, 14(8), <https://doi.org/10.3390/educsci14080906>.
- Braun V., Clarke V. (2024), *Analiza tematyczna. Praktyczny przewodnik*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Brzezińska A. (2008), *Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się*. W: E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Chapekis A., Lieb A. (2025), *Google users are less likely to click on links when an AI summary appears in the results*. Pew Research Center. <https://www.pewresearch.org/short-reads/2025/07/22/google-users-are-less-likely-to-click-on-links-when-an-ai-summary-appears-in-the-results>, 1.03.2026.
- Collegium Da Vinci (2024), *Polska szkoła w cieniu AI*. <https://raporty.cdv.pl/poznai>, 3.03.2026.
- Economist (2025), *OpenAI faces a make-or-break year in 2026*, <https://www.economist.com/business/2025/12/29/openai-faces-a-make-or-break-year-in-2026>, 2.03.2026.

- European Commission (2021), *2030 Digital Compass: the European way for the Digital Decade*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:52021DC0118>, 2.03.2026.
- Eurostat (2024), *Digital skills in 2023: impact of education and age*. <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/w/ddn-20240222-1>, 3.03.2026.
- Filipiak E. (2015). *Budowanie rusztowania dla myślenia i uczenia się dzieci w perspektywie społeczno-kulturowej teorii Lwa S. Wygotskiego*. W: E. Filipiak (red.), *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Hagemann V., Rieth M., Suresh A., Kirchner F. (2023), *Human-AI teams – Challenges for a team-centered AI at work*. „Frontiers in Artificial Intelligence”, 6, <https://www.frontiersin.org/journals/artificial-intelligence/articles/10.3389/frai.2023.1252897/full>, 4.03.2026.
- Kalinowska A. (2019), *Studenckie koncepcje potoczne o edukacji matematycznej w klasach początkowych*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Klus-Stańska D. (2002), *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- 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. (2009), *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita*. W: L. Huryło, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty dydaktyki*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Klus-Stańska D. (2018), *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Klus-Stańska D. (2024), *Wiedza w szkole*. W: D. Klus-Stańska (red.), *Dydaktyka i jej paradygmaty. Różnorodne światy szkoły*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Klus-Stańska D., Nowicka M. (2005), *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- LaCour M., Cantu G., Davis T. (2019), *When calculators lie: A demonstration of uncritical calculator usage among college students and factors that improve performance*. PLoS One, 14(10). <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC6821400/>, 2.03.2026.
- Long D., Magerko B. (2020), *What Is AI Literacy? Competencies and Design Considerations*. W: *Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*. New York, Association for Computing Machinery. <https://dl.acm.org/doi/10.1145/3313831.3376727>, 2.03.2026.
- Majewska K. (2018), *Trudności w nauczaniu programowania na poziomie edukacji wczesnoszkolnej z perspektywy nauczycieli – absolwentów szkół pedagogicznych*. „E-mentor”, 75(3). <http://dx.doi.org/10.15219/em75.1360>.
- Matłacz A. (2026), *MEN chce zakazu smartfonów w szkołach podstawowych już od września*. <https://www.prawo.pl/oswiata/zakaz-telefonow-w-szkolach-podstawowych,1541051.html>, 19.03.2026.
- Mroczkowski A. (2025), *(Niedoceniana) informatyka w edukacji wczesnoszkolnej – pomiędzy celami edukacyjnymi i trudnościami w ich realizacji*. „Przegląd Pedagogiczny”, 2.
- Ng D.T.K., Leung J.K.L., Chu S.K.W., Qiao M.S. (2021), *Conceptualizing AI Literacy: An Exploratory Review*. „Computers and Education: Artificial Intelligence”, 2. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100041>.

- Nowak-Łojewska A. (2023), *Nie jestem „przedszkolanką” ani „panią z I–III”*. *Nauczyciele o postrzeganiu siebie i społecznym odbiorze ich pracy*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 56(1).
- OECD (2024), *OECD Digital Economy Outlook*. Vol. 1. https://www.oecd.org/en/publications/serials/oecd-digital-economy-outlook_16c2967d.html, 2.03.2026.
- Pyżalski J. (2024), *Generative Artificial Intelligence: Verification of Educational Potential and Research Directions*. „Forum Pedagogiczne”, 14(2). <https://doi.org/10.21697/fp.2024.2.1.19>.
- Rubacha K. (2008), *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Szyling G. (2025), *Dziennik elektroniczny we wczesnej edukacji. O pedagogicznych skutkach administracyjnej innowacji*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 61(2).

Małgorzata Pilecka

<https://doi.org/10.26881/pwe.2026.62.07>

ORCID: 0000-0002-4815-2949

Akademia Ateneum w Gdańsku

m.pilecka@ateneum.edu.pl

Ocena i ocenianie akademickie z perspektywy studentów wczesnej edukacji: między infantyлизacją a partnerstwem edukacyjnym

Summary

Academic Assessment and Evaluation from the Perspective of Early Education Students: Between Infantilization and Educational Partnership

Assessment is an integral part of the educational process at every stage, including higher education. The aim of this article, based on the results of our own research, is to explore and analyze how students of preschool and early school education understand and experience academic assessment and evaluation, as well as to analyze the roles these processes play in their lives. The study, grounded in the interpretive paradigm, employed a qualitative written interview method, using an open-ended questionnaire. Thirty-six students of preschool and early school education participated in the study. An analysis of the collected material allowed us to identify two main analytical categories: formal and non-formal dimensions of assessment. The results indicate that, in addition to the classic roles of diagnostic, motivational, and selective assessment, academic assessment plays key roles in the emotional and social dimensions. The summary draws conclusions regarding the need to transform the assessment culture towards educational partnership, pointing out specific implications for academic teaching and students' future professional careers.

Keywords: academic assessment, student-lecturer relationship, functions of assessment, academic didactics, educational partnership

Słowa kluczowe: ocenianie akademickie, relacja student–wykładowca, funkcje oceny, dydaktyka akademicka, partnerstwo edukacyjne

Ocena i ocenianie w szkole wyższej: postulaty i dylematy

Ocena szkolna, jak pisze Wincenty Okoń, to „ustosunkowanie się nauczyciela do osiągnięć ucznia, czego wyrazem może być określony stopień szkolny lub opinia wyrażona w formie pisemnej lub ustnej” (Okoń 2001: 269). Spełnia ona szereg funkcji edukacyjnych, w tym: dydaktyczną, prognostyczną, psychologiczną (motywującą), selektywną czy społeczną (Malenda 2004: 187). Ocenianie, zwłaszcza za pomocą stopni szkolnych, ma

swoje stałe miejsce w krajobrazie polskiej szkoły, czego wyrazem są chociażby wiersze i piosenki dziecięce odnoszące się do tego zagadnienia (Pilecka 2023: 82). Ocena szkolna funkcjonuje w różnych formach na wszystkich etapach edukacji, również w szkole wyższej. Na uniwersytecie uzyskiwanie przez studenta pozytywnych stopni stanowi warunek zaliczania przedmiotów, a wreszcie – otrzymania dyplomu ukończenia studiów (Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz. U. poz. 1668, art. 76)).

Bolesław Niemierko (2009: 223) podkreśla, że ocenianie szkolne należy rozumieć nie tylko jako efekt końcowy (uzyskanie danego stopnia, określonej liczby punktów czy komentarza opisowego), lecz jako złożony proces ukierunkowany na ustawiczne pobudzanie ucznia do dalszej pracy edukacyjnej. Grażyna Szyling zaznacza przy tym, że sposoby rozumienia oceny szkolnej i oceniania (i wynikające z tego praktyki) różnią się między sobą w zależności od dyskursu edukacyjnego, w obrębie którego funkcjonują: „[ocenia- nie jest] bowiem powiązane z procesami uczenia się i ich różnym rozumieniem, a także ze złożonymi relacjami interpersonalnymi, za którymi stoją określone poglądy etyczne i społeczne oraz potrzeby i oczekiwania jednostek” (Szyling 2024: 14). W literaturze przedmiotu wyróżnia się zatem różne podejścia do oceniania, które można umieścić na kontinuum między paradygmatami obiektywistycznymi a nieobiektywistycznymi (Szyling 2024). Pierwsze z nich dążą do maksymalnej standaryzacji i zobiektywizowania procesu oceniania, traktując ocenę jako miarę przyswojonej wiedzy. Drugie zaś, zakorze- nione w myśleniu konstruktywistycznym, kładą nacisk na subiektywny, interpretacyjny i relacyjny charakter oceny, postrzegając ją jako formę dialogu i informacji zwrotnej wspierającej proces uczenia się (Szyling 2017: 42).

Kluczową rolę w procesie oceniania odgrywa **język** – to za jego pomocą są formuło- wane kryteria, komunikowane wyniki i jest przekazywana informacja zwrotna. Wypo- wiedź zawierająca ocenę może budować atmosferę zaufania i wsparcia, lecz bywa także narzędziem władzy i upokorzenia. Jak podkreśla B. Niemierko, „komunikowanie oceny bywa trudniejsze niż jej ustalanie (...), a komentarz, zwłaszcza w części projektującej przyszłe działania ucznia, może być ważniejszy niż informacja o wyniku” (2009: 223). Ocenianie jest bowiem specyficzną formą interakcji społecznej, w której nieuchronnie ujawnia się asymetria władzy między uczniem/studentem a nauczycielem/wykładowcą. Od jakości tej relacji zależy, czy ocena zostanie odebrana jako konstruktywna informacja, czy jako arbitralny wyrok. Biorąc przy tym pod uwagę istotną wagę oceny szkolnej w pro- cesie kształcenia ucznia, trudno się dziwić, że bycie ocenianym dla wielu osób wiąże się z trudnymi emocjami i jest raczej nieprzyjemnym, stresującym doświadczeniem. Dorota Pauluk stwierdza, że nawet w szkole wyższej, wśród dorosłych ludzi, „ocenianiu towa- rzyszy niepewność, lęk i obawy przed karą za złe oceny” (2019: 87). Autorka podkreśla, iż w takiej atmosferze nauka przestaje być efektywna, a uczelnia staje się dla studenta przede wszystkim przestrzenią „gry” o wysokie stopnie: zamiast koncentrować się na treściach merytorycznych, studenci „przyswajają strategię, które pozwalają zaspokoić oczekiwania nauczycieli, a im samym bezpiecznie w szkole przetrwać” (Pauluk 2019: 87).

Ściśle powiązane z praktyką oceniania są również nauczycielskie koncepcje potoczne, tj. schematy oceniania oparte na uproszczeniach i stereotypach (Malenda 2004: 195–200). W tym kontekście należy zwrócić uwagę na swoisty paradoks: wprawdzie panuje powszechna zgoda co do tego, że ocena i ocenianie powinny mieć charakter rzetelny, trafny, adekwatny i sprawiedliwy; brakuje jednak wspólnego rozumienia tych pojęć/wartości wśród podmiotów edukacji. Na przykład Maria Groenwald stwierdza, iż nauczyciele, formułując ocenę, zwykle odwołują się (mniej lub bardziej świadomie) do jednej z następujących koncepcji sprawiedliwości: „każdemu to samo, każdemu według jego zasług, każdemu według jego potrzeb, każdemu według jego pozycji, każdemu według tego, co przyznaje mu prawo lub każdemu według jego dzieł” (Groenwald 2004: 188). W praktyce szkolnej i akademickiej często zdarza się, że uczniowskie (studenckie) i nauczycielskie pojęcia sprawiedliwości nie są tożsame, co generuje nieprzyjemne emocje po obu stronach, napięcia, konflikty i nieporozumienia wokół czynności oceniania.

Szczególne kontrowersje i trudności pojawiają się w kontekście praktyk oceniania funkcjonujących w obrębie szkoły wyższej (zob. np.: Bojanowicz 2019; Jendza, Karpińska-Musiał 2025). Dydaktyka akademicka, z jednej strony obciążona tradycją transmisyjnego modelu kształcenia, z drugiej – stawiająca sobie za cel kształtowanie u studentów samodzielności i krytycznego myślenia, z trzeciej zaś – próbująca skutecznie odpowiadać na aktualne potrzeby rynku pracy, staje przed wyzwaniem znalezienia adekwatnych i rzetelnych form weryfikacji wiedzy i umiejętności studentów. Proces oceniania odgrywa tu kluczową rolę. Obejmuje on różnorodne komunikaty: od krótkich informacji zwrotnych, udzielanych studentom na bieżąco, podczas zadań wykonywanych na zajęciach, poprzez wystawianie stopni za prace cząstkowe, aż po ocenę prac zaliczeniowych i dyplomowych (Malenda 2004). Nie istnieje jeden uwspólniony model formułowania ocen dla wszystkich szkół wyższych – każda uczelnia uzgadnia własne, szczegółowe zasady oceniania studentów, kierując się aktualnymi wytycznymi ministerialnymi. Można zatem przyjąć, że zasady oceniania funkcjonujące w ramach uczelni, klimat szkoły wyższej oraz propagowane przez nią podejście do procesu kształcenia i – pośrednio – oceniania, a w końcu decyzje poszczególnych członków kadry (wykładowców) co do form i kryteriów oceny, mają przełożenie na to, jak przebiega proces oceniania studentów w danym środowisku akademickim.

W przypadku studiów pedagogicznych, zwłaszcza wczesnej edukacji, jest to szczególnie istotne, ponieważ studenci tego kierunku, po uzyskaniu tytułu magistra sami będą niebawem formułować oceny pod adresem swoich uczniów i wychowanków. Mając własne określone doświadczenia szkolne w tym zakresie i utrwalone przez lata edukacji postawy wobec ocen i oceniania, kandydaci na nauczycieli mogą w swojej pracy zawodowej odtwarzać pewne modele socjalizacji oraz reprodukować ukryty program, którego sami są (byli) częścią. *Standard kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej* zawiera, co prawda, wymóg odbycia kursu z zakresu oceniania osiągnięć uczniów: jest to grupa przedmiotów H. Podstawy diagnostyki edukacyjnej dla nauczycieli (min. 60 godz., min. 7 pkt. ECTS)

(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)). Mając jednak na uwadze, iż warsztat pracy nauczyciela stanowi zwykle wypadkową jego wiedzy profesjonalnej oraz głęboko zakorzenionych koncepcji potocznych (Nowak-Łojewska 2011), warto dowiedzieć się, jakie znaczenia studenci wczesnej edukacji przypisują ocenie i ocenianiu akademickiemu oraz jaką rolę procesy te pełnią w ich życiu.

Zarys autorskiego projektu badawczego

Przedmiotem badań własnych uczyniłam znaczenia, jakie studenci kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna nadają akademickim ocenom i ocenianiu. W jego obrębie wyszczególniłam kilka obszarów, które – na podstawie literatury przedmiotu – uznałam za znaczące. Były to następujące wątki: 1) rola oceniania i ocen akademickich w życiu studentów; 2) rozumienie kryteriów oceniania akademickiego przez studentów i 3) emocje studentów związane z ocenianiem akademickim.

Główny problem badawczy sformułowałam następująco: **Jakie znaczenia nadają studenci wczesnej edukacji ocenom i ocenianiu akademickiemu?** Aby uzyskać na nie jak najpełniejszą odpowiedź, wyodrębniłam trzy pytania szczegółowe:

1. Jaką rolę studenci wczesnej edukacji przypisują ocenom i ocenianiu w szkole wyższej?
2. Jak studenci wczesnej edukacji rozumieją kryteria oceniania akademickiego?
3. Jakie emocje towarzyszą studentom wczesnej edukacji w związku z ocenianiem akademickim?

Ze względu na cel, jakim była rekonstrukcja i (z)rozumienie subiektywnych perspektyw osób badanych, projekt został osadzony w paradygmacie interpretatywnym, dążącym do uchwycenia świata społecznego z perspektywy jego uczestników (Miles, Huberman 2000: 4–5). W celu uzyskania interesujących mnie danych zastosowałam metodę ustrukturyzowanego pisemnego wywiadu jakościowego, jako narzędzie badawcze zaś posłużył mi autorski kwestionariusz zawierający pytania otwarte. W tabeli 1 został ukazany związek między postawionymi przeze mnie problemami badawczymi a dyspozycjami do pisemnego wywiadu.

Tabela 1. Narzędzie badawcze (dyspozycje do wywiadu pisemnego) a problemy badawcze

Główny problem badawczy: Jakie znaczenia nadają studenci wczesnej edukacji ocenom i ocenianiu akademickiemu?	
Podproblemy	Dyspozycje do wywiadu pisemnego
Jaką rolę studenci wczesnej edukacji przypisują ocenom i ocenianiu w szkole wyższej?	Do czego służą Panu(-ni) oceny otrzymywane podczas zajęć akademickich? Jakie dostrzega Pan(i) wady i zalety akademickiego systemu oceniania?
Jak studenci wczesnej edukacji rozumieją kryteria oceniania akademickiego?	W jakim stopniu kryteria oceniania przyjęte przez nauczycieli akademickich są dla Pana(-ni) zrozumiałe? Czy kiedykolwiek poczuł(a) się Pan(i) niesprawiedliwie/nieadekwatnie oceniona przez nauczyciela akademickiego? Jeśli tak, proszę opowiedzieć o tej sytuacji: jakiego przedmiotu i rodzaju zadania dotyczyła, jak się zachował nauczyciel, jak Pan(i) się wówczas zachował(a)?
Jakie emocje towarzyszą studentom wczesnej edukacji w związku z ocenianiem akademickim?	Jakie emocje wzbudzają w Panu(-ni) oceny otrzymywane podczas zajęć akademickich? Dlaczego?

Źródło: opracowanie własne.

Badanie przeprowadzono w okresie od lutego do kwietnia 2025 r. Dobór próby miał charakter celowy: do wypełnienia kwestionariusza zaprosiłam 36 studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej (34 kobiety i 2 mężczyzn), studiujących w trybie zaocznym. Głównym kryterium doboru stanowiło założenie, że studenci przygotowujący się do zawodu nauczyciela mogą wykazywać szczególną wrażliwość i refleksyjność w odniesieniu do procesów edukacyjnych, w tym do oceniania. Dodatkowym walorem było posiadane przez nich doświadczenie w zakresie bycia podmiotem oceniania akademickiego, stąd wybór studentów spośród roczników od drugiego roku wzwyż.

Kwestionariusze wywiadów pisemnych zostały zakodowane w sposób losowy, uniemożliwiający identyfikację poszczególnych uczestników badania (np.: K1, K22, K36). Analiza jakościowa zebranego materiału – w formie wypowiedzi pisemnych – została poprowadzona w celu identyfikacji wiodących i pobocznych kategorii opisu. Zastosowałam następujące strategie: 1) dostrzeganie wzorów i tematów; 2) grupowanie i 3) dokonywanie porównań / tworzenie kontrastów (Miles, Huberman 2000: 252–262). Proces ten doprowadził do wyłonienia dwóch głównych kategorii analitycznych, które nazwałam **formalnymi i pozaformalnymi funkcjami oceniania akademickiego w życiu studentów**. W obrębie każdej z nich powstały również podkategorie, które prezentuję w tabeli 2.

Tabela 2. Funkcje oceniania akademickiego w życiu studentów – zestawienie wyłonionych kategorii i podkategorii analitycznych

Kategoria główna Funkcja oceniania akademickiego w życiu studentów	
Formalna	Pozaformalna
Podkategorie	
1. Funkcja diagnostyczna i kształcąca 2. Funkcja motywacyjna 3. Funkcja selekcyjna	1. Emocjonalno-społeczny wymiar oceniania akademickiego 2. Ocenianie jako ewaluacja jakości kształcenia akademickiego

Źródło: opracowanie własne.

Kolejne wyłonione kategorie omawiam w dalszej części artykułu, odwołując się do konkretnych wypowiedzi studentów.

Formalne funkcje oceniania akademickiego z perspektywy studentów wczesnej edukacji

W odniesieniu do pierwszej podkategorii w wypowiedziach studentów wyraźnie widoczne były trzy klasyczne, wymieniane w literaturze przedmiotu (zob. np.: Malenda 2004; Niemierko 2009; Szyling 2017), zinstytucjonalizowane funkcje oceniania, które są postrzegane jako oficjalny cel jego istnienia w systemie edukacji, a mianowicie: diagnostyczna i kształcąca, motywacyjna oraz selekcyjna.

Funkcja diagnostyczna i kształcąca

Dla wielu badanych oceny są przede wszystkim informacją o ich aktualnym stanie wiedzy i poziomie opanowania materiału. Postrzegają je jako narzędzie pozwalające zdiagnozować własne postępy i zidentyfikować obszary wymagające dalszej pracy. Jak trafnie ujął to jeden ze studentów, oceny „pokazują, co mogę lub czego nie muszę poprawić” (K8). Inna osoba dodaje, że służą one „do ewaluacji swoich osiągnięć i określenia stopnia opanowania materiału” (K25). W tej perspektywie ocena jest postrzegana jako „ocena pracy i zaangażowania studenta” (K26), a więc adekwatny komunikat zwrotny.

Jednocześnie studenci dostrzegają ograniczenia tej funkcji, wskazując na niedoskonałość stosowanych metod weryfikacji. Zwracają uwagę, że: „formy oceniania nie zawsze weryfikują rzeczywistą wiedzę studenta” (K35). Wśród trudności wymieniają, m.in.: **arbitralność kryteriów oceny** – brak konsekwencji w ocenianiu („Brak wglądu do prac, nie wiadomo, z czego wynika ocena” (K11)) i/lub faworyzowanie niektórych osób („Niektórzy dają własne odczucia co do studenta w ocenianiu” (K7)), **problemy techniczne**, zwłaszcza

podczas testów on-line („Zbyt mało czasu w teście na odpowiedź na pytanie, brak możliwości zastanowienia się nad dobrą odpowiedzią” (K34)) czy **brak spójności między treścią zajęć a zadaniami egzaminacyjnymi** („Nieadekwatna ocena do tego, co wyniósł z tych zajęć student” (K31)), co może podważać diagnostyczną wiarygodność oceny. Studenci skarżą się także na brak rozbudowanej informacji zwrotnej – oceny kształtującej, która zawierałaby konkretne wskazówki w zakresie poprawy błędów i dalszej pracy edukacyjnej (np. K13, K14, K21, K24, K27).

Jak się wydaje, podobnych problemów doświadczają studenci różnych uczelni. Dla przykładu, D. Pauluk następująco podsumowuje wyniki swoich badań: „Studenci wychwytyują niespójności związane z samym ocenianiem, stopniami oraz łączącymi się z nimi procedurami, kryteriami, wymaganiami, formami sprawdzania wiedzy i umiejętności. Dostrzegają, że co innego wykładowcy deklarują w swoich sylabusach, a czego innego od nich wymagają” (Pauluk 2019: 94).

Funkcja motywacyjna

Ocena jest również silnym czynnikiem motywującym do nauki. Studenci przyznają, że perspektywa uzyskania stopnia skłania ich do przyswojenia konkretnej partii materiału (K1, K6, K23, K35). W analizowanych wypowiedziach można wyróżnić dwa rodzaje motywacji. Pierwszy to motywacja wewnętrzna, związana z osobistą satysfakcją i dążeniem do samorozwoju, bardzo silna u studentów zaocznych – często starszych, dojrzałych, bardziej świadomych i zaangażowanych w swój proces kształcenia niż studenci studiów dziennych (Magda-Adamowicz, Żernik, Żuchelkowska 2017). Jako przykład można tu przytoczyć następującą wypowiedź: „Bardzo dobre oceny są dla mnie bardzo ważne (przede wszystkim dla samej siebie)” (K17). Inni studenci traktują oceny jako narzędzie „do odhaczania pewnych celów” (K33) lub jako impuls do „obiecywania sobie, że następnym razem będzie lepiej” (K29).

Drugi, równie silny rodzaj motywacji to motywacja zewnętrzna, wynikająca z presji otoczenia i chęci sprostania oczekiwaniom innych, głównie rodziny:

Wysokie oceny są dla mnie ważne, zostało mi to wpojone przez rodziców (K6).

Ten mechanizm, często ukształtowany we wcześniejszych etapach edukacji, bywa głęboko zinternalizowany:

Oceny otrzymywane podczas zajęć od zawsze stanowiły dla mnie ważny element w procesie mojej edukacji, być może dlatego, że od najmłodszych lat wpajano mi przekonanie, że ocena jest wyznacznikiem wiedzy (K35).

Badani studenci wyraźnie przejmują się tym, jakie oceny otrzymują. Wpływają one na ich samopoczucie, a nawet – w dalszej perspektywie – na poczucie własnej wartości

i sposób postrzegania siebie na tle innych. Jak się okazuje, sytuacja ta nie dotyczy jedynie uczniów szkół niższych szczebli edukacji: socjalizacja szkolna w tym zakresie jest na tyle silna, że nawet dorośli, dojrzały ludzie nie są w stanie wyzbyć się przekonania, iż uzyskana ocena akademicka wiele mówi o nich jako o osobach, a nie tylko o ich poziomie wiedzy czy umiejętności. I że celem nauczyciela wystawiającego ocenę (stopień) jest krytyka i wytknięcie studentowi błędów i nieprawidłowości:

Jestem osobą perfekcyjną, wykonującą zadania maksymalnie dokładnie – oczekiwanie na ocenę wiąże się z oczekiwaniem na **wypunktowanie niedoskonałości** [podkr. – M.P.] (K19).

W takim przypadku ocena ma dla studenta nie tyle funkcję motywującą, co demotywującą.

Funkcja selekcyjna

Trzecią z formalnych funkcji oceniania jest funkcja selekcyjna, która sprowadza się do spełnienia wymogów regulaminu studiów i pozycjonowania studentów w rankingu. Dla części badanych nadrzędnym celem jest po prostu „zaliczenie przedmiotu, kursu, semestru, roku” (K4, K9, K31), a czasem postawa ta przybiera wręcz formę minimalistyczną: „byleby zdać” (K3, K7). Istotnym aspektem selekcyjnym, wyraźnie eksponowanym w wypowiedziach studentów, jest również możliwość uzyskania stypendium naukowego, co stanowi konkretną finansową korzyść z otrzymywania wysokich ocen (K1, K6, K8, K15, K23, K29, K35). Wreszcie, oceny pełnią funkcję społeczną, stając się podstawą do porównywania się studentów między sobą. Jak zauważyła jedna z badanych, oceny służą „do porównywania się: co dostałaś?” (K29). Prowadzi to do rywalizacji, w której, zdaniem innej studentki, „nauka polega zazwyczaj na uzyskaniu wysokiego wyniku, a nie rzeczywistym dojściu do tej wiedzy” (K35). Wyraźnie widać tu odniesienie do studenckich „gier o oceny”, o których pisze D. Pauluk (2019: 89), a także do nawykowego udziału w „szkolnym wyścigu” o najwyższą średnią czy tytuł prymusa, które stanowią przejawy infantylizacji edukacji akademickiej.

Opisane formalne funkcje, choć (mniej lub bardziej chętnie) akceptowane przez studentów jako nieodłączny element systemu edukacji, budzą czasem opór i poczucie bezsensu, co dosadnie wyraził jeden z respondentów, stwierdzając, że oceny służą mu „**w sumie do niczego**” (K7). Zwraca tym uwagę na fakt, iż to nie studenci są w istocie beneficjentami otrzymywanej informacji zwrotnej – to raczej instytucja, chcąc spełnić formalne wymogi nauczania akademickiego, kładzie tak duży nacisk na wystawianie ocen studentom.

Pozaformalne funkcje oceniania akademickiego z perspektywy studentów: od jednostki do systemu

Analiza wypowiedzi studentów ujawniła, że ocena akademicka odgrywa w ich życiu role wykraczające daleko poza formalne ramy. Te nieoficjalne, lecz niezwykle istotne funkcje koncentrują się wokół **wymiaru emocjonalno-społecznego** oraz postrzegania oceny jako **wskaźnika jakości kształcenia**.

Emocjonalno-społeczny wymiar oceniania akademickiego

Sytuacja oceniania jest dla studentów nasycona silnymi, często trudnymi emocjami. Wśród wymienianych przez osoby badane stanów emocjonalnych dominują: **stres, strach, frustracja, rozczarowanie, lęk i niepewność**. Emocje te mają realny wpływ na samopoczucie i samoocenę. „Kiedy otrzymam niską ocenę, czuję się smutna, głupia i że czegoś mi brakuje” (K2) – wyznaje jedna ze studentek. Inna dodaje, że: „oceny podburzają pewność siebie” (K11). Doświadczenie to bywa niemal fizyczne: „Strach – trzęsą mi się ręce; frustracja – uczę się do późna i dostaję złą ocenę” (K29). Co ciekawe, negatywne emocje mogą być neutralizowane przez poczucie sprawiedliwości i transparentności procesu:

Jeśli czuję, że ocena została wystawiona według kryteriów, które są mi znane, to nie wywołuje to we mnie [negatywnych] emocji (K5).

Studenci czują też radość i dumę wówczas, gdy otrzymana ocena jest wysoka. W żadnym z analizowanych kwestionariuszy nie pojawiło się stwierdzenie, że sytuacja oceniania ma dla studenta charakter obojętny.

Kluczowym aspektem okazała się **„relacyjność” oceny akademickiej**. Studenci podkreślali, że ich stosunek do oceny jest nierozzerwalnie związany z relacją z wykładowcą i postrzeganą atmosferą na zajęciach. Poziom sympatii do prowadzącego i przedmiotu bezpośrednio przekłada się na motywację do uzyskiwania wysokich stopni:

Są przedmioty, które lubię i podobają mi się, to wtedy zależy mi na dobrej ocenie (...). Kiedy przedmiot mnie nie interesuje, nie jestem aktywna i nie interesuję się zbytnio daną oceną (K26).

Studenci wskazali również, że sytuacja oceniania nie ma charakteru uniwersalnego – zarówno kryteria oceny, stawiane wymagania, jak i forma informacji zwrotnej w dużej mierze zależą od osoby prowadzącego: „3,5 nie jest równie innemu 3,5” (K6).

Niezwykle ważny jest również sposób komunikowania oceny. Studenci oczekują rozbudowanej, merytorycznej informacji zwrotnej, a nie tylko stopnia liczbowego. Jednocześnie obawiają się formy przekazu, która bywa upokarzająca. Zdarza się bowiem, że: „ocena przedstawiona jest w sposób kompromitujący” (K18). Wątek ten od lat jest podejmowany

w literaturze przedmiotu (np. Malenda 2004; Niemierko 2009), niestety wciąż pozostaje aktualny.

Ponadto studenci są wyczuleni na spójność między deklarowanymi przez wykładowcę wartościami a jego praktyką oceniania. Krytycznie oceniają wszelkie przejawy hipokryzji, dając wyraz swojemu poczuciu niesprawiedliwości:

[Nauczyciel akademicki] był nauczycielem tradycyjnym, pomimo krytyki na zajęciach tego typu wzorca rzeczywistości, zachowywał się tak samo (K34).

W kontekście edukacji przyszłych nauczycieli przedszkola i klas początkowych problem ten wydaje się alarmujący – studia magisterskie stanowią bowiem bezpośrednie przygotowanie kandydatów do zawodu. Jeśli ich socjalizacja szkolna przebiegała w sposób tradycyjny, a podobny styl edukacji i oceniania kontynuowany jest podczas zajęć akademickich, maleją szanse na to, że absolwenci studiów pedagogicznych będą w przyszłości skłonni do wprowadzania korzystnych zmian w rzeczywistości (przed)szkolnej, chociażby w zakresie oceniania.

Ocenianie jako obszar ewaluacji jakości kształcenia akademickiego

Doświadczenia związane z ocenianiem stają się dla studentów podstawą do formułowania szerszych wniosków na temat jakości kształcenia i postaw nauczycieli akademickich. Niespójności między deklaracjami a działaniami prowadzących są określane mianem **hipokryzji**. Studenci z rozgoryczeniem zauważają:

Nieadekwatne jest mówienie przez profesorów, że ocenianie powinno być indywidualne i że tylko w tradycyjnym modelu kształcenia się są testy i egzaminy. Po czym oceny są wystawiane na podstawie egzaminu (K21).

Krytykują również podwójne standardy:

Nieprzestrzeganie czasu do sprawdzenia pracy, a od studentów wymaga się wszystkiego na czas (K26).

Takie doświadczenia prowadzą do poczucia bycia traktowanym protekcyjnie, wręcz infantylnie:

Czasami mam wrażenie, że jesteśmy traktowani gorzej jak małe dzieci (...). Musisz zrobić, nauczyć się tego i tego, w taki i taki sposób (K20).

Wypowiedzi badanych studentów wyraźnie odsłaniają **mechanizm infantylizacji**, przejawiający się w traktowaniu ich jak niesamodzielne „przedmioty” zabiegów dydaktycznych,

a nie równoprawnych partnerów w procesie edukacyjnym. Tradycyjne ocenianie akademickie jawi się w tych doświadczeniach jako narzędzie dyscyplinujące, które nierzadko sprowadza dorosłą, autonomiczną osobę do roli posłusznego ucznia poddanego arbitralnej kontroli. Generuje to asymetrię władzy ubezwłasnowolniającą studenta, budzącą frustrację i stojącą w rażącej sprzeczności z akademickim postulatem rozwijania dojrzałości intelektualnej.

W odpowiedzi na te negatywne doświadczenia badani studenci sformułowali szereg postulatów i propozycji rozwiązań, które można odczytać jako dążenie do zmiany kultury oceniania. Główne postulaty to:

1. **Dywersyfikacja form oceniania:** odejście od dominacji testów na rzecz częstsze- go stosowania projektów i zadań twórczych.
2. **Transparentność:** określanie jasnych i zrozumiałych kryteriów oceny przed wy- konaniem zadania.
3. **Informacja zwrotna:** przekazywanie rozbudowanych, jakościowych komentarzy i wskazówek, zamiast samego stopnia.
4. **Partycypacja:** włączanie studentów w proces oceniania, zwłaszcza w przypadku prac grupowych.
5. **Zmiana atmosfery sytuacji oceniania:** budowanie relacji opartych na życzliwości i partnerstwie, unikanie oceniania w sposób zawstydzający i otwartość na dyskusję.

Uważam, że wymienione propozycje studentów warte są rozważenia i stopniowego wprowadzenia do dydaktyki akademickiej.

Podsumowanie: od infantyilizacji studentów ku partnerstwu edukacyjnemu

Wyniki przeprowadzonych badań odsłaniają złożony i często ambiwalentny stosunek studen- tów wczesnej edukacji do oceniania akademickiego. Z jednej strony akceptują jego formalne funkcje jako nieunikniony element systemu edukacyjnego. Z drugiej zaś to właśnie w wymia- rze pozaformalnym – emocjonalnym, relacyjnym i ewaluacyjnym – ocena nabiera dla nich najgłębszego znaczenia. Doświadczenia te stają się soczewką, przez którą postrzegają oni nie tylko poszczególnych wykładowców, ale i całą kulturę instytucjonalną uczelni.

Szczególnie uderzające jest poczucie bycia infantylizowanym, o którym mówią badani. To doświadczenie bycia traktowanym „**jak małe dzieci**” stoi w jawnej sprzeczności z dekla- rowanymi celami kształcenia wyższego, tj.: rozwijanie autonomii, dojrzałości intelektualnej i odpowiedzialności. Gdy studenci, zwłaszcza przyszli nauczyciele, doświadczają na co dzień praktyk opartych na braku zaufania, sztywnej kontroli i autorytarnej komunikacji, mogą internalizować określony wzorzec relacji edukacyjnej. Rodzi to istotne pytanie o tzw. ukryty program kształcenia (Pauluk 2019): czy uczelnia, która w teorii promuje podmiotowość, w praktyce nie utrwała postaw paternalistycznych, które absolwenci mogą następnie replikować w swojej przyszłej pracy zawodowej?

Pojawiające się w wypowiedziach studentów napięcie między tradycyjnymi formami weryfikacji (np. testami) a deklarowaną przez wykładowców nowoczesną pedagogiką

(opartą na indywidualizacji i dialogu) silnie rezonuje z badaniami Jarosława Jendzy i Beaty Karpińskiej-Musiał (2025). Autorzy ci wskazują bowiem na rozbieżność między deklarowanymi przekonaniem a działaniami części kadry akademickiej. Owa **hipokryzja**, jak dosadnie nazywają to studenci, podważa wiarygodność nauczycieli akademickich i może prowadzić do cynizmu oraz spadku zaangażowania w proces własnej edukacji.

Postulaty zgłaszane przez badanych – potrzeba transparentności, dywersyfikacji form, dialogu i partnerskiej relacji – w pełni wpisują się w nurt oceniania kształtującego (Bojanowicz 2019). Studenci nie domagają się zniesienia ocen, lecz przekształcenia ich w narzędzie autentycznego wsparcia w procesie uczenia się. Chcą rozumieć, dlaczego otrzymują daną ocenę, co zrobili dobrze, a co wymaga poprawy. Liczą jednak na to, że nie będą oceniani jako osoby (a zwłaszcza krytykowani ani zawstydzani), lecz przez pryzmat swoich wyników w nauce. Taka perspektywa jest zgodna z konstruktywistycznym rozumieniem edukacji, w której student jest aktywnym twórcą własnej wiedzy, a nie jedynie biernym odbiorcą treści. Studenckie postulaty nie są wyrazem buntu przeciwko ocenianiu jako takiemu, stanowią wołanie o jego humanizację i dostosowanie do standardów współczesnej dydaktyki. Odejście od rutynowych, często anachronicznych praktyk na rzecz oceniania kształtującego, opartego na zaufaniu i współpracy wydaje się kluczowym wyzwaniem dla środowiska akademickiego (Szyling 2015; Magda-Adamowicz, Żernik, Żuchelkowska 2017; Bojanowicz 2019). Inwestycja w rozwój kompetencji dydaktycznych nauczycieli akademickich, w tym w zakresie konstruowania i komunikowania oceny, może nie tylko poprawić samopoczucie studentów, ale przede wszystkim korzystnie wpłynąć na efektywność i jakość procesu kształcenia. Wymaga to jednak świadomej refleksji i gotowości do zmiany po stronie kadry akademickiej, a także wsparcia instytucjonalnego dla wdrażania innowacyjnych praktyk dydaktycznych. Warto wziąć pod uwagę zmiany w następujących obszarach:

1. Przesunięcie akcentu z oceniania sumatywnego ku formatywnemu (kształtującemu), w którym stopień numeryczny zostaje zastąpiony rozbudowaną, dialogową informacją zwrotną, ukierunkowującą dalszy rozwój studenta.
2. Kontekstualne rozumienie procesu oceniania: branie pod uwagę indywidualnych warunków danego studenta / grupy studentów i elastyczne reagowanie na ich potrzeby.
3. Wspólne ustalanie i negocjowanie kryteriów zaliczenia przedmiotu na początku zajęć, co demistyfikuje proces oceny, niweluje lęk i czyni ewaluację transparentnym elementem kontraktu partnerskiego.

Pragnę zaznaczyć, że niniejsze badanie ma swoje ograniczenia. Niewielka, celowo dobrana próba nie pozwala na uogólnianie wyników na całą populację studentów. Perspektywa przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji może być specyficzna i różnić się od opinii studentów innych kierunków. Niemniej uzyskane wyniki stanowią ważny głos w dyskusji nad jakością aktualnej dydaktyki akademickiej i mogą się stać inspiracją do dalszych, szerzej zakrojonych badań oraz innowacyjnych praktyk.

Literatura

- Bojanowicz J. (2019), *Ocenianie kształtujące w kształceniu akademickim*. „Edukacja – Technika – Informatyka”, 30(4).
- Groenwald M. (2004), *Meandry sprawiedliwego oceniania*. W: B. Niemierko, H. Szaleniec (red.), *Standardy wymagań i normy testowe w diagnostyce edukacyjnej*. Kraków, Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej.
- Jendza J., Karpińska-Musiał B. (2025), *Dydaktyka akademicka w opiniach nauczycielek i nauczycieli akademickich Uniwersytetu Gdańskiego*. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Magda-Adamowicz M., Żernik K., Żuchelkowska K. (2017), *Oczekiwania studentów wobec uczelni kształcących nauczycieli przedszkoli i klas I–III szkoły podstawowej. Rekonesans z badań*. W: M. Nowicka, E. Skrzetuska (red.), *Problemy kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji w uczelniach wyższych w Polsce*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Malenda A. (2004), *Ocenianie studentów w procesie kształcenia w szkole wyższej*. „Ars Educandi”, 4.
- Miles M.B., Huberman A.M. (2000), *Analiza danych jakościowych*. Białystok, Trans Humana.
- Niemierko B. (2009), *Diagnostyka edukacyjna. Podręcznik akademicki*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nowak-Łojewska A. (2011), *Nauczyciel „konserwa” (?) – odporny na zmianę relikw w skansenowej szkole*. „Studia Pedagogiczne”, 66.
- Okoń W. (2001), *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Pauluk D. (2019), *Akademickie ocenianie i jego niezamierzone konsekwencje. Od wymiaru ukrytego do nowej kultury oceniania*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, 252(2).
- Pilecka M. (2023), *Piosenki dziecięce o szkole i przedszkolu jako narzędzia konstruowania „dzieci organizacji”*. „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, 17(2).
- Szyling G. (2015), *Pytania o ocenianie w szkole wyższej. Zarys zagadnienia*. „Dyskursy Młodych Andragogów”, 16.
- Szyling G. (2017), *Nauczycielskie praktyki oceniania poza standardami*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szyling G. (2024), *Ocenianie szkolne w granicach i na pograniczach paradygmatów*. W: D. Klus Stańska (red.), *Dydaktyka i jej paradygmaty. Różnorodne światy szkoły*. Warszawa, Wydawnictwo PWN.

Akty prawne

- 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).
- Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (tekst jedn.: Dz.U. z 2024 r., poz. 1571, ze zm.).

Agata Chruszcz

<https://doi.org/10.26881/pwe.2026.62.08>

ORCID: 0009-0009-3060-1871

Akademia Marynarki Wojennej

achruszcz@faw.edu.pl

Pomiędzy lękiem przed paragrafem a kompetencją dziecka. Notatki na marginesie badań fenomenograficznych

Summary

Between the Fear of the Paragraph and the Child's Competence: Notes on the Margins of Phenomenographic Research

This article attempts to reconstruct the ways in which teachers conceptualise the preschool environment in the context of the tension between institutional safety protocols and a pedagogy of trust. The text presents a preliminary analysis of the findings of research conducted as part of a doctoral thesis, grounded in an interpretative paradigm. Using a phenomenographic approach, the author analyses the teacher-space-child relationship, seeking to identify a 'space of variability' in the sense of the physical and symbolic educational environment. In the course of the analysis, three preliminary descriptive categories were identified: 'Space as a field of risk', where the dominant fear of legal liability (audit culture) leads to the restrictive curtailment of the child's agency; "Architecture of surveillance", in which transparency and monitoring become tools of discreet control; and "Space as a workshop of agency", where risk is treated as an educational category supporting the child's competences. The research findings indicate that the key factor shaping pedagogical practices is not the physical infrastructure itself, but the way in which the teacher conceptualises it internally. The author posits that the transition from 'architecture of fear' to 'space of freedom' requires a renegotiation of the meanings attributed to safety and the recognition of the child's agency in relation to the physical environment.

Keywords: kindergarten teacher, kindergarten environment, phenomenography, children's competencies, safety

Słowa kluczowe: nauczyciel wychowania przedszkolnego, przestrzeń przedszkola, fenomenografia, kompetencje dziecka, bezpieczeństwo

Wprowadzenie

Od kilku lat z ciekawością przyglądam się różnorodności w wyglądzie i funkcjonowaniu miejsc przeznaczonych dla dzieci (kąciom i strefom dziecięcym w kawiarniach, centrach handlowych, przychodniach i innych miejscach użyteczności publicznej, salom zabaw, placom zabaw oraz, najszerzej, przedszkolom). Fascynuje mnie zarówno ich estetyka oraz to – choć o gustach się

nie dyskutuje – jak klimat sensoryczny danego miejsca wpływa na samopoczucie i zachowania jego użytkowników, jak i filozoficzno-socjologiczny wymiar odczytywania materii jako takiej, która określa rolę, daje bądź odbiera władzę, zaprasza, prowokuje do określonych zachowań bądź zupełnie przeciwnie – zniechęca do nich. Współczesna refleksja nad przestrzenią (dla) dzieci wykracza poza ramy techniczno-użytkowe, sytuując materię przedszkola w centrum napięć między architekturą, psychologią, socjologią a pedagogiką krytyczną (Rasmussen 2004; Spencer, Blades 2006; Zwiernik 2020). Coraz częściej pojawia się w namyśle urbanistów (Gibson, Cornell, Gill 2017; Te Brömmeistroet, Verkade 2024; Bornat 2025; Gill 2025). Na gruncie rozważań powstają nowe konstrukty – pedagogika rzeczy czy też nieantropocentryczna (Chutorański 2020), pedagogika miejsca (Mendel (red.) 2006), a także pedagogika designu (Dudek 2002). Leverett zauważa, że przestrzeń jest doświadczana inaczej w zależności od klasy społecznej, płci, niepełnosprawności czy pochodzenia etnicznego. Jednocześnie jest ona aktywnie wykorzystywana do konstruowania tożsamości młodego człowieka jako osoby zależnej od dorosłych (Foley, Leverett 2011: 15–18).

Przestrzeń przedszkolna przestała być postrzegana jako neutralny „kontener” na procesy dydaktyczne. Stała się aktywnym uczestnikiem interakcji, określanym w tradycji Reggio Emilia mianem „trzeciego nauczyciela” (Strong-Wilson, Ellis 2007). Fizyczne parametry otoczenia są odczytywane jako system ukrytych możliwości działania (*action possibilities*) lub afordancji (Gibson 1979; Withagen i in. 2012 za: Hornowska i in. 2014: 6), które nie tylko umożliwiają określone działania, ale wręcz zapraszają do nich podmioty edukacyjne, kształtując ich poczucie sprawstwa lub ograniczenia. W wynikach badań wskazuje się, że: „środowisko fizyczne wpływa na zachowanie, funkcje poznawcze i emocje dzieci, przyczyniając się do ich rozwoju i warunkując ich doświadczenia w placówkach edukacyjnych” (Berti, Cigala, Sharmahd 2019: 1010), oprócz programu nauczania i relacji międzyludzkich. Dobrze zaprojektowane środowiska wspierają rozwój poznawczy, społeczny i emocjonalny poprzez umożliwianie eksploracji, ruchu i odkrywania.

Jak zauważa Elżbieta Siarkiewicz (2012), przedszkole funkcjonuje jako „ostatni bastion” – specyficzna przestrzeń, w której jawne cele programowe przeplatają się z ukrytymi wymiarami pracy instytucjonalnej. Architektura materializuje i ujawnia założenia dotyczące władzy i relacji społecznych, ujawniając *implicite* przyjęte modele kontroli, komunikacji i organizacji życia społecznego. Zastosowanie kategorii Basila Bernsteina (1990) pozwala dostrzec, że sposób organizacji sali jest materialną reprezentacją kodów pedagogicznych: silne obramowanie przestrzeni (sztywne podziały, brak mobilności) koreluje z transmisją wiedzy i kontrolą, podczas gdy słabe obramowanie sprzyja konstruowaniu znaczeń.

W tym kontekście przestrzeń jest nie tylko tłem, ale narzędziem socjalizacji i inkulturacji. Marzenna Nowicka (2010: 275–320) wskazuje, że przestrzeń klasy nie jest neutralna – w znakach czasu, fizycznych cechach nauczyciela, ciszy i dźwiękach skrywa treści świadczące o wyraźnie niższym statusie dziecka w strukturze społecznej szkoły, a codzienne praktyki nauczycieli – od ustawienia ławek po dystrybucję pomocy dydaktycznych – są *de facto* „konceptualizacjami” ich rozumienia edukacji. Napięcie pojawia się w momencie, gdy dążenie do emancypacji (Giroux 1997) zostaje skonfrontowane z dominującą kulturą

audytu (Gill 2025) oraz lękiem przed odpowiedzialnością prawną. W rezultacie szkolna klasa (i analogicznie – przedszkolna sala) może się stać „miejscem nieprzyjaznym” (Klus-Stańska 2015), w którym posłuszeństwo, bierność i dyscyplina ograniczają naturalne dla dzieci potrzeby: eksploracji, ruchu i swobody. Przestrzeń przedszkolna może być zatem rozumiana jako pole negocjowania znaczeń, w którym krzyżują się porządki architektoniczne, pedagogiczne i instytucjonalne, ujawniając napięcia między kontrolą a autonomią.

Znaczenie środowiska fizycznego znajduje wyraz w wybranych tradycjach i koncepcjach pedagogicznych, w których rola przestrzeni została jasno sformułowana i stanowi integralny element praktyki edukacyjnej. Mam na myśli podejście Reggio Emilia, w którym ujmowana jest jako „trzeci nauczyciel” współkształtujący relacje i procesy uczenia się dzieci. Z kolei w pedagogice Marii Montessori kładzie się nacisk na „przygotowane otoczenie”, które poprzez swoją strukturę i estetykę ma wspierać autonomię oraz samoregulację dziecka. W pedagogice waldorfskiej zaś akcentuje się rolę przestrzeni jako źródła rytmu, estetyki i poczucia bezpieczeństwa. W nurcie pedagogiki emancypacyjnej Celestyna Freineta przestrzeń projektowana jest jako środowisko demokratyczne i warsztatowe, sprzyjające „doświadczeniom poszukującym” oraz naturalnej ekspresji. Materialne wyposażenie klasy (drukarnie, kąski badawcze) służy tu realizacji indywidualnych planów pracy i budowaniu wspólnoty. Podobną strukturalizację odnajdujemy w koncepcji Friedricha Froebela, gdzie podział sali na cztery strefy aktywności (dary natury, kąski twórcze i badawcze) ma na celu wspieranie kreatywności poprzez kontakt z naturalnym tworzywem.

We wszystkich wymienionych ujęciach przestrzeń jawi się jako nośnik określonych założeń pedagogicznych i wizji dziecka. Mimo wyraźnej obecności przestrzeni w dyskursie pedagogicznym oraz w praktykach edukacyjnych w literaturze przedmiotu rzadko poddaje się analizie to, w jaki sposób współcześni nauczyciele, funkcjonujący wewnątrz systemowych ograniczeń, konceptualizują przestrzeń w swojej codziennej pracy i jakie znaczenia jej nadają. W artykule zostały przedstawione założenia badań fenomenograficznych nauczycieli; skupiono się w nich na wstępnie wyłaniającej się kategorii przestrzeni rozumianej jako bezpieczeństwo.

Założenia metodologiczne

Prezentowane badania mają charakter jakościowy i są osadzone w paradygmacie interpretatywnym. Interesuje mnie, w jaki sposób nauczyciele pracujący w przedszkolach doświadczają przestrzeni placówki, jak ją rozumieją i jakie znaczenia jej nadają. Przedmiotem badania są więc nauczycielskie sposoby konceptualizowania przestrzeni przedszkola, rozumiane jako zróżnicowane sposoby jej doświadczania, interpretowania i nadawania jej znaczeń w codziennej praktyce zawodowej. Przyjmuję założenie, że owe znaczenia nadawane przez uczestników badania stanowią konsekwencję ich osobistego doświadczania, zatem odrzucam założenia teoretyczne dotyczące natury badanego fenomenu (Męczkowska 2002: 18). Zawieszam również osobiste sądy i doświadczenia związane z postrzeganiem materii przedszkola (jestem nauczycielką) i obieram postawę ciekawości na różnorodne sposoby

postrzegania i odczuwania tego zjawiska. Zorientowanie na uchwycenie tej zmienności przesądziło o wyborze strategii fenomenograficznej.

W analizie fenomenograficznej opisuję sposoby nadawania znaczeń badanemu zjawisku przez ludzi. Celem podjętych przeze mnie badań jest rekonstrukcja nauczycielskich sposobów konceptualizowania przestrzeni przedszkola wraz z przypisanymi jej znaczeniami. Dążenie to zmierza do wyłonienia systemu kategorii opisu, które odzwierciedlają różnorodność w doświadczaniu fizycznego i symbolicznego otoczenia edukacyjnego, są uogólnionymi i ustrukturyzowanymi opisami rozumienia zjawisk obecnych w doświadczeniu badanych (Męczkowska 2002: 18).

W gromadzeniu materiału badawczego posługuję się metodą indywidualnego wywiadu semistrukturalizowanego, dla którego charakterystyczne są pytania o charakterze otwartym. Celem jest uzyskanie materiału zawierającego znaczenia nadawane przez rozmówcę badanemu zjawisku, a więc odkrycie sposobów postrzegania i rozumienia przez rozmówców przestrzeni przedszkola. Według Martona (1997) to sytuacja wywiadu powinna być okazją do podjęcia przez uczestnika badania namysłu nad własnym doświadczeniem. Najlepiej, gdy wywiad jest prowadzony w formie dialogu, w trakcie którego badany konstruuje swoje rozumienie, przy czym nie jest ono wcześniejsze niż wywiad ani nie jest jego konsekwencją. Plan wywiadu stanowi niewielka liczba pytań nawiązujących bezpośrednio do istoty zjawiska, mających na celu uzyskanie opisów sposobów jego rozumienia (Męczkowska 2002: 24). Wypowiedź badanego jest wypadkową jego doświadczeń, które nie zawsze są przez niego uświadamiane, co wymaga od badacza interpretacji bezpośrednio wplecionej w jego sytuację oraz nieustannej analizy i interpretacji.

Wywiady najczęściej rozpoczynam pytaniem otwierającym: „Opisz mi swoje przedszkole / przedszkole, w którym pracujesz”. Zależy mi na tym, aby badany czuł się swobodnie i bezpiecznie, nie przyjmował strategii nastawionej na udzielanie „właściwych” odpowiedzi. Ważne jest dla mnie stworzenie atmosfery swobodnej rozmowy. Czasami rozpoczynam wywiad serią wydrukowanych zdjęć przedstawiających bardzo różnorodne przestrzenie przedszkolne, zadając pytanie: „Co przychodzi ci na myśl, gdy patrzysz na te zdjęcia?”. Aby uzyskać rozbudowane wypowiedzi, ułatwić rozmówcy tematyzację jego doświadczenia lub uzyskać wyjaśnienia dotyczące aspektów wyłaniających się w trakcie rozmowy, korzystam ze strategii pogłębiania: powtórzenia, prośby o wyjaśnienie, rozwinięcie bądź potwierdzenie, np. „Co przez to rozumiesz?” lub „Czy mogłabyś to rozwinąć?” (Męczkowska 2002: 25). Zgodnie ze sztuką staram się zachować daleko posuniętą ostrożność, aby nie wyrażać własnych sądów dotyczących badanego zjawiska.

Uczestnicy prezentowanego badania reprezentują zróżnicowane środowiska pracy oraz profile zawodowe. Pracują w placówkach o różnym statusie prawnym i profilu pedagogicznym – od przedszkoli publicznych (często silniej sformalizowanych), przez placówki prywatne, aż po przedszkola realizujące alternatywne koncepcje pedagogiczne, np. Montessori. Wśród rozmówców znaleźli się nauczyciele wychowania przedszkolnego, nauczyciele współorganizujący kształcenie, psychologowie oraz osoby pełniące funkcje dyrektorskie, na różnych etapach rozwoju zawodowego. Badanych dobieram metodą kuli śnieżnej. Jedynym

czynnikiem jest bycie nauczycielem pracującym w przedszkolu, natomiast różnorodność koncepcyjna przedszkoli nie jest czynnikiem różnicującym, ale ma charakter kontekstualny. Różnorodność ról i doświadczeń zawodowych pokazuje, że ta sama przestrzeń fizyczna staje się dla jednych „warsztatem pracy”, dla innych „obszarem diagnozy”, a dla jeszcze innych „polem odpowiedzialności prawnej”. Badania są w toku, a prezentowane wyniki stanowią efekt wstępnej analizy zgromadzonego materiału.

Bezpieczeństwo i zaufanie – między restrykcją a kompetencją

Wstępna analiza fenomenograficzna ujawnia rozłam między instytucjonalnym a relacyjnym rozumieniem przestrzeni przedszkolnej. Nauczyciele doświadczają tej sfery na kontinuum, którego bieguny wyznaczają praktyki ograniczające samodzielność dzieci oraz zaufanie dziecięcym kompetencjom. Poniżej przedstawiam kategorie, które najsilniej oddają napięcie między systemowym rygorem a podmiotowością dziecka.

Lęk przed paragrafem. Przestrzeń jako pole ryzyka i „dyktatura certyfikatu”

W tej kategorii przestrzeń postrzegana jest przede wszystkim przez pryzmat bezpieczeństwa fizycznego i odpowiedzialności prawnej. Nauczyciele ujawniają silny lęk przed „paragrafem”, który paraliżuje ich gotowość do oferowania dzieciom wyzwań. Bezpieczeństwo zaś utożsamiane jest zazwyczaj z eliminacją ryzyka poprzez zakaz. Przestrzeń jest tu traktowana jako zbiór potencjalnych zagrożeń, które należy zniwelować. Nauczyciele opowiadają o potrzebie zamontowania dodatkowych zabezpieczeń, zasuwek, blokad uniemożliwiających ewentualną ucieczkę lub upadek. Dziecko jawi się jako istota krucha i niekompetentna. Rolą nauczyciela jest ochrona podopiecznych nie poprzez edukację, ale przez ograniczanie ich aktywności fizycznej i sprawczości:

(...) w sali nie biegamy (...) jak siadą na przykład na parapecie, to im mówię, że nie wolno, że mogą spaść.

(...) nożyczki są, ale muszą po nie przyjść, bo tak na wierzchu to nie, ja mam teraz maluchy, one jeszcze nie umieją.

Zdarza się, że dzieci muszą zgłaszać, a nawet pytać o pozwolenie na wyjście do szatni czy toalety. Nauczyciele wskazują również na opresyjność wymogów formalnych:

Meble się nie przestawi, są przykręcone do ściany ze względów bezpieczeństwa (...) w tym wystroju za bardzo nie ma co zmieniać.

Mówią wprost o blokadzie wynikającej z przepisów. Oglądając zdjęcia sal przedszkolnych z antresolą i sceną, stwierdzają:

U nas to by nie przeszło, nie. To ze względów bezpieczeństwa (...) no tak, tak to jest. Pod takim kątem... to nie. To na pewno by nie przeszło coś takiego.

W analizowanym materiale wyłania się sposób doświadczania bezpieczeństwa jako ciężaru odpowiedzialności prawnej i dyscyplinarnej. W tym ujęciu nauczyciele nie postrzegają bezpieczeństwa wyłącznie jako kategorii pedagogicznej, lecz przede wszystkim jako zobowiązania instytucjonalnego, obarczonego potencjalnymi konsekwencjami formalnymi. Jedno z istotnych zadań nauczyciela – organizowanie środowiska uczenia się i rozwoju – zostaje zdominowane przez konieczność minimalizowania ryzyka. Nauczyciele odwołują się do nagłaśnianych wypadków z udziałem dzieci (np. opuszczenie terenu placówki czy upadki), traktując je jako punkt odniesienia dla własnych działań prewencyjnych. Wypowiedzi badanych wskazują również na silne poczucie osobistej odpowiedzialności, wyrażane niekiedy w kategoriach sankcji karnych („za to grozi kryminal”), co prowadzi do wzmacniania praktyk restrykcyjnych:

Nie wchodzimy na zjeżdżalnie pod prąd (...) bujamy się przodem (...) nie kręcimy się na huśtawkach (...) to ze względów bezpieczeństwa.

Wiadomo, że nikt nie wchodzi na drzewo u nas (...) ale to wiadomo, że interweniujemy, no to nie...

Fizyczność przedmiotów również jest redukowana do ich statusu prawnego. Nawet proste sprzęty z popularnych sklepów z wyposażeniem przedszkolnym są poddawane surowej ocenie:

Dywany są mega drogie (...) zaczęłam czytać właśnie, jakie są certyfikaty potrzebne (...) dywan musi mieć tylko dwa, jakieś tam jeden jakości czegoś tam, a drugi antypożarowy, niepalności.

Musisz mieć szafę za 3,5 koła. Bo musi być. Bo jest naklejka.

W tym ujęciu „dobra przestrzeń” to taka, która jest przewidywalna i nieruchoma (np. przykręcone meble). Jak zauważa E. Siarkiewicz (2012), ukrytym programem takich działań jest kształtowanie uległości pod pozorem ochrony zdrowia.

Architektura nadzoru. Przestrzeń transparentna

Innym wyłaniającym się sposobem doświadczania przestrzeni jest jej konceptualizacja jako narzędzia wspomagającego obserwację. W tym rozumieniu „bezpieczeństwo” jest zaszyte w samej strukturze budynku. To właściwość przestrzeni, która umożliwia stały monitoring wizualny bez fizycznej ingerencji w zabawę. Przeszklone ściany i brak barier (progów) pozwalają nauczycielowi na „dyskretne towarzyszenie”:

Niby jest bariera, bo szkło, ale jednak daje to poczucie obserwacji (...) ja wiem, w jakim momencie bym jeszcze mogła zdążyć dobiec.

Nauczyciele deklarują zaufanie do kompetencji dzieci przy jednoczesnym zachowaniu poczucia kontroli:

Ważne jest, żeby dzieci samodzielnie wszystko robiły, żeby właśnie nie było takich jakiś progów, schodów, czy jakiś trudności (...) na jednym poziomie jest dużo fajniej.

Respektują potrzebę samodzielności przedszkolaków i zgadzają się na eksplorowanie przez nie świata, jednak jedynie w zakresie, w którym jest on „bezpieczny” i możliwy do nadzoru. Opowiadając o kąciку plastycznym jedna z pań zaznacza, że część asortymentu dostępna jest u nauczyciela:

To jest taka forma też monitoringu dla pani, bo jak tych dzieci jest dużo, to gdy to było takie w pełni swobodne, no to właśnie trudniej było przypilnować, żeby odłożyli. A tak to pani pamięta, że to Kasia miała nożyczki.

Opowiadają o transparentnych, ażurowych „kryjówkach”, np. bazach z firanki, w których przedszkolaki mogą (bez ryzyka) realizować potrzebę intymności czy odosobnienia. Wypowiedzi ujawniają napięcie między obowiązkiem zapewnienia bezpieczeństwa a chęcią umożliwienia dziecku realizacji naturalnych potrzeb – ruchu, tworzenia, doświadczania.

Przestrzeń jako warsztat i „pedagogika surowców”

W wypowiedziach nauczycieli pojawia się również rozumienie przestrzeni jako elastycznego środowiska, które wspiera rozwój kompetencji dziecka. Zaufanie do dziecięcych kompetencji pozwala nauczycielom na doświadczenie przestrzeni szerzej niż jako gwaranta bezpieczeństwa czy narzędzia nadzoru. Nadają jej oni znaczenie warsztatu bądź laboratorium, w którym różne przedmioty jawią się jako materiał o potencjale edukacyjnym (celowo nie używam pojęcia materiał edukacyjny, gdyż wypowiedzi rozmówców zdradzają, że nie zawsze mają oni na myśli konkretny obszar czy cel rozwoju). Brak gotowych, atestowanych zabawek jest postrzegany jako zasób. Dostępne są materiały naturalne: kasztany, szyszki, muszle, jak i potocznie nazywane „śmieciami” lub „przydasiami” (w podejściu Reggio Emilia – *loose part*): wstążki, sznurki, klamerki, guziki, rolki czy kartoniki. Sprawstwo dziecka jest budowane poprzez kontakt z autentyczną, czasem niedoskonałą materią. Przedszkolaki mogą nadawać i zmieniać znaczenia przedmiotów.

Użycie surowców wtórnych zamiast fabrycznych artykułów papierniczych obniża koszty materiałów plastycznych i wspiera edukację ekologiczną, kreatywność.

Rozmówczyni podkreśla zarówno realizację obranych przez siebie celów – kreatywność i ekologia, jak i uważność na sytuacje edukacyjne:

No jak się rozbije, to się nauczą, że jak spada, to się może zepsuć. Grawitacji się uczą (śmiech), fizyki, o! Ale też, że mają na to wpływ. Bo mogą inaczej postawić, na środku. Albo rozejrzeć się, zanim wstaną [z kubkiem] czy z drugiego stolika ktoś też nie idzie. Widzą też, że każdy inaczej reaguje – jeden się wystraszy, inny od razu mówi, że nic się nie stało, a trzeci to się tylko martwi, że stracił kakao.

Przestrzeń przedszkolna organizowana jest w taki sposób, aby umożliwiać dzieciom podejmowanie samodzielnych działań, również tych obarczonych umiarkowanym ryzykiem. Obecność „prawdziwych” przedmiotów (np. narzędzi, szklanych naczyń) oraz dostęp do zróżnicowanych środowisk postrzegane jest jako element procesu uczenia się. Wypowiedzi badanych wskazują, że doświadczenie ryzyka sprzyja rozwijaniu samoregulacji, uważności oraz poczucia sprawstwa:

My jesteśmy w tej pedagogice takie, że ufamy dzieciom, nie? (...) Jak wyjdzie z sali [dziecko], no to wiemy, gdzie jest, tam nikt nie jeździ, nic się nie dzieje.

Jest to podejście, w którym przestrzeń (np. szklane wazony, noże) służy też do nauki odpowiedzialności:

Uczymy dziecko samodzielnie, żeby ono potrafiło to zrobić. (...) Noże też są dostępne (...) to są zwykle, nie są takie ostre (...) jak do maselka.

U nas na stołach pojawiają się czasami cięte kwiaty w wazonikach, w szklanych wazonikach z wodą (...) nie wylewasz tego, nie wchodzisz na ten stół. To są zasady bezpieczeństwa, o których przypominamy.

Przestrzeń postrzegana jako laboratorium jest elastyczna i zmienna. Nauczyciele pracujący metodą projektów opowiadają o aranżacjach zapraszających dzieci do poznania danego tematu, np. sala morska czy pojawiające się w przestrzeni przedszkola różne organy wewnętrzne (serce połączone rurami z płucami), pizzeria z włoską muzyką czy kraina elfów. Dzieci mogą budować kąciki, domki, przesuwać meble (stoliki i półki na kółkach).

Badani opowiadają też o trudnościach jakie wiążą się z takim rozumieniem materii przedszkola. Pojawia się brak zrozumienia wśród obsługi lub kadry zarządzającej:

(...) i ona [pomoc] mi to ciągle wywała albo przekłada. Ja im wrzucam te ścinki do koszyka i jestem ciekawa, co z tego wymyślą, dla lalek jakieś ubrania czy do prac plastycznych, a rano tego nie ma, bo ona myślała, że to dzieci nabierały. No a jak dzieci, to przecież też ważne, nie?

Mamy zakaz kwiatów.

Zdarzają się również negocjacje z dziećmi – dotyczą m.in. sprzątanía, szukania balansu między docenieniem trudu włożonego w budowę konstrukcji a bałaganem, kiedy „wszyscy wszystko chcą zostawić i to już jest wtedy wszędzie”.

Podobnie jak w poprzedniej kategorii, nauczyciele deklarują potrzebę i obowiązek zapewnienia bezpieczeństwa, jednak w tej kategorii ryzyko często jest określane indywidualnie, w zależności od okoliczności – relacyjnie. Spójne z kluczowym elementem myśli Tima Gilla (2025), który twierdzi, że bezpieczeństwo nie jest brakiem ryzyka, lecz jego zrozumieniem, a nadmierna ochrona paradoksalnie szkodzi dzieciom, odbierając im możliwość nauki zarządzania ryzykiem. Nauczyciele, którzy najbardziej obawiają się wypadków i restrykcyjnie ograniczają ruch dzieci (zakaz wspinania, zakaz wody), paradoksalnie generują więcej napięć i agresji w grupie, wynikających z braku możliwości rozładowania energii. Z kolei placówki oferujące „ryzykowną zabawę” i dostęp do autentycznych narzędzi, raportują wyższy poziom spokoju i samoregulacji u dzieci (Brussoni i in. 2017: 139–150).

Podsumowanie

Przeprowadzona analiza fenomenograficzna pozwala wysunąć wniosek, że przestrzeń przedszkolna nie jest jedynie pasywnym tłem działań dydaktycznych, lecz dynamicznym polem walki o znaczenia. Wyłonione kategorie, od „dyktatury certyfikatu” po „pedagogikę surowców”, ujawniają, że fizyczna sala przedszkolna jest materialnym zapisem pedagogicznych lęków i nadziei nauczycieli.

Zauważalne w badaniach napięcie między „lękiem przed paragrafem” a zaufaniem do kompetencji dziecka wskazuje na głęboki kryzys autonomii zawodowej w dobie dominującej kultury audytu. Nauczyciele, funkcjonując w gęszczu restrykcyjnych norm bezpieczeństwa, stają przed dylematem: czy chronić dziecko przed światem, czyniąc przestrzeń sterylną i nieruchomą, czy też chronić prawo dziecka do rozwoju poprzez doświadczanie ryzyka i autentyczności materii.

Wstępne wyniki badań sugerują, że modernizacja przedszkoli nie może się ograniczać wyłącznie do wymiany wyposażenia na estetyczne czy certyfikowane. Wykazano również, że istotnym obszarem zmiany może być sposób konceptualizowania przestrzeni przez nauczycieli – tam, gdzie nauczyciel przestaje widzieć „miejsce pracy”, a zaczyna dostrzegać „środowisko życia”. Zatem zmiana o charakterze emancypacyjnym może się dokonać w świadomości nauczyciela – w przejściu od postrzegania przestrzeni jako obszaru generowania zagrożeń, ku rozumieniu jej jako zaproszenia do wspólnej eksploatacji. Dopiero w takim ujęciu przedszkolna sala przestaje być „miejscem nieprzyjaznym”, a staje się autentycznym „trzecim nauczycielem”, wspierającym budowanie kultury zaufania i podmiotowości.

Literatura

- Bernstein B. (1990), *The Structuring of Pedagogic Discourse*. London, Routledge.
- Berti S., Cigala A., Sharmahd N. (2019), *Early Childhood Education and Care Physical Environment and Child Development: State of the art and Reflections on Future Orientations and Methodologies*. „Educational Psychology Review”, 31(4).
- Bornat N. (2025), *Architecture for Children*. London, RIBA Publishing.
- Te Brömmeistroet M., Verkade T. (2022), *Movement: How to take back our streets and transform our lives*. London, Scribe Publications.
- Brussoni M., Ishikawa T., Brunelle S., Herrington S. (2017), *Landscapes for play: Effects of an intervention to promote nature-based risky play in early childhood centres*. „Journal of Environmental Psychology”, 54.
- Chutorański M. (2020), *Nie(tylko)ludzkie wymiary edukacji. W stronę pedagogiki nieantropocentrycznej*. Szczecin, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Corbin J.M. (1998), *Alternative interpretations: Valid or not?* „Theory and Psychology”, 8(1).
- Dudek D. (2002), *Architektura i design w edukacji przedszkolnej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Foley P., Leverett S. (2011), *Children and Young People's Spaces. Developing Practice*. London, The Open University.
- Gibson J.L., Cornell M., Gill T. (2017), *A Systematic Review of Research into the Impact of Loose Parts Play on Children's Cognitive, Social and Emotional Development*. „School Mental Health”, 9(4).
- Gill T. (2025), *Urban Design for Children and the Culture of Risk*. London, Routledge.
- Gilliard D. (2011), *Education in England: a brief history*. <http://www.educationengland.org.uk/history/chapter11.html>, 31.03.2026.
- Giroux H. (1997), *Pedagogika nadziei*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hornowska E., Brzezińska A., Appelt K., Kaliszewska-Czeremska K. (2014), *Rola środowiska w rozwoju małego dziecka – metody badania*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Klus-Stańska D. (2015), *Szkolna klasa – miejsce (nie)przyjazne dziecku*. W: T. Sadoń-Osowiecka (red.), *Miejsce, przestrzeń, krajobraz: edukacyjne znaki*. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Lewis T.E. (2006), *The school as an exceptional space: rethinking education from the perspective of the biopedagogical*. „Educational Theory”, 56.
- Marton F. (1997), *Phenomenography*. W: J.P. Keeves (ed.), *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook*. Oxford, Pergamon Press.
- Mendel M. (red.) (2006), *Pedagogika miejsca*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Męczkowska A. (2002), *Od świadomości nauczyciela do konstrukcji świata społecznego: nauczycielskie koncepcje wymagań dydaktycznych a problem rekonstrukcyjnej kompetencji ucznia*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nowak-Łojewska A. (2011), *Od szkolnego przekazu do konstruowania znaczeń. Wiedza społeczna młodszych uczniów z perspektywy nauczyciela*. Zielona Góra, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Nowicka M. (2010), *Socjalizacja na lekcjach w klasach początkowych*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.

- Rasmussen K. (2004), *Places for Children: Children's places*. „Childhood: A Global Journal of Child Research”, 11(2).
- Siarkiewicz E. (2012), *Ostatni bastion. Przedszkole jako przestrzeń (nie)publiczna*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Spencer C., Blades M. (2006), *Children and their Environments: Learning using and Designing Spaces*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Strong-Wilson T., Ellis J. (2007), *Children and Place: Reggio Emilia's Environment as Third Teacher*. „Theory Into Practice”, 46(1).
- Zwiernik J. (2020), *Plac zabaw jako miejsce dla dzieci vs. miejsce dzieci*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 50(3).

Materiały źródłowe (niepublikowane)

- Wywiady fenomenograficzne N1–N13 (2024–2026), *Transkrypcje wywiadów z nauczycielami przedszkoli*. Maszynopis, materiały do rozprawy doktorskiej.
- Wywiady z dziećmi D2, D3 (2025), *Transkrypcje wywiadów z dziećmi*. Maszynopis, materiały z badań pilotażowych.

Lucyna Grochowska

<https://doi.org/10.26881/pwe.2026.62.09>

ORCID: 0009-0003-8713-4772

Federacja Akademii Wojskowych w Gdyni

lgrochowska@faw.edu.pl

Rola nauczyciela w tworzeniu warunków do rozwijania zdolności uczenia się matematyki po I etapie edukacji – perspektywa konstruktywistyczna¹

Summary

The Role of the Teacher in Creating Conditions for Developing the Ability to Learn Mathematics after the First Stage of Education – a Constructivist Perspective

The article examines the role of the teacher in developing students' ability to learn mathematics after the first stage of education within a constructivist framework. Learning to learn is conceptualized as a gradual transition from dependence on the teacher to self-regulation, from supported to independent activity, and from method-oriented instruction to knowledge-centered learning. This process involves cognitive development and the shaping of reflective, conscious participation, in line with the concept of the zone of proximal development, where teacher support is progressively reduced in favour of students' autonomy. The study was conducted as action research involving 56 fourth-grade students from a public primary school. Iterative instructional interventions enabled examination of the significance of teaching strategies and the organization of the learning environment for students' cognitive engagement and participation in mathematical activity. The research methods included observation, analysis of students' work, and unstructured interviews.

The teacher is presented as a mediator of meanings, organizer of the learning environment, tutor, and facilitator. The findings highlight the importance of concrete representations, psychological safety, and teacher–student relationships in supporting motivation and students' learning skills.

Keywords: constructivism, scaffolding, Zone of Proximal Development (ZPD), development of the ability to learn mathematics, the teacher's role

Słowa kluczowe: konstruktywizm, budowanie rusztowania, strefa najbliższego rozwoju (SNR), rozwój zdolności uczenia się matematyki, rola nauczyciela

Wprowadzenie

Współczesna polska edukacja matematyczna stoi wobec konieczności redefinicji dotychczasowych modeli nauczania, w szczególności tych opartych na transmisyjnym przekazywaniu

¹ Artykuł bazuje na wynikach badań przeprowadzonych na potrzeby rozprawy doktorskiej pt. *Rozwijanie zdolności uczenia się. Badania w działaniu*. Promotor: dr hab. Agnieszka Nowak-Łojewska, prof. AMW.

wiedzy. Coraz większe znaczenie przypisuje się podejściom aktywizującym ucznia, angażującym go w konstruowanie wiedzy (Klus-Stańska 2002, 2013, 2018, 2024; Klus-Stańska, Kalinowska 2004; Filipiak 2008, 2011, 2012; Dąbrowski 2007, 2013; Kalinowska 2010a, b, 2017; Gruszczyk-Kolczyńska 2013; Semadeni 2016)² oraz rozwijanie kompetencji metapoznawczych i samoregulacyjnych (Brzezińska 1986; Filipiak 2011, 2012; Tyszkowska 2022; Zimmerman 1995, 2002). Wyniki badań krajowych i międzynarodowych, takich jak OBUT, TIMSS i PISA, wskazują na utrzymujące się trudności polskich uczniów w zakresie rozumowania, argumentacji i transferu wiedzy, a także na narastający lęk matematyczny (Pregler, Wiatrak (red.) 2011; Karpiński i in. 2014; Kaźmierczak, Bulkowski (red.) 2024), co podkreśla potrzebę zmiany dotychczasowego modelu nauczania.

W tym kontekście istotną kategorią staje się rozwijanie zdolności uczenia się matematyki, rozumiane jako proces stopniowego przechodzenia ucznia od zależności wobec nauczyciela do samoregulacji, od działań wspieranych do działań samodzielnych (por. Filipiak 2008, 2012: 159–183, 2015: 155–177, 2023: 23–38) oraz od dydaktyki metody do dydaktyki wiedzy (Klus-Stańska (red.) 2024: 3–19). Rola nauczyciela w tym procesie ulega istotnej transformacji – od przekaziciela wiedzy do mediatora znaczeń, facylitatora i tutora (Filipiak 2008: 84–89). Nauczyciel jako mediator wspiera ucznia w uświadamianiu własnych sposobów uczenia się i regulowaniu aktywności poznawczej, umożliwiając internalizację kompetencji poznawczych początkowo dostępnych tylko we współpracy z dorosłym. Jako facylitator stymuluje samodzielne rozwiązywanie problemów – inicjuje aktywność ucznia, ale jej nie zastępuje. Nauczyciel projektuje także środowisko uczenia się, dostosowując wsparcie do indywidualnych potrzeb ucznia, w szczególności w obrębie strefy najbliższego rozwoju (SNR) (Wygotski 1971, 1989). W ujęciu Stanisława Dylaka (2000: 63–73) nauczyciel konstruktywista „inspiruje myślenie uczniów przez zadawanie otwartych pytań”, „zachęca do dialogu”, „pielęgnuje naturalną ciekawość uczniowską”. Podobnie Filipiak, Mroczkowski i Nawrocka (2025) podkreślają znaczenie dialogu, współpracy oraz scaffoldingu (Wood, Bruner, Ross 1976).

W niniejszym artykule zostały zaprezentowane wstępne wyniki badań przeprowadzonych w ramach mojej pracy doktorskiej *Rozwijanie zdolności uczenia się matematyki. Badania w działaniu*, realizowanych w klasie IV szkoły publicznej – etapie wymagającym adaptacyjnie (Sikora 2010; Michalak 2014, 2018; Appelt 2015; Tyszkowska 2017, 2022), gdy uczniowie przechodzą od edukacji wczesnoszkolnej do nauczania przedmiotowego. Analiza obejmuje pierwszy z sześciu modułów badawczych, łącząc obserwacje autorki z 15-letnim doświadczeniem nauczycielskim z danymi empirycznymi. Tekst wskazuje na wielowymiarowy charakter roli nauczyciela i jej znaczenie dla organizowania środowiska sprzyjającego uczeniu się matematyki, uwzględniającego zarówno aspekty poznawcze, jak i społeczne oraz emocjonalne (Filipiak 2008: 84, 2023: 23–38).

² Por. projekt Instytutu Badań Edukacyjnych „Bydgoski Bąbel Matematyczny” – inicjatywa promująca konstruktywistyczne nauczanie matematyki oraz rozwijanie samodzielności poznawczej uczniów.

Kontekst teoretyczny

Swoje badania osadzam w paradygmacie konstruktywistycznym, który zakłada, że uczenie się jest procesem aktywnego konstruowania wiedzy przez ucznia, a rola nauczyciela polega na organizowaniu środowiska sprzyjającego temu procesowi. Kluczową ramą teoretyczną jest dla mnie koncepcja społeczno-kulturowa Lwa Wygotskiego (1971, 1989), w szczególności pojęcie SNR (Wygotski 1971). Uczenie się postrzegam jako proces osadzony w relacjach społecznych, w którym wsparcie nauczyciela i rówieśników umożliwia uczniowi przekraczanie aktualnych możliwości poznawczych. Wygotski nie tylko podkreślał rolę mediacji społecznej i SNR, ale także kontekstualny wymiar rozwoju poznawczego (por. Schaffer 2008: 240), proces uczenia się i myślenia dziecka zachodzi w określonym środowisku społecznym, historycznym i kulturowym. Uzupełnieniem tej perspektywy jest koncepcja budowania rusztowania (scaffolding) (Wood, Bruner, Ross 1976). Rozumiem ją jako tymczasowe i elastyczne wsparcie, stopniowo wycyfowane wraz z rosnącą samodzielnością ucznia, prowadzące do jego autonomii poznawczej.

Rozwijanie zdolności uczenia się matematyki

Rozwijanie zdolności uczenia się matematyki traktuję jako proces stopniowego przechodzenia od zależności wobec nauczyciela do samoregulacji ucznia, od działań wspieranych do samodzielnych (por. Filipiak 2008, 2012: 159–183, 2015: 155–177, 2023: 23–38) oraz od dydaktyki metody do dydaktyki wiedzy (Kruk 2008; Kalinowska 2010a; Nowak-Łojewska 2011; Filipiak 2012; Dąbrowski 2013; Klus-Stańska (red.) 2024). Proces ten obejmuje następujące kategorie: rozumowanie matematyczne, myślenie abstrakcyjne i twórcze oraz komunikację matematyczną. Podsumowując, rozwijanie zdolności uczenia się matematyki traktuję jako proces wspierania uczniów w świadomym budowaniu własnej wiedzy matematycznej, podejmowaniu refleksji nad sposobami rozumowania i uczenia się oraz stopniowym przechodzeniu od działań wspieranych do samodzielnych.

Metodologia badań własnych

Badania osadziłam w podejściu jakościowym, w strategii *action research*, którą traktuję jako intencjonalne wprowadzanie zmian w organizowanie środowiska uczenia się matematyki nieustannie negocjowanego z uczniami i poddawanego własnym refleksjom. Zgodnie z definicją badań w działaniu (Lewin 2010: 5–18) przebiegały one według powtarzających się kroków: rozeznanie stanu wyjściowego (diagnoza informacyjna, diagnoza aktualnych możliwości ucznia, diagnoza SNR) i potem powtarzających się etapów planowania, działania i wnioskowania, które nazwałam „modułami”. Każdy moduł dotyczył określonego zagadnienia matematycznego (liczby i działania, systemy zapisywania liczb, działania pisemne,

figury geometryczne, ułamki zwykłe, ułamki dziesiętne), którego realizacja była tworzona w toku działań dostosowanych do potrzeb uczniów, zarówno ich pomysłów, jak i moich.

Zgodnie z ujęciem Wilfreda Carra (2010) przedmiotem analizy były nie tylko zmiany zachodzące wśród uczniów, ale również moja autorefleksja na temat własnych przekonań działaniowych. Oznaczało to systematyczne analizowanie podejmowanych decyzji dydaktycznych, ocenę adekwatności stosowanych form scaffoldingu oraz modyfikowanie interwencji w odpowiedzi na obserwowane reakcje uczniów i ich potrzeby poznawcze.

W module „Liczby i działania”, będącym przedmiotem niniejszej analizy, zastosowałam następujące techniki badawcze: wywiad swobodny, obserwację uczestniczącą oraz analizę prac uczniowskich. Dobór tych metod był podyktowany celem badania – umożliwieniem uchwycenia zarówno przebiegu aktywności uczniów, jak i sposobów rozumienia oraz strategii podejmowanych w rozwiązywaniu zadań matematycznych.

Głównym celem badań był opis procesu rozwijania zdolności uczenia się matematyki w trakcie wyłaniających się autorskich rozwiązań, współtworzonych przez nauczyciela i uczniów w ramach modułowych projektów edukacyjnych. W badaniach sformułowałam dwa problemy badawcze:

1. W jaki sposób współtworzone przez nauczyciela i uczniów autorskie rozwiązania, wyłaniające się w toku edukacji i ukierunkowane na rozwijanie zdolności uczenia się matematyki, znajdowały odzwierciedlenie w rozwoju rozumowania matematycznego, myślenia twórczego i abstrakcyjnego oraz komunikacji matematycznej uczniów?
2. Jakie były kierunki zmian w autorskich rozwiązaniach współtworzonych przez nauczyciela i uczniów, sprzyjających rozwijaniu samodzielności myślenia, działania oraz samokontroli uczniów?

Uczestnicy badania

Badaniami objęłam 56 osób, dwie klasy IV (po 28 osób w każdej grupie) w państwowej szkole publicznej. Wśród nich było 31 dziewczynek i 25 chłopców, w tym 11 uczniów z doświadczeniem migracyjnym. W trakcie realizacji badań nastąpiły zmiany w składzie jednej klasy: dwóch uczniów zostało przeniesionych do innych szkół, a jedna uczennica dołączyła pod koniec roku szkolnego. W grupie znaleźli się również uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Był wśród nich chłopiec z zaburzeniami zachowania i emocji, uczennica z niższym poziomem sprawności intelektualnej, trzech uczniów z trudnościami w zakresie koncentracji uwagi oraz wzmożoną potrzebą ruchu, jeden chłopiec z nadpobudliwością ruchową oraz uczeń z nienormalną wymową i z ponadprzeciętnym poziomem sprawności intelektualnej, a także pięcioro dzieci z rozpoznaną dysleksją rozwojową.

Organizacja i przebieg badań

Badania zostały zainicjowane we wrześniu 2024 r. i trwały do stycznia 2026 r. Punktem wyjścia była diagnoza stanu wyjściowego, obejmująca zarówno diagnozę informacyjną, jak i ocenę aktualnych możliwości uczniów. Diagnoza informacyjna opierała się na analizie opinii z poradni psychologiczno-pedagogicznej oraz rozmowach z pedagogiem szkolnym, psychologiem, wychowawcami i nauczycielami uczącymi w badanych klasach. Umożliwiła ona rozpoznanie możliwości uczniów, napotykanych trudności, a także ich potrzeb i oczekiwań. Uzupełnieniem była diagnoza poziomu kompetencji matematycznych, przeprowadzona z wykorzystaniem standaryzowanego testu „Sesje z plusem nr 1” (wrzesień 2024/2025). Szczegółowy opis diagnozy stanu wyjściowego został przedstawiony w odrębnym opracowaniu (Grochowska 2025: 124–148).

Na podstawie uzyskanych danych opracowałam autorski modułowy program rozwijania zdolności uczenia się matematyki, obejmujący sześć modułów: „Liczby i działania”, „Systemy zapisywania liczb”, „Działania pisemne”, „Figury geometryczne”, „Ułamki zwykłe”, „Ułamki dziesiętne”. Program miał charakter otwarty i był współtworzony z uczniami: uwzględniał ich potrzeby, zainteresowania oraz inicjatywy, co wpisuje się w założenia konstruktywistycznego podejścia do uczenia się. Każdy moduł stanowił odrębny cykl badawczy, realizowany według schematu: rozpoznanie potrzeb, planowanie działań, ich wdrożenie, obserwacja oraz refleksja nad ich efektywnością.

W niniejszym artykule koncentruję się na opisie procesu rozwijania zdolności uczenia się matematyki podczas realizacji pierwszego modułu: „Liczby i działania”. Jego celem było stworzenie środowiska sprzyjającego aktywnej konstrukcji wiedzy matematycznej z uwzględnieniem indywidualnych możliwości uczniów. Kluczowymi rozwiązaniami organizacyjnymi okazały się: zróżnicowanie poziomu trudności zadań, pozwalające uczniom na świadomy wybór wyzwań adekwatnych do ich kompetencji oraz stymulujące rozwój w SNR (Wygotski 1971), nauczanie problemowe, a także zastosowanie pracy w parach i grupach, z uwzględnieniem analizy błędów przez uczniów. Szczególne znaczenie miały zadania problemowe o charakterze otwartym, sprzyjające rozwijaniu rozumowania matematycznego, myślenia twórczego i abstrakcyjnego oraz komunikacji matematycznej. Umożliwiały one analizę strategii rozwiązywania problemów oraz sposobów rozumowania uczniów.

Praca w grupach oraz intensywna interakcja rówieśnicza sprzyjały werbalizacji toku myślenia, argumentowaniu i uzasadnianiu rozwiązań oraz analizie sposobów działania innych uczniów, a przede wszystkim rozwijaniu komunikacji matematycznej. W toku realizacji modułu zaobserwowałam również spontaniczne przejawy tutoringu rówieśniczego (Sławińska 2015) zarówno podczas zajęć, jak i przerw śródlekcyjnych. Zjawisko to wskazuje na przeniesienie aktywności poznawczej poza sytuację szkolną oraz wysoki poziom zaangażowania w proces uczenia się. Podczas pracy zespołowej uczniowie podejmowali wspólne próby interpretowania problemów matematycznych, wyjaśniania strategii oraz konfrontowania różnych sposobów rozwiązań. W trakcie dyskusji pojawiały się sytuacje konfliktu poznawczego: uczniowie reagowali emocjonalnie na odmienne wyniki lub strategie

kolegów, co prowokowało ich do uzasadniania własnego toku myślenia. Proces ten sprzyjał rozwijaniu komunikacji matematycznej oraz aktywizował mechanizmy metapoznawcze, takie jak kontrola poprawności rozumowania i refleksja nad własną strategią rozwiązania.

Istotnym elementem pracy dydaktycznej była także systematyczna analiza błędów uczniowskich traktowanych jako źródło wiedzy o procesach uczenia się, a nie postrzeganych jako porażka ucznia (Kopaczyńska 2020). Działania te sprzyjały rozwijaniu myślenia krytycznego oraz kompetencji metapoznawczych, a także umożliwiały dostosowanie form wsparcia do zróżnicowanych potrzeb uczniów.

W trakcie realizacji modułu podejmowałam również próby wykorzystania dodatkowych strategii wspierających koncentrację uczniów, takich jak słuchanie muzyki klasycznej. Pomimo początkowego zainteresowania uczniów rozwiązanie to nie przyniosło oczekiwanych efektów i zostało wycofane, co stanowi przykład refleksyjnego charakteru badań w działaniu oraz modyfikowania podejmowanych interwencji.

Wprowadzanie rusztowania w SNR i przykłady sytuacji dydaktycznych

Dzielenie z resztą

Jednym z przykładów zastosowania rusztowania w nauczaniu matematyki była lekcja dotycząca dzielenia z resztą. Uczniowie otrzymali na początku zajęć zadanie problemowe: „Mamy 100 zł do podziału między Olka, Anię i Ulę. Każdy ma otrzymać taką samą kwotę. Zastanów się, czy wszystkie pieniądze da się rozdzielić”. Poniżej przedstawiam fragment rozmowy uczniów z nauczycielem podczas lekcji, który ilustruje, jak uczniowie konstruowali wiedzę matematyczną:

U1: Musimy podzielić 100 na 3 osoby.

N: Zapisuje na tablicy $100 : 3 =$

U2: To wyjdzie 30 i zostanie jeszcze 10!

N: A co to jest 10?

U3: To reszta, którą otrzymamy.

N: Zapisuje na tablicy $100 : 3 = 30$ reszta 10.

U4: A proszę pani, czy można po 25 zł każdy?

N: Jak myślisz? Na ile osób podzielimyśmy 100 zł?

U5 (z pretensją w głosie): A proszę pani, wynik też może być 33 reszta 1!

U6: Albo jeszcze każda osoba dostanie 33 zł 33 gr i jeszcze reszta to 1 grosz.

(...)

U7: Proszę pani, czy może wyjść 0 reszta 23?

Nauczyciel pełnił w tym procesie rolę tutora, mediatora i facylitatora. Stosując strategie scaffoldingu, zadawałam pytania pomocnicze, modelowałam różne sposoby rozwiązywania problemów i zachęcałam uczniów do eksperymentowania, zadawania pytań oraz wykorzystywania błędów jako naturalnego elementu procesu uczenia się. Dzięki temu uczniowie stopniowo przechodzili od myślenia intuicyjnego do myślenia formalnego, samodzielnie uzasadniając swoje rozwiązania.

Warto zauważyć, że jeden uczeń kontynuował rozważania również po zakończeniu lekcji, próbując samodzielnie konstruować znaczenie pojęcia „reszta” („Proszę pani, czy może wyjść 0 reszta 23?”), badając warunki poprawności zapisu dzielenia z resztą. Pytanie to zapoczątkowało dalszą dyskusję wśród uczniów, którzy próbowali wyjaśnić sens matematyczny takiego zapisu oraz zastanawiali się nad relacją między dzielnikiem, ilorazem i resztą.

Z perspektywy badań w działaniu opisana sytuacja stała się również przedmiotem auto-refleksji dotyczącej mojej własnej praktyki dydaktycznej. Zauważyłam, że pozostawienie uczniom przestrzeni do formułowania hipotez, popełniania błędów i wspólnego negocjowania znaczeń prowadziło do głębszego rozumienia pojęć matematycznych oraz większej aktywności poznawczej. W kolejnych cyklach badań świadomie modyfikowałam własne interwencje, koncentrując się na tworzeniu warunków do samodzielnego konstruowania wiedzy, a nie na kierowaniu uczniów do z góry założonego rozwiązania.

Analiza tego procesu wskazuje, że elastyczne projektowanie zadań i aktywne wsparcie nauczyciela sprzyjają rozwijaniu zdolności uczenia się matematyki, w tym rozumowania matematycznego, myślenia twórczego i abstrakcyjnego oraz komunikacji matematycznej. Obserwowane zachowania uczniów, takie jak zadawanie pytań: „Czy można tak zrobić?”, zamiast „Czy to jest dobrze?”, świadczą o wzroście poczucia bezpieczeństwa poznawczego i gotowości do samodzielnego konstruowania wiedzy.

Przykład interwencji indywidualnej w grupie

W jednej z sytuacji zaobserwowałam ucznia z nadpobudliwością ruchową, który początkowo odmówił udziału w pracy grupowej, przyjmując postawę wycofania (usiadł na podłodze i nie podejmował działań). Zastosowałam elastyczne wsparcie: uczeń otrzymał osobną kartkę z zadaniami i możliwość korzystania ze wskazówek nauczyciela w dowolnym momencie. Wkrótce uczeń samodzielnie rozpoczął rozwiązywanie zadań, a następnie aktywnie włączył się w interakcje z rówieśnikami, zadając pytania dotyczące strategii rozwiązywania problemów i uczestnicząc w wyjaśnianiu rozwiązań. Zaobserwowany postęp obejmował:

1. Samoregulację: uczeń przeszedł od stanu wycofania do samodzielnego monitorowania własnej aktywności.
2. Poczucie sprawczości: wybór formy pracy przywrócił kontrolę nad procesem uczenia się.
3. Wejście w SNR: nauczyciel stosował rusztowanie w postaci pytań pomocniczych, które umożliwiły stopniowe włączanie się w interakcje rówieśnicze.

4. Rozwój kompetencji społeczno-poznawczych: uczeń uczył się korzystać z tutoringu rówieśniczego i współpracy w grupie.
5. Internalizacja norm pracy zespołowej: decyzja o udziale w interakcjach była samodzielna, co świadczy o jakościowej zmianie w zachowaniu edukacyjnym (Wygotski 1971; Filipiak 2015; Tyszkowska 2022).

Zmiana ta może być interpretowana jako efekt obniżenia poziomu napięcia oraz dostosowania formy pracy do indywidualnych potrzeb ucznia. Stworzenie możliwości działania bez presji społecznej sprzyjało odbudowaniu poczucia sprawczości, które stało się podstawą do dalszego zaangażowania poznawczego i społecznego. Włączenie się ucznia w interakcje z grupą miało stopniowy charakter i wynikało z jego inicjatywy, co wskazuje na rozwój autonomii oraz gotowości do uczenia się w kontekście społecznym. Sytuacja ta potwierdza znaczenie elastycznego podejścia nauczyciela, który, pełniąc rolę organizatora środowiska uczenia się i facylitatora, tworzy warunki umożliwiające uczniowi przechodzenie od wycofania do aktywnego uczestnictwa w procesie uczenia się.

Niniejsza sytuacja skłoniła mnie do rewizji własnych przekonań dotyczących angażowania uczniów w pracę zespołową. Początkowo zakładałam, że wspólna aktywność od początku zajęć będzie sprzyjała włączeniu każdego ucznia w proces uczenia się. Obserwacja opisanego przypadku pokazała jednak, że w niektórych sytuacjach skuteczniejsze jest zapewnienie uczniowi możliwości czasowego wycofania się i samodzielnego podjęcia decyzji o włączeniu do pracy grupy. W kolejnych interwencjach częściej stosowałam zróżnicowane formy uczestnictwa oraz elastycznie dostosowywałam poziom wsparcia do aktualnej gotowości uczniów. Doszłam do wniosku, że budowanie rusztowania nie polega wyłącznie na udzielaniu wskazówek poznawczych, lecz także na tworzeniu bezpiecznych warunków sprzyjających stopniowemu przejmowaniu inicjatywy i odpowiedzialności za własne uczenie się.

Rozpoznanie i wspieranie trudności w analizie poleceń zadaniowych

Podczas testu diagnostycznego „Sesja z plusem nr 1” zaobserwowałam błędy ucznia, który w początkowej fazie pracy z zadaniami tekstowymi wybierał pojedyncze liczby występujące w treści (por. Karpiński i in. 2014) i łączył je działaniem dodawania, niezależnie od kontekstu zadania (ryc. 1). Początkowo byłam skłonna interpretować błędne rozwiązania ucznia jako przejaw trudności rachunkowych lub niewystarczającej znajomości metod rozwiązywania zadań tekstowych. Dopiero analiza jego sposobu pracy oraz indywidualna rozmowa ujawniły, że zasadniczy problem dotyczył pomijania etapu uważnego czytania i interpretacji polecenia. Jego strategia miała charakter schematyczny i nie wynikała z analizy relacji między wielkościami, lecz z potrzeby szybkiego podjęcia działania matematycznego. W kolejnych cyklach badań częściej koncentrowałam się na diagnozowaniu strategii myślenia ucznia, a nie wyłącznie na ocenie poprawności wyniku. Doświadczenie to utwierdziło mnie w przekonaniu, że skuteczne budowanie rusztowania wymaga rozpoznania źródła trudności ucznia oraz dostosowania wsparcia do jego aktualnego sposobu rozumowania, a nie jedynie do obserwowanych błędów.

3p. 7. Kuba i Felek dojeżdżają do szkoły hulajnogami. W środę Kuba wyjechał z domu o godzinie 7:27 i był w szkole o godzinie 7:49. Felek tego dnia jechał o 8 minut krócej niż Kuba. Uzupełnij poniższe zdanie.
W tę środę Kuba jechał do szkoły 7:35 min., a Felek jechał do szkoły 7:57 min.

6p. 8. Odpowiedz na pytania. Zapisz odpowiednie działania.

a) W pudełku jest łącznie 65 czekoladek w dwóch rodzajach: 49 czekoladek nadziewanych i kilkanaście bez nadzienia. Ile czekoladek bez nadzienia znajduje się w pudełku?
 $65 + 49 = 114$
 Odpowiedź: 114 czekoladek znajduje się bez nadzienia

b) Uczniowie klas czwartych wybrali się do kina. Grupa czwartoklasistów składała się z 47 chłopców i 38 dziewcząt. Ilu uczniów klas czwartych poszło tego dnia do kina?
 $47 + 38 = 85$
 Odpowiedź: 85 uczniów poszło do kina

Rycina 1. Praca ucznia

Źródło: materiały własne.

Zachowanie to wskazuje na brak budowania modelu sytuacji zadaniowej oraz trudność w rozumieniu sensu polecenia. Uczeń operował na liczbach jako izolowanych elementach, a nie jako nośnikach znaczenia w określonym kontekście matematycznym.

W odpowiedzi na zidentyfikowane trudności zbudowałam rusztowanie w SNR. Zastosowałam pytania naprowadzające: „Czy przeczytałeś polecenie?”, „Co opisują liczby występujące w zadaniu?” oraz działania ukierunkowane na analizę treści zadania, w tym parafrazowanie polecenia, wskazywanie zależności między danymi oraz wykorzystywanie reprezentacji symbolicznych, ikonicznych i enaktywnych wyróżnionych przez Brunera (por. Klus-Stańska 2018: 152–157), podzielenie problemu na mniejsze części, zachęcenie ucznia do wizualizacji i zapisu własnych strategii.

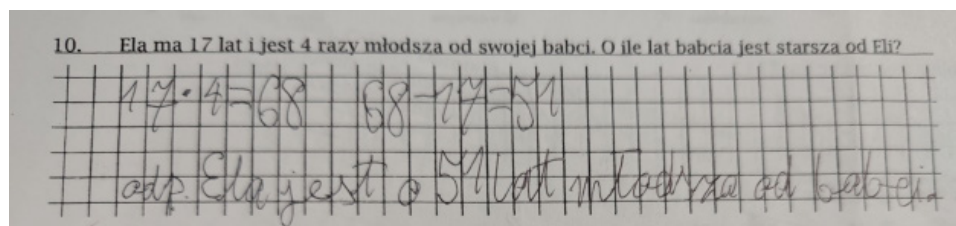
Zastosowane pytania pełniły funkcję diagnostyczną i metapoznawczą. Pytanie: „Czy przeczytałeś polecenie?” miało skłonić ucznia do uświadomienia sobie pominiętego etapu analizy zadania i uruchomienia procesu monitorowania własnego działania. Z kolei pytanie: „Co opisują liczby występujące w zadaniu?” zachęcało do nadania znaczenia danym liczbowym poprzez ich powiązanie z kontekstem sytuacji problemowej. Moją intencją było stworzenie warunków do samodzielnego konstruowania modelu matematycznego zadania oraz świadomego wyboru dalszego sposobu postępowania.

Uczeń stopniowo zaczął dostrzegać sens sytuacji matematycznej i podejmować bardziej adekwatne strategie rozwiązania. W dalszym etapie zaobserwowałam zmianę jakościową: uczeń nie tylko poprawnie wskazywał działania, ale również uzasadniał swoje wybory i opisywał tok rozumowania. Można to interpretować jako proces internalizacji, w którym pierwotnie

zewnętrzne wsparcie nauczyciela w SNR zostało przekształcone w wewnętrzne strategie rozumowania matematycznego.

Scaffolding w zakresie komunikacji matematycznej

W trakcie obserwacji pracy uczniów podczas zajęć matematycznych zaobserwowałam specyficzny sposób funkcjonowania jednego z uczniów o relatywnie wysokim poziomie kompetencji rachunkowych. Uczeń ten, analizując treść zadania, po krótkim czasie podawał poprawne odpowiedzi, jednak nie prezentował toku rozumowania ani nie podejmował prób zapisu wykonywanych operacji. Sytuacja ta się powtarzała. W wyniku rozmów z uczniem oraz jego opiekunem ustaliłam, że trudność w zapisywaniu obliczeń występowała od początku edukacji szkolnej i mimo podejmowanych wcześniej działań dydaktycznych nie uległa istotnej zmianie. Uczeń wykonywał obliczenia głównie w pamięci i chociaż pozwalało to na uzyskiwanie poprawnych wyników, ograniczało możliwość monitorowania kolejnych etapów rozwiązania i sporadycznie prowadziło do błędów. Opisana sytuacja ujawniła deficyt w zakresie rozwiniętej komunikacji matematycznej, rozumianej jako zdolność do werbalizacji i zapisu procesu rozwiązywania problemów. W odpowiedzi na zidentyfikowaną trudność zastosowałam działania o charakterze wspierającym (scaffolding), polegające na stopniowym ukierunkowywaniu aktywności ucznia poprzez pytania naprowadzające dotyczące analizy danych w zadaniu, możliwych operacji matematycznych oraz przebiegu rozumowania („Co widzisz na rysunku przy zadaniu?”, „Czy potrafiłbyś wykonać jakieś działanie, wykorzystując dane z zadania?”, „Jakie działanie wykonałeś w myślach?”). Równocześnie zachęcałam ucznia do werbalizacji i zapisu toku myślenia w różnych formach (symbolicznej, ikonicznej): „Czy umiałbyś to zapisać za pomocą liczb, rysunku albo słów?”, a także stosowałam informację zwrotną o charakterze wzmacniającym (por. Dąbrowski 2007), ukierunkowaną na budowanie poczucia sprawczości (por. Mroczkowski 2020) i kompetencji: „Brawo, poprawnie zapisałeś pierwsze działanie”, „Wierzę w Ciebie”, „Gratulacje! Wykorzystałeś wszystkie dane w zadaniu i prawidłowo powiązałeś je z działaniem arytmetycznym”. Tego rodzaju informacje zwrotne wspierały poczucie kompetencji ucznia i motywowały do dalszego samodzielnego rozwiązywania problemów matematycznych.



Rycina 2. Rozwiązanie zadania przez ucznia

Źródło: materiały własne.

super zagadka

Siedmioletnia Agnieszka zapytała babcię o jej wiek. Babcia powiedziała:

Jestem dwa razy starsza od twojej mamy, a mama miała 22 lata, gdy się urodziła.

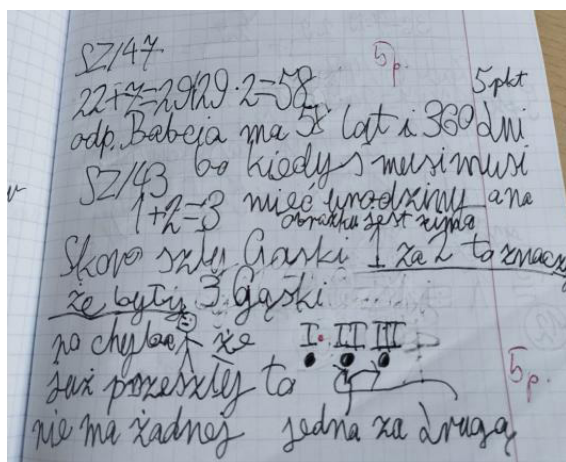
Ile lat ma babcia Agnieszki?



Zadania tekstowe, cz. 2
47

Rycina 3. Zadanie o podwyższonym stopniu trudności

Źródło: Multipodręcznik Matematyka z plusem 4, GWO.



Rycina 4. Rozwiązanie zadania z ryciny 3 oraz zadania: „Idą gęsi gęsiego, jedna za drugą. Ile gęsi idzie?”

Źródło: materiały własne.

W wyniku podejmowanych działań zaobserwowałam stopniową zmianę sposobu funkcjonowania ucznia. Uczeń zaczął podejmować próby analizy zadań z wykorzystaniem dostępnych reprezentacji, werbalizował kolejne etapy rozumowania oraz zapisywał wykonywane operacje (ryc. 2–4). Nastąpiło również zwiększenie jego świadomości w zakresie wyboru strategii rozwiązywania problemów. W toku obserwacji odnotowałam również wypowiedź ucznia, która stanowi istotny wskaźnik jego postrzegania własnych kompetencji: „Udało się! Pierwszy raz zapisałem wszystkie obliczenia! (...) Pierwszy i pewnie ostatni raz”. Wypowiedź ta wskazuje jednocześnie na doświadczenie sukcesu oraz utrzymującą się niepewność w zakresie własnych możliwości. Można ją interpretować jako przejaw

kształtującego się poczucia sprawczości, które nie zostało jeszcze utrwalone na poziomie przekonań o własnej skuteczności.

W dalszym etapie zaobserwowałam rozszerzenie aktywności matematycznej ucznia poza sytuacje zadaniowe realizowane w trakcie lekcji. Uczeń inicjował spontaniczne interakcje z nauczycielem, prezentując własne przykłady oraz podejmując próby konstruowania zadań i zagadek matematycznych, które następnie poddawano wspólnej analizie. Zachowania te można interpretować jako przejaw rozwijającej się autonomii poznawczej, zdolności transferu wiedzy oraz elementów twórczego myślenia matematycznego. Opisaną zmianę można wyjaśnić w świetle koncepcji internalizacji (Wygotski 1971, 1989), zgodnie z którą zewnętrzne wsparcie poznawcze stopniowo przekształca się w wewnętrzne strategie regulowania własnego działania. W analizowanym przypadku działania nauczyciela, pełniące funkcję mediacyjną, umożliwiły przejście od aktywności opartej na intuicyjnym działaniu w pamięci do bardziej świadomego, refleksyjnego i kontrolowanego procesu rozwiązywania problemów matematycznych. Jednocześnie refleksja nad własną praktyką dydaktyczną skłoniła mnie do ponownego przemyślenia pierwotnych założeń, zgodnie z którymi poprawność wyniku uznawałam za wystarczający wskaźnik opanowania strategii rozwiązywania zadań. Dopiero analiza procesu pracy ucznia uświadomiła mi, że brak werbalizacji i zapisu toku rozumowania ogranicza możliwość monitorowania własnego myślenia, wykrywania błędów oraz świadomego rozwijania kompetencji matematycznych. W kolejnych cyklach badań świadomie odchodziłam od oczekiwania jedynie poprawnego wyniku na rzecz wspierania ucznia w ujawnianiu procesu myślenia. Zadawane przeze mnie pytania miały charakter mediacyjny i metapoznawczy (np. „Jak sądzisz, co się wydarzy?”, „Jak możemy sprawdzić, czy ta strategia jest poprawna?”, „Co zauważasz w tym zadaniu?”, „Co z tego wynika?”, „Co już wiemy i co jeszcze musimy ustalić?”). Ich celem nie było naprowadzenie na gotowe rozwiązanie, lecz zachęcenie ucznia do refleksji nad własną strategią, dostrzeżenia zależności między danymi oraz stopniowego przejmowania odpowiedzialności za analizę i zapis rozumowania. Doświadczenie to utwierdziło mnie w przekonaniu, że skuteczne budowanie rusztowania wymaga wspierania nie tylko poprawności obliczeń, ale przede wszystkim świadomego i komunikowalnego procesu myślenia matematycznego.

Podsumowanie

Przeprowadzone badania wskazują, że rozwijanie zdolności uczenia się matematyki po I etapie edukacji może być skutecznie wspierane poprzez tworzenie środowiska uczenia się opartego na współpracy, dialogu i eksploracji problemów matematycznych. W prezentowanym projekcie nie pełniłam wyłącznie roli organizatora procesu dydaktycznego, lecz również badaczki własnej praktyki, systematycznie poddającej refleksji podejmowane decyzje pedagogiczne oraz ich wpływ na aktywność poznawczą uczniów. Kolejne cykle planowania, działania, obserwacji i refleksji prowadziły do modyfikacji stosowanych strategii wsparcia oraz dostosowywania ich do ujawniających się potrzeb poznawczych uczniów.

Szczególnie istotna okazała się rola nauczyciela jako tutora, mediatora i facylitatora procesu uczenia się. Budowanie rusztowania (scaffolding) nie polegało na prowadzeniu uczniów do z góry założonego rozwiązania, lecz na udzielaniu czasowego i elastycznego wsparcia, umożliwiającego samodzielne konstruowanie wiedzy w SNR. Stosowane pytania pełniły funkcję diagnostyczną, mediacyjną i metapoznawczą: ukierunkowywały uwagę uczniów na analizę problemu, zachęcały do uzasadniania własnych strategii oraz rozwijały umiejętność monitorowania przebiegu własnego rozumowania. Wraz ze wzrostem kompetencji uczniów wsparcie było stopniowo wycofywane, a odpowiedzialność za planowanie, kontrolę i ocenę procesu rozwiązywania zadań przejmowali sami uczniowie. Proces ten odzwierciedlał sukcesywne przechodzenie od regulacji zewnętrznej do samoregulacji, zgodnie z koncepcją SNR i społeczno-kulturową teorią uczenia się Wygotskiego.

Badania w działaniu ujawniły również potrzebę ciągłej autorefleksji nauczyciela nad własnymi przekonaniem i sposobami działania. Analiza kolejnych interwencji doprowadziła do stopniowej zmiany mojej praktyki dydaktycznej: od częstszego stosowania pytań szczegółowo naprowadzających do pytań otwartych, sprzyjających argumentowaniu, formułowaniu hipotez i samodzielnemu poszukiwaniu strategii rozwiązania; od bezpośredniego wskazywania błędów do wspierania uczniów w ich samodzielnym identyfikowaniu i analizowaniu; od nauczycielskiego doboru zadań do większego udziału uczniów w podejmowaniu decyzji dotyczących sposobu pracy i poziomu trudności. Refleksja nad własną praktyką pozwoliła mi lepiej dostosowywać interwencje dydaktyczne do rzeczywistych potrzeb uczniów oraz stopniowo ograniczać własną aktywność na rzecz wzmocnienia ich sprawczości i autonomii poznawczej.

Wyniki badań potwierdzają, że rozwijanie zdolności uczenia się matematyki jest procesem współkonstruowanym przez ucznia i nauczyciela. W perspektywie konstruktywistycznej kluczowe znaczenie ma tworzenie warunków sprzyjających budowaniu poczucia bezpieczeństwa poznawczego, sprawczości, refleksyjności i autonomii uczniów. Jednocześnie badania w działaniu mogą stanowić skuteczne narzędzie nie tylko wspierania rozwoju uczniów, lecz także świadomego doskonalenia praktyki nauczyciela poprzez systematyczną analizę, weryfikację i modyfikację własnych strategii dydaktycznych.

Literatura

- Appelt K. (2013), *Wiek szkolny dziecka*. W: Brzezińska A. (red.), *Portrety psychologiczne człowieka*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Appelt K. (2015), *Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka*. W: A. Brzezińska (red.), *Portrety psychologiczne człowieka*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Bruner J.S. (1974), *W poszukiwaniu teorii nauczania*. Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Brzezińska A. (1986), *Styl komunikacji dorosłego z dzieckiem a aktywność twórcza dziecka w sferze języka*. „Życie Szkoły”, 9.
- Carr W. (2010), *Filozofia, metodologia i badania w działaniu*, przeł. K. Liszka. W: H. Červinková, B.D. Gołębniak (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSW.

- Dąbrowski M. (2007), *Pozwólmy dzieciom myśleć. O umiejętnościach matematycznych polskich trzecioklasistów*. Warszawa, CKE.
- Dąbrowski M. (2013), *(Za) trudne, bo trzeba myśleć? O efektach nauczania matematyki na I etapie kształcenia*. Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych.
- Dylak S. (2000), *Nauczyciel konstruktysta w klasie szkolnej*. „Edukacja Przyrodnicza w Szkole Podstawowej”, 1.
- Filipiak E. (2008), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Filipiak E. (2011), *Z Wygotskim i Brunerem w tle. Słownik pojęć kluczowych*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Filipiak E. (2012), „Produkty” kultury uczenia się uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum. „Forum Oświatowe”, 46(1).
- Filipiak E. (2015), *Zdolności wytwarzania konwergencyjnego i dywergencyjnego uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, 258(4).
- Filipiak E. (2023), *Rozwijanie zdolności samoregulacyjnych u dzieci w wieku wczesnoszkolnym – perspektywa kulturowo-historyczna. Etnograficzne studium przypadku*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 57(2).
- Filipiak E., Mroczkowski A., Nawrocka Z. (2025), *Konstruktystyczne nauczanie matematyki w edukacji wczesnoszkolnej*. Bydgoszcz, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego.
- Grochowska L. (2025), *Od diagnozy do rozumienia ucznia – autorski program wspierający rozwijanie zdolności uczenia się matematyki*. W: A. Roguska (red.), *Edukacja w świecie zmian – wyzwania, innowacje, perspektywy*. T. 1. Lublin, Wydawnictwo Naukowe TYGIEL.
- Gruszczyk-Kolczyńska E. (2013), *Szkola, rzeźnia talentów*. „Dziennik Gazeta Prawna”, 90, 10.05.2013.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E. (2000), *Dziecięca matematyka*. Warszawa Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kalinowska A. (2010a), *Matematyczne zadania problemowe w klasach początkowych – między wiedzą osobistą a jej formalizacją*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kalinowska A. (2010b), *Pozwólmy dzieciom działać – mity i fakty o rozwijaniu myślenia matematycznego*. Warszawa, CKE.
- Kalinowska A. (2017), *Matematyczna aktywność badawcza uczniów klas początkowych. Między koncepcjami naukowymi i potocznymi*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 38(3).
- Karpiński M., Nowakowska A., Orzechowska M., Sosulska D., Zambrowska M. (2014), *Raport z Ogólnopolskiego badania umiejętności trzecioklasistów OBUT 2014*. Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych.
- Każmierczak J., Bulkowski K. (red.) (2024), *Polscy piętnastolatki w perspektywie międzynarodowej. Wyniki badania PISA 2022*. Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych.
- Klus-Stańska D. (2002), *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Klus-Stańska D. (2008), *Dziecko w pulapce wczesnej edukacji – perspektywy krytyki adaptacyjnej i emancypacyjnej*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, 4.
- Klus-Stańska D. (2013), *Myślenie poza diagnozą i ewaluacją. Pytanie o możliwość zmiany logiki tworzącej edukację*. „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, 64(4).
- Klus-Stańska D. (2018), *Paradygmaty dydaktyki*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Klus-Stańska (red.) (2024), *Dydaktyka i jej paradygmaty. Różnorodne światy szkoły*. Warszawa, PWN.

- Klus-Stańska D., Kalinowska A. (2004), *Rozwijanie myślenia matematycznego młodszych uczniów*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kopaczyńska I. (2020), *Pedagogiczna kategoria błędu. Teoretyczne konteksty – praktyczne inspiracje dla edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kruk J. (2008), *Doświadczenie, reprezentacja i działanie wśród rzeczy i przedmiotów: projektowanie edukacyjne*. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Lewin K. (2010), *Badanie w działaniu a problemy mniejszości*. przeł. R. Ligus. W: H. Červinková, B.D. Gołębiak (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Michalak R. (2014), *Dziecko u progu edukacji przedmiotowej. Studium teoretyczno-empiryczne*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Michalak R. (2018), *Rola szkoły w procesie konstruowania przez dziecko roli czwartoklasisty*. „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, 37(1).
- Mroczkowski A. (2020), *Właściwości kultury uczenia się matematyki uczniów kończących szkoły podstawowe i gimnazjalne*. „Przegląd Pedagogiczny”, 1.
- Nowak-Łojewska A. (2011), *Od szkolnego przekazu do konstruowania znaczeń. Wiedza społeczna młodszych uczniów z perspektywy nauczyciela*. Zielona Góra, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Nowak-Łojewska A. (2016), *Jakość w szkole – migawki z badań*. W: E. Karmolińska-Jagodzik, I. Nowosad, A. Soroka-Fedorczuk, *Edukacja w kulturze. Kultura (w) edukacji*. Wydawnictwo e-bookowe.
- Pregler A., Wiatrak E. (red.) (2011), *Ogólnopolskie badanie umiejętności trzecioklasistów. Raport z badań OBUT 2011*. Warszawa, CKE.
- Schaffer H.R. (2008), *Psychologia dziecka*, tłum. A. Wojciechowski. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Semadeni Z. (2016), *Podejście konstruktywistyczne do matematycznej edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa, Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Sikora R. (2010), *Stres szkolny u dzieci rozpoczynających naukę w klasie czwartej*. „Forum Oświatowe”, 22(2).
- Sławińska M. (2015), *Tutoring rówieśniczy w edukacji, czyli jak uczniowie uczą się od siebie wzajemnie i co z tego wynika*. „Forum Oświatowe”, 27(2).
- Tyszkowska M. (2017), *Sondaż diagnostyczny „Trudności adaptacyjne czwartoklasistów z punktu widzenia uczniów, rodziców i nauczycieli edukacji przedmiotowej”*. Materiał niepublikowany, zarchiwizowany. Katedra Dydaktyki i studiów nad Kulturą Edukacji. Bydgoszcz, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego.
- Tyszkowska M. (2022), *Samoregulacja uczenia się w edukacji przedmiotowej*. [Niemcz], Edu Design Małgorzata Tyszkowska.
- Wood D., Bruner J.S., Ross G. (1976), *The role of tutoring in problem solving*. „Journal of Child Psychiatry and Psychology”, 17(2).
- Wygotski L.S. (1971), *Problem nauczania i rozwoju umysłowego w wieku szkolnym*. W: L.S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wygotski L.S. (1989), *Myślenie i mowa*, tłum. E. Flesznerowa, J. Fleszner. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zimmerman B.J. (1995), *Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective*. „Educational Psychologist”, 30(4).
- Zimmerman B.J. (2002), *Becoming a self-regulated learner: An overview*. „Theory into Practice”, 41(2).

Agnieszka Jelinek

<https://doi.org/10.26881/pwe.2026.62.10>

ORCID: 009-0009-0024-8368

Szkoła Podstawowa nr 3 w Żyrardowie

agnieszkajelinek@gmail.com

Skąd się biorą dzieci? Jak przyszli nauczyciele deklarują wyjaśnianie problemu dzieciom

Summary

Where Babies Come From? How Future Teachers Commit to Explaining the Problem to Children

The aim of the study was to determine the opinions of pedagogy students, future teachers, on the difficult issue of talking to children about where babies come from. We know from previous studies that children's knowledge of this process is very limited and boils down to selective information from which they form naive beliefs. They need the support of adults who will teach them to name intimate parts of the body, talk about feelings and provide knowledge about how children are born. The problem is that many adults (parents and teachers) avoid this topic when talking to children. The study attempted to determine how future teachers would behave in a situation where a child asks where babies come from, how they would react to vulgar names for sexual organs, when and under what conditions they would be able to tell children about their origins, and what 'telling the truth' about the process of childbirth means to them. The research showed that students feel a greater need to explain to children where they come from than practising teachers, but at the same time, many of them consider the medical names for sexual organs to be vulgar. When talking to children about their origins, future teachers would only tell preschoolers about the relationship that led to their conception, omitting the biological processes. However, they would supplement their explanations with biological details when talking to 9–10-year-olds.

Keywords: origin of children, profanity, names of sexual organs, sex education, students, future teachers

Słowa kluczowe: pochodzenie dzieci, wulgaryzmy, nazwy narządów płciowych, edukacja seksualna, studenci, przyszli nauczyciele

Wprowadzenie

Na co dzień dzieci nie mają okazji doświadczać momentu narodzin ludzi ani zwierząt domowych czy gospodarskich. Wydarzenie to, nawet jeśli odbywa się gdzieś w otoczeniu dziecka, to pozostaje dla nich nieznanne. Choć zawsze wzbudza duże poruszenie w lokalnej społeczności, dzieci są od niego odsuwane. Odczuwa ono napiętą atmosferę, ale nie

rozumie jego przyczyny. A gdy dziecko zaczyna pytać o pochodzenie, rodzice na ogół są powściągliwi w szczegółowym odpowiadaniu na to pytanie (Falkiewicz-Szult 2000). Powściągliwość ta wynika z jednej strony z niewiedzy, jak rozmawiać z dziećmi na tematy życia prenatalnego, a z drugiej rodzice nie są świadomi, co dzieci wiedzą na temat życia wewnątrz mamy (Springer 1995).

Badania dotyczące zmiany społecznej oparte na artykułach z obszaru zdrowia i higieny na poziomie szkoły podstawowej (Czerwiec, Kopańska-Kogut 2012) wykazały, że mimo upływu 50 lat (od 1960 do 2010 r.) problematyka związana z edukacją seksualną nadal stanowi w Polsce kłopotliwy temat. Rodzice nie potrafią lub nie chcą rozmawiać z dziećmi o seksie i na szkołę zrzucają odpowiedzialność za wyjaśnienie tego zagadnienia. Z kolei nauczyciele unikają nauczania edukacji seksualnej i przyznają się, że jest to dla nich temat wstydlivy. Problem współżycia seksualnego był głównie utożsamiany z ryzykiem, natomiast wiedza związana z zapobieganiem przenoszenia się chorób nie była powszechna. W efekcie uczniowie nie dowiadywali się, że współżycie seksualne może być niebezpieczne. Podkreślano znaczenie odpowiedzialności i zagrożeń chorobami, co doprowadzało do zwiększenia lęków i obaw związanych ze współżyciem. W efekcie analiz społecznych stwierdzono, że do 2010 r. sugerowano rewizję programów nauczania tak, aby uwzględniały potrzeby uczniów, dynamikę zmian społecznych oraz rozwój nowych mediów. Analizy statystyczne wyraźnie bowiem pokazały, że w Polsce zdarzają się przypadki, że już dwunastoletnie dziewczynki rodzą dzieci (Pawłowska, Uhlig 2019).

U podstaw tych zmian powinna leżeć wiedza na temat dziecięcej wiedzy i przekonań dotyczących pochodzenia człowieka. Pierwsze znaczące badania nad tym zagadnieniem przeprowadził Jean Piaget. Pod koniec lat 20. ubiegłego wieku, w trakcie badań nad myśleniem dzieci, wskazał dwa rodzaje pytań, jakie zadają dorosłym (Piaget 2006: 276 i nn.). W pierwszym dzieci, gdy rozmawiają z dorosłymi o pochodzeniu, nie zadają im pytań wprost o sposób, w jaki znalazły się na świecie, tylko o miejsce, w którym zostały znalezione. Niekiedy tak formułują pytania: „Gdzie mnie znalazłaś” (Piaget 2006: 277). Pytania drugiego typu skupiają się na zagadnieniach prokreacji i rozwoju prenatalnego. Dzieci traktują rodziców jako przyczynę ich powstania. Piaget uważa, że w tych pytaniach dzieci ujawniają potrzebę znalezienia związku przyczynowego między rodzicami a dziećmi.

Co ciekawe, akt urodzenia jest przez dzieci traktowany od razu jako stworzenie (Piaget 2006: 279). Może to sugerować, że nie dostrzegają związku między życiem płodowym a rosnącym brzuchem. Dodatkowo Piaget zauważa, że niektóre dzieci są zdania, iż poszczególne elementy ciała człowieka w akcie narodzin są konstruowane przez matkę. O takim sposobie myślenia mogą świadczyć – zdaniem Piageta – pytania dzieci, takie jak: „Co jedzą mamy, aby mogły rodzić dzieci” albo „Skąd biorą się rączki i nóżki” (Piaget 2006: 280).

Ponad 30 lat po publikacji książki Piageta, w 1956 r. ukazała się publikacja Elizabeth Hurlock (1985: 144–145), w której autorka zauważa, że dziecięce domysły na temat pochodzenia ludzi powstają z informacji, jakie dzieci zdobywają od dorosłych, rodzeństwa i mediów. Wśród dziecięcych przekonań dotyczących pochodzenia Hurlock wymienia następujące: dzieci są przynoszone przez bociany, ze sklepu, w lekarskiej torbie albo pochodzą

od Boga. Kolejne wskazują na pochodzenie dzieci ze zjedzonego przez matkę pożywienia (brzuch rośnie od jedzenia i w czasie ciąży), według innych zaś jest ono czarodziejskie. W niektórych wypowiedziach akt porodu zostaje powiązany z pępkim – np. dzieci wydostają się z brzucha przez pępek.

W wyjaśnieniach i przekonaniach dziecięcych opisanych przez Hurlock ujawnia się myślenie magiczne i artyficyalistyczne opisane przez Piageta (2006: 97–121). Przekonania tego typu są charakterystyczne dla dzieci w wieku przedszkolnym. Badania przeprowadzone wśród dzieci w wieku 4–7 lat wykazały, że większość z nich (77%) uważa, że rosną wewnątrz matek, pozostałe zaś (23%) są przekonane, że matka idzie „gdzieś” po dziecko, np. do szpitala. Dodatkowo pytano o izolację dziecka w łonie matki. W tej kwestii 70% badanych potwierdziło, że dzieci w łonie matki są odporne na zmiany fizyczne (np. pomalowanie włosów przez matkę), a 79% badanych stwierdziło, że w łonie matki dziecko jest odseparowane od kontaktów fizycznych (Springer 1995). Podobne wyniki ukazują współczesne badania (Caron, Ahlgrim 2012).

Zakres dziecięcego rozumienia zależy od edukacji dzieci. Według badań w krajach, w których edukacja seksualna dzieci jest na wyższym poziomie (Szwecja, Holandia), dzieci wykazały się większą wiedzą na temat pochodzenia (Caron i Ahlgrim 2012). Dzieci sześciolatnie na rysunkach przedstawiały ciężarne matki z zaznaczeniem życia płodowego oraz aktu narodzin. Z kolei w takich samych badaniach dzieci sześciolatnie pochodzące ze Stanów Zjednoczonych wykazywały się znacząco mniejszym rozumieniem. Dzieci amerykańskie zaznaczały na rysunkach życie płodowe jako „dziecko w brzuchu”, bez jakiegokolwiek wzmianki o wodach płodowych i innych organach łączących dziecko z matką. Z kolei akt narodzin przedstawiały jako dwie sytuacje: w jednej matka ma powiększony brzuch, a w drugiej dziecko jest już na świecie, blisko matki. Prezentując te dwa momenty, zupełnie pomijały akt narodzin lub robiły to w bardzo niejasny sposób. W niektórych wyjaśnieniach dzieci wykorzystywały symbol jajka, którym – podobnie jak u ptaków – pojawia się nowe życie (człowiek pojawia się z jaja).

W Polskiej szkole problem edukacji seksualnej wśród nieletnich wzbudza dużo emocji. Wraz z reformą edukacji i obowiązywaniem nowej podstawy programowej (Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 11 marca 2026 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym (Dz. U. poz. 378, ze zm.)) wprowadzono przedmiot edukacja zdrowotna, który po 25 latach zastąpił przedmiot wychowanie do życia w rodzinie (nauczany od 1999 r.). Wraz ze zmianą nazwy pojawiły się nowe treści edukacyjne: zdrowie psychiczne, higiena cyfrowa, zdrowe odżywianie i profilaktyka chorób cywilizacyjnych, profilaktyka uzależnień oraz aktywność fizyczna i pierwsza pomoc przedmedyczna. Największe kontrowersje wśród tych zmian wzbudził obowiązek uczęszczania dzieci na zajęcia, w których miały poszerzyć wiedzę o zagadnienia z zakresu życia seksualnego. Powodem wprowadzenia tych treści było założenie, że niewielu uczniów ma okazję szczegółowo poznać proces przychodzenia człowieka na świat.

Protest w tej sprawie złożyło m.in. środowisko Kościoła katolickiego (Polska Agencja Prasowa 2024). Zasadniczymi argumentami protestujących było twierdzenie, że nie każde dziecko jest gotowe na przyjęcie treści edukacji seksualnej. Proponowano, aby rodzicom pozostawić wybór, czy dzieci mają poznać te treści. Pod wpływem presji przyjęto kompromis, w którego wyniku edukacja seksualna została modulem fakultatywnym. Ostatecznie zajęciami edukacji seksualnej są objęci tylko ci uczniowie, których rodzice wyrażają zgodę na uczestnictwo w tych zajęciach.

Protest jest jedną z form społecznej obawy o bezpieczeństwo dzieci. Krytykując postawę ministerstwa wskazują, że wczesne zapoznavanie dzieci z treściami seksualnym może wywołać u nich fascynację tym tematem i dalsze próby jego zgłębiania. Ta narracja wpisuje się w ogólny trend zwiększającej się troski nowych pokoleń o bezpieczeństwo dzieci (Twenge 2024). Dzieje się tak, mimo że rodzice sami nie czują się pewni, jak mają wyjaśnić dziecku powstanie człowieka.

Z badań Małgorzaty Falkiewicz-Szult (2000, 2001) wynika, że gdyby dziecko w wieku przedszkolnym zapytało, skąd się biorą dzieci, okazałoby się, że rodzice, a nawet nauczyciele wychowania przedszkolnego mieliby trudności w wyjaśnieniu tego procesu. Badanie było przeprowadzone metodą sondażu diagnostycznego wśród 64 rodziców oraz 62 nauczycieli wychowania przedszkolnego. Aż 75% respondentów zmieniłoby temat i odwróciłoby uwagę dziecka. Trzy osoby odmówiłyby odpowiedzi na to pytanie z powodu „zakazu wynikającego z tradycji katolickiej”, z kolei 6,2% rodziców powiedziałoby dziecku prawdę dostosowaną do jego możliwości percepcyjnych.

Jednak stwierdzenie „powiem dziecku prawdę” wydaje się ogólnikowe i może być różnie rozumiane. Wszak co piąty rodzic stwierdził, że nie potrafi rozmawiać z dzieckiem na temat seksualności, a 17,2% rodziców uważa, że dzieci zdobędą wiedzę na temat poczęcia, kiedy dorosną (Falkiewicz-Szult 2000). W wieku przedszkolnym dzieci często doświadczają narodzin swojego rodzeństwa. Nic zatem dziwnego, że według badań nauczyciele wychowania przedszkolnego są bardziej świadomi konieczności wyjaśniania dzieciom zagadnień seksualności człowieka. Z perspektywy wspierania rodziców w wychowaniu dzieci to właśnie nauczyciele są odpowiednimi osobami do wyjaśnienia rodzicom, jak mogą rozmawiać ze swoimi dziećmi na temat pochodzenia człowieka. Ze względu na istotę problemów wychowawczych, jakie pojawiają się u dzieci, u których rodzina się powiększa, zakłada się, że nauczyciele wychowania przedszkolnego będą współpracować z rodzicami w zakresie szerszej opieki nad dziećmi w okresie pojawienia się rodzeństwa. W związku z tym konieczne są właściwa postawa nauczycieli wobec problemu wyjaśniania dzieciom ich pochodzenia, przygotowanie kadry do realizacji wychowania seksualnego i współpracy z rodzicami w tym zakresie. Dlatego też przeprowadzono badanie w celu ustalenia przekonań przyszłych nauczycieli co do sposobów wyjaśnienia, skąd się biorą dzieci.

Metodologia badawcza

Celem przeprowadzonych badań było diagnostyczne ustalenie postaw studentów kierunków pedagogicznych w odniesieniu do sytuacji wyjaśnienia dzieciom, jak zachowaliby się, gdyby zostali zapytani, skąd się biorą dzieci? Badanie zostało przeprowadzone wśród 127 studentów z kierunków pedagogicznych, w tym wychowanie przedszkolne, pedagogika wczesnoszkolna oraz kierunków pedagogiki specjalnej. Wśród badanych było 111 kobiet i 16 mężczyzn. Średnia wieku wynosiła 22 lata (19–32 lat). Do czasu badania 23% (25 osób) respondentów nie opiekowało się dziećmi w ogóle. Opieka nad dziećmi wiązała się: z wykonywanym zawodem dla 50% badanych (61 osób) lub kontaktami rodzinnymi dla 32% (41 osób).

Badanie przeprowadzono metodą sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem kwestionariusza ankiety (załącznik). W ankiecie zadano studentom siedem pytań. Wśród pytań uwzględniono jedno z tych, które zadała rodzicom i nauczycielom Małgorzata Falkiewicz-Szult (2000): „Jak Pani/Pan postąpiłaby/-łby, gdyby dziecko w wieku przedszkolnym zapytało, skąd się biorą dzieci?”. Pytania miały charakter zamknięty, a studentów proszono o zaznaczenie poprawnej odpowiedzi (jednej lub kilku). Chociaż pytanie Falkiewicz-Szult zawierało odpowiedzi nierozłączne, zdecydowano się je powtórzyć, aby móc porównać uzyskane wyniki. Pozostałe sześć pytań brzmiało:

- Jak zareagowałabyś na wulgarne określenie przez dziecko narządów płciowych?
- Które określenia narządów płciowych są według Ciebie wulgarne?
- W jaki sposób nauczyłabyś dziecko nazywać narządy płciowe?
- Kiedy, według Ciebie, powinno się rozmawiać z dzieckiem na temat poczęcia dziecka, porodu i ciąży?
- Co według Ciebie jest istotne podczas rozmowy na temat aktu poczęcia dziecka i porodu?
- W jakim wieku dziecka opowiedziałabyś o akcie poczęcia, ciąży i porodu?

W załączniku przedstawiono kwestionariusz ankiety wraz z kafeterią odpowiedzi. Respondenci, przyszli nauczyciele, udzielali odpowiedzi w formie pisemnej; badający rozdawał kwestionariusz z pytaniami i prosił o zaznaczanie odpowiedzi. Ze względu na charakter zadawanych pytań ankieta była anonimowa (nie oznaczano również płci). Odpowiedzi były notowane przez badającą, a następnie analizowane. Badania miały charakter ilościowy, dlatego wyniki są przedstawione z podaniem wykresów liczbowych w celu ich uwypuklenia. Uwzględniono te ankiety, w których respondenci udzielili wszystkich odpowiedzi.

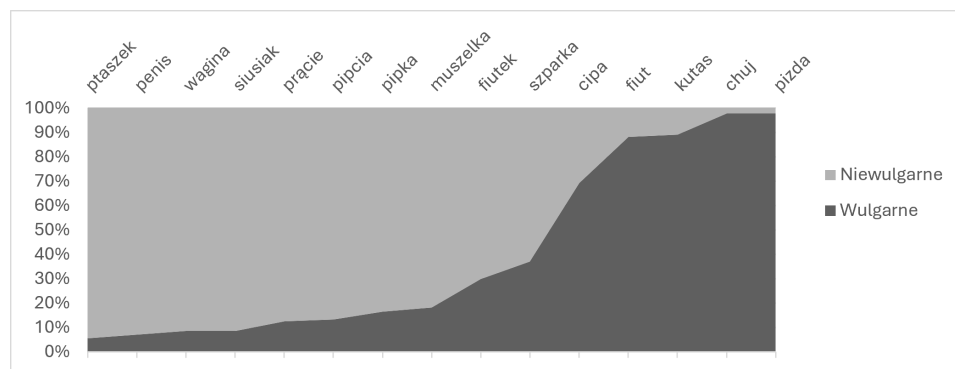
Wyniki

Na pytanie: „Jak Pani/Pan postąpiłaby/-łby, gdyby dziecko w wieku przedszkolnym zapytało, skąd się biorą dzieci?” prawie połowa badanych (73 osoby, co stanowi 49% wszystkich badanych) stwierdziła, że powie dzieciom prawdę. Natomiast 1/4 zadeklarowała, że odłoży odpowiedź na czas, w którym dzieci będą starsze (37 osób, 25%), inni wskazali, że staraliby

się zmienić temat rozmowy (19 osób; 13%), a pozostali mówili wprost – nie potrafię w ogóle rozmawiać z dziećmi na ten temat (20 osób; 13%). Badanie pokazało deklaracyjną odwagę studentów. Połowa z nich zakłada, że będzie w stanie wyjaśnić, skąd biorą się dzieci.

Na pytanie: „Jak zareagowałabyś na wulgarne określenie przez dziecko narządów płciowych?” najczęściej, bo 88 osób (58%), zadeklarowało, że będzie uczyć formalnych nazw narządów płciowych. Z kolei 31 osób (20%) badanych stwierdziło, że natychmiast poprawi dziecko, instruując, jakich określeń należy używać. Z kolei 33 osoby (22%) uznały, że nie będą zwracać dzieciom uwagi. Wydaje się, że niereagujący na wulgarne określenia dorośli taką postawą mogą potwierdzać obecność takich słów w mowie dziecka.

Ponieważ dla każdego respondenta „wulgarne określenie narządów płciowych” może oznaczać coś innego, wymieniono różne określenia narządów płciowych i poproszono o wskazanie, które są wulgarne, a które nie. Przypomnę, że zgodnie z terminami medycznymi używanymi w edukacji seksualnej anatomiczne określenia dla męskich narządów płciowych to „prącie” lub „penis”; z kolei określenia żeńskich narządów płciowych to m.in. „pochwa” i „wagina”. W języku potocznym używa się także wielu określeń zastępczych, takich jak „siusiak” czy „muszelka”. Mimo że w języku polskim jest wiele nazw narządów płciowych, w kwestionariuszu wymieniono 15 określeń (8 oznaczających męskie narządy płciowe oraz 7 – żeńskie). Respondentom zadano pytanie: „Które określenia narządów płciowych są według Ciebie wulgarne?”. Nazwy zostały przedstawione w dwóch kolumnach z podziałem na męskie i żeńskie. Proszono o zaznaczenie tych, które są uważane za wulgarne, i pozostawienie neutralnych (ryc. 1).



Rycina 1. Wulgarne i niewulgarne określenia narządów płciowych w ocenie przyszłych nauczycieli

Źródło: opracowanie własne.

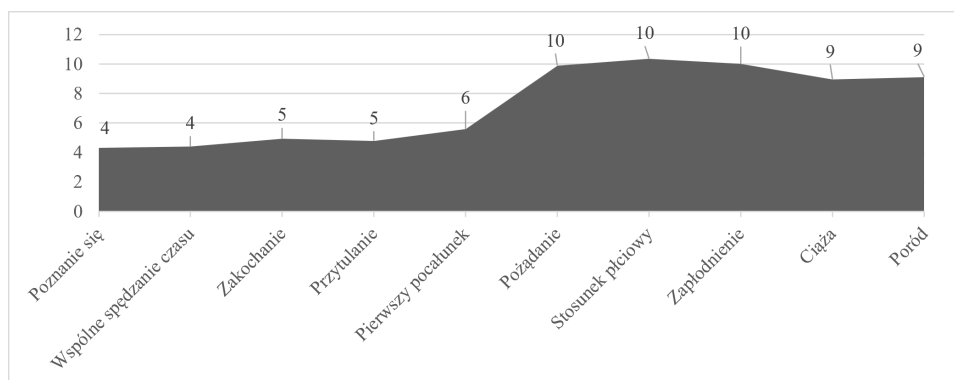
Najbardziej wulgarne dla respondentów okazały się: „pizda”, „chuj”, „kutas” oraz „fiut”. Z kolei „ptaszek”, „penis”, „wagina” oraz „siusiak” zostały uznane za niewulgarne. Ciekawe jest to, że siedem badanych osób wskazało wszystkie określenia, w tym te medyczne, takie jak „penis” i „wagina”, jako wulgarne.

Skoro już wiemy, że respondenci odmiennie postrzegają znaczenie określeń narządów płciowych, pojawia się pytanie o to, jak mogliby uczyć dzieci ich nazw. W tym celu zadano pytanie: „W jaki sposób nauczyłabyś dziecko nazywać narządy płciowe?”. Zaprezentowano cztery możliwe odpowiedzi, w tym przypadku badani mogli zaznaczać więcej niż jedną odpowiedź (patrz: załącznik). Najwięcej osób (90 odpowiedzi; 36%) wskazało, że nauka powinna się odbywać podczas naturalnej rozmowy z dzieckiem. Nieco mniej respondentów (78 wskazań; 31%) zgodziło się ze stwierdzeniem, że naukę nazw części ciała można przeprowadzić podczas zajęć z zakresu budowy własnego ciała. Wśród badanych 82 osoby wskazały, że nauka powinna być związana bezpośrednio z edukacją seksualną. W tym 48 osób (19%) uznało, że nauka powinna się odbywać podczas czytania książki, a 34 (14%) – podczas oglądania z dzieckiem filmu.

Kolejne pytanie dotyczyło momentu, w którym należałoby omówić proces przychodzenia na świat. Pytanie brzmiało: „Kiedy według Ciebie powinno się rozmawiać z dzieckiem na temat poczęcia dziecka, porodu i ciąży?”. Respondentom dano możliwość zaznaczenia więcej niż jednej odpowiedzi. Najwięcej osób wskazało naturalnie ujawniające się u dziecka zainteresowanie pochodzeniem (82 badanych; 40% wszystkich odpowiedzi). Ta liczba wzbudziła zainteresowanie, ponieważ respondenci z jednej strony oczekują, że dziecko samo zapyta, a z drugiej chcą udzielić mu odpowiedzi dopiero wówczas, gdy ono samo będzie w określonym wieku. Wśród wskazań 31% (62 osoby) odnosiło się do sytuacji, gdy w ocenie dorosłego dziecko jest gotowe na rozmowę; 19% (39) – do momentów, które sprzyjają takiej rozmowie (np. gdy podczas oglądania filmu/bajki pojawiają się intymne sytuacje, na spacerze, gdy widzimy kopulujące się zwierzęta). Natomiast 8% (17) respondentów stwierdziło, że każdy moment jest dobry na taką rozmowę. Z kolei 2% badanych (3 wskazania) uznało, że nie ma odpowiedniego momentu na taką rozmowę, zawsze będzie coś, co będzie ograniczać jej swobodę.

Aby sprecyzować, jakie są najlepsze warunki do rozmowy, zadano pytanie: „Co według Ciebie jest istotne podczas rozmowy na temat aktu poczęcia dziecka i porodu?”. Najczęściej wskazywano: „odpowiedni klimat rozmowy” (83 osoby, co stanowi 26% wszystkich odpowiedzi), „zwięzłe wytłumaczenie aktu poczęcia, a skupienie się na porodzie” (23; 7%), „mówienie prawdy” (70; 22%), „dokładne wytłumaczenie, lecz niezagłębianie się w szczegóły” (62; 19%), „używanie poprawnej terminologii” (60; 19%) oraz „podkreślenie emocjonalnej strony erotyki” (21; 7%). Rozkład wskazań, choć – podobnie jak w poprzednich pytaniach był wielokrotnego wyboru – potwierdził, że omawiane zagadnienie jest trudne dla respondentów i wymaga szczególnych warunków, w których oni sami nie byłiby w stanie otworzyć się na tyle, aby wyjaśnić dzieciom proces przychodzenia na świat.

W ostatnim pytaniu zapytano respondentów o wiek, w jakim opowiedzieliby dzieciom o poszczególnych etapach całego procesu przychodzenia dzieci na świat. W kwestionariuszu respondenci otrzymali tabelę z prośbą o wpisanie wieku dzieci, w którym mogliby wyjaśnić poszczególne etapy przychodzenia dzieci na świat (patrz: załącznik). Graficzny rozkład odpowiedzi respondentów został przedstawiony na rycinie 2.



Rycina 2. Wskazania respondentów na pytanie o to, w jakim wieku dziecka opowiedzieliby mu o poszczególnych etapach przychodzenia dziecka na świat

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie wskazań badanych okazało się, że gdy dzieci są w wieku przedszkolnym, mogą się dowiedzieć o poznawaniu się dwojga ludzi, o wspólnym spędzaniu przez nich czasu, o zakochiwaniu się, przytulaniu i pierwszym pocałunku. Reszta tego procesu, jego część biologiczna, na tym etapie ma pozostać – zdaniem większości respondentów – utajniona. Jeśli chodzi o zagadnienia dotyczące pożądania, stosunku płciowego, zapłodnienia, ciąży i porodu, to o nich dzieci powinny usłyszeć dopiero po 9.–10. roku życia.

Wnioski

Na podstawie zrealizowanych badań stwierdzono, że przekonania i deklaracje przyszłych nauczycieli co do trudnego zadania wyjaśnienia pochodzenia dziecka są ważne. Wiąże się to bowiem ze sferą intymności człowieka, a zarazem z wiedzą o źródle jego biologicznego pochodzenia. Ponieważ wielu rodziców nie potrafi rozmawiać z dziećmi na ten temat (Falkiewicz-Szult 2000, 2001), unikają tego zagadnienia. Zakładają, że dzieci dowiedzą się więcej na ten temat podczas zajęć edukacyjnych, dlatego zdarza się, że zainteresowane dziecko zadaje to pytanie nauczycielowi.

Tymczasem deklaracje przyszłych nauczycieli odnoszące się do sytuacji, w której dziecko pyta: „skąd się biorą dzieci”, okazały się niezwykle interesujące. Przede wszystkim wydają się odmienne w stosunku do odpowiedzi respondentów w badaniach przeprowadzonych 25 lat wcześniej przez Małgorzatę Falkiewicz-Szult (2000). W badaniach tych Falkiewicz-Szult ustaliła, że aż 75% rodziców i nauczycieli-praktyków odwróciłoby uwagę dziecka i zmieniło temat, aby nie musieć odpowiadać na to pytanie. W badaniach przeprowadzonych wśród studentów pedagogiki tylko 13% respondentów zadeklarowało, że zmieni temat podczas rozmowy. Różnica ta może wynikać z braku praktyki pedagogicznej, a obecne deklaracje

mogą nie odzwierciedlać rzeczywistości. Sama deklaracja jednak już dużo znaczy. Studenci dostrzegają istotność wyjaśnienia dzieciom tego trudnego tematu.

Badanie wykazało także, że 1/5 respondentów nie planuje zwracać uwagi na posługiwanie się błędnymi określeniami narządów płciowych. Takie działania, z perspektywy wychowawczej, mogą prowadzić do utrwalenia błędnych, a niekiedy nawet wulgarnych określeń w czynnym języku dziecka. Pozostała część badanych (4/5) zamierza reagować na sytuacje błędnego używania słownictwa.

Niepokojące okazały się także wskazania niektórych badanych odnoszące się do medycznych określeń męskich i żeńskich narządów płciowych jako wulgarnych. Chcąc opisywać proces porodu czy choćby nazywać czynności higieniczne i toaletowe, należy posługiwać się określeniami przyjętymi społecznie za poprawne. Tymczasem nieakceptowanie nazw narządów płciowych może wzbudzać obawę co do formy wyjaśnienia. Takie odpowiedzi mogą też się wiązać z trudnościami z wyjaśnieniem dzieciom całego zjawiska pochodzenia dzieci.

Wielu badanych (78) błędnie uważa, że nauka nazw narządów powinna się odbywać podczas typowych zajęć edukacyjnych. Trzeba tu zaznaczyć, że w trakcie zajęć edukacyjnych nauczyciele często pomijają temat narządów płciowych, koncentrując się na pozostałych elementach budowy ciała. Więcej (82) osób uznało, że takie zajęcia powinny się odbywać podczas specjalnie organizowanych zajęć edukacji seksualnej.

Z badań Małgorzaty Falkiewicz-Szult (2000, 2001) wiadomo, że wielu dorosłych jest gotowych wyjaśnić dzieciom, skąd pochodzą. Natomiast w niniejszych badaniach interesujące było to, o których ze wszystkich etapów całego procesu: od powstawania związku, poprzez poczęcie, aż do porodu, studenci są gotowi opowiedzieć dzieciom. Innymi słowy, co oznacza stwierdzenie: „powiem dziecku prawdę”. Przeprowadzone badanie wykazało, że „mówienie prawdy” – w przypadku dzieci przedszkolnych – ogranicza się do opowiedzenia o powstaniu związku, relacjach uczuciowych i co najwyżej pierwszym pocałunku. Z kolei całość procesu mogą poznać uczniowie dopiero klasy III i IV szkoły podstawowej.

W świetle ostatnich wydarzeń związanych z ogromnym społecznym sprzeciwem wobec edukacji zdrowotnej uzyskane wyniki badań są niepokojące. Mogą świadczyć o marginalizowaniu tematu pochodzenia dzieci i spychaniu go z wokandy edukacyjnej. Wycofanie się rodziców z kształcenia swoich dzieci w ramach edukacji zdrowotnej może stać w sprzeczności w kontekście tego, że rodzice mogą zrzucać ten obowiązek na szkołę, od której oczekują wyjaśnienia tematu pochodzenia dzieci. Unikanie edukacji zdrowotnej, a tym samym unikanie tematów pochodzenia człowieka, może pogłębiać zjawisko nieprawidłowych przekonań u dzieci i późniejszych nastolatków. W konsekwencji może to sprzyjać zjawiskom takim jak wczesna aktywność seksualna czy wzrost liczby ciąż wśród nieletnich (Caron, Ahlgrim 2012). Brak rzetelnej wiedzy w tym zakresie również powoduje, że młodzi ludzie czerpią informacje z niesprawdzonych źródeł – z internetu, mediów społecznościowych czy od rówieśników, co może skutkować utrwaleniem mitów i stereotypów.

Literatura

- Caron S.L., Ahlgrim C.J. (2012), *Children's Understanding and Knowledge of Conception and Birth: Comparing Children from England, the Netherlands, Sweden, and the United States*. „American Journal of Sexuality Education”, 7(1).
- Czerwiec K., Kopańska-Kogut M. (2012), *Research on Sex Education at Different Levels of Education Curricular, Social and Ethical Contexts*. „Journal of Turkish Science Education”, 4.
- Falkiewicz-Szult M. (2000), *Proszę Pani, czy bociany przynoszą dzieci...?* „Wychowanie na co Dzień”, 3.
- Falkiewicz-Szult M. (2001), *Skąd się biorą dzieci?* „Wychowanie w Przedszkolu”, 1.
- Hurlock E. (1985), *Rozwój dzieci*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pawłowska D., Uhlig D. (2019), *W Polsce 12-latki rodzą dzieci*. „Gazeta Wyborcza (BiqData)” 15.11.2019.
- Piaget J. (2006), *Jak sobie dziecko wyobraża świat*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Polska Agencja Prasowa (2024), *Polscy biskupi uważają, że edukacja seksualna jest sprzeczna z konstytucją*. <https://www.pap.pl/en/news/polish-bishops-deem-sexual-education-odds-constitution>, 10.05.2025.
- Springer K. (1995), *Acquiring a Naive Theory of Kindship through Inference*. „Child Development”, 66.
- Twenge J. (2024), *Pokolenia. Prawdziwe różnice między pokoleniami X, Y, Z, baby boomersami i cichym pokoleniem oraz co one oznaczają dla przyszłości zachodniego świata*. Sopot, Wydawnictwo Smak Słowa.

Akt prawny

Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 11 marca 2026 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym (Dz.U. z 2026 r., poz. 378, ze zm.).

Załącznik

Kwestionariusz ankiety

1. Jak Pani/Pan postąpiłaby/-by, gdyby dziecko w wieku przedszkolnym zapytało, skąd się biorą dzieci?
 - ☐ Powiem dziecku prawdę.
 - ☐ Odłożę odpowiedź na czas, w którym dzieci będą starsze.
 - ☐ Będę starał/-a się zmienić temat rozmowy na inny.
 - ☐ Nie potrafię rozmawiać z dziećmi na ten temat.
2. Jak zareagowałabyś na wulgarne określenie przez dziecko narządów płciowych?
 - ☐ Staram się nauczyć formalnych nazw narządów.
 - ☐ Natychmiast poprawiam dziecko.
 - ☐ Staram się nie zwracać im uwagi.

3. Które określenie narządów płciowych są według Ciebie wulgarne? Zaznacz te, które uważasz za wulgarne.

- | | |
|-------------------------------|--------------------------------|
| ☐ Ptaszek | ☐ Wagina |
| ☐ Penis | ☐ Pipa |
| ☐ Siusiak | ☐ Pipcia |
| ☐ Prącie | ☐ Muszelka |
| ☐ Fiutek | ☐ Szparka |
| ☐ Fiut | ☐ Cipa |
| ☐ Kutas | ☐ Pizda |
| ☐ Chuj | |

4. W jaki sposób nauczyłaś dziecko nazywać narządy płciowe? Zaznacz te, z którymi się zgadzasz.

- ☐ Rozmawiam i oglądam z dzieckiem film dla dzieci z zakresu edukacji seksualnej.
- ☐ Czytam z dzieckiem książki dla dzieci z zakresu edukacji seksualnej.
- ☐ Nauka odbywa się podczas naturalnej rozmowy z dzieckiem.
- ☐ Nauka odbywa się podczas wprowadzenia nazw części ciała.

5. Kiedy według Ciebie powinno się rozmawiać z dzieckiem na temat poczęcia dziecka, porodu i ciąży?

- ☐ Każdy moment jest odpowiedni.
- ☐ Nie ma odpowiedniego momentu.
- ☐ Gdy dostrzegam, że jest gotowe na taką rozmowę.
- ☐ Wtedy, kiedy o to zapyta.
- ☐ W chwilach, które sprzyjają takiej rozmowie (np. jeśli podczas oglądania filmu/bajki pojawiają się intymne sytuacje na spacerze; gdy widzimy kopulujące się zwierzęta).

6. Co według Ciebie jest istotne podczas rozmowy na temat aktu poczęcia dziecka i porodu?

- ☐ Podkreślenie emocjonalnej strony erotyki.
- ☐ Używanie poprawnej terminologii.
- ☐ Dokładne wytłumaczenie, lecz niezagłębianie się w szczegóły.
- ☐ Zwięzłe wytłumaczenie aktu poczęcia, a skupienie się na porodzie.
- ☐ Odpowiedni klimat rozmowy.
- ☐ Mówienie prawdy.

7. W jakim wieku dziecka opowiedziałabyś o akcie poczęcia, ciąży i porodu? W tabeli uzupełnij wiek.

Wiek	Etapy
	Poznanie się
	Wspólne spędzanie czasu
	Zakochanie
	Przytulanie
	Pierwszy pocałunek
	Pożądanie
	Stosunek płciowy
	Zapłodnienie
	Ciąża
	Poród

Dziękuję.

Iwona Dyrda

<https://doi.org/10.26881/pwe.2026.62.11>

ORCID: 0009-0007-8785-9078

Państwowa Akademia Nauk Stosowanych w Jarosławiu

iwona.dyrda@pansjar.edu.pl

Różnorodność uczniów w edukacji wczesnoszkolnej a projektowanie środowiska uczenia się języka obcego: perspektywa Universal Design for Learning

Summary

Learner Variability in Early Primary Education and the Design of Foreign Language Learning Environments: A Universal Design for Learning Perspective

The article addresses the issue of designing foreign language learning environments in early primary education in the context of increasing learner variability. Contemporary classrooms are characterized by significant cognitive, linguistic, cultural and motivational diversity, which poses new challenges for teachers. Traditional approaches to foreign language teaching, based on uniform methods of content presentation and standardized forms of student activity may limit learners' participation in the learning process. The aim of the study is to present the theoretical and practical foundations for implementing Universal Design for Learning in early foreign language education and to propose an original model for designing an inclusive learning environment. The paper integrates findings from research on early language acquisition and educational neuroscience with the UDL framework, emphasizing the importance of flexible and accessible learning environments. The proposed model highlights three key dimensions of learning design: language perception, meaning-making and language expression. The article also includes an example of classroom practice illustrating how UDL principles can be applied in early foreign language teaching.

Keywords: Universal Design for Learning (UDL), learner variability, early primary education, foreign language teaching, inclusive education

Słowa kluczowe: Uniwersalne Projektowanie Środowisk Edukacyjnych, zmienność uczniów, edukacja wczesnoszkolna, nauczanie języków obcych, edukacja inkluzyjna

Wprowadzenie

Współczesna edukacja znajduje się w punkcie zwrotnym, w którym rosnąca różnorodność uczniów przestaje być wyjątkiem, a staje się normą wymagającą systemowej odpowiedzi. Tradycyjne modele dydaktyczne, oparte na ujednoliconych ścieżkach kształcenia, okazują się niewystarczające wobec złożoności współczesnych środowisk edukacyjnych. W tym kontekście kluczowe zaczyna być nie tylko pytanie o zakres przekazywanych treści, lecz

przede wszystkim o sposób projektowania środowiska uczenia się, które będzie dostępne i efektywne dla wszystkich uczniów już na etapie planowania procesu dydaktycznego.

W ostatnich dekadach wczesne nauczanie języków obcych stało się istotnym elementem polityki edukacyjnej wielu krajów europejskich. Wprowadzenie nauki języka obcego w pierwszych etapach kształcenia jest uzasadniane zarówno względami społecznymi i kulturowymi, jak i wynikami badań nad procesem przyswajania języków oraz rozwojem poznawczym dzieci (Lightbown, Spada 2013: 31–32). W konsekwencji w wielu systemach edukacyjnych, w tym również w Polsce, nauka języka obcego rozpoczyna się już na etapie edukacji wczesnoszkolnej.

Jednocześnie w literaturze przedmiotu wskazuje się, że skuteczność wczesnej edukacji językowej nie zależy wyłącznie od wieku rozpoczęcia nauki, lecz przede wszystkim od jakości środowiska edukacyjnego oraz sposobu organizacji doświadczeń językowych (Muñoz 2006: 198–199; Nikolov, Mihaljević Djigunović 2011: 31). Oznacza to konieczność poszukiwania takich modeli dydaktycznych, które umożliwiają projektowanie procesu uczenia się w sposób adekwatny do specyfiki rozwoju dziecka oraz zróżnicowanych potrzeb uczniów.

Współczesne klasy szkolne charakteryzują się rosnącą różnorodnością doświadczeń językowych uczniów, wynikającą m.in. z odmiennych środowisk rodzinnych, zróżnicowanego kontaktu z językiem obcym oraz coraz częstszej obecności uczniów funkcjonujących w środowiskach wielojęzycznych. Różnice te współwystępują z indywidualnymi stylami uczenia się i możliwościami poznawczymi uczniów (Tomlinson 2014). W tym kontekście kluczowe znaczenie ma projektowanie środowiska edukacyjnego uwzględniającego naturalną zmienność uczniów jako punkt wyjścia do planowania procesu dydaktycznego (CAST 2024).

W artykule przyjęto rozróżnienie między różnorodnością a zmiennością uczniów. Różnorodność odnosi się do cech społecznych, kulturowych, językowych i edukacyjnych grupy, natomiast zmienność (*learner variability*) oznacza indywidualne różnice w sposobach uczenia się, motywacji, przetwarzaniu informacji i wyrażaniu wiedzy. To właśnie zmienność stanowi jeden z podstawowych fundamentów koncepcji Uniwersalnego Projektowania Środowisk Edukacyjnych – UDL (CAST 2024).

Perspektywa ta znajduje odzwierciedlenie w koncepcji UDL, rozwijanej przez organizację Center for Applied Special Technology (CAST; Centrum Stosowanych Technologii Specjalnych), amerykańską organizację badawczo-rozwojową zajmującą się projektowaniem dostępnych środowisk edukacyjnych, która zakłada projektowanie środowiska uczenia się w taki sposób, aby było ono dostępne dla możliwie szerokiej grupy uczniów już na etapie planowania (Meyer, Rose, Gordon 2014). Podejście to odchodzi od modelu reaktywnego, opartego na wprowadzaniu indywidualnych dostosowań dla wybranych uczniów, na rzecz projektowania elastycznych środowisk edukacyjnych oferujących różnorodne sposoby angażowania uczniów, prezentowania treści oraz umożliwiających zróżnicowane formy wyrażania wiedzy i umiejętności.

Mimo rosnącego zainteresowania koncepcją UDL w badaniach nad edukacją szkolną, jej zastosowanie w kontekście wczesnego nauczania języków obcych pozostaje nadal stosunkowo rzadko analizowanym obszarem. W szczególności brakuje opracowań koncentrujących się na systematycznym projektowaniu środowiska uczenia się języka obcego w klasach wczesnoszkolnych z uwzględnieniem zmienności uczniów, rozumianej w ujęciu

UDL jako naturalna zmienność sposobów uczenia się, zainteresowań i możliwości poznawczych, stanowiąca kluczowe założenie dydaktyczne.

Celem artykułu jest:

- omówienie teoretycznych podstaw implementacji koncepcji UDL w edukacji wczesnoszkolnej;
- analiza wyzwań związanych z nauczaniem języków obcych dzieci;
- zaproponowanie modelu projektowania środowiska uczenia się języka obcego na podstawie założeń UDL.

Wyzwania wczesnego nauczania języków obcych w świetle źródeł literaturowych i wyników badań

Wczesne nauczanie języków obcych stanowi jeden z kluczowych obszarów współczesnej polityki edukacyjnej w Europie. Znajduje to odzwierciedlenie zarówno w dokumentach Unii Europejskiej promujących rozwój kompetencji wielojęzycznych (Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Tekst mający znaczenie dla EOG) (Dz. Urz. UE C 189 z 4.06.2018, s. 1)), jak i w polskiej podstawie programowej, zgodnie z którą nauka języka obcego nowożytnego rozpoczyna się już na pierwszym etapie edukacyjnym (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. poz. 356, ze zm.)). Wprowadzenie języka obcego w pierwszych etapach edukacji uzasadniane jest między innymi wynikami badań nad plastycznością mózgu dziecka oraz możliwością osiągania wyższego poziomu kompetencji językowej w dłuższej perspektywie kształcenia (Lenneberg 1967: 3–5; Birdsong 2004: 82–105). Jednocześnie w literaturze przedmiotu zaznacza się, że efektywność tego procesu nie jest determinowana wyłącznie przez wiek rozpoczęcia nauki, lecz pozostaje silnie uzależniona od jakości środowiska edukacyjnego oraz sposobu organizacji doświadczeń językowych uczniów (Muñoz 2006; Nikolov, Mihaljević Djigunović 2011). Współczesne badania wskazują ponadto, że kluczowe znaczenie dla osiągnięć językowych dzieci mają jakość interakcji edukacyjnych, poziom zaangażowania uczniów oraz możliwość aktywnego uczestnictwa w znaczących sytuacjach komunikacyjnych (Murphy 2014: 172–195).

Analiza badań empirycznych prowadzi do wniosku, że wczesne rozpoczynanie nauki języka obcego nie gwarantuje automatycznie wyższych osiągnięć edukacyjnych, jeśli proces dydaktyczny nie uwzględnia specyfiki rozwoju dziecka oraz zróżnicowanych potrzeb uczniów (Enever 2011: 9, 146–147). W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera problem projektowania środowiska uczenia się, które umożliwia uczniom aktywne uczestnictwo w procesie nabywania języka, a nie jedynie reprodukcję przekazywanych treści.

Jednym z podstawowych wyzwań wczesnej edukacji językowej jest wysoki poziom zmienności rozwojowej uczniów. Badania nad rozwojem poznawczym dzieci wskazują, że uczniowie w wieku 6–9 lat znacząco się różnią pod względem poziomu rozwoju językowego, pamięci roboczej, zdolności koncentracji oraz umiejętności regulacji własnego uczenia się (Pinter 2017: 7–10). Zmienność ta stanowi naturalną cechę populacji uczniów, jednak w praktyce dydaktycznej często prowadzi do trudności w projektowaniu zajęć dostępnych i angażujących dla wszystkich uczestników procesu edukacyjnego.

Kolejnym istotnym wyzwaniem jest specyfika procesów poznawczych dzieci w młodszym wieku szkolnym. Uczniowie na tym etapie rozwoju uczą się przede wszystkim poprzez działanie, doświadczenie oraz kontekst sytuacyjny. Oznacza to, że nauczanie języka obcego nie może się opierać wyłącznie na abstrakcyjnych wyjaśnieniach czy analizie struktur językowych. Jak podkreśla Moon (2000: 9–12), dzieci przyswajają język skuteczniej w sytuacjach, w których nowe elementy językowe są powiązane z działaniem, obrazem oraz doświadczeniem sensorycznym.

Istotnymi czynnikami wpływającymi na efektywność nauczania języków obcych dzieci są również motywacja oraz poziom zaangażowania uczniów. W przeciwieństwie do uczniów starszych, dzieci rzadziej kierują się motywacją instrumentalną związaną z przyszłymi korzyściami edukacyjnymi. Ich zaangażowanie wynika przede wszystkim z atrakcyjności proponowanych aktywności, elementu zabawy oraz możliwości uczestniczenia w interakcjach społecznych (Pinter 2017: 15–16). W związku z tym w literaturze przedmiotu podkreśla się znaczenie metod dydaktycznych opartych na zabawie, dramie, narracji oraz aktywnościach ruchowych (Moon 2000: 2–7; Cameron 2001), jak również znaczenie poczucia sprawczości ucznia, możliwości dokonywania wyborów oraz uczestnictwa w aktywnościach odpowiadających indywidualnym zainteresowaniom dzieci (Garton, Copland (eds.) 2019: 60–70, 138–145).

Kolejnym wyzwaniem jest ograniczona ekspozycja uczniów na język obcy poza środowiskiem szkolnym. W wielu systemach edukacyjnych liczba godzin przeznaczonych na naukę języka obcego w klasach wczesnoszkolnych jest niewystarczająca, aby zapewnić intensywny kontakt z językiem (Lightbown, Spada 2013: 32–34). W rezultacie nauczyciele zmuszeni są projektować zajęcia w sposób maksymalizujący ilość znaczącej interakcji językowej podczas lekcji.

Współczesne klasy szkolne charakteryzują się również rosnącą różnorodnością językową i kulturową uczniów. Coraz częściej spotyka się dzieci wychowujące się w środowiskach wielojęzycznych lub uczące się w klasach o zróżnicowanym zapleczu językowym. Zróżnicowanie to dotyczy nie tylko poziomu znajomości języka, lecz także zakresu kontaktu z językiem oraz warunków jego użycia, które mogą znacząco wpływać na efektywność uczenia się (Rokita-Jaśkow 2018: 27, 35). Sytuacja ta stwarza nowe możliwości rozwoju kompetencji międzykulturowych, ale jednocześnie wymaga stosowania bardziej elastycznych rozwiązań dydaktycznych.

Dodatkowym problemem jest niedostateczne przygotowanie części nauczycieli do pracy z młodszymi uczniami w kontekście nauczania języków obcych. Skuteczne nauczanie

wymaga bowiem integracji kompetencji językowych, pedagogicznych oraz wiedzy na temat rozwoju dziecka (Pinter 2017: 7–10). Brak odpowiedniego przygotowania może prowadzić do stosowania metod dydaktycznych nieadekwatnych do potrzeb uczniów.

W odpowiedzi na przedstawione wyzwania coraz większego znaczenia nabierają podejścia dydaktyczne zakładające projektowanie środowiska uczenia się w sposób elastyczny i inkluzyjny. Jedną z najbardziej rozwiniętych koncepcji w tym obszarze jest UDL, która zakłada zapewnienie wielu sposobów reprezentacji treści, angażowania uczniów oraz wyrażania wiedzy (Meyer, Rose, Gordon 2014). Podsumowując, wczesne nauczanie języków obcych wiąże się z wielowymiarowymi wyzwaniami wynikającymi zarówno ze specyfiki rozwoju dziecka, jak i z uwarunkowań systemowych, obejmujących: rosnącą różnorodność i zmienność uczniów, wymagania edukacji włączającej, konieczność zapewnienia dostępności procesu kształcenia oraz potrzebę projektowania środowisk uczenia się odpowiadających na zróżnicowane potrzeby edukacyjne dzieci.

Zmienność uczniów w edukacji wczesnoszkolnej jako punkt wyjścia do projektowania środowiska uczenia się (UDL)

Jednym z kluczowych wyzwań współczesnej edukacji jest rosnąca różnorodność uczniów uczestniczących w procesie kształcenia. Szczególnie wyraźnie zjawisko to ujawnia się w edukacji wczesnoszkolnej, w której uczniowie znajdują się na różnych etapach rozwoju poznawczego, językowego, emocjonalnego i społecznego. Według wyników badań zmienność ta stanowi naturalną cechę populacji uczniów, a nie odstępstwo od normy (Tomlinson 2014). W konsekwencji coraz częściej podkreśla się konieczność projektowania środowiska edukacyjnego w sposób uwzględniający zróżnicowane potrzeby uczniów już na etapie planowania procesu dydaktycznego.

W literaturze pedagogicznej pojęcie zmienności uczniów odnosi się do szerokiego spektrum różnic indywidualnych obejmujących m.in.: tempo rozwoju poznawczego, styl uczenia się, kompetencje językowe, poziom motywacji oraz doświadczenia kulturowe (Bransford, Brown, Cocking 2000: 23–24, 72–73). Różnice te są szczególnie widoczne w klasach wczesnoszkolnych, gdzie uczniowie rozpoczynają edukację formalną z bardzo zróżnicowanym poziomem przygotowania językowego i poznawczego.

Badania nad rozwojem dziecka wskazują, że uczniowie w młodszy wiek szkolnym uczą się przede wszystkim poprzez działanie, doświadczenie oraz interakcję społeczną (Vygotsky 1978: 5). W tym okresie szczególne znaczenie mają również kontekst społeczny uczenia się oraz możliwość współdziałania z innymi uczniami i nauczycielem. Z perspektywy dydaktyki oznacza to konieczność projektowania środowiska uczenia się, które pozwala na różne sposoby angażowania się w aktywności edukacyjne.

Współczesne badania nad procesem uczenia się podkreślają również znaczenie różnic neurobiologicznych między uczniami. Meyer, Rose i Gordon (2014) wykazują, że mózg każdego ucznia przetwarza informacje w odmienny sposób, co wynika z indywidualnych

różnic w funkcjonowaniu sieci neuronalnych odpowiedzialnych za percepcję informacji, motywację oraz planowanie działania. W konsekwencji projektowanie procesu dydaktycznego oparte na jednolitym modelu przekazywania wiedzy może prowadzić do ograniczenia możliwości uczenia się części uczniów.

Odpowiedzią na problem zmienności uczniów jest rozwijana od lat 90. XX w. koncepcja UDL, opracowana przez organizację CAST. Zakłada ona projektowanie środowiska edukacyjnego w taki sposób, aby było dostępne dla możliwie szerokiej grupy uczniów od samego początku procesu dydaktycznego (Meyer, Rose, Gordon 2014). Podejście to odchodzi od modelu reaktywnego, opartego na wprowadzaniu indywidualnych dostosowań, na rzecz modelu proaktywnego, w którym zmienność uczniów jest traktowana jako punkt wyjścia do projektowania procesu uczenia się.

Koncepcja UDL opiera się na trzech podstawowych zasadach polegających na zapewnieniu wielu sposobów:

- reprezentacji treści;
- działania i ekspresji;
- angażowania uczniów w proces uczenia się (CAST 2018).

Zasady te wynikają z badań nad funkcjonowaniem mózgu, wskazujących na istnienie trzech podstawowych systemów neuronalnych odpowiadających za rozpoznawanie informacji, motywację oraz planowanie działania (Meyer, Rose, Gordon 2014: 11–19). W kontekście edukacji oznacza to konieczność projektowania środowiska uczenia się, które umożliwia uczniom dostęp do treści poprzez różne kanały percepcji, różne sposoby działania oraz różne formy uczestnictwa w aktywnościach edukacyjnych.

W edukacji wczesnoszkolnej znaczenie podejścia uwzględniającego zmienność uczniów jest szczególnie istotne. Dzieci różnią się bowiem nie tylko poziomem kompetencji językowych, lecz także sposobami przetwarzania informacji oraz preferowanymi strategiami uczenia się (Pinter 2017: 7). W praktyce oznacza to, że część uczniów efektywniej przyswaja treści poprzez obraz i działanie ruchowe, podczas gdy inni skuteczniej uczą się dzięki interakcji społecznej lub narracji.

Zastosowanie założeń UDL umożliwia projektowanie środowiska uczenia się, które bierze pod uwagę te różnice już na etapie planowania procesu dydaktycznego. Zamiast wprowadzać dostosowania dopiero w sytuacji pojawienia się trudności, nauczyciel projektuje lekcję w sposób umożliwiający różne drogi dochodzenia do zrozumienia treści oraz różne formy prezentowania wiedzy.

W literaturze podkreśla się również, że podejście to sprzyja zwiększeniu poziomu zaangażowania uczniów w proces uczenia się. Według badań uczniowie wykazują wyższy poziom motywacji, gdy mogą się angażować w aktywności edukacyjne zgodnie ze swoimi preferencjami poznawczymi oraz możliwościami rozwojowymi (Novak 2022).

Podsumowując, zmienność uczniów stanowi fundamentalną cechę współczesnych klas szkolnych i powinna być traktowana jako punkt wyjścia do projektowania środowiska uczenia się. Koncepcja UDL dostarcza ram teoretycznych i praktycznych umożliwiających

tworzenie środowisk edukacyjnych, które uwzględniają różnorodne potrzeby uczniów oraz sprzyjają ich aktywnemu uczestnictwu w procesie uczenia się.

Implikacje dydaktyczne UDL dla projektowania lekcji języka obcego w edukacji wczesnoszkolnej

Współczesne podejścia do dydaktyki języków obcych coraz częściej podkreślają konieczność projektowania środowiska uczenia się w sposób uwzględniający zmienność uczniów oraz różnorodne drogi dochodzenia do kompetencji językowej. W tym kontekście koncepcja UDL stanowi ramę teoretyczną umożliwiającą projektowanie procesu dydaktycznego w sposób elastyczny i inkluzyjny (Meyer, Rose, Gordon 2014: 47–52). Zastosowanie założeń UDL oznacza odejście od jednolitego modelu lekcji na rzecz projektowania środowiska uczenia się, które oferuje uczniom różnorodne możliwości percepcji, działania oraz angażowania się w proces uczenia się.

Pierwszą istotną implikacją dydaktyczną wynikającą z zastosowania UDL w nauczaniu języków obcych jest konieczność zróżnicowania sposobów reprezentacji treści językowych. W literaturze podkreśla się, że uczniowie w młodszym wieku szkolnym skuteczniej przyswajają nowe słownictwo i struktury językowe, gdy są one osadzone w kontekście znaczeniowym oraz powiązane z doświadczeniem (Moon 2000: 9–12). W praktyce oznacza to projektowanie lekcji z wykorzystaniem różnych kanałów percepcji, takich jak materiały wizualne, dźwiękowe, ruchowe czy manipulacyjne. Zróżnicowanie sposobów prezentacji treści zwiększa dostępność materiału językowego dla uczniów o odmiennych preferencjach poznawczych.

Drugą implikacją dydaktyczną jest zapewnienie uczniom różnych możliwości działania i ekspresji językowej. Zgodnie z założeniami UDL uczniowie powinni mieć możliwość demonstrowania swojej wiedzy w różnorodny sposób (CAST 2018). W edukacji wczesnoszkolnej oznacza to odejście od dominacji jednej formy odpowiedzi, najczęściej ustnej lub pisemnej, na rzecz umożliwienia uczniom wyrażania rozumienia języka poprzez działanie, gest, rysunek, odgrywanie scenek czy udział w aktywnościach dramatycznych. Takie podejście pozwala ograniczyć sytuacje, w których uczniowie posiadają wiedzę językową, lecz nie są w stanie zaprezentować jej w jednej, z góry narzuconej formie.

Trzecią kluczową implikacją jest projektowanie działań dydaktycznych sprzyjających zaangażowaniu uczniów. W przypadku dzieci motywacja do nauki języka obcego jest ściśle związana z charakterem proponowanych aktywności oraz możliwością uczestniczenia w interakcjach społecznych (Pinter 2017: 15–16). Zastosowanie założeń UDL prowadzi do projektowania lekcji opartych na różnorodnych formach aktywności, takich jak zabawa, drama, storytelling czy praca w parach i grupach (Cameron 2001). Zróżnicowanie form pracy sprzyja zwiększeniu poziomu uczestnictwa uczniów oraz ich zaangażowania w proces uczenia się.

Istotnym aspektem wykorzystania UDL jest również zwiększenie inkluzyjności środowiska edukacyjnego. Współczesne klasy szkolne charakteryzują się znaczną różnorodnością uczniów pod względem kompetencji językowych, doświadczeń kulturowych oraz potrzeb edukacyjnych.

Projektowanie lekcji zgodnie z zasadami UDL umożliwia tworzenie środowiska uczenia się dostępnego dla szerszego grona uczniów bez konieczności wprowadzania licznych indywidualnych dostosowań (Meyer, Rose, Gordon 2014: 91–100). Dzieje się tak dlatego, że UDL zakłada uwzględnianie zmienności uczniów już na etapie projektowania procesu dydaktycznego. Zamiast przygotowywania odrębnych materiałów dla poszczególnych grup uczniów nauczyciel oferuje różnorodne sposoby prezentowania treści, angażowania uczniów oraz wyrażania efektów uczenia się. Może to obejmować: wykorzystanie materiałów wizualnych, dźwiękowych i ruchowych, możliwość wyboru formy wykonania zadania oraz zróżnicowany poziom wsparcia. Takie podejście zwiększa dostępność środowiska edukacyjnego dla wszystkich uczniów, niezależnie od ich doświadczeń, preferencji poznawczych czy potrzeb edukacyjnych (Jung 2023: 45–47; CAST 2024). Założenia UDL pozostają ponadto spójne z pedagogiką plurilingwalną, która traktuje repertuar językowy ucznia jako zintegrowany zasób wspierający proces uczenia się, a nie zbiór odrębnych kompetencji językowych (Council of Europe 2020).

Zastosowanie UDL ma również ogromne znaczenie w kontekście rozwijania kompetencji komunikacyjnej. Badania nad przyswajaniem języka wskazują, że rozwój kompetencji językowej jest silnie związany z możliwością uczestniczenia w znaczących interakcjach językowych (Lightbown, Spada 2013: 36–40). Projektowanie lekcji na podstawie różnorodnych form aktywności sprzyja zwiększeniu liczby takich interakcji, ponieważ uczniowie mogą się angażować w działania językowe w sposób dostosowany do swoich możliwości.

Jedną z najważniejszych konsekwencji korzystania UDL jest zmiana perspektywy nauczyciela. W tradycyjnym modelu dydaktycznym nauczyciel koncentruje się na dostosowywaniu lekcji do potrzeb poszczególnych uczniów w odpowiedzi na pojawiające się trudności. Podejście oparte na UDL zakłada natomiast projektowanie środowiska uczenia się, które od samego początku uwzględnia zmienność uczniów. Oznacza to przejście od modelu reaktywnego do modelu proaktywnego, w którym różnorodność uczniów stanowi podstawę projektowania procesu dydaktycznego.

Podsumowując, zastosowanie założeń UDL w nauczaniu języków obcych w edukacji wczesnoszkolnej prowadzi do zasadniczej zmiany sposobu projektowania procesu dydaktycznego. Zamiast jednolitego modelu lekcji nauczyciel tworzy środowisko uczenia się oferujące uczniom różnorodne możliwości percepcji, działania i zaangażowania. Takie podejście sprzyja zwiększeniu uczestnictwa uczniów w procesie uczenia się oraz wspiera rozwój kompetencji komunikacyjnej.

Propozycja modelu projektowania środowiska uczenia się języka obcego w edukacji wczesnoszkolnej przy użyciu UDL

Analiza literatury dotyczącej wczesnego nauczania języków obcych oraz koncepcji UDL wskazuje na potrzebę projektowania środowiska dydaktycznego w sposób uwzględniający zmienność uczniów oraz różnorodne drogi dochodzenia do kompetencji językowej.

W odpowiedzi na te wyzwania zaproponowano model projektowania środowiska uczenia się języka obcego w edukacji wczesnoszkolnej oparty na założeniach UDL.

Koncepcja UDL, rozwijana przez organizację CAST, zakłada projektowanie środowiska edukacyjnego dostępnego dla możliwie szerokiej grupy uczniów już na etapie planowania procesu dydaktycznego (Meyer, Rose, Gordon 2014: 92–96; Jung 2023: 3–10, 12–15). W kontekście edukacji wczesnoszkolnej szczególne znaczenie ma projektowanie środowiska językowego umożliwiającego uczniom kontakt z językiem poprzez różnorodne doświadczenia poznawcze, sensoryczne i społeczne.

Na podstawie tych założeń autorka opracowała model projektowania środowiska uczenia się języka obcego w edukacji wczesnoszkolnej, który integruje koncepcję UDL z ustaleniami badań nad przyswajaniem języka obcego. Model ten ma charakter aplikacyjny i stanowi próbę przełożenia założeń teoretycznych na poziom projektowania praktyki dydaktycznej.

W proponowanym modelu wyróżniono cztery wzajemnie powiązane obszary projektowania środowiska uczenia się:

1. **Dostęp do języka** – odnosi się do sposobów, jakimi uczniowie uzyskują dostęp do nowych treści językowych. Zgodnie z zasadą zapewniania wielu sposobów reprezentacji nauczyciel powinien projektować lekcję w taki sposób, aby uczniowie mogli odbierać treści językowe poprzez różne kanały percepcji (CAST 2018). W praktyce oznacza to wykorzystanie materiałów wizualnych, dźwiękowych, gestów oraz przedmiotów wspierających rozumienie nowych słów i struktur językowych. Badania nad nauczaniem dzieci języków wskazują, że multisensoryczny charakter uczenia się sprzyja efektywniejszemu przyswajaniu języka (Moon 2000: 7–10). Powiązanie nowych elementów językowych z obrazem, działaniem lub doświadczeniem sensorycznym zwiększa ich zrozumienie oraz trwałość zapamiętywania.
2. **Budowanie znaczeń** – drugi obszar modelu dotyczy procesu konstruowania znaczeń językowych przez uczniów. W edukacji wczesnoszkolnej uczenie się języka odbywa się przede wszystkim poprzez działanie, zabawę oraz uczestnictwo w sytuacjach komunikacyjnych (Cameron 2001: 16). Projektowanie lekcji powinno zatem obejmować aktywności umożliwiające uczniom używanie języka w kontekście znaczeniowym.
Do przykładowych działań należą opowiadanie historii, odgrywanie scenek, gry dydaktyczne oraz zadania wymagające współpracy w parach i grupach. Aktywności te sprzyjają zarówno rozumieniu treści językowych, jak i zwiększeniu poziomu zaangażowania uczniów, co jest zgodne z zasadą zapewniania wielu sposobów angażowania w modelu UDL (Adair 2019: 45–48).
3. **Ekspresja językowa** – trzeci obszar odnosi się do sposobów, jakimi uczniowie prezentują swoją wiedzę językową. Zgodnie z zasadą zapewniania wielu sposobów działania i ekspresji uczniowie powinni mieć możliwość demonstrowania swojej wiedzy w różnorodny sposób (CAST 2018).

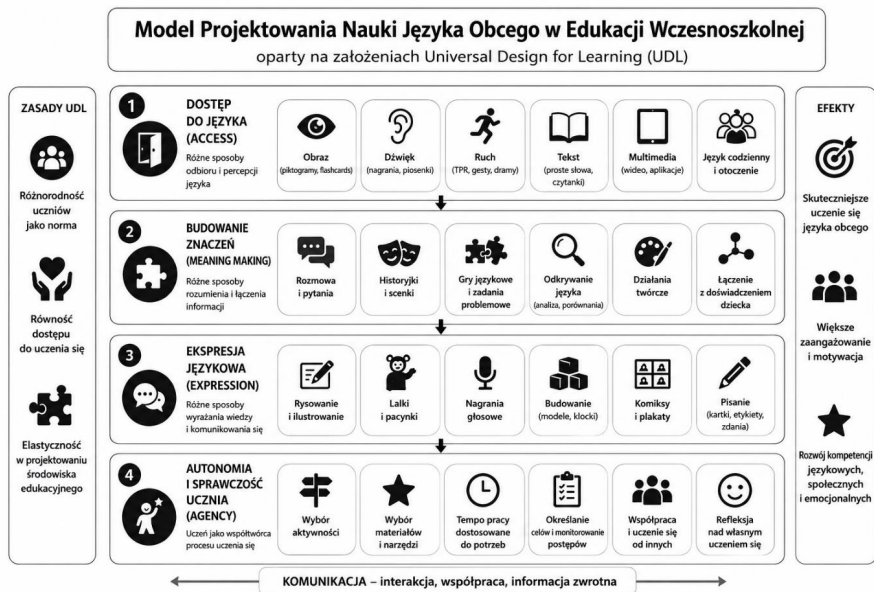
W edukacji wczesnoszkolnej oznacza to, że uczniowie mogą wyrażać swoje rozumienie języka poprzez wypowiedź ustną, rysunek, gest, ruch czy udział w scenkach dramatycznych.

Takie podejście pozwala ograniczyć sytuacje, w których uczniowie posiadają wiedzę, lecz nie są w stanie zaprezentować jej w jednej, z góry określonej formie.

Badania nad przyswajaniem języka wskazują, że rozwój kompetencji komunikacyjnej jest ściśle związany z możliwością uczestniczenia w interakcjach językowych (Lightbown, Spada 2013). Różnorodność form ekspresji sprzyja zwiększeniu liczby takich interakcji.

4. **Autonomia i sprawczość ucznia** – czwartym obszarem projektowania środowiska uczenia się jest rozwijanie autonomii i sprawczości ucznia. Zgodnie z najnowszymi wytycznymi UDL 3.0 uczniowie powinni mieć możliwość współdecydowania o sposobach uczenia się, wyborze aktywności, materiałów oraz form prezentowania efektów swojej pracy (CAST 2024). W edukacji wczesnoszkolnej autonomia nie oznacza całkowitej samodzielności, lecz stopniowe rozwijanie zdolności podejmowania decyzji edukacyjnych adekwatnych do wieku dziecka.

Proponowany model wskazuje, że skuteczne nauczanie języków obcych w edukacji wczesnoszkolnej wymaga tworzenia środowiska dydaktycznego umożliwiającego uczniom różnorodne drogi kontaktu z językiem. Zamiast jednego sposobu prezentowania treści oraz jednej formy sprawdzania wiedzy nauczyciel projektuje proces dydaktyczny w sposób elastyczny, uwzględniający zróżnicowane potrzeby uczniów. Model ten stanowi narzędzie wspierające nauczyciela w projektowaniu lekcji zgodnie z założeniami UDL oraz może być wykorzystywany jako punkt odniesienia w analizie i ewaluacji praktyki dydaktycznej. Model został przedstawiony na rycinie 1.



TPR (*Total Physical Response*) – metoda reagowania całym ciałem

Rycina 1. Model projektowania środowiska uczenia się języka obcego w edukacji wczesnoszkolnej

Źródło: opracowanie własne.

Przykład projektowania lekcji języka obcego w edukacji wczesnoszkolnej na podstawie UDL

W celu zilustrowania możliwości zastosowania założeń UDL w projektowaniu środowiska uczenia się języka obcego przedstawiono przykład lekcji realizowanej w edukacji wczesnoszkolnej. Celem nie jest szczegółowe opracowanie scenariusza zajęć, lecz ukazanie sposobu projektowania środowiska dydaktycznego uwzględniającego zmienność uczniów oraz różnorodne drogi uczestnictwa w procesie uczenia się.

Przykład dotyczy lekcji języka angielskiego realizowanej w klasie II szkoły podstawowej. Tematem zajęć jest wprowadzenie i utrwalenie podstawowego słownictwa z zakresu świata zwierząt. Zakłada się, że uczniowie znajdują się na początkowym etapie rozwoju kompetencji językowej i posiadają ograniczone doświadczenie w zakresie komunikacji w języku obcym. Projektowanie lekcji zostało oparte na Modelu projektowania środowiska uczenia się języka obcego w edukacji wczesnoszkolnej inspirowanym założeniami UDL, obejmującym cztery komplementarne obszary: dostęp do języka (*Access*), budowanie znaczeń (*Meaning Making*), ekspresję językową (*Expression*) oraz autonomię i sprawczość ucznia (*Agency*).

Dostęp do języka

Pierwszym etapem projektowania środowiska uczenia się jest zapewnienie uczniom różnych sposobów kontaktu z nowym materiałem językowym. Zgodnie z zasadą oferowania wielu sposobów reprezentacji treści materiał dydaktyczny powinien być przedstawiony w sposób umożliwiający jego odbiór poprzez różne kanały percepcji (CAST 2018). W analizowanej lekcji uczniowie mają możliwość korzystania z: ilustracji, kart obrazkowych, nagrań dźwiękowych przedstawiających odgłosy zwierząt, krótkich filmów oraz z rekwizytów. Dzięki temu różne sposoby percepcji stają się równorzędnymi drogami dostępu do nowego słownictwa.

W analizowanej lekcji wprowadzenie słownictwa odbywa się poprzez krótką historię obrazkową przedstawiającą wizytę w zoo. Nauczyciel prezentuje ilustracje zwierząt, jednocześnie wprowadzając ich nazwy w języku angielskim. Dodatkowo są wykorzystywane nagrania dźwięków zwierząt, które wspierają proces rozumienia znaczeń. Połączenie materiałów wizualnych i dźwiękowych umożliwia uczniom odbiór treści poprzez różne kanały percepcji oraz zwiększa dostępność materiału językowego.

Budowanie znaczeń

Drugim elementem projektowania środowiska uczenia się jest tworzenie sytuacji umożliwiających uczniom konstruowanie znaczeń poprzez działanie i interakcję społeczną. W literaturze podkreśla się, że aktywności o charakterze narracyjnym i dramowym sprzyjają

rozwijaniu rozumienia języka w kontekście znaczeniowym (Cameron 2001: 159, 167–169). W tego typu działaniach język nie jest celem samym w sobie, lecz narzędziem uczestnictwa w znaczących sytuacjach społecznych, co zwiększa zaangażowanie uczniów i umożliwia powiązanie form językowych z konkretnym doświadczeniem. Szczególne znaczenie mają tu zadania oparte na odgrywaniu ról oraz symulowanych sytuacjach komunikacyjnych, które – poprzez nadanie aktywnościom wewnętrznego celu – sprzyjają rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej i interakcyjnej.

Po wprowadzeniu słownictwa uczniowie wybierają jedną z kilku aktywności przygotowanych przez nauczyciela: uczestniczą w zabawie ruchowej polegającej na naśladowaniu zwierząt, układają historyjki obrazkowe, pracują z kartami zadaniowymi, odgrywają krótkie scenki lub korzystają z aplikacji językowej. Poszczególne aktywności prowadzą do osiągnięcia tych samych celów językowych, jednak umożliwiają uczniom angażowanie się w proces uczenia się zgodnie z ich preferencjami i potrzebami.

Ekspresja językowa

Trzecim elementem projektowania lekcji jest zapewnienie uczniom różnych możliwości wyrażania swojej wiedzy językowej. Zgodnie z założeniami UDL uczniowie powinni mieć możliwość prezentowania swojej wiedzy w różnorodny sposób (CAST 2018).

W analizowanej lekcji uczniowie samodzielnie wybierają formę prezentacji poznanego słownictwa. Mogą wykonać plakat, stworzyć komiks, przygotować miniksiążeczkę, nagrać krótką wypowiedź, odegrać scenkę lub zbudować model zwierzęcia z klocków i opisać go przy użyciu poznanych słów. Dzięki temu uczniowie mają możliwość wykorzystania swoich mocnych stron i preferowanych sposobów komunikowania się.

Autonomia i sprawczość ucznia

Czwartym elementem projektowania środowiska uczenia się jest rozwijanie autonomii i sprawczości ucznia. W najnowszych wytycznych UDL podkreśla się znaczenie aktywnego udziału uczniów w podejmowaniu decyzji dotyczących własnego uczenia się (CAST 2024).

W prezentowanej lekcji uczniowie mogą wybierać aktywności, materiały oraz formy prezentacji efektów swojej pracy. Na początku zajęć wspólnie z nauczycielem określają cele lekcji sformułowane w języku przyjaznym dziecku, np.: „Nauczę się nazwać kilka zwierząt po angielsku”. Na zakończenie dokonują krótkiej samooceny, wskazując, które aktywności pomogły im nauczyć się nowych słów oraz które strategie okazały się dla nich najbardziej skuteczne. W ten sposób stopniowo rozwijają umiejętność refleksji nad własnym uczeniem się oraz podejmowania decyzji edukacyjnych. W wybranych sytuacjach uczniowie mogą również samodzielnie decydować, które grupy słownictwa lub zagadnienia tematyczne chcą utrwalać w pierwszej kolejności, zgodnie ze swoimi zainteresowaniami i potrzebami.

Przedstawiony przykład wskazuje, że projektowanie lekcji języka obcego na podstawie założeń UDL nie polega na różnicowaniu zadań dla poszczególnych uczniów, lecz na

tworzeniu środowiska uczenia się, które od początku oferuje różnorodne drogi uczestnictwa w aktywnościach edukacyjnych. Tak zaprojektowane środowisko sprzyja zwiększeniu poziomu zaangażowania uczniów oraz umożliwia bardziej elastyczne dostosowanie procesu dydaktycznego do ich potrzeb.

Podsumowanie

Analiza literatury przedmiotu oraz zaproponowany model projektowania środowiska uczenia się języka obcego w edukacji wczesnoszkolnej wskazują, że jednym z kluczowych wyzwań współczesnej dydaktyki jest uwzględnienie naturalnej zmienności uczniów jako punktu wyjścia do planowania procesu dydaktycznego. Zmienność ta obejmuje różnice w zakresie rozwoju poznawczego, językowego, motywacji oraz funkcjonowania społecznego i stanowi immanentną cechę populacji uczniów.

Według wyników badań skuteczność wczesnego nauczania języków obcych zależy przede wszystkim od jakości środowiska edukacyjnego oraz sposobu organizacji doświadczeń językowych uczniów. W tym kontekście UDL stanowi wartościową ramę projektowania elastycznych i dostępnych środowisk uczenia się, uwzględniających naturalną zmienność uczniów już na etapie planowania procesu dydaktycznego. Zaproponowany model może wspierać nauczycieli w tworzeniu bardziej inkluzyjnych warunków nauki języka obcego oraz stanowić punkt wyjścia do dalszych badań nad zastosowaniem UDL w edukacji wczesnoszkolnej.

Literatura

- Adair B. (2019), *The Emotionally Connected Classroom: Wellness and the Learning Experience*. California, Crown.
- Bransford J.D., Brown A.L., Cocking R.R. (2000), *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. Washington, National Academy Press.
- Birdsong D. (2004), *Second Language Acquisition and Ultimate Attainment*. W: Davis A., Elder C. (eds.), *The Handbook of Applied Linguistics*. Oxford, Blackwell.
- Cameron L. (2001), *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge, Cambridge University Press.
- CAST (2018), *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Wakefield, CAST, <https://udlguidelines.cast.org/static/udlg2.2-text-a11y.pdf>, 17.01.2026.
- CAST (2024), *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*. Wakefield, CAST, <https://www.cast.org/what-we-do/universal-design-for-learning/>, 17.01.2026.
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*. Strasbourg, Council of Europe Publishing.
- Enever J. (2011), *ELLiE: Early language learning in Europe*. London, British Council.
- Garton S., Copland F. (eds.) (2019), *The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners*. London, Routledge.

- Jung L.A. (2023), *Seen, Heard, and Valued: Universal Design for Learning and Beyond*. Thousand Oaks, Corwin Press.
- Lenneberg E.H. (1967), *Biological Foundations of Language*. New York, Wiley.
- Lightbown P.M., Spada N. (2013), *How Languages Are Learned*. Oxford, Oxford University Press.
- Meyer A., Rose D.H., Gordon D. (2014), *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. Wakefield, CAST.
- Moon J. (2000), *Children Learning English*. Oxford, Macmillan Heinemann English Language Teaching.
- Muñoz C. (2006), *Age and the Rate of Foreign Language Learning*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Murphy V.A. (2014), *Second Language Learning in the Early School Years: Trends and Contexts*. Oxford, Oxford University Press.
- Nikolov M., Mihaljević Djigunović J. (2011), *All Shades of Every Colour: An Overview of Early Teaching and Learning of Foreign Languages*. „Annual Review of Applied Linguistics”, 31.
- Novak K. (2022), *UDL Now!: A Teacher's Guide to Applying Universal Design for Learning*. Wakefield, CAST.
- Pinter A. (2017), *Teaching Young Language Learners*. Oxford, Oxford University Press.
- Rokita-Jaśkow J. (2018), *(Bardzo) wczesne nauczanie języków obcych – cele i możliwe osiągnięcia dzieci*. „Postscriptum Polonistyczne”, 22(2), <https://www.postscriptum.us.edu.pl/wp-content/uploads/2019/01/Rokita-Ja%C5%9Bkow-Joanna.pdf>, 17.03.2026.
- Tomlinson C.A. (2014), *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. 2nd edition Alexandria, ASCD.
- Vygotsky L.S. (1978), *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Harvard University Press.

Akty prawne

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. poz. 356, ze zm.).
- Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Tekst mający znaczenie dla EOG) (Dz. Urz. UE C 189 z 4.06.2018, s. 1).

Autorzy/Authors

Agata Chruszcz – mgr, Akademia Marynarki Wojennej im. Bohaterów Westerplatte w Gdyni, Poland

Joanna Cieřlikowska – dr, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Poland

Iwona Dyrda – mgr, Państwowa Akademia Nauk Stosowanych w Jarosławiu, Poland

Lucyna Grochowska – mgr, Akademia Marynarki Wojennej im. Bohaterów Westerplatte w Gdyni, Poland

Maria Groenwald – prof. dr hab., Akademia Ateneum w Gdańsku, Poland

Agnieszka Jelinek – mgr, Szkoła Podstawowa nr 3 w Żyrardowie, Poland

Dorota Klus-Stańska – prof. dr hab., Uniwersytet Gdański, Poland

Agnieszka Koterwas – dr, Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, Poland

Adam Mroczkowski – dr, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Poland

Malgorzata Pilecka – dr, Akademia Ateneum w Gdańsku, Poland

Justyna Siemionow – prof. UG, dr hab., Uniwersytet Gdański, Poland

Agata Szewczyk – mgr, Szkoła Doktorska przy Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego, Poland

Kathrine Rønning Tvinnereim – Assistant Professor, Queen Maud University College, Norway

Informacje dla Autorów

Przesyłanie tekstów

Sprawdzanie tekstu przed wysłaniem

Autorzy są proszeni o sprawdzenie, czy tekst spełnia poniższe kryteria:

- nie był dotąd nigdzie opublikowany ani nie jest przedmiotem postępowania w innym czasopiśmie,
- spełnia wymogi opisane w wytycznych dla Autorów,
- jest zapisany w formacie Microsoft Word.

Teksty, które nie spełniają wymagań redakcyjnych, mogą zostać odrzucone.

Wytyczne dla Autorów

Autorzy, którzy zamierzają opublikować swój artykuł w „Problemach Wczesnej Edukacji”, powinni **przesłać go na adres redakcji: czasopismopwe@gmail.com**. Zarówno w e-mailu z załączonym artykułem, jak i w samym artykule należy podać następujące dane o Autorze:

- imię i nazwisko Autora/Autorów oraz dla każdego z nich:
- stopień i tytuł naukowy,
- numer ORCID,
- afiliację (uczelnia, instytut, katedra),
- adres poczty elektronicznej, telefon kontaktowy.

Do zgłoszonego artykułu należy dołączyć:

- oświadczenie Autora/Autorów, którego treść jest zgodna z zasadami etycznymi przestrzeganymi w PWE. Oświadczenie podpisane przez wszystkich Autorów artykułu (skan dokumentu) należy przesłać na adres e-mailowy redakcji: **czasopismopwe@gmail.com**,
- w osobnych plikach tabele, rysunki i zdjęcia zamieszczone w artykule,
- teksty alternatywne dla każdego elementu graficznego, który przekazuje istotną informację (ilustracji, schematu, wykresu, mapy, fotografii itp.). Teksty alternatywne powinny być sformułowane w sposób zwięzły i adekwatny do treści oraz funkcji danego elementu, aby osoby, które nie mogą zapoznać się z jego wizualną formą, miały dostęp do informacji zawartych w publikacji.

Przed wysłaniem tekstu do redakcji „Problemów Wczesnej Edukacji” zachęcamy Autorów do zapoznania się z artykułami dotyczącymi podobnych zagadnień, które zostały już opublikowane w naszym czasopiśmie.

Teksty nadsyłane do redakcji „Problemów Wczesnej Edukacji” zostają poddane procedurze recenzowania, szczegółowo opisanej na stronie <https://czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/pwe/recenzja>.

Wymogi redakcyjne

Przyjmujemy artykuły wyłącznie w formatach tekstowych. Wykresy, tabele, zdjęcia i ryciny należy zamieścić w tekście oraz przysłać jako osobne pliki. Maksymalna objętość całego tekstu (z abstraktami i bibliografią) nie może przekroczyć 40 tys. znaków (ze spacjami). W pracach należy uwzględnić następujące wskazania edytorskie:

- tekst – font Times New Roman 12; interlinia 1,5; marginesy standardowe,
- na wstępie tekstu należy zamieścić streszczenie (maks. 200 słów wraz z tytułem) w języku angielskim oraz słowami kluczowymi (maks. 5) w językach polskim i angielskim,
- przypisy bibliograficzne powinny być zawarte w tekście artykułu (styl amerykański), składać się z nazwiska autora i roku wydania oraz strony cytowanej publikacji po dwukropku, ujętych w nawias, np.: (Kowalski 2006: 32),
- gdy przytoczone są dwie publikacje tego samego autora wydane w tym samym roku, zapisujemy: (Kowalski 2006a; Kowalski 2006b),
- przy cytowaniu pracy dwóch autorów umieszczamy nazwiska obu oddzielone przecinkiem, np.: (Piotrowski, Kowalski 2007). Jeżeli autorów jest trzech lub więcej, podajemy pierwsze nazwisko i dodajemy „i in.”, np. (Mills i in. 2006),
- przypisy odautorskie, zawierające komentarze i uzupełnienia do tekstu, powinny być ograniczone do absolutnego minimum. Umieszcza się je na dole strony i kolejno numeruje,
- fotografie znajdujące się w tekście powinny zawierać numerację oraz źródło, a także zostać opatrzone tekstem alternatywnym. Dodatkowo autor artykułu załącza zgodę na ich publikację w czasopiśmie,
- wszystkie publikacje, na które Autor powołuje się w tekście, powinny być ujęte w bibliografii dodanej na końcu artykułu, ułożone w układzie alfabetycznym według podanego niżej wzoru.
 - dla druków zwartych adres bibliograficzny obejmuje: nazwisko, inicjał imienia, rok wydania w nawiasie półokrągłym, tytuł pracy kursywą, po kropce miejsce wydania, po przecinku wydawnictwo, np.:

Bruner J.S. (2006), *Kultura edukacji*. Kraków, Universitas.

Torrance E.P. (1995), *Why fly? A philosophy of creativity*. Norwood, Ablex Publishing.

Olechnicki K. (2003), *Technika, praktyka i sztuka eseju fotograficznego*. W: K. Olechnicki (red.), *Studia z socjologii i antropologii obrazu*. Toruń, Wydawnictwo UMK.
 - w przypadku artykułu z czasopisma opis bibliograficzny zawiera: nazwisko autora, inicjał imienia, rok wydania w nawiasie półokrągłym, tytuł artykułu, tytuł i numer czasopisma, np.:

Melosik Z. (2008), *Edukacja merytokratyczna i społeczne konstrukcje sukcesu życiowego*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1(7).

Corbin J.M. (1998), *Alternative interpretations: Valid or not?*, „Theory and Psychology”, 8(1).
 - opis artykułu ze strony WWW obejmuje: nazwisko autora i tytuł, adres internetowy, datę dostępu, np.:

Gilliard D., *Education in England: a brief history*. <http://www.educationengland.org.uk/history/chapter11.html>, 7.04.2011.

Polityka prywatności

Zgodnie z Rozporządzeniem Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) 2016/679 z dnia 27 kwietnia 2016 r. w sprawie ochrony danych osób fizycznych w związku z przetwarzaniem danych osobowych i w sprawie swobodnego przepływu takich danych oraz uchylenia dyrektywy 95/46/WE (ogólne rozporządzenie o ochronie danych) (Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej) (dalej: RODO) oraz w związku z Ustawą z dnia 10 maja 2018 r. o ochronie danych osobowych (Dz. U. z 2018 r. poz. 1000), informujemy, że:

1. Administratorem Pani/Pana danych osobowych jest Uniwersytet Gdański z siedzibą w Gdańsku przy ul. Jana Bażyńskiego 8 (80-309 Gdańsk).
2. Administrator danych osobowych powołał administratora bezpieczeństwa informacji (w przyszłości inspektora ochrony danych), z którym można się skontaktować pod numerem telefonu 58 523 24 59 lub adresem e-mail: **poin@ug.edu.pl**.
3. Pani/Pana dane osobowe będą przetwarzane wyłącznie **w celu realizacji procesu wydawniczego i rozpowszechnienia publikacji**.
4. Podstawą prawną do przetwarzania Pani/Pana danych osobowych jest art. 11 ust. 1 pkt 9 ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym.
5. Podanie przez Panią/Pana danych osobowych jest niezbędne do realizacji celu określonego w punkcie 3 na podstawie przepisu prawa określonego w punkcie 4.
6. Pani/Pana dane osobowe będą przetwarzane w imieniu administratora danych przez upoważnionych pracowników wyłącznie w celu, o którym mowa w ust. 3.
7. Pani/Pana dane osobowe będą przechowywane bezterminowo.
8. Pani/Pana dane osobowe nie będą udostępniane podmiotom zewnętrznym z wyjątkiem wypadków przewidzianych przepisami prawa.
9. Na zasadach określonych przepisami RODO przysługuje Pani/Panu:
 - prawo dostępu do treści swoich danych,
 - prawo do ich sprostowania, gdy są niezgodne ze stanem rzeczywistym,
 - prawo do ich usunięcia, ograniczenia przetwarzania, a także przenoszenia danych – w przypadkach przewidzianych prawem,
 - prawo do wniesienia sprzeciwu wobec przetwarzania danych,
 - prawo do wniesienia skargi do organu nadzorczego – Prezesa Urzędu Ochrony Danych Osobowych, gdy uzna Pani/Pan, że przetwarzanie Pani/Pana danych osobowych narusza przepisy o ochronie danych osobowych.

Information for Authors

Submissions

Submission Preparation Checklist

As part of the submission process, authors are required to check off their submission's compliance with all of the following items, and submissions may be returned to authors that do not adhere to these guidelines.

- The text has not been published or submitted to any other journal.
- The text saved in Microsoft Word.
- If available, the URL for references should be provided.

Author Guidelines

All authors wishing to contribute to „Issues in Early Education” should send their article to the editors at this e-mail address **czasopismopwe@gmail.com**, giving the following information about themselves: academic title, place of work (name of educational institution, faculty, department), as well as their e-mail address.

The author of the article needs to attach an **Author Declaration** in which it is stated that the text is his/her own work and that it does not infringe the rights of a third party, and that it is not being considered for publication anywhere else. In addition to this, in accordance with recommendations laid down by the Ministry of Science and Higher Education (MNiSW), relating to the practices of „ghostwriting” and „guest authorship”, the declaration should also state the contributions of each author involved in the creation of the text (giving their affiliation and what they have contributed: information relating to the author of the conception, premise, method and so on). A signed copy of this declaration needs to be sent at this e-mail address **czasopismopwe@gmail.com**.

Editorial requirements

Articles should be in text format. Graphs, tables, photographs and illustrations should be sent as separate files. Alternative text should be included for every graphic element that conveys significant information (illustration, diagram, chart, map, photograph, etc.). Alternative texts should be concise and appropriate to the content and function of the given element, ensuring that individuals unable to perceive its visual form have access to the information contained in the publication. Additional information on this topic can be found on our journal's website. The maximum length for each text is 1 publishing sheet – 40,000 characters (including spaces). The following editorial requirements should be followed for each text submitted:

- Text – font Times New Roman, size 12, spacing 1.5, standard margins.
- The introduction to the text should include an abstract (max. 200 words with title) in English, as well as keywords (up to 5).
- The bibliography should only include those texts cited in the article (American Standard – MLA/Harvard), giving the surname of the author, the year of publication, in addition to the page number of the cited publication after a colon. This information should be contained in parenthesis, e.g. (Kowalski 2006: 32).
- When there are two publications by the same author, published in the same year, they should be written in the following way: (Kowalski 2006a; Kowalski 2006b).
- When the cited publication is by two authors, the surnames of the authors are separated by a comma, e.g.: (Piotrowski, Kowalski 2007). If there are three or more authors, the surname of the first author is given followed by „et al.”, e.g.: (Mills et al. 2006).
- Footnotes containing comments related to the main text should be placed at the bottom of the page and numbered consecutively.
- All texts cited by the author in their article should be included in a bibliography given at the end of the article. The bibliography should be in alphabetical order and follow the layout given below:
 - For books: surname and initials of the author(s), year of publication in parenthesis, title of the work in italics, full-stop, place of publication, comma, publisher, e.g.:
 Bruner J.S. (2006), *Kultura edukacji*. Kraków, Universitas.
 Torrance E.P. (1995), *Why fly? A philosophy of creativity*. Norwood, Ablex Publishing.
 Kampmann J. (2004), *Societalization of Childhood: New Opportunities? New Demands?* In: H. Brembeck, B. Johansson, J. Kampmann (eds), *Beyond the Competent Child. Exploring Contemporary Childhoods in the Nordic Welfare Societies*. Roskilde, Roskilde University Press.
 - For articles in journals: surname and initials of the author(s), year of publication in parenthesis, title of the work in italics, full-stop, place of publication, comma, publisher, e.g.:
 Melosik Z. (2008), *Edukacja merytokratyczna i społeczne konstrukcje sukcesu życiowego*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1(7).
 Corbin J.M. (1998), *Alternative interpretations: Valid or not?* „Theory and Psychology”, 8(1).
 - For articles from websites surname and initials of the author(s), title of the work in italics, full-stop, date accessed, e.g.:
 Gilliard D., *Education in England: a brief history*. <http://www.educationengland.org.uk/history/chapter11.html>, 7.04.2011.

Privacy Statement

In accordance with Regulation of the European Parliament and of the Council (EU) 2016/679 of 27 April 2016 on the protection of individuals with regard to the processing of personal data and on the free movement of such data and repealing Directive 95/46/EC (general regulation

on protection data) (Official Journal of the European Union), hereinafter referred to as RODO, please be advised that:

1. The administrator of your personal data is the University of Gdańsk with headquarters in (80-309) Gdańsk, ul. Jana Bażyńskiego 8.
2. The personal data administrator has appointed an information security administrator (future data protection officer) with whom you can contact us at (+48) 58 523 24 59 or e-mail address: **poin@ug.edu.pl**.
3. Your personal data will be processed only for **accomplishing the publishing process and distributing publications**.
4. The legal basis for the processing of your personal data is art. 11 sec. 1 item 9 of the Law on Higher Education.
5. Providing your personal data by you is a statutory requirement necessary to fulfil the purposes set forth in point 3 on the basis of the act specified in point 4.
6. Your personal data will be processed on behalf of the data controller by authorized employees only for the purposes referred to in paragraph 3.
7. Your personal data will be stored for an indefinite period.
8. Your personal data will not be disclosed to third parties, except as provided for by law.
9. Under the rules laid down in the provisions of the RODO, you shall have:
 - the right to access the content of your data,
 - the right to rectify them when they are inconsistent with the actual state,
 - the right to remove them, limit processing and transfer data – in cases provided for by law,
 - the right to object to the processing of data,
 - the right to lodge a complaint to the supervisory body – the President of the Office for Personal Data Protection, if you decide that the processing of your personal data violates the provisions on the protection of personal data.

Wersja elektroniczna „Problemów Wczesnej Edukacji”/ „Issues in Early Education” jest wersją pierwotną wydawanego czasopisma

Czasopismo jest dostępne online w bazach/ The journal is available online in the following databases:

- Index Copernicus
(<https://www.indexcopernicus.com>);
- The Central European Journal of Social Sciences and Humanities (CEJSH)
(<https://cejsh.icm.edu.pl>);
- Central and Eastern European Online Library (CEEOL)
(<https://www.ceeol.com>);
- The European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences (ERIH PLUS)
(<https://kanalregister.hkdir.no/publiseringskanaler/erihplus/>);
- BazHum – czasopisma humanistyczne i społeczne
(<https://bazhum.pl/bib/list/>).

Adres Redakcji/ Editor's address

„Problemy Wczesnej Edukacji”

Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego

ul. Bażyńskiego 4, 80-952 Gdańsk

e-mail: czasopismopwe@gmail.com

Adres strony internetowej/ Website

<https://czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/pwe>