

Obszary (nie) pewności w pracy współczesnego nauczyciela

Redakcja naukowa

Joanna Ludwika Pękala, Katarzyna Białożył-Wielonek



*Obszary (nie) pewności w pracy
współczesnego nauczyciela*

Obszary (nie) pewności w pracy współczesnego nauczyciela

Redakcja naukowa

Joanna Ludwika Pękala

Katarzyna Białożyt-Wielonek



Recenzenci

dr hab. Piotr Kostyło, prof. UKW

ks. dr hab. Dariusz Stępkowski, prof. UKSW

Redaktor prowadzący

Ewa Wyszynska

Redakcja

Elwira Wyszynska

Korekta i indeks

Krystyna Komorowska

Projekt okładki i stron tytułowych

Anna Gogolewska

Ilustracja na okładce

tverdohlib/123RF

Skład i łamanie

Marcin Szcześniak

Publikacja dofinansowana przez Uniwersytet Pedagogiczny
im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

© Copyright by Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2021

Joanna Ludwika Pękala ORCID 0000-0003-4554-1962

Katarzyna Białożył-Wielonek ORCID 0000-0001-7047-5763

ISBN 978-83-235-5095-2 (druk)

ISBN 978-83-235-5103-4 (pdf online)

ISBN 978-83-235-5111-9 (e-pub)

ISBN 978-83-235-5119-5 (mobi)

Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego

00-838 Warszawa, ul. Prosta 69

e-mail: wuw@uw.edu.pl

księgarnia internetowa: www.wuw.pl

Wydanie 1, Warszawa 2021

Spis treści

Wstęp	7
-----------------	---

I. OBSZARY (NIE)PEWNOŚCI NAUCZYCIELA – WYTYCZENIE POLA PROBLEMOWEGO

Stan niepewności w przededniu podjęcia pracy. Czy osobowość wpływa na poziom poczucia własnej skuteczności kandydatów na nauczycieli wczesnej edukacji?	11
<i>Stefan T. Kwiatkowski</i>	
Poczucie skuteczności zawodowej nauczyciela w opiniach studentów	29
<i>Joanna Ludwika Pękala, Inga Mączka</i>	
Buforowanie prowizorycznych „Ja” – (nie)instytucjonalne zmiany w przebiegu karier zawodowych nauczycieli	42
<i>Hanna Kędzierska, Zofia Kędzierska</i>	
Czas w pracy nauczyciela. O problematyczności zarządzania nim	57
<i>Maria Groenwald</i>	
Obszary niepewności w pracy nauczyciela z perspektywy emerytowanych nauczycielek	70
<i>Katarzyna Białożył-Wielonek</i>	
Refleksyjność nauczyciela wobec wyzwań epoki niepewności	86
<i>Wanda Maria Dróżka</i>	

II. OBSZARY (NIE)PEWNOŚCI NAUCZYCIELA –
DZIAŁANIA I INSPIRACJE

Nauczyciel wobec cyfrowej transformacji rzeczywistości	109
<i>Anna L. Grygoruk</i>	
Poczucie własnej skuteczności nauczyciela w kontekście problemu przemocy rówieśniczej wśród uczniów	121
<i>Aleksandra Thuściak-Deliowska</i>	
Podręcznik w edukacji wczesnoszkolnej – wsparcie czy ograniczenie?	135
<i>Aleksandra Szyller</i>	
Drogowskaz na dydaktycznych ścieżkach czy ścisły kodeks? Zmiany w zapisach dotyczących kształcenia językowego w podstawach programowych edukacji wczesnoszkolnej jako źródło niepewności w pracy nauczyciela	149
<i>Joanna Dobkowska</i>	
Nauczyciel języka obcego a kształcenie zdalne dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym	167
<i>Kamila Wichrowska, Paulina Marchlik</i>	
Inspirujący niepokój i radosna niepewność: pedagogika teatru w przestrzeni szkoły	186
<i>Barbara Kwiatkowska-Tybulewicz, Wioletta Kielbicka</i>	
Moi uczniowie nudzą się w szkole. Co wiedzą i sądzą o tym nauczyciele . .	199
<i>Iga Kazimierczyk</i>	
Indeks nazwisk	213

Wstęp

W marcu 2020 roku rozpoczął się okres w dziejach ludzkości, który pokazał, jak niestabilne są nasze przekonania, a w pewnym sensie nawet wiedza dotycząca świata, w którym żyjemy. Etap ten obecnie nazywany jest czasem pandemii COVID-19, nie wiemy jednak, jakie będą ramy czasowe tego zjawiska ani w jaki sposób wspomniana faza będzie określana przez kolejne pokolenia.

Opisane okoliczności towarzyszyły powstawaniu naszej publikacji. W tym czasie także nauczyciele realizowali swoje zadania edukacyjne, które chyba nigdy w historii nie były tak skomplikowane, a także niejasne. Rola nauczyciela zawsze była uważana za trudną do wypełnienia, określano ją nawet jako niemożliwą, ale konieczną (Kwiatkowska 2005, 2008). Wydaje się, że nic nie uległo zmianie, można nawet powiedzieć, że owa ambiwalencja przybrała na sile.

Autorzy tekstów zamieszczonych w niniejszej pozycji wydawniczej dostrzegli dylematy pracy zawodowej nauczyciela będące źródłem jego niepewności zarówno obecnie, w okresie pandemicznym, jak i w związku z pracą edukacyjną w ogóle. Wskazali komponenty profesji pedagogicznej, które powodują, że edukatorzy doświadczają poczucia pewności, ale także braku skuteczności w swoim zawodowym działaniu. Zadanie to zostało zrealizowane w publikacji przekazywanej do rąk czytelnika w sposób wielostronny, dzięki zróżnicowanym zainteresowaniom autorów zgromadzonych tekstów. Analizowaną kategorię pojęciową opisali w odniesieniu do komponentów wynikających z osobistych uwarunkowań związanych z osobą nauczyciela, jak też elementów środowiska jego pracy. Poruszono temat zmian w pracy edukacyjnej i postrzegania ich w kontekście czasu, zarówno w wymiarze zarządzania nim, jak i jego wpływu w odniesieniu do osobistej biografii nauczyciela. Podjęto tematykę kariery zawodowej edukatorów – jej przebiegu, doskonalenia zawodowego i zdobywania pewności w profesjonalnym działaniu w związku z przyrostem wiedzy

i doświadczenia. Zgromadzone teksty ukazują także sprawstwo i pewność nauczyciela na podstawie badań z udziałem studentów – przyszłych edukatorów i wychowawców. Opisywano poczucie skuteczności edukacyjnej z perspektywy nauczyciela wczesnej edukacji, języków obcych, a nawet pedagoga teatru.

Mamy nadzieję, że publikacja oddana do rąk czytelnika okaże się interesującym i merytorycznie wartościowym źródłem wiedzy na temat nauczyciela i uwarunkowań jego profesjonalnej pewności. Oby stała się również okazją do pogłębionej refleksji pedagogicznej nie tylko dla naukowców zainteresowanych problematyką pedeutologiczną, ale i dla samych nauczycieli będących głównymi bohaterami tej książki.

*Joanna Ludwika Pękała
Katarzyna Białożył-Wielonek*

Bibliografia

- Kwiatkowska H. 2005. *Tożsamość nauczycieli*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
Kwiatkowska H. 2008. *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.

I. OBSZARY (NIE)PEWNOŚCI NAUCZYCIELA – WYTYCZENIE POLA PROBLEMOWEGO

Stan niepewności w przededniu podjęcia pracy. Czy osobowość wpływa na poziom poczucia własnej skuteczności kandydatów na nauczycieli wczesnej edukacji?

ABSTRACT

The state of uncertainty on the eve of taking up work. Does personality affect the level of self-efficacy of early education teacher candidates?

The text focuses on the key challenges faced by early education teachers. Particular attention was paid to novice teachers and students – candidates for this profession. It was assumed that one of the key psychological factors in the process of effective dealing with unpredictable educational reality is their sense of self-efficacy determined, among others, by their personality. Subsequently, research results were presented, which prove that the Big Five personality traits differentiated the respondents' (candidates for early education teachers) self-efficacy in a statistically significant way.

Keywords: teacher, early childhood education teacher, uncertainty, personality, self-efficacy

Słowa kluczowe: nauczyciel, nauczyciel wczesnej edukacji, niepewność, osobowość, poczucie własnej skuteczności

1. Wprowadzenie – wymiar „pewności–niepewności” w pracy współczesnego nauczyciela

Analizowanie pracy ludzkiej – jej typów, form, uwarunkowań przebiegu składających się na nią czynności zawodowych czy szeroko pojmowanych wymagań w stosunku do ich wykonawców oraz oferowanych im w zamian gratyfikacji (Dawis, Lofquist 1984; por. Kwiatkowski S.T. 2013: 101–104) – wymaga

niewątpliwie przyjmowania wielu różnorodnych i często bardzo odmiennych jakościowo perspektyw. Mając bowiem na celu uchwycenie istoty funkcjonowania w danym zawodzie, niezbędne jest ustawiczne – uwzględniające dynamikę współczesnej pracy ludzkiej oraz rzeczywistości, w której składające się na nią czynności są realizowane (por. Kwiatkowski S.M. 2019: 196–201) – dokonywanie swoistej kompilacji owych punktów widzenia. Dopiero postępując w ten sposób, stosując podejście holistyczne – możemy przybliżyć się do identyfikacji tych charakterystyk danego zawodu, które ujmować można w kategoriach jego kluczowych wyznaczników czy, mówiąc krótko, jego ścisłego rdzenia.

Przyjęcie takiej perspektywy na pracę ludzką, której osią jest charakterystyczne dla danego zawodu umiejscowienie na wymiarze ograniczonym z jednej strony przez towarzyszące pracy w nim poczucie pewności, a z drugiej – przez właściwe dla niego poczucie niepewności, stanowić może wstęp do niezwykle interesujących rozważań. Zwłaszcza teraz – w XXI wieku, w świecie zdominowanym przez niespotykane dotąd wysokie tempo przemian sprawiających, że otaczającą nas rzeczywistość społeczno-zawodową definiować należy z wykorzystaniem między innymi takich terminów, jak: zmienność, złożoność, wieloznaczność i, co niezwykle istotne z perspektywy niniejszego tekstu, wspomniana już niepewność (por. Kwiatkowski S.T. 2018b: 11–12). Warto się tu odwołać choćby do refleksji Ulricha Becka (2004), który jako jeden z pierwszych podnosił kwestię nasilania się niepewności we współczesnym społeczeństwie ryzyka. Poczucie niepewności wydaje się zatem być współcześnie czymś nieuniknionym, a co za tym idzie – naturalnym dla wszystkich ludzi, bez względu na zawód, jaki wykonują, czy stanowisko pracy, w ramach którego sprawują swoje obowiązki. Jeżeli jednak podejmiemy próbę określenia, w przypadku których zawodów mamy do czynienia z największym nasileniem tego poczucia najczęściej obciążonego negatywnym ładunkiem, to niewątpliwie znajdzie się wśród nich zawód nauczyciela.

Jak stwierdziła Henryka Kwiatkowska (2008: 11–12), immanentną właściwością pracy nauczyciela wczesnej edukacji jest wieloraka niedookreśloność, wynikająca, między innymi, z tego, że wiedza teoretyczna stanowiąca podstawę nauczycielskich działań jest z jednej strony niepełna (nie jest bowiem możliwe, by obejmowała każdy z niezliczonych scenariuszy wydarzeń), natomiast z drugiej – niepewna (gdyż nigdy nie daje gwarancji, że – nawet odpowiednio zastosowana – umożliwi osiągnięcie zamierzonych celów). Ograniczenia wynikające z natury wiedzy pedagogicznej to oczywiście zaledwie jeden z wielu elementów składających się na szeroką paletę czynników generujących omawianą, tak charakterystyczną dla nauczycielskiej codzienności, niepewność. Należy zwrócić w tym miejscu uwagę na fakt, że w doświadczeniu omawianego braku pewności nauczyciele – co zupełnie oczywiste – nie stanowią monolitu i występować mogą między nimi w tym zakresie mniej lub bardziej istotne różnice, których źródło tkwić może chociażby w warunkach pracy w danej placówce edukacyjnej lub

w jakości budowanych w jej ramach relacji interpersonalnych (przede wszystkim z dyrektcją oraz z innymi nauczycielami – najbliższymi współpracownikami) (por. Pyżalski 2010: 53–72) czy we właściwościach wewnętrznych samych nauczycieli (chodzi zatem o perspektywę ogólnie pojmowanych różnic indywidualnych, np. o różnice w zakresie zdolności do radzenia sobie ze stresem) (por. Kwiatkowski S.T. 2018a: 135–137). Wydaje się jednak, że obok uwarunkowań zarysowanych wyżej kluczowym z czynników mających silne oraz istotne związki z umiejscowieniem danego nauczyciela na wymiarze „poczucia pewności–niepewności” jest bezsprzecznie jego dotychczasowy staż pracy. Można bowiem przyjąć, że zdobywane przez niego wraz z przyrostem stażu doświadczenie przyczyniać się będzie do stopniowego poszerzania tego obszaru jego edukacyjnego funkcjonowania, dla którego właściwa będzie względna przewaga doświadczanej przez niego pewności nad odczuwaną niepewnością. Dlatego w pełni uzasadnione wydaje się poświęcenie szczególnej uwagi nauczycielom znajdującym się w pierwszym, przedkonwencjonalnym stadium rozwoju zawodowego (Kwiatkowska 2008: 208–209; por. Korczyński 2015: 75; Kwiatkowski S.T. 2018b: 206), którzy stawiają dopiero pierwsze kroki na zawodowej ścieżce. To właśnie w ich przypadku analizowana niepewność ma, z bardzo dużym prawdopodobieństwem, najwyższe nasilenie – nie tylko muszą oni bowiem funkcjonować, podobnie jak ich starsi stażem koleżanki i koledzy, w zmiennych i nieprzewidywalnych realiach systemu edukacji, lecz także, w tym samym czasie, starać się odnaleźć w nowym, często bardzo skomplikowanym i nie zawsze przyjaznym środowisku szkolnym (co może być dodatkowo potęgowane doświadczaniem przez nich tzw. szoku startu zawodowego) (por. Szempruch 2013: 128–129). Rozważania odnoszące się do tej kwestii stają się tym bardziej aktualne w dobie pandemii koronawirusa (Covid-19), która wymusiła na placówkach oświatowych zmianę dotychczasowych schematów działań w obszarze procesu nauczania-uczenia się i przedstawienie się na zdalną komunikację z uczniami (por. Kwiatkowski M. 2020: 312–324). Można przypuszczać, że ta nagła i zupełnie nieoczekiwana zmiana przyczyniła się do zwiększenia zakresu obszarów edukacyjnej niepewności kosztem tych sfer, w których dominuje mniejsza lub większa pewność (która i tak – w świetle obecnych wydarzeń – sprawia często wrażenie niezwykle kruchej i niestabilnej).

2. Poczucie własnej skuteczności nauczycieli w kontekście ich umiejscowienia na wymiarze „pewności–niepewności”

Rozwijając konstatację zawartą we wprowadzeniu, należy wyraźnie podkreślić, że podobnie jak ogół nauczycieli nie stanowi w analizowanym obszarze homogenicznej grupy, tak samo grupa nauczycieli początkujących nie ma, co oczywiste, jednorodnej natury w omawianej sferze. Nawiązując do wspomnianych

uprzednio różnic indywidualnych, których natężenie determinować może zdolność poszczególnych nauczycieli do lepszego radzenia sobie z edukacyjną niepewnością, szczególną uwagę zwrócić trzeba na poczucie własnej skuteczności (zwane również poczuciem samoskuteczności), definiowane jako oczekiwanie jednostki, że dysponuje ona zdolnościami potrzebnymi do tego, by w przyszłości skutecznie poradzić sobie w określonej – często nie tylko nowej, lecz również stresującej, niejednoznacznej czy nieprzewidywalnej, słowem – niepewnej sytuacji, poprzez takie wykonanie ważnego dla niej zadania, które umożliwi jej wywarcie pożądanego wpływu na istotne dla niej wydarzenia/cele życiowe (w tym także zawodowe) (Bandura 1994: 71; por. Bandura 2007: 85–91; Chomczyńska-Rubacha, Rubacha 2013: 4–8). Jak dobitnie zaznaczył Albert Bandura (2007: 86), to właśnie siła poczucia własnej skuteczności „decyduje o tym, czy ludzie w ogóle podejmą jakiegokolwiek próby poradzenia sobie z trudnymi sytuacjami, czy też nie”. W świetle tych słów w pełni uzasadnione wydaje się zatem przyjęcie założenia, zgodnie z którym w procesie radzenia sobie przez nauczycieli ze stanowiącą stały element ich zawodowej codzienności niepewnością edukacyjną to właśnie natężenie omawianego czynnika psychologicznego odgrywać może rolę kluczową, inicjującą angażowanie się przez nich w konkretne działania ukierunkowane na stawienie czoła zaistniałej sytuacji.

W świetle przedstawionego wywodu w pełni uzasadnione wydaje się założenie, że nauczyciele – zwłaszcza początkujący – powinni charakteryzować się możliwie najwyższym poziomem poczucia własnej skuteczności (por. Kwiatkowski S.T. 2018b: 389–391). A skoro przedmiotem naszego szczególnego zainteresowania są właśnie ci przedstawiciele analizowanej grupy zawodowej, którzy znajdują się na etapie stażu i wciąż uczą się swojej nowej roli, całkowicie racjonalne staje się spojrzenie na to, jakie jest ich wyjściowe, właściwe im w momencie podjęcia pracy, przekonanie na temat własnej skuteczności. Z tego względu z najwyższą uwagą przyjrzyć się należy także kandydatom na nauczycieli, którzy znajdują się w przededniu ukończenia studiów i rozpoczęcia pracy w zawodzie nauczyciela edukacji przedszkolnej lub szkolnej. Poczucie własnej skuteczności, mimo że ma charakter plastyczny i wskutek odpowiednio zaprojektowanych oddziaływań (Bandura 1994: 78–80; Bańka 2016: 7; por. Kwiatkowski S.T. 2018b: 396–397) lub przypadkowych splotów okoliczności może być kształtowane (wzmacniane lub osłabiane), nie powinno zasadniczo zmieniać się w krótkim, trwającym kilka miesięcy przedziale czasu (choć oczywiście nie można wykluczyć, że pewne sytuacje mogą skutkować silnymi i zachodzącymi bardzo szybko zmianami w obszarze tego czynnika). Dlatego można generalnie przyjąć, że pomiar natężenia opisywanego komponentu u kandydatów na nauczycieli w trakcie ostatniego roku studiów będzie tożsamy z pomiarem, który zostałby dokonany w punkcie wyjścia, czyli podczas pierwszych dni ich zawodowej pracy w przedszkolu czy też w szkole. Należy

jednak podkreślić, że diagnoza poziomu poczucia własnej skuteczności przyszłych nauczycieli uzupełniona być powinna o analizy odnoszące się do jego uwarunkowań. Mariola Chomczyńska-Rubacha i Krzysztof Rubacha (2013: 7–8) stwierdzili bowiem, że omawiany czynnik „powstaje na bazie osobistych doświadczeń jednostki w zakresie dysponowania zasobami motywacyjnymi i poznawczo-działaniovymi” – warto zatem zastanowić się nad tym, które z kluczowych czynników psychologicznych mogą wywierać istotny wpływ na owe zasoby stanowiące fundament poczucia własnej skuteczności.

Wydaje się, że dociekania warto byłoby rozpocząć od konstruktów, który, zgodnie z definicją zaproponowaną przez Johna D. Mayera (2015: 49), „przedstawia całościową organizację życia psychicznego jednostki”. Tym konstruktem jest oczywiście osobowość, czyli struktura, której geneza tkwi w interakcji zachodzącej między procesami dojrzewania a procesami uczenia się i przystosowania, wyznaczająca całokształt procesów psychicznych człowieka (Szempruch 2013: 113). W związku z tym, że osobowość jest pierwotna w stosunku do poczucia własnej skuteczności (por. Kwiatkowski S.T. 2018b: 189–192), oraz tym, że w świetle powyższych definicji stanowi ona swoisty rdzeń psychicznego funkcjonowania jednostki, który siłą rzeczy oddziaływać musi (bezpośrednio lub pośrednio) na pozostałe czynniki psychologiczne – niezbędne staje się określenie, na ile natężenie składających się na nią cech (głównych czynników osobowości) różnicować może kandydatów na nauczycieli. Mowa tutaj o obszarze typowego dla nich przekonania o zdolności do efektywnego prowadzenia ważnych dla nich działań, warunkującego poziom doświadczanej przez nich niepewności oraz zdolność do stawiania jej czoła.

3. Założenia metodologiczne badań własnych

Przedstawione w kolejnym podrozdziale wyniki porównawczych analiz empirycznych, ukierunkowanych na określenie, czy natężenie głównych czynników osobowości w istotny sposób wpływa na poziom poczucia własnej skuteczności kandydatów na nauczycieli, stanowią jeden z elementów programu badawczego przeprowadzonego w wydziałach pedagogicznych trzynastu uczelni publicznych na terenie całej Polski (Kwiatkowski S.T. 2018b: 427–456). Wzięło w nim udział 431 studentów II roku dziennych studiów magisterskich, którzy w ramach studiów I stopnia ukończyli specjalność (pedagogikę przedszkolną i wczesnoszkolną, wczesną edukację) dającą im kompetencje, kwalifikacje i uprawnienia do zajmowania stanowiska nauczyciela wczesnej edukacji (w przedszkolu oraz w klasach I–III szkoły podstawowej)¹, a którzy, po uzyskaniu tytułu licencjata,

¹ Należy zaznaczyć, że 112 uczestników (26% próby badawczej) w momencie udziału w badaniu pracowało już w zawodzie.

decydowali, że będą kontynuować naukę na studiach II stopnia w ramach takiej specjalności, która stanowiła dalszy ciąg i uzupełnienie ukończonych przez nich studiów I stopnia. Badanych studentów określono zatem mianem „kandydatów na nauczycieli wczesnej edukacji” („kandydatów na nauczycieli wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej”).

Podstawą i punktem wyjścia analiz porównawczych, które opisane zostały w kolejnym podrozdziale, były dane empiryczne zgromadzone z wykorzystaniem następujących narzędzi badawczych:

1. Inwentarz Osobowości NEO-PI-R – przygotowana przez Jerzego Siutę polska adaptacja kwestionariusza autorstwa Paula T. Costy i Roberta R. McCrae (Siuta 2006), twórców Pięcioczynnikowej Teorii Osobowości, przeznaczona do diagnozowania cech tzw. Wielkiej Piątki (Strelau, Zawadzki 2018: 804–807), czyli podstawowych czynników osobowości²: neurotyczności (wymiar: stabilność emocjonalna/zrównoważenie emocjonalne [wyniki niskie] vs neurotyczność [wyniki wysokie]), ekstrawertyczności (wymiar: introwertyczność [wyniki niskie] vs ekstrawertyczność [wyniki wysokie]), otwartości na doświadczenia (wymiar: zamknięcie na doświadczenia [wynik niski] vs otwartość na doświadczenia [wynik wysoki]), ugodowości (wymiar: konfliktowość [wynik niski] vs ugodowość [wynik wysoki]) oraz sumienności (wymiar: niesumienność [wynik niski] vs sumienność [wynik wysoki]) (por. Kwiatkowski S.T. 2018b: 193–211). Po obliczeniu wyników surowych uzyskanych w ramach każdej ze skal rezultaty uzyskane przez osobę badaną przeliczane są na wartości znormalizowane – steny (na podstawie zamieszczonych w podręczniku Inwentarza tabeli norm). Twórcy narzędzia przyjęli, że wynik w granicach:
 - 1–2 steny to wynik bardzo niski,
 - 3–4 steny to wynik niski,
 - 5–6 stenów to wynik średni (przeciętny),
 - 7–8 stenów to wynik wysoki,
 - 9–10 stenów to wynik bardzo wysoki.
2. Test Poczucia Skuteczności (TPS) – kwestionariusz autorstwa Marioli Chomczyńskiej-Rubachy i Krzysztofa Rubachy (2013), przeznaczony do pomiaru poczucia własnej skuteczności, bazujący na koncepcji Alberta

² NEO-PI-R pozwala ponadto na zdiagnozowanie komponentów poszczególnych cech składających się na Wielką Piątkę w ujęciu Pięcioczynnikowej Teorii Osobowości (każda z nich obejmuje bowiem sześć elementów składowych) – owe komponenty nie stanowią jednak przedmiotu analiz zaprezentowanych w niniejszym tekście (por. Kwiatkowski S.T. 2018b: 444).

Bandury. TPS obejmuje 17 pozycji – stwierdzeń, do których osoba badana ustosunkowuje się na skali 4-stopniowej (od „1” oznaczającego „zdecydowanie nie”, do „4” oznaczającego „zdecydowanie tak”). Suma punktów uzyskanych przez osobę badaną za odpowiedzi udzielone na każde z pytań składających się na TPS stanowi wskaźnik poczucia własnej skuteczności – jest to rezultat wyrażony w wyniku surowym, który należy następnie przekształcić, z wykorzystaniem przygotowanych przez autorów narzędzia tabeli norm, na wynik znormalizowany wyrażony w wartościach stenowych. Podział wyników uzyskanych w stenach przedstawia się następująco:

- 1–4 steny – wynik niski,
- 5–6 stenów – wynik średni (przeciętny),
- 7–10 stenów – wynik wysoki.

4. Wyniki badań własnych

Jak zaznaczono już uprzednio, celem zaprezentowanych w niniejszym podrozdziale analiz empirycznych było określenie, czy osobowość (w ujęciu Pięcioczynnikowej Teorii Osobowości) (Costa, McCrae 1992) uczestniczących w badaniu kandydatów na nauczycieli wczesnej edukacji w statystycznie istotny sposób determinuje poziom poczucia własnej skuteczności³.

Na wstępie warto odwołać się do rezultatów przeprowadzonej diagnozy, która wykazała, że średni wynik na 10-stopniowej skali służącej do pomiaru poczucia własnej skuteczności (TPS) uzyskany przez badanych kandydatów na nauczycieli wczesnej edukacji, wyniósł zaledwie 5,23 stena (mediana osiągnęła wartość 5 stenów, natomiast dominanta – 6 stenów) – jest to zatem rezultat mieszczący się w przedziale wyników przeciętnych (zgodnie z przedziałami przytoczonymi w poprzednim podrozdziale). Najmniej pożądane wyniki niskie (przedział: 1–4 steny) uzyskało 29,9% próby badawczej (129 osób badanych), wynik przeciętny stał się udziałem 50,8% próby badawczej (219 osób badanych), natomiast wyniki wysokie uzyskała niespełna co piąta z badanych osób, co stanowiło 19,3% próby badawczej (83 osoby badane) (Kwiatkowski S.T. 2018b: 754). Wobec takich rezultatów analiz diagnostycznych nieuniknione wydaje się stwierdzenie, że poczucie własnej skuteczności znacznej części kandydatów na nauczycieli wczesnej edukacji uczestniczących w analizach było, niestety, dalekie od pożądanego. Uwagę zwraca przede wszystkim bardzo

³ Zaprezentowane w niniejszym artykule wyniki, stanowiące jeden z elementów wspomnianego w podrozdziale 3 projektu badawczego, nie były dotąd publikowane.

liczna grupa osób badanych, których poczucie samoskuteczności było niskie, co – w świetle wcześniejszych rozważań – nie rokuje zbyt dobrze w kontekście ich generalnie ujmowanej zdolności do stawiania czoła codziennej niepewności edukacyjnej.

Opis wyników stanowiących centralny punkt prezentowanych w niniejszym tekście analiz statystycznych zacząć należy od tego, że ze względu na fakt, że grupy kandydatów na nauczycieli wczesnej edukacji, które wyodrębnione zostały na bazie podziału wyników uzyskanych za pośrednictwem pięciu głównych skal Inwentarza Osobowości NEO-PI-R na: bardzo niskie, niskie, przeciętne, wysokie oraz bardzo wysokie, okazały się być nierównoliczne – co potwierdził w przypadku każdej z cech Wielkiej Piątki statystycznie istotny wynik testu χ^2 (χ^2) (neurotyczność: $\chi^2 = 115,206$; $p < 0,001$; ekstrawertyczność: $\chi^2 = 169,058$; $p < 0,001$; otwartość na doświadczenia: $\chi^2 = 196,135$; $p < 0,001$; ugodowość: $\chi^2 = 132,515$; $p < 0,001$; sumienność: $\chi^2 = 200,218$; $p < 0,001$), podjęta została decyzja o przeprowadzeniu koniecznych analiz porównawczych z wykorzystaniem nieparametrycznego, bazującego na rangach, testu H Kruskala–Wallisa (Ferguson, Takane 2003: 463–465), odpornego na tego typu zaburzenia równoliczności grup i służącego do porównywania wyników uzyskiwanych w ramach $k \geq 2$ prób niezależnych (w przypadku analiz zaprezentowanych w dalszej części tego podrozdziału prób niezależnych było 5 – wskutek podziału osób badanych na grupy na podstawie kategorii wyników uzyskanych przez nie w ramach poszczególnych skal Inwentarza NEO-PI-R).

W tabeli 1 zaprezentowane zostały średnie rangi, jakie w odniesieniu do poczucia własnej skuteczności przypisane zostały (w ramach analiz przeprowadzonych w związku z zastosowaniem testu H Kruskala–Wallisa) grupom kandydatów na nauczycieli wyróżnionym ze względu na wyniki uzyskane w ramach poszczególnych czynników Wielkiej Piątki (których pomiar dokonany został z wykorzystaniem Inwentarza NEO-PI-R). Szczególną uwagę zwraca fakt, że już pobieżny przegląd wspomnianych rang oraz relacji między nimi pozwala na określenie, z jakim kierunkiem różnic mamy w analizowanym przypadku do czynienia (co jest oczywiście niezwykle ważne z perspektywy interpretacji wyników zamieszczonych w dalszej części niniejszego tekstu analiz). Jednak dopiero szczegółowa analiza danych zawartych w kolejnych tabelach umożliwiłaby stwierdzenie, czy zauważalne – z punktu widzenia zawartych w tabeli 1 średnich rang – różnice międzygrupowe mają w analizowanym zakresie istotny statystycznie charakter.

Tabela 1. Średnie rangi przypisane badanym kandydatom na nauczycieli – w podziale na grupy wyodrębnione ze względu na natężenie czynników Wielkiej Piątki w ujęciu Pięcioczynnikowej Teorii Osobowości Costy i McCrae – w ramach poczucia własnej skuteczności (z wykorzystaniem testu *H* Kruskala-Wallisa)

	Neurotyczność – wynik	N	Średnia ranga	Ekstrawertyczność – wynik	N	Średnia ranga
Poczucie własnej skuteczności	bardzo niski	50	317,22	bardzo niski	33	175,89
	niski	111	260,71	niski	136	192,69
	przeciętny	151	204,73	przeciętny	154	212,67
	wysoki	94	157,94	wysoki	90	259,66
	bardzo wysoki	25	101,40	bardzo wysoki	18	275,83
	Ogółem	431		Ogółem	431	

	Otwartość na doświadczenia – wynik	N	Średnia ranga	Ugodowość – wynik	N	Średnia ranga
Poczucie własnej skuteczności	bardzo niski	30	158,08	bardzo niski	20	222,50
	niski	147	179,82	niski	73	207,87
	przeciętny	163	231,76	przeciętny	158	193,53
	wysoki	66	244,96	wysoki	119	220,81
	bardzo wysoki	25	319,00	bardzo wysoki	61	272,43
	Ogółem	431		Ogółem	431	

	Sumienność – wynik	N	Średnia ranga
Poczucie własnej skuteczności	bardzo niski	8	114,75
	niski	60	182,13
	przeciętny	183	193,99
	wysoki	113	222,73
	bardzo wysoki	67	307,19
	Ogółem	431	

Źródło: opracowanie własne.

W tabeli 2 przedstawiono wyniki testu H Kruskala–Wallisa stanowiące rezultat porównań międzygrupowych według kryterium natężenia neurotyczności, przeprowadzonych w obszarze poczucia własnej skuteczności.

Tabela 2. Wynik testu H Kruskala–Wallisa – porównania między grupami kandydatów na nauczycieli wczesnej edukacji wyróżnionymi ze względu na poziom neurotyczności w odniesieniu do właściwego im poziomu poczucia własnej skuteczności

	Neurotyczność
Chi-kwadrat	94,386
df	4
Istotność asymptotyczna	0,000

Źródło: opracowanie własne.

Wynik testu H prezentował się w tym wypadku następująco: $\chi^2 = 94,386$; $p < 0,001$ ($p = 0,000$). Uzyskany rezultat świadczy więc o tym, że pomiędzy grupami wyodrębnionymi ze względu na kryterium natężenia neurotyczności wystąpiły statystycznie istotne różnice w zakresie poziomu poczucia własnej skuteczności. Analiza średnich rang zawartych w tabeli 1 pokazuje, w sposób trudny do przecoczenia, że im wyższy był poziom neurotyczności badanych kandydatów na nauczycieli wczesnej edukacji, tym niższe było charakterystyczne dla nich poczucie samoskuteczności.

Dalszy etap analiz wiązał się z przeprowadzeniem bardziej szczegółowych porównań ukierunkowanych na określenie stopnia statystycznej istotności różnic w zakresie poczucia własnej skuteczności pomiędzy wybranymi grupami wyodrębnionymi ze względu na wynik uzyskany na skali Inwentarza NEO-PI-R służącej do pomiaru poziomu neurotyczności. Z jednej strony porównano wyniki uzyskane przez osoby badane, które uzyskały skrajne – bardzo niskie i bardzo wysokie wyniki w ramach danej skali Inwentarza NEO-PI-R, natomiast z drugiej – wyniki uzyskane przez grupy „sąsiadujące” ze sobą. Zatem osoby, które uzyskały wynik bardzo niski, porównano z osobami, które uzyskały wynik niski, osoby, które uzyskały wynik niski, z osobami, które ukończyły badanie z rezultatem średnim/przeciętnym zarówno w odniesieniu do czynnika „neurotyczność”, jak i w odniesieniu do pozostałych cech Wielkiej Piątki, które opisano w dalszej części tego podrozdziału. Obok testu H przeprowadzono także pięć dodatkowych analiz porównawczych. Do przeprowadzenia owych porównań wykorzystany został nieparametryczny test rangowy U Manna–Whitneya, służący do porównywania wyników uzyskiwanych w ramach $k = 2$ prób niezależnych (Ferguson, Takane 2003: 457–461), a zgromadzone w ten sposób wyniki prezentowały się w następujący sposób:

- wynik bardzo niski (średnia ranga⁴: 97,41) vs wynik niski (średnia ranga: 73,61) – $U = 1954,500$; $p < 0,01$ ($p = 0,002$),
- wynik niski (średnia ranga: 151,97) vs wynik średni (średnia ranga: 116,45) – $U = 6108,500$; $p < 0,001$ ($p = 0,000$),
- wynik średni (średnia ranga: 133,77) vs wynik wysoki (średnia ranga: 105,70) – $U = 5470,500$; $p < 0,01$ ($p = 0,002$),
- wynik wysoki (średnia ranga: 64,44) vs wynik bardzo wysoki (średnia ranga: 43,30) – $U = 757,500$; $p < 0,01$ ($p = 0,005$),
- wynik bardzo niski (średnia ranga: 48,47) vs wynik bardzo wysoki (średnia ranga: 17,06) – $U = 101,500$; $p < 0,001$ ($p = 0,000$).

Zaprezentowane wyniki dowodzą w sposób niezbity, że zrównoważeni/stabilni emocjonalnie (uzyskujący bardzo niskie i niskie rezultaty) kandydaci na nauczycieli wczesnej edukacji charakteryzowali się istotnie wyższym poziomem poczucia własnej skuteczności niż ci spośród badanych studentów, którzy uzyskiwali wyniki świadczące o wysokim nasileniu neurotyczności. Każda z analiz przeprowadzonych z wykorzystaniem testu U dała bowiem wynik istotny statystycznie, wskazujący każdorazowo na wyższy poziom poczucia samoskuteczności u tej grupy, który charakteryzowała się niższym wynikiem na skali neurotyczności. Koronnym argumentem na rzecz tej tezy jest ostatni z zaprezentowanych powyżej wyników, świadczący o statystycznie istotnej różnicy występującej w zakresie wspomnianego czynnika pomiędzy osobami zrównoważonymi emocjonalnie (wyniki bardzo niskie) a osobami wysoce neurotycznymi (wyniki bardzo wysokie) – różnicy, co należy wyraźnie podkreślić, polegającej na tym, że to właśnie osoby badane z pierwszej grupy charakteryzowały się istotnie wyższym poziomem poczucia samoskuteczności.

W tabeli 3 przedstawione zostały wyniki testu H Kruskala–Wallisa stanowiące rezultat porównań międzygrupowych według kryterium natężenia ekstrawertyczności, przeprowadzonych w obszarze poczucia własnej skuteczności.

⁴ Przedstawione w nawiasach średnie rangi stanowią rezultat analiz przeprowadzonych z wykorzystaniem testu U Manna–Whitneya i w związku z tym nie są one tożsame z zamieszczonymi w tabeli 1 średnimi rangami wyznaczonymi z użyciem testu H Kruskala–Wallisa, w toku porównań obejmujących pięć grup osób badanych wyróżnionych ze względu na poziom cech Wielkiej Piątki, mierzony za pomocą Inwentarza NEO-PI-R. Warto jednak zauważyć, że różnice między rangami mają w przypadku obu testów ten sam kierunek.

Tabela 3. Wynik testu *H* Kruskala–Wallisa – porównania między grupami kandydatów na nauczycieli wczesnej edukacji wyróżnionymi ze względu na poziom ekstrawertyczności w odniesieniu do właściwego im poziomu poczucia własnej skuteczności

	Ekstrawertyczność
Chi-kwadrat	24,612
df	4
Istotność asymptotyczna	0,000

Źródło: opracowanie własne.

W przypadku czynnika „ekstrawertyczność” wyniki testu *H* prezentowały się jak następuje: $\chi^2 = 24,612$; $p < 0,001$ ($p = 0,000$). Uzyskany rezultat dowiódł zatem, że pomiędzy grupami wyodrębnionymi ze względu na wynik uzyskany na skali ekstrawertyczności Inwentarza NEO-PI-R wystąpiły statystycznie istotne różnice w zakresie poziomu poczucia własnej skuteczności. Analiza średnich rang zawartych w tabeli 1 wskazuje, że dla tych spośród nich, które uzyskiwały wysokie wyniki w obszarze ekstrawertyczności (chodzi więc o ekstrawertyków), charakterystyczny był wyższy poziom przekonania o własnej skuteczności niż dla tych, które uzyskały wyniki niskie (introwertycy).

Analogicznie do opisanej uprzednio neurotyczności, także i w przypadku omawianego czynnika osobowości przeprowadzono szereg porównań w parach – dały one następujące rezultaty:

- wynik bardzo niski (średnia ranga: 79,61) vs wynik niski (średnia ranga: 86,31) – $U = 2066,000$; $p > 0,05$ ($p = 0,472$),
- wynik niski (średnia ranga: 137,49) vs wynik średni (średnia ranga: 152,58) – $U = 9382,000$; $p > 0,05$ ($p = 0,117$),
- wynik średni (średnia ranga: 111,81) vs wynik wysoki (średnia ranga: 140,78) – $U = 5284,500$; $p < 0,01$ ($p = 0,001$),
- wynik wysoki (średnia ranga: 53,72) vs wynik bardzo wysoki (średnia ranga: 58,39) – $U = 740,000$; $p > 0,05$ ($p = 0,552$),
- wynik bardzo niski (średnia ranga: 21,94) vs wynik bardzo wysoki (średnia ranga: 33,44) – $U = 163,000$; $p < 0,01$ ($p = 0,007$).

Zaprezentowane wyniki dowodzą (z jednym wyjątkiem: wynik średni vs wynik wysoki), że pomiędzy porównywanymi grupami nie wystąpiły statystycznie istotne różnice w zakresie poziomu poczucia własnej skuteczności. Nie zmienia to jednak faktu, że w każdym z analizowanych przypadków wyższą rangę każdorazowo uzyskiwała grupa charakteryzująca się wyższym poziomem ekstrawertyczności. Ponadto, podobnie jak w przypadku neurotyczności, koronnym argumentem na rzecz bardziej nasilonego przekonania na temat własnej skuteczności ekstrawertyków (wynik bardzo wysoki), był rezultat ostatniej

z zaprezentowanych powyżej analiz, który dowiódł, że charakteryzowali się oni istotnie wyższym, ze statystycznego punktu widzenia, natężeniem tej zmiennej niż introwertycy (wynik bardzo niski).

W tabeli 4 zaprezentowano wyniki testu H Kruskala–Wallisa będące rezultatem porównań międzygrupowych w zakresie poziomu poczucia własnej skuteczności, w których kryterium podziału osób badanych na grupy było natężenie trzeciego z czynników Wielkiej Piątki cech osobowości, czyli otwartości na doświadczenia.

Tabela 4. Wynik testu H Kruskala–Wallisa – porównania między grupami kandydatów na nauczycieli wczesnej edukacji wyróżnionymi ze względu na poziom otwartości na doświadczenia w odniesieniu do właściwego im poziomu poczucia własnej skuteczności

	Otwartość na doświadczenia
Chi-kwadrat	44,148
df	4
Istotność asymptotyczna	0,000

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki testu H prezentowały się następująco: $\chi^2 = 44,148$; $p < 0,001$ ($p = 0,000$). Podobnie zatem jak w przypadku omówionych uprzednio: neurotyczności i ekstrawertyczności, także i w zakresie otwartości na doświadczenia wystąpiły statystycznie istotne różnice pomiędzy porównywanymi grupami, jeśli chodzi o typowy dla nich poziom poczucia własnej skuteczności. Średnie rangi uzyskane w jej obszarze przez poszczególne grupy (tabela 1), rosnące liniowo wraz z poziomem otwartości na doświadczenia, pozwalają na jednoznaczne stwierdzenie, że te spośród osób badanych, które określić można było mianem otwartych, dysponowały istotnie wyższym poziomem poczucia samoskuteczności niż te osoby badane, dla których typowe było zamknięcie na doświadczenia.

Rezultaty porównań w parach były w tym przypadku następujące:

- wynik bardzo niski (średnia ranga: 80,95) vs wynik niski (średnia ranga: 90,64) – $U = 1963,500$; $p > 0,05$ ($p = 0,334$),
- wynik niski (średnia ranga: 135,20) vs wynik średni (średnia ranga: 173,80) – $U = 8997,000$; $p < 0,001$ ($p = 0,000$),
- wynik średni (średnia ranga: 112,70) vs wynik wysoki (średnia ranga: 120,69) – $U = 5003,500$; $p > 0,05$ ($p = 0,393$),
- wynik wysoki (średnia ranga: 41,36) vs wynik bardzo wysoki (średnia ranga: 58,26) – $U = 518,500$; $p < 0,01$ ($p = 0,005$)
- wynik bardzo niski (średnia ranga: 19,48) vs wynik bardzo wysoki (średnia ranga: 38,22) – $U = 119,500$; $p < 0,001$ ($p = 0,000$).

Wyniki przedstawionych analiz grup sąsiadujących ze sobą⁵ dowodzą, że ze statystycznie istotnymi różnicami mieliśmy do czynienia jedynie w części przypadków (wynik niski vs wynik średni oraz wynik wysoki vs wynik bardzo wysoki). Jednak z przyjętej w niniejszym tekście perspektywy znaczenie fundamentalne zdaje się mieć przede wszystkim istotny statystycznie wynik świadczący niezbitnie o tym, że osoby otwarte na doświadczenia (wynik bardzo wysoki) dysponowały istotnie wyższym poczuciem własnej skuteczności niż te spośród osób badanych, które określić można mianem zamkniętych na doświadczenia (wynik bardzo niski).

W tabeli 5 zaprezentowano wyniki testu *H* Kruskala–Wallisa będące rezultatem porównań międzygrupowych w zakresie poziomu poczucia własnej skuteczności, w których kryterium podziału osób badanych na grupy było natężenie kolejnego z czynników Wielkiej Piątki cech osobowości – ugodowości.

Tabela 5. Wynik testu *H* Kruskala–Wallisa – porównania między grupami kandydatów na nauczycieli wczesnej edukacji wyróżnionymi ze względu na poziom ugodowości w odniesieniu do właściwego im poziomu poczucia własnej skuteczności

	Ugodowość
Chi-kwadrat	19,060
df	4
Istotność asymptotyczna	0,001

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki testu *H* prezentowały się w tym wypadku następująco: $\chi^2 = 19,060$; $p < 0,01$ ($p = 0,001$) – w ich świetle w pełni uzasadnione jest stwierdzenie, że pomiędzy porównywanymi grupami wystąpiły statystycznie istotne różnice w obszarze poziomu typowego dla nich poczucia własnej skuteczności. Jednakże, w świetle średnich rang zawartych w tabeli 1, nie było możliwe – jak w przypadku omówionych wcześniej czynników Wielkiej Piątki – przyjęcie, że owo poczucie wzrasta/spada w sposób liniowy wraz ze wzrostem natężenia ugodowości. Tym bardziej niezbędne stało się przeprowadzenie dodatkowych analiz, które mogłyby rzucić więcej światła na naturę różnic pomiędzy wyróżnionymi ze względu na poziom ugodowości grupami badanych kandydatów na nauczycieli wczesnej edukacji.

⁵ Wyniki sąsiadujące ze sobą to rezultaty, które graniczą ze sobą na wymiarze oddającym natężenie danej cechy osobowości (w tym przypadku otwartości na doświadczenia), czyli np. wynik bardzo niski i wynik niski czy wynik średni i wynik wysoki.

Wspomniane pomiary przyniosły następujące rezultaty:

- wynik bardzo niski (średnia ranga: 49,58) vs wynik niski (średnia ranga: 46,29) – $U = 678,500$; $p > 0,05$ ($p = 0,619$),
- wynik niski (średnia ranga: 121,05) vs wynik średni (średnia ranga: 113,66) – $U = 5398,000$; $p > 0,05$ ($p = 0,424$),
- wynik średni (średnia ranga: 131,00) vs wynik wysoki (średnia ranga: 149,63) – $U = 8136,500$; $p = 0,05$,
- wynik wysoki (średnia ranga: 82,69) vs wynik bardzo wysoki (średnia ranga: 105,73) – $U = 2700,500$; $p < 0,01$ ($p = 0,04$),
- wynik bardzo niski (średnia ranga: 33,98) vs wynik bardzo wysoki (średnia ranga: 43,30) – $U = 469,500$; $p > 0,05$ ($p = 0,115$).

Nietrudno zauważyć, że statystycznie istotne różnice wystąpiły w zaledwie jednym z analizowanych przypadków (porównanie: wynik wysoki vs wynik bardzo wysoki), natomiast w kolejnym wykryto różnicę na granicy istotności statystycznej (porównanie: wynik średni vs wynik wysoki). Szczególną uwagę zwrócić należy na nieistotny wynik testu U w przypadku porównania grupy osób konfliktowych (wynik bardzo niski) z grupą osób ugodowych (wynik bardzo wysoki) – wynika z niego bowiem, że czynnik ugodowość nie różnicował – w przypadku próby badawczej uwzględnionej w omawianych analizach – poziomu poczucia własnej skuteczności osób badanych.

W tabeli 6 przedstawione zostały wyniki testu H Kruskala–Wallisa stanowiące rezultat porównań międzygrupowych według kryterium natężenia ostatniej z cech osobowości w ujęciu Pięcioletniej Teorii Osobowości – sumienności, przeprowadzonych w obszarze poczucia własnej skuteczności.

Tabela 6. Wynik testu H Kruskala–Wallisa – porównania między grupami kandydatów na nauczycieli wczesnej edukacji wyróżnionymi ze względu na poziom sumienności w odniesieniu do właściwego im poziomu poczucia własnej skuteczności

	Sumienność
Chi-kwadrat	54,109
df	4
Istotność asymptotyczna	0,000

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki testu H prezentowały się w tym wypadku następująco: $\chi^2 = 54,109$; $p < 0,001$ ($p = 0,000$). Statystycznie istotny rezultat przeprowadzonych analiz porównawczych dowiódł, że pomiędzy wyróżnionymi ze względu na natężenie sumienności pięcioma grupami badanych kandydatów na nauczycieli wczesnej

edukacji wystąpiły znaczące różnice w zakresie właściwego im poczucia własnej skuteczności. Ponadto analiza średnich rang (tabela 1) przypisanych poszczególnym grupom osób badanych umożliwiła stwierdzenie, że natężenie typowej dla nich sumiennosci wpływało na poziom ich poczucia samoskuteczności.

Porównania w parach, przeprowadzone w sposób analogiczny do opisanych wcześniej cech Wielkiej Piątki, przyniosły w odniesieniu do sumiennosci następujące rezultaty:

- wynik bardzo niski (średnia ranga: 25,13) vs wynik niski (średnia ranga: 35,75) – $U = 165,000$; $p > 0,05$ ($p = 0,144$),
- wynik niski (średnia ranga: 115,74) vs wynik średni (średnia ranga: 124,05) – $U = 5114,500$; $p > 0,05$ ($p = 0,414$),
- wynik średni (średnia ranga: 140,84) vs wynik wysoki (średnia ranga: 160,90) – $U = 8938,000$; $p < 0,05$ ($p = 0,45$),
- wynik wysoki (średnia ranga: 77,70) vs wynik bardzo wysoki (średnia ranga: 112,08) – $U = 2339,500$; $p < 0,001$ ($p = 0,000$),
- wynik bardzo niski (średnia ranga: 9,94) vs wynik bardzo wysoki (średnia ranga: 41,35) – $U = 43,500$; $p < 0,001$ ($p = 0,000$).

Co prawda dwie pierwsze analizy nie przyniosły wyników istotnych, jednakże pozostałe trzy dały już rezultaty świadczące o występowaniu znaczących z perspektywy statystycznej różnic. Na szczególną uwagę zasługuje przede wszystkim ta spośród nich, która wykryta została pomiędzy osobami niesumiennymi (wynik bardzo niski) a sumiennymi (wynik wysoki).

W związku z tym uprawnione stało się przyjęcie, że poziom sumiennosci osób badanych w istotny sposób różnicował właściwe im poczucie własnej skuteczności.

5. Podsumowanie

W świetle wyводу zaprezentowanego we wprowadzeniu, a rozwiniętego w kolejnym podrozdziale niniejszego tekstu, wyniki zgromadzone w toku przeprowadzonych analiz pozwalają na stwierdzenie, że natężenie głównych czynników osobowości wywiera istotny wpływ na poziom poczucia własnej skuteczności uczestniczących w badaniu kandydatów na nauczycieli wczesnej edukacji. Mówiąc inaczej, Wielka Piątka cech osobowości stanowi niewątpliwie jedną z kluczowych determinant umiejscowienia członków wspomnianej próby badawczej na wymiarze „pewności–niepewności”, co z kolei warunkuje ich szeroko pojmowaną zdolność do skutecznego radzenia sobie z tak charakterystyczną dla pracy nauczyciela wczesnej edukacji wieloraką niedookreślonością

oraz nieprzewidywalnością. Jedynym wyjątkiem zdaje się być – w obliczu zgromadzonych rezultatów – ugodowość, tylko bowiem w jej przypadku wykonany test *U* Manna–Whitneya nie wykazał statystycznie istotnej różnicy w poziomie poczucia własnej skuteczności między grupami, które uzyskały wyniki bardzo niskie i bardzo wysokie (choć z drugiej strony średnie rangi uzyskane w efekcie zastosowania testu *H* Kruskala–Wallisa, zawarte w tabeli 1, wskazują na wyraźnie wyższy poziom poczucia samoskuteczności osób ugodowych w stosunku do osób konfliktowych).

Świadomość ogromnego znaczenia cech osobowości, ujmowanego z perspektywy tworzenia fundamentów nauczycielskich umiejętności stawiania czoła codziennej niepewności oraz wynikającym z niej licznym wyzwaniom, skłania niewątpliwie do głębokiej refleksji – przede wszystkim odnoszącej się do tego, w jaki sposób wiedza ta powinna zostać wykorzystana. Skoro bowiem zdajemy sobie sprawę z niedającej się przecenić roli odgrywanej przez ów centralny konstrukt psychologiczny, a przy tym dysponujemy wiedzą, zgodnie z którą wpływanie na jego kształt (na natężenie poszczególnych składających się na niego czynników) może być dalece ograniczone (por. Kwiatkowski S.T. 2018b: 189–192), podkreślić należy, że jeżeli mamy zamiar z pełną odpowiedzialnością traktować proces kształcenia nauczycieli – zwłaszcza tych spośród nich, których codzienna praca związana jest w sposób nierozdzielny z opieką nad najmłodszymi dziećmi-uczniami, pierwszym krokiem powinna być właściwie i skrupulatnie zaplanowana oraz umiejętnie przeprowadzona rekrutacja na studia przygotowujące do pracy w tym kluczowym, z punktu widzenia funkcjonowania całego społeczeństwa, zawodzie. Winna ona obejmować, między innymi, diagnozę osobowości (Kwiatkowski S.M. 2019: 196–197) oraz innych czynników psychologicznych determinujących skuteczność zawodową nauczycieli (Kwiatkowski S.T. 2018b: 420–426), a poprzez nią – sprawne radzenie sobie przez przedstawicieli opisywanej profesji z niepewnością właściwą ich codziennej pracy.

Bibliografia

- Bandura A. 1994. *Self-efficacy*, [w:] *Encyclopedia of human behaviour*, t. 4, red. V.S. Ramachandran, Academic Press, New York, s. 71–81.
- Bandura A. 2007. *Teoria społecznego uczenia się*, tłum. J. Kowalczevska, J. Radzicki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Bańka A. 2016. *Poczucie samoskuteczności. Konstrukcja i struktura czynnikowa Skali Poczucia Samoskuteczności w Karierze Międzynarodowej*, Stowarzyszenie Psychologia i Architektura – Narodowe Forum Doradztwa Kariery, Poznań–Warszawa.
- Beck U. 2004. *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, tłum. S. Cieśla, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.

- Chomczyńska-Rubacha M., Rubacha K. 2013. *Test Poczucia Skuteczności. Podręcznik Pracowni Narzędzi Badawczych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Warszawa–Toruń.
- Costa P.T., McCrae R.R. 1992. *Four ways five factors are basic*, „Personality and Individual Differences” 1992, vol. 13, nr 6, s. 653–665.
- Dawis R.V., Lofquist L.H. 1984. *A psychological theory of work adjustment*, University of Minnesota Press, Minneapolis.
- Ferguson G.A., Takane Y. 2003. *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*, tłum. M. Zagrodzki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Korczyński S. 2015. *Stres w środowisku edukacyjnym młodzieży*, Difin, Warszawa.
- Kwiatkowska H. 2008. *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Kwiatkowski M. 2020. *Lokalne i globalne skutki pandemii koronawirusa COVID-19 – perspektywy polskiego rynku pracy w chaotycznie zmieniającej się rzeczywistości*, [w:] *Jednostka – edukacja – organizacja wobec przemian rynku pracy*, red. S.M. Kwiatkowski, M. Piorunek, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa, s. 311–328.
- Kwiatkowski S.M. 2019. *Prognozy globalnego rozwoju społeczno-gospodarczego i ich edukacyjne implikacje*, [w:] *Dobra edukacji i ich pedagogiczna eksploracja*, red. K. Wrońska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 191–202.
- Kwiatkowski S.T. 2013. *Stożek dopasowania zawodowego studentów pedagogiki w kontekście psychopedagogicznego paradygmatu przystosowania człowieka do pracy*, „Ruch Pedagogiczny” 2013, nr 4, s. 101–118.
- Kwiatkowski S.T. 2018a. *Radzenie sobie ze stresem w zawodzie nauczyciela – raport z badań*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J – Paedagogia-Psychologia”, vol. 31, nr 3, s. 133–162.
- Kwiatkowski S.T. 2018b. *Uwarunkowania skuteczności zawodowej kandydatów na nauczycieli wczesnej edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wydawnictwo Naukowe ChAT, Warszawa.
- Kwiatkowski S.T. 2019. *Właściwa rekrutacja do zawodu nauczyciela jako przejaw odpowiedzialności za losy przyszłych pokoleń*, [w:] *Odwaga odpowiedzialności. Demokratyczne przemiany życia społecznego w refleksji pedagogicznej*, red. R. Nowakowska-Siuta, T.J. Zieliński, Wydawnictwo Naukowe ChAT, Warszawa, s. 169–201.
- Mayer J.D. 2015. *Inteligencja osobowościowa*, tłum. J. Murczyńska, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa.
- Pyżalski J. 2010. *Stresory w środowisku pracy nauczyciela*, [w:] *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, red. J. Pyżalski, D. Merez, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 53–74.
- Siuta J. 2006. *Inwentarz Osobowości Paula T. Costy Jr i Roberta R. McCrae. Adaptacja polska*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa.
- Strelau J., Zawadzki B. 2018. *Psychologia różnic indywidualnych*, [w:] *Psychologia akademicka. Podręcznik*, t. 1, red. J. Strelau, D. Doliński, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, s. 765–846.
- Szempluch J. 2013. *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

Joanna Ludwika Pękala
ORCID 0000-0003-4554-1962
Uniwersytet Warszawski

Inga Mączka
ORCID 0000-0003-0306-9006
Monnet International School

Poczucie skuteczności zawodowej nauczyciela w opiniach studentów

ABSTRACT

Teachers' self-efficacy in the students' opinions

The purpose of the text is to present the variety of students' opinions and knowledge about teachers' self-efficacy. As that phenomenon is considered to be a modern educator's crucial competency, the authors were trying to find out what is the future teachers' perception of self-efficacy. The conceptual category seems to be an important ability that, according to the students, is achieved as the length of service increases. As revealed, respondents perceive a link between self-efficacy and teachers' personal characteristics as well as the factors of the work environment.

Keywords: teacher's self-efficacy, competences, teacher's personal characteristics, work environment, teaching profession

Słowa kluczowe: poczucie skuteczności nauczyciela, kompetencje, cechy osobowe nauczyciela, środowisko pracy, zawód nauczyciela

Wprowadzenie

Zanim zaczniemy definiować proces nauczania-uczenia się przez pryzmat czynności edukacyjnych, możemy spróbować dookreślić to pojęcie, biorąc pod uwagę podmioty kształcenia. Po pierwsze – nie ma nauczania bez uczenia się, co jednak nie czyni procesu w żaden sposób „niesamodzielnym”, przeciwnie,

pokazuje, że pełnię opisywanej aktywności edukacyjnej można osiągnąć jedynie przez relacyjność tego działania. To z kolei prowadzi do wniosku, że pewne elementy związane z aktywnością nauczania są komponentami niezbędnymi, aby ten proces zaistniał. Należą do nich między innymi wspomniana obecność dwóch osób zaangażowanych w działanie, osobista motywacja każdej z nich oraz pewien poziom umiejętności komunikacyjnych. Istnieją również inne, niekonieczne, lecz sprzyjające temu działaniu elementy procesu, chociażby jedność czasu i miejsca nauczania i uczenia się, która obecnie, dzięki rozwojowi techniki, stała się warunkiem jedynie dodatkowym.

Wymieniono tutaj tylko niektóre komponenty działalności edukacyjnej, spośród których na pierwszy plan wysuwają się podmioty współwystępujące w procesie kształcenia. Jednym z nich jest nauczyciel, który odgrywa zasadniczą, choć nie dyrektywną rolę w projektowaniu środowiska rozwoju i uczenia się. Nawet, a może przede wszystkim w przypadku, w którym uczeń zdobywa wiedzę w sposób konstruktywistyczny, sposób kierowania procesem nauczania – uczenia się wymaga od edukatora wiedzy i umiejętności potrzebnych, aby to działanie zaplanować i we właściwy sposób wesprzeć ucznia, tak by proces asymilacji i akomodacji zachodziły harmonijnie, a informacja stała się wiedzą. I tu dochodzimy do sedna wywodu, mianowicie do pytania, jakie cechy i umiejętności są potrzebne jednostce pozostającej krok przed uczniem (nauczycielowi), by mógł w tej roli nie tylko występować, ale i osiągnąć zamierzone efekty kształcenia. O ile wiedza merytoryczna i umiejętności metodyczne pozostają w tym przypadku komponentami niepodlegającymi dyskusji, występuje jeszcze cała gama sprawności, które niełatwo jest jednoznacznie zakwalifikować. Trudność związana jest z decyzją, do jakiej grupy można je przyporządkować, wybierając spośród zasobów umiejętności oraz zbioru cech. Należałoby zatem orzec, czy traktujemy te elementy jako atrybuty o charakterze profesjonalnym, czy też umieszczamy je w sferze cech osobowościowych, a więc w znacznej mierze osobistych charakterystyk człowieka.

Poczucie skuteczności należy właśnie do tego typu komponentów, których analiza wykazuje bardzo wiele zależności i nie jest je łatwo precyzyjnie zakwalifikować. Ważne wydaje się, aby w tym miejscu zaznaczyć, że celem uniknięcia powtórzeń autorki będą posługiwały się w niniejszym tekście zamiennie angielskim terminem *self-efficacy* i jego polskim odpowiednikiem – poczucie skuteczności. Pozwalamy sobie na takie użycie analizowanego terminu ze względu na zgodność odnośnie do tłumaczenia pojęcia w wielu powszechnie dostępnych słownikach języka angielskiego. Ponadto będziemy w tekście cytowały anglojęzycznych autorów, którzy w swoich tekstach stosują to określenie w oryginalnej wersji.

Pierwszym badaczem, który użył terminu poczucie własnej skuteczności w związku z kontekstem edukacyjnym, był Albert Bandura, definiując je jako

umiejętność dokonania samodzielnej oceny tego, jak dobrze jesteśmy w stanie przeprowadzić zespół działań koniecznych, aby poradzić sobie z określonymi sytuacjami¹ (1982: 122). Kuyini i współpracownicy dodają jeszcze do definicji opis momentu projektowania owego działania, zwracając uwagę na fakt, że musi ono być przeprowadzone zgodnie z planem, a więc w sposób celowy² (2018: 1051). Inni autorzy, odnosząc poczucie skuteczności konkretnie do zawodu nauczyciela, zaznaczają powiązanie jego działalności z określonymi warunkami (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, Hoy 1998: 233), co w przypadku czynności o charakterze edukacyjnym wydaje się warunkiem koniecznym.

Według samego Bandury *self-efficacy* wywiera bezpośredni wpływ na wybór rodzaju aktywności, którą człowiek podejmie. Decydujemy się rozpocząć działanie, kiedy wiemy, że jesteśmy w stanie podołać zadaniu, i unikamy aktywności postrzeganych przez siebie jako niemożliwe do zrealizowania (Bandura 1982: 123).

Aplikując teorie dotyczące znaczącego wpływu poczucia skuteczności w działaniu na grunt edukacji, kontynuatorzy myśli Bandury zauważają zależność opisywanego komponentu od takich elementów jak:

- doświadczenie w nauczaniu,
- rodzaj posiadanych kwalifikacji,
- miejsce pracy (Wolters, Daugherty 2007),
- poczucie satysfakcji z wykonywanego zawodu (van den Berg 2002),
- osiągnięcia nauczyciela (Pianta, La Paro, Hamre 2008).

Wydaje się zatem, że aby konkretne działanie edukacyjne mogło być wykonane na poziomie zapewniającym osiągnięcie planowanych efektów, oprócz innych niezbędnych elementów, takich jak odpowiednie miejsce i czas działania, potrzebne są określone cechy i umiejętności współpracujących ze sobą podmiotów. Biorąc pod uwagę osobę nauczyciela jako jednostkę szczególnie świadomą celu każdej aktywności edukacyjnej, wysoki poziom przekonania o własnej skuteczności zawodowej wydaje się elementem niezbędnym. Jednakże, aby nauczyciel mógł mieć tę pewność, musi zostać spełnionych kilka wyżej opisanych warunków. Nawet jeśli podzielimy je na dwie grupy: komponenty zewnętrzne i wewnętrzne wobec edukatora, każdy z nich bezpośrednio dotyczy jego osoby, z nim jest związany, nie zaistnieje bez udziału nauczyciela. Co więcej, wymienione składowe wydają się współzależne i można dokonać pewnej ich gradacji: nauczyciel rozpoczyna pracę w określonym miejscu głównie ze względu

¹ „[...] how well one can execute courses of action required to deal with prospective situations”.

² „[...] people’s judgements of their capabilities to organise and execute courses of action required to attain designated types of performances”.

na posiadane kwalifikacje. Od jakości placówki, w której otrzymał zatrudnienie, w dużej mierze zależy kształt jego przyszłych doświadczeń, osiągnięć, a z całą pewnością jego satysfakcją zawodowa.

Zdaniem Bandury przekonanie o własnej skuteczności pozwala na bezpośredni, świadomy wpływ na mechanizmy psychiczne i działania, jakie człowiek pod ich wpływem podejmuje. Co więcej, *self-efficacy* odnosi się do osobistej refleksji na temat tychże umiejętności, mamy tu więc do czynienia z metapoznaniem człowieka. W praktyce oznacza to, że pewność własnej skuteczności wpływa na myślenie, strefę emocjonalną, a w efekcie także na zachowanie. James E. Maddux przedstawił pięć składowych takiego podejścia (za: Lopez, Snyder 2009: 336–337):

1. Ludzie mają zdolność symbolizowania wydarzeń, przewidywania ich konsekwencji oraz dokonywania przemyśleń na ich temat.
2. Ta zdolność pozwala człowiekowi ukierunkowywać swoje zachowania tak, aby osiągnąć założone cele.
3. Autorefleksja u ludzi jest związana z samokontrolą zachowania.
4. Ludzie kontrolują własne działanie również przez wybór i dokonywanie zmian w swoim środowisku.
5. Wzajemnie oddziałującymi wpływami są: czynniki środowiskowe, wewnętrzne (emocje, procesy poznawcze, czynniki biologiczne) oraz zachowanie.

Podjęte powyżej rozważania uwidaczniają znaczną różnorodność elementów budujących poczucie skuteczności nauczyciela. Próbowaliśmy również wykazać, że opisywane pojęcie nie tylko moderuje samo działanie człowieka, ale także wywiera wpływ na komponenty poprzedzające podjęcie aktywności, takie jak refleksja, motywacja czy procesy decyzyjne.

Strategia badawcza

Celem badań opisanych w niniejszym tekście jest poznanie opinii studentów wczesnej edukacji na temat poczucia skuteczności w działaniu nauczyciela. Badanie przeprowadzono w grudniu 2020 roku za pomocą metody sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem internetowego kwestionariusza ankiety. Narzędzie składało się z sześciu różnego typu pytań: zamkniętych, półotwartych oraz otwartych. W swoim artykule autorki analizują pełny zgromadzony materiał badawczy.

Próbie badawczą stanowiło 76 studentek i studentów Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego. Zmienna płci nie została uwzględniona

w analizie ze względu na procentowo niewielki udział mężczyzn. Wiek respondentów mieści się w przedziale od 20 do 29 lat, niemniej jednak największą grupę stanowią osoby dwudziestoletnie (43,4%).

Istotne wydaje się, aby w tym miejscu podkreślić, że analizowane pojęcie zostało przedstawione respondentom w oryginalnej wersji językowej (*self-efficacy*) wraz z podaniem tłumaczenia terminu na język polski – poczucie własnej skuteczności³.

Wyniki badań własnych

Pierwsze pytanie, jakie zadano respondentom, dotyczyło rozumienia przez nich pojęcia poczucie skuteczności, jeśli chodzi o pracę zawodową nauczycieli. Największa liczba odpowiedzi była związana z kompetencjami, kwalifikacjami nauczycieli oraz ich ogólnym stosunkiem do pracy (123 odpowiedzi⁴). Większości badanych analizowana kategoria pojęciowa kojarzyła się z pozytywnymi efektami pracy edukatorów, głównie polegającymi na poszerzaniu zakresu wiedzy uczniów (21 odpowiedzi). Wynik ten wydaje się zgodny z rezultatami badań, które pokazują, że przekaz wiedzy jest nadal najważniejszym wymaganiem społecznym względem nauczycieli (Gawrecki 2016; Lorek 2011; Pękała 2017).

Kolejne wskazanie ankietowanych dotyczy dobrego wpływu, jaki według nich nauczyciele wywierają na swoich uczniów (14 odpowiedzi), i zmian, które działania wychowawców mogą wywoływać, jeśli chodzi o „nawyki młodzieży”. Odpowiedź ta ukazuje rolę nauczyciela w kategoriach behawiorystycznego sposobu oddziaływania na ucznia. Stawia to edukatora w pozycji jedynej osoby odpowiedzialnej za efekty kształcenia, nie pozostawiając dziecku przestrzeni do zdobywania wiedzy w sposób konstruktywistyczny. Takie postrzeganie opisywanej roli zawodowej przez studentów, którzy w przyszłości sami będą nauczycielami, nie napawa optymizmem.

Poczucie skuteczności kojarzy się respondentom również z dobrymi relacjami nauczyciela i uczniów, z jego otwartością i gotowością do rozwiązywania problemów dzieci. Wydaje się, że ankietowani postrzegają analizowane pojęcie jednoznacznie w pozytywny sposób i kolejne odpowiedzi potwierdzają to przypuszczenie. Respondenci wymienili także poczucie dobrze wykonanej pracy oraz radość z niej wynikającą (9 odpowiedzi). Wiązanie przez badanych opisanych uczuć z poczuciem skuteczności zawodowej pozwala przypuszczać, że mogą oni odbierać satysfakcję płynącą z wykonywania swojej profesji jako efekt pracy nauczyciela, który jest pewny swoich umiejętności i własnej zawodowej

³ <https://www.deepl.com/pl/translator#en/pl/self-efficacy> (dostęp: 09.02.2021).

⁴ Ze względu na możliwość wielokrotnego wyboru przysługującą respondentom odpowiedzi nie sumują się do 100%.

skuteczności. Badani wymieniają także umiejętność motywowania uczniów, angażowanie ich w proces kształcenia (6 odpowiedzi) jako kolejną kompetencję nauczyciela świadczącą o jego pewności bycia skutecznym w działaniu. Ta odpowiedź, choć mniej popularna niż typ wskazań związanych z behawiorystycznym postrzeganiem roli nauczyciela, przekonuje, że pewna grupa ankietowanych – przyszłych edukatorów zauważa potrzebę pełnego, świadomego udziału dziecka w kreowaniu własnego procesu kształcenia.

Nauczyciel jest również odbierany przez badanych jako osoba odpowiedzialna za nauczanie-uczenie się, a więc zarówno za własny, jak i uczniowski udział w tym procesie. Respondenci najwyraźniej dostrzegają związek pomiędzy przekonaniem o profesjonalnej skuteczności a potrzebą własnego doskonalenia zawodowego, ponieważ kolejne wskazania dotyczą właśnie osobistego rozwoju nauczycieli (5 odpowiedzi).

Jeśli chodzi o szczegółowe wskazania odnośnie do kompetencji, jakie respondenci wiążą z pojęciem *self-efficacy*, wymieniono następujące komponenty kojarzące się ankietowanym z badaną kategorią pojęciową:

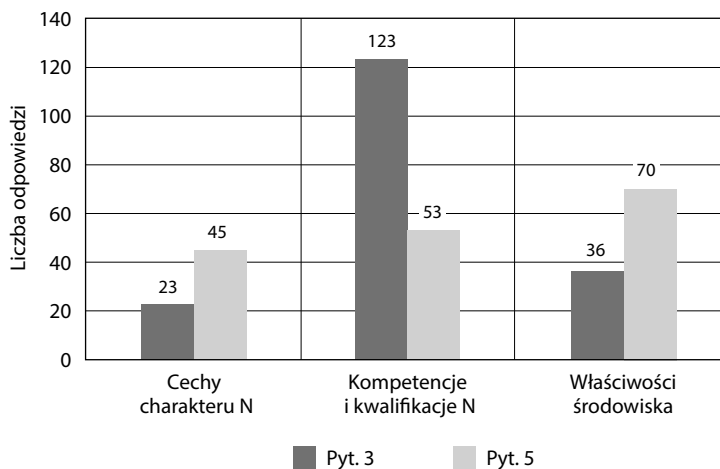
- umiejętność zarządzania grupą / pozytywną dyscyplinę,
- wiedzę,
- kreatywność,
- aktywne metody pracy,
- umiejętność realizowania własnych pomysłów,
- samodzielne tworzenie pomocy dydaktycznych,
- zdolność dostosowywania się do zmieniającego się środowiska,
- umiejętność sprawiedliwego oceniania,
- refleksyjność,
- sprawność w prowadzeniu dialogu.

Wiedza została wymieniona przez respondentów dwukrotnie – raz w kontekście umiejętności jej rozwijania u uczniów (21 odpowiedzi) i ponownie jako osobisty zasób nauczyciela (3 odpowiedzi). Wydaje się zatem, że jest to istotna kategoria dla badanych i uzależniają oni poczucie skuteczności nauczyciela od tej właśnie kompetencji.

Grupa umiejętności metodycznych to kolejny, ważny zbiór wskazań respondentów. Uważają oni, że nauczyciel powinien umieć zarządzać klasą, a niektórzy z nich uszczegółowili swoją odpowiedź, stwierdzając, że umiejętność ta jest związana z utrzymywaniem pozytywnej dyscypliny oraz autorytetem nauczyciela (5 respondentów). Odpowiedzi te są ściśle, a nawet hierarchicznie powiązane ze sobą – nauczyciel, któremu udało się zdobyć zaufanie uczniów dzięki swojej wiedzy i umiejętnościom metodycznym, najprawdopodobniej może cieszyć się autorytetem. Ten przywilej z kolei pomaga edukatorowi zarządzać konkretną zbiorowością,

niemniej jednak podtrzymanie atmosfery wzajemnego zaufania zależy od tego, czy nauczyciel potrafi utrzymywać dyscyplinę w sposób pozytywny, a więc bez dominacji, różnorodnych form nacisku czy uciekania się do negatywnych strategii.

Respondentów zapytano nie tylko o to, co kojarzy im się z pojęciem poczucie skuteczności nauczyciela, ale także o to, jakie komponenty mogą budować tę kategorię. Badani udzielali podobnych odpowiedzi na obydwie pytania. Udało się podzielić je na trzy grupy w przypadku obu możliwości wyboru, niemniej jednak oprócz podobieństw dostrzeżono także pewne różnice (rysunek 1).



Rysunek 1. Zestawienie odpowiedzi na pytanie o to, z czym respondentowi kojarzy się poczucie skuteczności w pracy zawodowej nauczyciela (pyt. 3), z odpowiedziami na pytanie o komponenty mogące budować tę kompetencję (pyt. 5)

Źródło: badania własne.

Większości badanych analizowane pojęcie kojarzy się z kompetencjami i kwalifikacjami nauczyciela, jednakże ci sami respondenci zapytani o to, co może budować poczucie skuteczności u edukatorów, stosunkowo równo podzieleni swoje odpowiedzi pomiędzy cechy charakteru nauczycieli oraz ich kompetencje, nie dając drugim z wymienionych wyraźnego pierwszeństwa. Co więcej, interesujący wydaje się fakt znacznej przewagi wyborów dotyczących środowiska w przypadku pytania o komponenty budujące *self-efficacy*. Badani uznali, że w przypadku osoby profesjonalnie zajmującej się nauczaniem ogromne znaczenie mają zarówno wewnętrzne, jak i zewnętrzne uwarunkowania i to one budują jej poczucie skuteczności zawodowej. Osoby i uwarunkowania związane z placówką zatrudnienia nauczyciela, a także środowisko lokalne, w którym ta instytucja funkcjonuje, również oddziałują na badaną kategorię pojęciową i wpływ ten jest budujący.

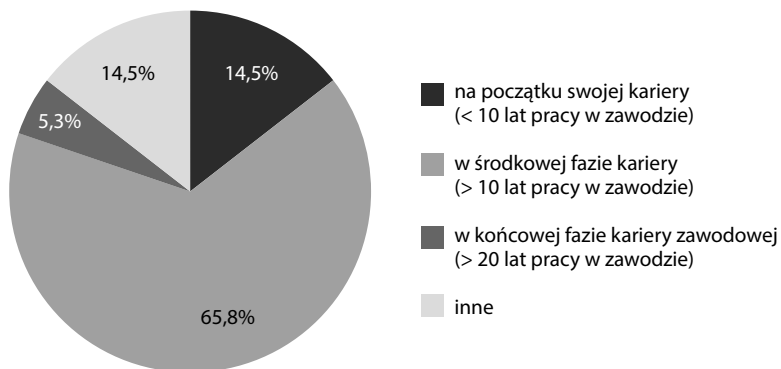
Według respondentów przekonanie o osobistej skuteczności to ważny (39,5%), a nawet bardzo ważny (57,9%) element pracy nauczyciela. Tylko niewielki odsetek ankietowanych ocenił jego wagę na średnim poziomie (2,6%). Wynik ten pokazuje, jak istotne miejsce w myśleniu studentów o ich przyszłej pracy pedagogicznej zajmuje *self-efficacy* rozumiane w kategoriach nauczycielskich kompetencji (tabela 1).

Tabela 1. Waga poczucia skuteczności w pracy zawodowej nauczyciela – rozkład procentowy i liczbowy odpowiedzi

	bardzo ważne	ważne	średnio ważne	mało ważne	nieważne
Liczba osób	44	30	2	0	0
%	57,9%	39,5%	2,6%	0,0%	0,0%

Źródło: badania własne.

Kolejnym krokiem było zadanie respondentom pytania o moment kariery zawodowej nauczyciela, w którym osiąga on największe poczucie skuteczności. Jak pokazuje rysunek 2, prawie 66% ankietowanych uznało, że ten poziom pewności w profesjonalnym działaniu odczuwa się po przepracowaniu co najmniej 10 lat w placówce edukacyjnej.



Rysunek 2. Odpowiedź na pytanie, w którym momencie kariery zawodowej nauczyciel może osiągnąć największe poczucie skuteczności – rozkład procentowy

Źródło: badania własne.

Interesujące wydaje się również wskazanie przez 14,5% badanych początku kariery zawodowej nauczyciela jako momentu najwyższego poziomu przekonania o własnej skuteczności. Powodem wybrania tak wczesnej fazy może być niewielka liczba doświadczeń pedagogicznych ankietowanych studentów.

Z drugiej strony, świeżo nabyta wiedza i wysoka, wstępna motywacja kandydatów do zawodu mogły sprawić, że respondenci właśnie w ten sposób postrzegają początek swojej przyszłej pracy.

Jeśli chodzi o własne propozycje odpowiedzi respondentów (inne), 4 z 11 osób uznały, że poczucie skuteczności zawodowej może mieć miejsce na każdym etapie zatrudnienia. Jeden z badanych dodał, że kategoria będąca przedmiotem analizy zależy od osobistej motywacji nauczyciela. Dwoje ankietowanych podważyło związek pomiędzy profesjonalną skutecznością nauczyciela i jego stażem pracy, podkreślając większe znaczenie uwarunkowań związanych z placówką edukacyjną.

Zapytano również studentów, czy edukator może nigdy nie osiągnąć pełnego przekonania o własnej skuteczności i aż 92% udzieliło odpowiedzi twierdzącej. Pierwsza z hipotez dotyczy związku między postrzeganiem zawodu nauczyciela a osobistą biografią edukacyjną respondentów. Jak wynika z badań (Pękała 2017; Smak, Walczak 2015, Malinowski 2004), negatywne doświadczenia polskich uczniów oraz absolwentów szkół często są związane z osobą nauczyciela. Co więcej, niepokoje społeczne narosłe wokół profesji pedagogicznej w ostatnich latach (strajki nauczycielskie 2017–2020, sytuacja epidemiologiczna 2020/2021, etc.), a w związku z tym zachwiany status zawodowy nauczycieli w Polsce, mógł implikować tego typu rezultat.

W końcowej fazie badań analizowano opinie respondentów na temat uwarunkowań czy też komponentów, które mogą negatywnie wpływać na budowanie poczucia osobistej skuteczności zawodowej u nauczyciela (tabela 2).

Tabela 2. Rozkład pogrupowanych odpowiedzi na pytanie o komponenty wywierające negatywny wpływ na poczucie skuteczności u nauczyciela

Grupa odpowiedzi	Liczba odpowiedzi
Cechy charakteru nauczyciela	39
Kompetencje nauczyciela	41
Właściwości środowiska	80

Źródło: badania własne.

W przypadku tego pytania pozornie można by sądzić, że według badanych uwarunkowania związane z zewnętrznym środowiskiem mają największe znaczenie, jeśli chodzi o analizowaną kategorię pojęciową (80 odpowiedzi). Jednakże, jeśli połączymy grupę cech charakteru nauczyciela ze zbiorem jego kompetencji, liczba wyborów związanych z osobą nauczyciela i środowiskiem jego pracy będą równe. Oznacza to, że badani studenci dostrzegają wagę wpływu obydwu grup czynników na poczucie skuteczności nauczycieli.

Szczegółowe wskazania elementów niesprzyjających budowaniu analizowanej kategorii pojęciowej w grupie cech charakteru edukatorów to: niewielka motywacja

do pracy (10 odpowiedzi), niskie poczucie własnej wartości (11 odpowiedzi), nieorganizowanie (3 odpowiedzi) oraz brak empatii (2 odpowiedzi). Pozostałe, pojedyncze wskazania dotyczą bierności, nieodpowiedzialności, braku konsekwencji w dążeniu do wyznaczonego celu, obojętności, braku cierpliwości i autorefleksji oraz zaborczości nauczyciela.

Podgrupę kompetencji i kwalifikacji nauczyciela tworzy 41 odpowiedzi (tabela 3). Zatem badani uznali braki w tym zakresie za poważną przeszkodę w budowaniu poczucia skuteczności zawodowej.

Tabela 3. Szczegółowe odpowiedzi na pytanie dotyczące komponentów przeszkadzających w budowaniu poczucia skuteczności w pracy zawodowej nauczyciela – podgrupa „kompetencje, kwalifikacje i stosunek do pracy nauczyciela”

Kompetencje, kwalifikacje, stosunek do pracy nauczyciela (liczba odpowiedzi)			
brak doświadczenia/ wiedzy (9)	wypalenie zawodowe (4)	brak umiejętności komunikacji (4)	brak awansu/ samorozwoju (3)
zamknięcie na potrzeby uczniów (2)	monotonność technik pracy (2)	brak szacunku do ucznia/autorytarny styl pracy (2)	brak kreatywności (2)
brak chęci, zaangażowania zawodowego (2)	brak motywacji (2)	brak umiejętności utrzymania dyscypliny (1)	brak określonych celów pracy (1)
złe podejście do dzieci (1)	negatywne nastawienie do pracy (1)	mało czasu poświęcanego na pracę (1)	wątpienie w sens, skuteczność własnych działań/pracy (1)
brak własnego zdania (1)	brak znajomości własnych praw i obowiązków w miejscu pracy (1)		

Źródło: badania własne.

Na pierwszy plan wśród wymienionych komponentów wysuwa się brak wiedzy i doświadczenia nauczycieli. Obydwie kategorie kompetencyjne były wymieniane przez respondentów w przypadku wszystkich trzech pytań otwartych dotyczących profesjonalnej skuteczności. Wydaje się zatem, że są one ważne dla badanych, a nawet, że postrzegają te kompetencje jako kluczowe, jeśli chodzi o budowanie badanej kategorii.

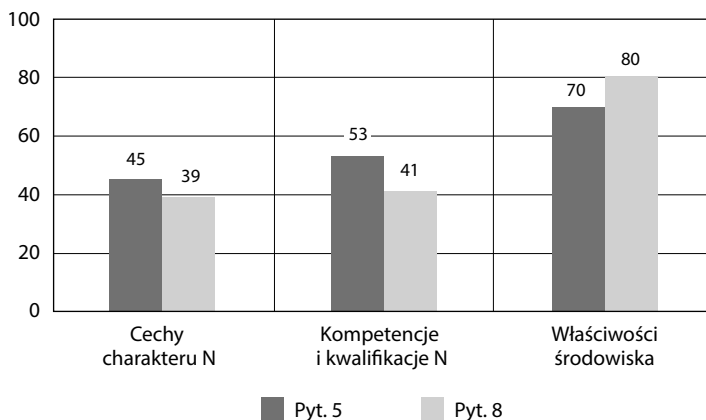
Ciekawym elementem, który pojawia się wśród odpowiedzi, jest wypalenie zawodowe, w szczególności ze względu na fakt, że w badaniu brali udział studenci, a więc osoby dopiero przygotowujące się do zawodu nauczyciela. To pojęcie pojawiło się stosunkowo niedawno w polskiej literaturze przedmiotu⁵ (Sęk 2011), można zatem przypuszczać, że jeszcze później zaistniało wśród

⁵ Autor wskazuje, że było to w latach 80. XX wieku.

tematów poruszanych w procesie kształcenia studentów. Niemniej jednak badanie pokazuje, że respondenci – przyszli nauczyciele są nie tylko świadomi istnienia zagrożenia wypaleniem zawodowym, ale także postrzegają ten komponent jako potencjalnie niebezpieczny dla własnego poczucia skuteczności.

Pozostałe wymieniane przez respondentów przeszkody, ujmując ogólnie, są związane z umiejętnościami komunikacyjnymi, motywacją czy też metodami pracy nauczyciela (tabela 3). Różnorodność odpowiedzi jest dowodem na to, jak szerokie spojrzenie na problem mają młodzi ludzie przygotowujący się do pracy w zawodzie nauczyciela, co może świadczyć również o ich umiejętności podejmowania profesjonalnej refleksji pedagogicznej.

Jeśli dokonamy porównania pomiędzy odpowiedziami na pytania o elementy mogące wspomagać budowanie poczucia skuteczności u nauczyciela z rezultatami dotyczącymi komponentów negatywnie korelującymi z opisywaną kategorią pojęciową, możemy zauważyć podstawową różnicę dotyczącą liczby osób wiążących pojęcie *self-efficacy* za środowiskiem. Większa liczba respondentów postrzega elementy środowiskowe jako pozytywnie wpływające na poczucie skuteczności zawodowej niż negatywnie moderujące opisywaną kategorię pojęciową (różnica to 10 odpowiedzi – rysunek 3).



Rysunek 3. Zestawienie odpowiedzi na pytanie o komponenty budujące poczucie sprawstwa w pracy zawodowej nauczyciela (pyt. 5) z odpowiedziami na pytanie o komponenty przeszkadzające w jego budowaniu (pyt. 8)

Źródło: badania własne.

Badani w przypadku obydwu pytań wymieniali podobne elementy związane ze środowiskiem, a także pozostałymi podmiotami edukacji – budujące, czy też niesprzyjające budowaniu poczucia skuteczności. Do głównych kategorii wskazywanych przez respondentów możemy zaliczyć:

- atmosferę w pracy,
- możliwości współpracy w instytucji zatrudnienia,
- otwartość dyrektora placówki,
- zaangażowanie uczniów i rodziców.

Odpowiedzi ankietowanych wyraźnie dowodzą ich przekonania o większym wpływie na osobistą skuteczność nauczyciela komponentów powiązanych z jego osobą, w porównaniu do dostrzegania mniejszego związku elementów środowiska z badanym zagadnieniem.

Zakończenie

Poczucie własnej skuteczności nauczycieli jest od wielu lat przedmiotem zainteresowania badaczy na świecie. Przedstawiona przez nas analiza czynników wpływających, zdaniem respondentów, na analizowany fenomen pokazuje, że jest to zagadnienie dość złożone i wymaga uwzględnienia wielu komponentów moderujących. W naszych badaniach dokonaliśmy ich podziału na kompetencje i kwalifikacje, cechy charakteru nauczyciela oraz elementy związane z jego środowiskiem pracy. Jak pokazały analizy, komponenty te, według respondentów, mogą w różny sposób i w różnym nasileniu mieć wpływ na poziom przekonania o własnej skuteczności nauczyciela.

Artykuł przedstawia analizę opinii studentów wczesnej edukacji dotyczących rozumienia przez nich pojęcia poczucie własnej skuteczności (*self-efficacy*) w pracy zawodowej. Przeprowadzone badania pokazały, jak przyszli nauczyciele postrzegają ważny element wybranej przez nich profesji. Dowiodły, że budowanie własnej skuteczności nauczyciela wymaga czasu i jest zależne zarówno od indywidualnych cech i kompetencji nauczyciela, jak i od środowiska pracy. Aby osiągnąć zakładane cele nauczania i uczenia się, edukatorzy muszą starannie zaplanować proces dydaktyczny, dopasować aktywności do umiejętności uczniów oraz dostosować się do ich potrzeb i zainteresowań. Poza doświadczeniem oraz wiedzą zdobytą podczas studiów pedagogicznych nauczyciele winni odznaczać się zaangażowaniem oraz motywacją. Ci z nich, którzy mają wyższe poczucie skuteczności, bardziej angażują się w pracę zawodową, częściej motywują uczniów do działania, co przekłada się na osiągnięcie pozytywnych efektów nauczania.

Dlatego jest ważne, aby studenci kierunków pedagogicznych rozumieli, czym jest poczucie skuteczności zawodowej, znali jej wpływ na rezultaty procesu nauczania – uczenia się, umieli aktywnie budować tę kompetencję w przebiegu swojej kariery zawodowej. Ważne jest także, aby nauczyciele (zarówno przyszli, jak i obecnie pracujący) potrafili eliminować czynniki zaburzające pewność własnej skuteczności, a także umieli dokonywać adekwatnej samooceny w tym

zakresie. Niewątpliwie obszar tematyczny związany z budowaniem poczucia skuteczności zawodowej nauczyciela powinien być włączony w tok kształcenia przyszłych edukatorów tak, aby był to proces świadomy, podlegający autorefleksji i planowanemu rozwojowi.

Bibliografia

- Bandura A. 1982. *Self-efficacy mechanism in human agency*, „American Psychologist”, nr 37 (2), s. 122–147.
- Gawrecki L. 2016. *Jak kształcić nauczyciela kreatywnej szkoły? – konteksty diagnostyczne i rekomendacje*, [w:] *Współczesna edukacja. Wielopłaszczyznowość zadań*, red. J. Skibska, J. Wojciechowska, Wydawnictwo Libron, Kraków, s. 37–48.
- Kuyini A.B., Desai I., Sharma U. 2018. *Teachers' self-efficacy beliefs, attitudes and concerns about implementing inclusive education in Ghana*, „Journal of Inclusive Education”, nr 24 (1), s. 1–18.
- Lopez S.J., Snyder C.R. 2009. *Oxford handbook of positive psychology* (wyd. 2), Oxford University Press, New York.
- Lorek K. 2011. *Nauczyciel (zdolny) w przestrzeni współczesnej edukacji*, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny, Poznań.
- Malinowski J.A. 2004. *Zaburzenia relacji uczeń–nauczyciel zagrożeniem dla podmiotowości szkolnego procesu edukacyjnego*, [w:] *Edukacja jutra*, red. K. Denek, T. Koszycz, M. Lewandowski, Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, Wrocław, s. 347–352.
- Pękala J.L. 2017. *Etos nauczycieli – mit czy rzeczywistość?*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Pianta R.C., LaParo K.M., Hamre B.K. 2008. *Classroom Assessment Scoring System (CLASS) Pre-K Version*, Brookes Publishing, Baltimore.
- Sęk H., red. 2011. *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Smak M., Walczak D. 2015. *Prestiż zawodu nauczyciela w percepcji nauczycieli i byłych nauczycieli*, „The Central European Journal of Social Sciences and Humanities”, nr 133 (2), s. 24–43.
- Tschannen-Moran M., Woolfolk Hoy A., Hoy W.K. 1998. *Teacher efficacy: Its meaning and measure*, „Review of Educational Research”, vol. 68 (2), s. 202–248.
- van den Berg R. 2002. *Teachers' meanings regarding educational practice*, „Review of Educational Research”, nr 72 (4), s. 577–625.
- Wolters C.A., Daugherty S.G. 2007. *Goal structures and teachers' sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level*, „Journal of Educational Psychology”, nr 99 (1), s. 181–193.

Hanna Kędzierska

ORCID 0000-0003-4187-2764

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Zofia Kędzierska

ORCID 0000-0002-4181-4719

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Buforowanie prowizorycznych „Ja” – (nie)instytucjonalne zmiany w przebiegu karier zawodowych nauczycieli

ABSTRACT

Buffering provisional selves – (non)institutional changes in the course of teachers’ professional careers

This paper presents the results of the second stage of qualitative empirical research devoted to the analysis of the dynamics and course of professional transitions of teachers originally employed in middle schools (gymnasiums) that were closed down. When analyzing the so-called neutral zone experiences, we refer to the concept of possible selves formulated by Hazel Markus and Pauli Nurius (1986) and the concept of provisional selves by Herminia Ibarra (1999), inspired by the former theory. These concepts facilitate the identification of strategies employed by teachers during the process of adaptation to new professional circumstances, as well as searching for one’s identity and for new ways to fulfill professional tasks.

Keywords: teachers career, professional transitions, possible selves, buffering provisional selves

Słowa kluczowe: kariery nauczycieli, tranzycje zawodowe, możliwe „ja”, buforowanie tożsamości prowizorycznych

1. Wprowadzenie

Kariera zawodowa nauczycieli przebiega według normatywnie wyznaczonych wzorów. Każdy awans, kolejny stopień w rozwoju profesjonalnym wymagają spełnienia mniej lub bardziej arbitralnie ustanowionych kryteriów kompetencyjnych. Instytucjonalnie wyznaczone ścieżki awansu zawodowego nauczycieli nie obejmują jednak całej palety (nie)dobrowolnych zmian dokonujących się w toku wieloletniej pracy zawodowej nauczyciela, poczynając od subtelnych, niemal niezauważalnych procesów stawania się i bycia nauczycielem, po gwałtowne (re)definicje profesjonalnej tożsamości będące efektem transformacji systemu oświatowego.

Reforma oświaty, zainicjowana w 2015 roku, choć nie wprowadziła istotnych zmian w systemie awansu zawodowego, uruchomiła na ogromną skalę (nie)instytucjonalne procesy tranzycji zawodowych nauczycieli. Tysiące pedagogów, nie tylko szkół gimnazjalnych, zostało zmuszonych do (od)budowania swoich szkół w nowej strukturze organizacyjnej, zmiany miejsca zatrudnienia, podjęcia pracy w kilku placówkach, często w odległych miejscowościach, aby uzyskać pensum dydaktyczne, pracy z uczniami w niepreferowanych przez siebie grupach wiekowych, modyfikacji metod, stylu pracy dydaktycznej i wychowawczej i inne.

Badania procesów (nie)instytucjonalnych zmian w przebiegu kariery zawodowej nauczycieli w polskiej pedeutologii są nieliczne i skupiają się przede wszystkim na procesach wchodzenia absolwentów studiów wyższych na rynki pracy (Kędzierska 2015; Piróg 2018; Wawrzyniak-Beszterda 2019). Brak jest natomiast eksploracji empirycznych, które pozwalałyby zrozumieć mechanizmy i procesy (nie)instytucjonalnych przejść będących, tak jak w przypadku ostatniej reformy, wynikiem przzerwania dotychczasowej ścieżki kariery, zmiany trajektorii jej przebiegu i (re)definicji profesjonalnego „Ja” nauczycieli.

Badanie procesu tranzycji tożsamości profesjonalnej nauczycieli szkół gimnazjalnych likwidowanych w wyniku reformy oświaty zostało rozpoczęte w 2019 roku. Ramę teoretyczną projektu stanowiła trójfazowa koncepcja tranzycji Williama Bridgesa (2008). Wyniki badań pierwszego etapu, tzw. okresu zakończenia, straty, rezygnacji, opublikowane zostały w dwóch artykułach (Kędzierska 2019, 2020). W niniejszym tekście przedstawiamy wstępne rezultaty analizy drugiej fazy procesu, tzw. strefy neutralnej, w której poza główną teorią Bridgesa wykorzystana została koncepcja możliwych Ja autorstwa Hazel Markus i Pauli Nurius (1986) oraz inspirowana tą teorią koncepcja Ja prowizorycznego Herminii Ibarry (1999).

2. Rama teoretyczna

Badacze tranzycji wywodzący się z różnych dyscyplin nauk społecznych: zarządzania organizacjami (Bridges 2008), poradnictwa karier (Schlossberg 1981), psychologii (Zittoun 2008), edukacji (Eccleston 2009), zgodni są co do tego, że choć przejścia są zjawiskiem powszechnym, występującym na każdym okresie życia jednostki, to nie można ich utożsamiać z samym procesem zmiany. Bridges podkreśla, że zmiana ma charakter sytuacyjny, natomiast tranzycje to przede wszystkim „proces psychologiczny, podczas którego ludzie przyswajają zmiany i adoptują się do spowodowanej przez nie nowej sytuacji” (2008: 3). Podobnie, akcentując psychologiczny wymiar procesu, rozumieją tranzycję Mei Seung Lam i Andrew Pollard (2006), określając go jako proces subiektywnie doświadczanej zmiany, związanej z przejściem z jednego środowiska czy kontekstu do innego, skutkującym „zadomowieniem” się w nowym środowisku czy kontekście, uzyskaniem niejako nowej tożsamości. Warto podkreślić, że o tranzycjach, szczególnie w wymiarze indywidualnym, mówi się wówczas, kiedy jednostka postrzega te wydarzenia (zarówno pozytywne, jak i negatywne), które zmieniają jej codzienne życie, jako znaczące w swojej biografii.

Proces tranzycji uruchamiają zdarzenia o różnej skali. Zmiana miejsca zamieszkania, awans na wyższe stanowisko, choroba, urodzenie dziecka, reformy w organizacjach „przerywają” to, co znane, oswojone, rutynowe. Gdy normalny bieg rzeczy zostaje zerwany, jednostka z jednej strony „próbuję ochronić swój świat oraz znaczenie i tożsamość” (Bridges 2008: X), z drugiej musi zacząć projektować nowe sposoby działania i bycia w świecie. Dlatego tranzycje w pewnym sensie oznaczają koniec pewnego sposobu życia, jednocześnie będąc wezwaniem do nowych pomysłów, nowych rozwiązań albo nowych sposobów działania lub myślenia.

Pierwsza faza tranzycji, jak podkreśla Nancy Schlossberg (1981), jest albo „wejściem do/w”, albo „wyjściem z” sytuacji tranzycji. Etapowi temu towarzyszą zazwyczaj dość silne emocje wynikające z poczucia straty i niepewności przed tym, co nowe i nieznanne. Drugi etap poruszania się / bycia w/pomiędzy rozpoczyna się momencie, kiedy osoby w sytuacji tranzycji zaczynają pozyskiwać wiedzę o tym, „o co chodzi” w zmianie, która się zaczyna, w wychodzeniu ze starych ról i zwyczajów, w porzucaniu starych przekonań, strategii działania i dotychczasowego sposobu myślenia. Porzucanie „starej” rzeczywistości, jak pisze Tania Zittoun (2008), analizująca procesy tranzycji z perspektywy psychologii rozwoju człowieka, dokonuje się w ramach trzech współzależnych procesów odnoszących się do: zmian tożsamościowych, nabywania nowej wiedzy i nadawania sensu. Wychodzenie z poprzedniej roli i ponowne budowanie tożsamości opartej na nowej roli zaczyna się od wątpliwości, które powodują potrzebę analizy swojej dotychczasowej sytuacji i poszukiwanie

innych, alternatywnych ról. Cechą charakterystyczną fazy, którą Bridges (2008) nazywa strefą neutralną, jest doświadczanie liminalności, zawieszenia, braku, oczekiwania na „nową” tożsamość. Stare sposoby definicji sytuacji, nawyki, strategie, sposoby reagowania stają się w nowej sytuacji niefunkcjonalne. Nowo praktykowane, które stopniowo je zastępują, nie dają jeszcze jednostce poczucia komfortu i bezpieczeństwa. Ibarra (1999) dowodzi, że rozwiązanie konfliktu stare vs nowe i dylematu tożsamościowego kim byłem / kim teraz powinienem/mogę być dokonuje się podczas wielokrotnego wyboru spośród jednej lub więcej pojawiających się możliwości tożsamościowych, jednej lub więcej koncepcji możliwych ja.

Koncepcja możliwych ja, opracowana przez Markus i Nurius (1986), koncentruje się na roli indywidualnych wyobrażeń jednostki o Ja, w regulacji i zmianie jej zachowania.

Możliwe Ja reprezentują idee tego, kim moglibyśmy być, kim chcielibyśmy być, kim obawiamy się być i są one łącznikiem między poznawczymi reprezentacjami Ja a motywacją (Markus, Nurius 1986: 954).

Wszyscy ludzie wyobrażają sobie siebie w różnorodny sposób i te możliwe ja są częścią budowania szerszej narracji o nas samych. Używamy ich, aby nadać sens naszemu życiu w naszym własnym kontekście społecznym. Wyobrażenia o byciu nauczycielem odnoszą się do różnych aspektów profesjonalnej tożsamości – ja innowacyjne, ja empatyczne, ja powinnościowe, ja odnoszące sukcesy, ja odnoszące porażki, ja mające trudności w adaptacji do nowych wymagań itp. Wachlarz możliwych konstrukcji siebie w przyszłości jest w zasadzie nieograniczony.

Jednostka może tworzyć dowolną liczbę możliwych Ja, które wyrastają z kontekstu socjokulturowego, autobiograficznego oraz modeli wyobrażeń i symboli dostarczanych przez media i własne doświadczenia, stąd mogą one mieć różną jakość [...] możliwe ja, reprezentując to jak myślimy o swoich potencjałach i swojej przyszłości, stają się pomostami poznawczymi między teraźniejszością a przyszłością, określającymi jak jednostki mogą się zmienić od tego, jak są teraz, do tego, czym się staną/mogą się stać (Hempolińska-Nowik 2014: 43).

Oznacza to, że tworzenie siebie jako nauczyciela – jakim mogę/powinienem być, choć jest zawsze osobistą projekcją siebie w roli zawodowej, budowane jest w biograficznych i społeczno-kulturowych ramach, które rzutują na obecne postrzeganie siebie w roli, jak i przyszłe wizje bycia nauczycielem.

Możliwe ja spełniają dwie podstawowe funkcje. Po pierwsze dostarczają jednostce osobistych reprezentacji aspiracji, motywów i zagrożeń, których trzeba unikać. Gdy możliwe ja są uaktywnione, wpływają na samopoczucie jednostki i kierunek podejmowanych działań. Nauczyciele, którzy zostali postawieni

w sytuacji podjęcia nowych zadań w zmienionych warunkach zatrudnienia (przejście z gimnazjum do klas młodszych, praca na stanowiskach, do których nie aspirowali), zostali jednocześnie zobligowani do „wymyślenia siebie na nowo”, zmodyfikowania koncepcji swojej pracy i odpowiedzi na podstawowe pytanie tożsamościowe – kim teraz jestem, kim się stałem, kim chcę być w przyszłości?

Wizje możliwych ja – ja nauczyciel szkoły podstawowej, ja nauczyciel geografii pracujący w świetlicy szkolnej, ja nauczyciel dojeżdżający do pracy w kilku szkołach – mogą być obrazami nacechowanymi pozytywnie, jak i negatywnie. Jak dowodzą Markus i Nurius (1986), pozytywne ja pobudzają jednostkę do aktywności, pozwalając łatwiej wydobyć się z trudnej sytuacji, przeżyć kryzys. Wizje negatywne – ja bezradny, jak niekompetentny, ja skrzywdzony, utrudniają balansowanie pomiędzy tym, co znane i wypracowane, a tym, co nowe i jeszcze nie w pełni zintegrowane.

Możliwe ja dostarczają także kontekstu, wskazując, że zdolności i działania jednostki nie są wartościowane w izolacji. Ich interpretacja zależy od wyobrażeń jednostki co do jej przyszłości, nadziei, pragnień, zagrożeń. Każda sytuacja kryzysowa może być przez jednostkę szacowana w różny sposób. Niepowodzenie może podważać poczucie wartości, sprawstwa i powoduje, że patrząc w przyszłość, jednostka kolejne wyzwania, cele, zadania będzie oceniać z dużym prawdopodobieństwem porażki.

Jeśli jednak to samo doświadczenie u innej osoby zostanie inaczej zinterpretowane („nie poznali się na mnie”, „innym razem uda mi się”), to jest szansa, że pozytywne możliwe ja typu: „jestem profesjonalistą”, „będę zarządzać wielkim programem”, „zrobię doktorat”, „wezmę udział w wyprawie na południe Francji” utrzymają się. Taki kontekst możliwych ja może powstrzymać nastroje depresyjne i pozwoli szacować z większym prawdopodobieństwem sukcesy niż porażki (Hempolińska-Nowik 2014: 48).

Podkreślając złożoność i dynamiczny charakter koncepcji siebie, Markus i Nurius (1986) wprowadziły kategorię pracującego ja rozumianego jako zestaw koncepcji ja, które są bieżąco aktywizowane w myślach i pamięci jednostki. Pracujące ja, które są uruchamiane jako obrazy siebie w zależności od stanów afektywnych czy w odpowiedzi na okoliczności społeczne, jakie oddziałują na jednostkę, dostarczają jej rozległej wiedzy o Ja. Te różnorodne wyobrażenia siebie mogą być ulokowane na różnych poziomach świadomości. Niektóre z nich można traktować jako trzon Ja, inne są mniej trwałymi i bardziej podatnymi na modyfikacje poznawczymi manifestacjami pożądanymi celów, oczekiwań bądź niepokojów i obaw. Modyfikowanie swojego profesjonalnego ja nauczycieli w sytuacji zmian nieinstytucjonalnych oznacza proces poszukiwania i definiowania siebie w splotie różnych wizji – tych pochodzących z przeszłości, testowanych w teraźniejszości, jak i wizji siebie w przyszłości.

Każdy człowiek wynosi z poprzedniej roli pewną tożsamość, określaną jako „reszt-kową”, „przeżyta”, tożsamością poprzednią. Analizując każdą kolejną nową sytuację, należy zawsze uwzględnić pozostałości po poprzedniej roli lub rolach, bowiem to one sprawiają, iż kolejne role, w jakie wchodzi jednostki, są unikatowe i niepowtarzalne (Minta 2016: 102).

Szczególną cechą okresu ścierania się różnych, konkurujących ze sobą koncepcji Ja jest uczucie bycia „pomiędzy”, zawieszenia, niepewności, zagubienia, ale także prób (mniej bądź bardziej udanych) eksplorowania nowej sytuacji oraz poszukiwania siebie i sposobów realizacji zadań zawodowych.

Zainspirowana koncepcją możliwych ja Ibarra (1999) wprowadziła pojęcie „prowizorycznej jaźni”, które opisuje iteracyjny proces obserwacji, eksperymentowania i oceny, jakim posługują się pracownicy, dostosowując się do nowych ról w firmie. Każde przejście jest w dużej mierze krokiem w nieznaną i bez względu na zdarzenie, jakie uruchomiło transycję, jednostka musi podjąć działania, które pozwolą jej wyjść poza to, co było, i zacząć doświadczać strefy aktywności, w której wszystko może się zdarzyć. Aktualne doświadczenie zmiany dla większości ludzi ma charakter odkrywczy i indukcyjny. Nowe możliwości ewoluują w trakcie całego procesu transycji, tworząc okazje do wypróbowania nowych rozwiązań. Takie testowanie się w nowych rolach, zadaniach, z nowymi możliwymi Ja Ibarra (1999) nazywa „buforowaniem” koncepcji samego siebie, co podkreśla złożoność i dynamiczność całego procesu przechodzenia pracownika pomiędzy dwoma układami, z których żaden w trakcie procesu transycji nie funkcjonuje w zadowalający sposób.

Buforowanie tożsamości ilustruje znakomicie proces adaptacji imigrantów. Zmiana kraju zamieszkania odbywa się relatywnie szybko, ale stawanie się obywatelem nowego kraju, współdzielącym przestrzeń i kulturę z jego mieszkańcami, jest długotrwałym procesem (re)konstrukcji tożsamości przebiegającym przez różnorodne próby balansowania pomiędzy „starą tożsamością” ukształtowaną w odmiennych warunkach kulturowych i tymczasowymi projektami „ja”, aż do względnie stabilnej konstrukcji „zakotwiczonej” w kulturze kraju przyjmującego.

Charakteryzowane koncepcje są użyteczną ramą teoretyczną do analizy procesów nieinstytucjonalnych transycji zawodowych, szczególnie okresu liminalności który, jak pisze Ibarra (2015), jest najslabiej rozpoznany przez badaczy etapem transycji. Zastosowane w badaniach pedeutologicznych umożliwiają przekroczenie granic wyznaczonych przez statyczne koncepcje skupione wokół zagadnień adaptacji nauczycieli do zmian, poszerzając pole problematyki badawczej o pytania dotyczące (re)konstrukcji tożsamości profesjonalnej nauczycieli zachodzącej poprzez wielokrotne testowanie, poprawianie i odrzucanie możliwych/prowizorycznych Ja.

3. Rama metodologiczna

Reforma edukacji, której wdrażanie zostało rozpoczęte w 2017 roku, uruchomiła procesy tranzycji (organizacyjnej i jednostkowej) na ogromną skalę, dotyczyła bowiem tysięcy zatrudnionych nauczycieli we wszystkich typach szkół, choć najdotkliwiej zmiany te odczuli nauczyciele likwidowanych gimnazjów. Pomimo optymizmu i zapewnień urzędników MEN, że reforma jest dobrze przygotowana, przemiany oświatowe spowodowały ogromny chaos w funkcjonowaniu szkół i pracy pedagogów. Wielu nauczycieli zostało zmuszonych do zmiany miejsca zatrudnienia, podjęcia pracy w kilku placówkach, równoległej pracy w kilku ciągach programowych, pracy na stanowiskach, które dopełniały ich pensum dydaktyczne czy w wielu wypadkach wpłynęły na decyzję o przejściu na emeryturę. Tak głębokie zmiany, w których nie tylko nie zaoferowano nauczycielom wsparcia, ale też nie przyznano, że takie wsparcie jest potrzebne, wyzwoliły w środowisku pracowników oświaty wiele negatywnych emocji – niezadowolenie, strach, bezsilność, rezygnację, złość. W miarę osvajania się z nieuniknionym nauczyciele przyjmowali różnorodne strategie radzenia sobie z sytuacją reformy – od aktywnego zaangażowania się w zmianę, poprzez kontestację, aż do biernego i czynnego oporu wobec podjętych działań reformatorskich (Kędzierska 2019).

W 2019 roku został zainicjowany projekt badawczy, którego celem jest analiza dynamiki i przebiegu procesu tranzycji profesjonalnych nauczycieli zlikwidowanych szkół gimnazjalnych. Projekt, zgodnie z przyjętą trójfazową koncepcją tranzycji Bridgesa (2008), został podzielony na trzy etapy. W pierwszym dokonano retrospektywnej analizy doświadczeń nauczycieli z okresu przed ogłoszeniem decyzji wprowadzającej reformę oświaty (w tym likwidującej gimnazja) i po niej. W drugim etapie eksplorujemy proces przejścia nauczycieli przez tzw. strefę neutralną, w której następuje (re)konstrukcja tożsamości profesjonalnej oraz codziennych praktyk działania.

Wstępną siatkę problemów badawczych odnoszących się do tego obszaru badań tworzą dwa pytania:

1. Wokół jakich punktów referencyjnych konstruowane są tożsamości prowizoryczne nauczycieli w procesie tranzycji?
2. Jak przebiega proces buforowania możliwych Ja nauczycieli likwidowanych gimnazjów?

Powyższe pytania miały charakter wyjściowego rozpoznania przedmiotu badań i ulegały modyfikacji w toku realizacji projektu badawczego. Ta wstępna konceptualizacja pozwoliła jednak na wyznaczenie granic pola badawczego przy jednoczesnym wyczuleniu na „nową wiedzę napływającą z badania” (Flick 2010: 93).

Wywiady fokusowe (Barbour 2011) z nauczycielami zlikwidowanych szkół gimnazjalnych zostały zrealizowane w okresie od marca do czerwca 2019 roku oraz w lutym i marcu 2020. W badaniach uczestniczyli nauczyciele ze szkół gimnazjalnych, które przed ich wygaszeniem legitymowały się ponadprzeciętnymi wynikami edukacyjnymi udokumentowanymi wysoką pozycją w rankingach szkół, wynikami osiągnięć uczniów (wysoki wskaźnik liczby laureatów i finalistów olimpiad przedmiotowych, pozycją szkoły na skali staninowej, wynikami rekrutacji absolwentów do prestiżowych liceów i in.). Każda z placówek, w której byli zatrudnieni nauczyciele, wypracowała, przez prawie dwadzieścia lat działalności szkoły, własną oryginalną koncepcję pracy dydaktyczno-wychowawczej, która czyniła ją rozpoznawalną w środowisku.

Ogółem w badaniach uczestniczyło 74 nauczycieli (sześć grup). Wywiady za zgodą badanych były nagrywane na dyktafon. Po każdym spotkaniu sporządzano szczegółowe noty terenowe, które były wykorzystywane w procesie interpretacji materiału empirycznego (Kędzierska 2015). Zarządzanie danymi empirycznymi, analizowanymi zgodnie z procedurami podejścia procesualnego (Pettigrew 1997; Rzechowska 2011), wspomagane było komputerowo z użyciem programu NVivo 12.

4. I ten świat po prostu runął...

Jednym z najtrudniejszych doświadczeń, z jakim mierzyli się nauczyciele likwidowanych gimnazjów, było poczucie straty, zmarnotrawienia ich wysiłków i efektów wieloletniej pracy dydaktyczno-wychowawczej. Większość nauczycieli uczestniczących w badaniach całą swoją indywidualną karierę zawodową związało ze szkołami gimnazjalnymi. Tym boleśniej i niezwykle osobiście odbierali decyzję o ich wygaszaniu.

Kiedy już było postanowione, że to już nieodwołalne i że na pewno będzie likwidacja gimnazjum, to ja **byłem tak wściekły**, rozżalony, to było tak jak osobista tragedia, jak wtedy kiedy tracimy kogoś bliskiego, przecież ten świat, który tak dobrze już funkcjonował, po tylu latach **ten świat nagle tak po prostu runął** (G6:1)¹.

Siła emocji towarzysząca doświadczeniu straty, pęknięcia, przerwania ścieżki kariery rzutowała na indywidualne i kolektywne strategie radzenia sobie z reformą.

nie było tak wiele czasu na zastanawianie się i to były takie drogi poszukiwania, czy będzie dla nas lepiej tak, czy będzie lepiej tak i jak to będzie, absolutnie nie byliśmy w większości, a później jakoś ta rzeczywistość nabierała takiego rozpędu i żeśmy

¹ W transkrypcji została zastosowana uproszczona wersja notacji Jefferson za: Rapley (2010). G1:3, G2:12 – kody nadane narratorom biorącym udział w badaniach.

dojrżeli do tego, że tak tu jest szansa, że tu może być szansa na stworzenie dobrego liceum no: i wtedy zaczęliśmy walkę (G1:7).

Ja to mam wrażenie, że chociaż minęły prawie już trzy lata, to ja wciąż jestem w takiej dziurze, pustka taka, trochę jak automat (.) przeprogramowany jest człowiek (.) co każą to robię i już nawet nie myślę, czy może by dobrze było wrócić do tego, co było (G3:3).

Wieloletnie doświadczenia w pracy z transformującymi się organizacjami Bridgesa dowodzą, że udane transformacje organizacji zależą przede wszystkim od sposobu, w jaki pomaga się pracownikom na każdym szczeblu przejść przez kolejne fazy tranzycji. Jeśli pozostawi się ich bez pomocy, „to całe przedsięwzięcie nie będzie niczym więcej niż tylko poprzestawianiem krzesel” (2008: 4).

Niestety, badani nauczyciele nie tylko informowali o braku wsparcia na poziomie centralnym i lokalnym, ale także opowiadali o trudnościach, jakie napotykali w czasie, kiedy zapadały kluczowe dla nich i ich szkół decyzje dotyczące przyszłości.

plan, jaki miały wobec nas nasze władze, kurator, wydział oświaty, tak jak już wspominałem o tym, miał być w stosunku do nas taki, że mielibyśmy być zredukowani do filii szkoły podstawowej@, bo takie było założenie tylko dlatego, że grały role zawiści, małości eee i niekompetencja osób, które zajmowały ówczesne decydenckie stanowiska (G1:1).

Nieliczne gimnazja podjęły trud budowania w dotychczasowych zasobach kadrowych nowych szkół ponadpodstawowych (Kędzierska 2019). Wiele z nich zostało przekształconych w szkoły podstawowe, ich filie, rzadziej szkoły branżowe, technika, powodując duże fluktuacje na nauczycielskim rynku zatrudnienia. Zmiany sieci szkół, podstaw programowych, wygaszanie klas gimnazjalnych, wynikające z reformy zwiększone koszty utrzymania szkół przez organy prowadzące skutkowało nasilaniem się, obserwowanych od lat 90. ubiegłego wieku, zjawisk niekorzystnych dla rynku zatrudnienia nauczycieli. Jednym z najdotkliwiej odczuwanych przez badanych jest zwiększenie się grupy nauczycieli realizujących tzw. kariery patchworkowe (Domecka, Mrozowicki 2008), tj. zatrudnionych w kilku szkołach, aby uzyskać pełnoetatowe zatrudnienie.

no wie Pani, 3 razy 6 i mamy 18 godzinne pensum, a to, że w trzech szkołach, tak to się teraz liczy (G6:4).

Kariera patchworkowa jest znaczącą barierą w udanej (re)konstrukcji tożsamości profesjonalnej przede wszystkim ze względu na poczucie braku identyfikacji nauczycieli z miejscem pracy i członkami organizacji. Na doświadczenie wykorzenia z dotychczasowego środowiska wskazywało wielu nauczycieli, opisując różne aspekty ich obecnej drogi zawodowej

wiecie, ja to teraz na tę chwilę to się czuję taka bezdomna, dni to zaczęłam teraz rozpoznawać po tym, gdzie pracuję@@@ [...] dla mnie dużym problemem to, że tak przestaję czuć związek z którąkolwiek szkołą jak kiedyś, no i taka sprawa (.) ja w gimnazjum uczyłam geografii, teraz to też w tych innych szkołach EDB i co roku jest konkurs, co roku i ja teraz, pracując w dwóch szkołach równolegle, muszę przygotować uczniów do tego konkursu, którzy ze sobą rywalizują, i kto ma wygrać? Za kogo trzymać kciuki, **wszyscy to moi uczniowie** (G6:9).

Ja pracuję w trzech szkołach i to, że mam lekcje ze swojego przedmiotu w różnych miejscach w mieście, to już nie problem, ale ja mam **trzy rady pedagogiczne**, muszę uczestniczyć w **tych samych szkoleniach** w każdej szkole, mam **trzech szefów** i wszystkie imprezy trzy razy, to jak mam się związać ze szkołą i uczniami, kiedy chcąc jechać na wycieczkę z klasą ze szkoły [tu nazwa szkoły – przyp. H.K.], muszę mieć zgodę na wyjazd dwóch innych dyrektorów, którzy mówią absolutnie w tym terminie to wybij to sobie z głowy (G6:7).

W dyskusji grupowej temat przerwania udanej, gimnazjalnej kariery, nieoczekiwanej zmiany trajektorii przebiegu był wielokrotnie ponawiany. Poszczególne doświadczenia biograficzne nauczycieli układały się w harmonijnie brzmiący wielogłos, w którym dominowały poczucie krzywdy, żalu, bezradności wobec naruszenia ustalonego porządku i niechęci do ponownego angażowania się w nowe projekty.

5. Buforowanie tożsamości

Kolejne lata wdrażania reformy spowodowały, że bez względu na stopień, w jakim nauczyciele zaadaptowali się do zmian organizacyjnych i podjęli działania w nowych rolach (praca z uczniami w klasach młodszych, kilku szkołach, na nowych stanowiskach – nauczyciel geografii zatrudniony jako pracownik świetlicy czy szkolnej biblioteki), w odmienny sposób reorganizowali swoją profesjonalną tożsamość.

Dane zebrane w toku wywiadów grupowych nie pozwalają na identyfikację indywidualnych ścieżek tranzykcji badanych nauczycieli, dokumentują jednak punkty referencyjne, wokół których badani konstruowali pierwsze prowizoryczne „Ja”. Na obecnym etapie analizy można wskazać trzy typy takich odniesień:

- prowizoryczne „Ja” zorientowane na przeszłość,
- prowizoryczne „Ja” zorientowane na minimalizowanie osobistych kosztów zmiany,
- prowizoryczne „Ja” zorientowane na przyszłość.

Najliczniej reprezentowaną grupą wśród badanych nauczycieli są osoby, których prowizoryczne „ja” w pierwszym okresie po wprowadzeniu reformy orientowane było na przeszłość. Najtrafniej tę strategię rekonstrukcji tożsamości profesjonalnej wyraża werbalizowane przez badanych przekonanie, że do nowej rzeczywistości, w jakiej zostali zmuszeni funkcjonować, można przenieść strategie, które sprawdzały się i zapewniały nauczycielom sukces w pracy w gimnazjum.

sądzę, że my już się wyróżniamy wśród liceów, i to bynajmniej nie chodzi ani o ofertę edukacyjną, ani o jakieś super profile wymyślane nie wiadomo skąd, na użytek nie wiadomo czego, zresztą sztuczny wytwór (3), mnie się wydaje, że my mamy coś, co nas może odróżniać (.) my mamy ogromne zainteresowanie losami ucznia wyniesione z gimnazjum. Nauczyciele licealni to są nauczyciele, którzy, i tak taka jest też opinia w mieście, którzy przychodzą, realizują i wychodzą, a ty się uczniu masz nauczyć, a my ciągle się tym uczniem martwimy, ja uważam, że to już jest coś, co nas bardzo odróżnia nawet od tych bardzo dobrych liceów (G1:9).

Stąd, choć badani doświadczały na drodze aplikacji wypróbowanych w przeszłości strategii działania szeregu problemów, niepowodzeń, z determinacją chronili poprzednią tożsamość indywidualną i organizacyjną, stare ramy i schematy interpretacyjne, które wbrew ich przekonaniom i oczekiwaniom opóźniały i/lub utrudniały im przejście do strefy neutralnej (Bridges 2008).

Cechą charakterystyczną dla drugiej grupy narratorów była orientacja na jak najszybsze przejście przez sferę liminalną/neutralną, a podejmowane działania były uzależnione od biograficznej i profesjonalnej sytuacji badanych. Nauczyciele z długoletnim stażem pracy, którzy nabyli lub w niedługim czasie mogą uzyskać prawo do emerytury, nie podejmują znaczących działań skierowanych na (re)konstrukcję dotychczasowej zawodowej tożsamości. Ich prowizoryczne Ja skoncentrowane są na tworzeniu wizji samego siebie jako nauczyciela emeryta.

ja od przyszłego roku idę na emeryturę. **Nie chcę zostać**, ja bardzo ciężko pracowałam, jak powstawało gimnazjum, i cieszę się z tego, to były świetne lata mojej pracy, ale **nie chcę znów wszystkiego zaczynać od początku** (G3:9).

jedyne, co mnie teraz trzyma, to to, że w każdej chwili mogę odejść na emeryturę i ta świadomość **jest tak ważna**, że zawsze mogę to wszystko rzucić (G6:1).

W podobnie ucieczkowy sposób reagowali na zmianę młodszy stażem nauczyciele, którzy wizję możliwego Ja budują na innych polach zawodowej aktywności.

ja powiedziałam dość(!), nie ta praca za takie pieniądze, po urlopie macierzyńskim planuję pracować w korpo (G3:7).

Nauczyciele, którzy zdecydowali się pozostać w zawodzie, dążący do zminimalizowania osobistych kosztów zmiany, przyjmowali postawy obronne, retuszując swoje stare/nowe Ja, dostosowując wizję możliwego Ja do bieżących okoliczności:

ja pracuję tu bardzo krótko i nie mam tak jak wy takich doświadczeń. Pracowałem w gimnazjum i na pół etatu w liceum, to teraz już tylko będzie liceum (G5:11).

Orientacja na porzucanie starych nawyków dokumentuje dość radykalny proces przejścia nauczycieli przez zmianę poprzez rozpoczęcie jej, jak pisze Bridges (2008), od ostatniego etapu, tj. porzucenia dotychczasowej tożsamości i skupienia na budowaniu nowej od podstaw.

Jak już zaczęła się reforma, to ja miałam jeszcze dwie klasy gimnazjalne przez dwa lata i te nowe czwarte z podstawówki. To ja powiedziałam sobie, że gimnazjum to ja znam i nic tu nowego się nie będzie dziać i całą swoją uwagę skupiam na tych nowych klasach z tymi młodszymi dziećmi (G6:5).

Aby proces tranzycji przyniósł pożądane dla jednostki i organizacji zmiany, niezbędne jest przejście przez wszystkie etapy procesu.

Potrzebujesz wszystkich faz, właśnie w takiej kolejności, aby transformacja się udała. Etapy te nie występują oddzielnie, a często zachodzą wręcz jednocześnie. [...] Rezygnacja z czegoś, ponowne określenie schematów i nowe rozpoczęcie: te trzy procesy ponownie orientują i odnawiają pracowników, podczas gdy wszystko wokół nich się zmienia (Bridges 2008: 10).

Aktywności podejmowane przez badanych w tzw. strefie neutralnej dostarczały im w kolejnych miesiącach informacji dotyczących efektywności ich strategii działania i danych do modyfikacji prowizorycznych wizji ja. Ten proces testowania się w nowych rolach, zadaniach, z nowymi możliwymi Ja Ibarra nazywa „buforowaniem” koncepcji samego siebie. Łagodzi on napięcie wytwarzane w fazie liminalnej, kiedy to, co stare, jest już niefunkcjonalne, a nowe nie przystaje jeszcze do wymagań oraz nowych warunków i okoliczności. Ibarra (1999), odwołując się do teorii społecznego uczenia się Bandury (2007), opisała dwie strategie stosowane przez nowo zatrudnionych w procesie buforowania tożsamości: imitacji (pełnej i selektywnej) oraz pozostawania w zgodzie ze sobą.

W procesie buforowania prowizorycznych Ja w badanej grupie nauczycieli obie strategie mają odmienny przebieg niż w przypadku nowicjuszy. Rolami prototypowymi dla badanych nauczycieli nie są, jak w przypadku nowo zatrudnionych, osoby odnoszące sukces w firmie, które stanowią wzór do naśladowania, ale własne, idealizowane tożsamości zawodowe konstruowane w toku wielu lat pracy w gimnazjum. Kontekstem dla tworzenia terazniejszych i przyszłych wizji ja nauczycieli, ewaluacji aktualnych osiągnięć, relacji z innymi

podmiotami szkolnymi były doświadczenia z pracy w gimnazjum. W toku dyskusji grupowej, w której badani opisywali swoje funkcjonowanie w nowej strukturze organizacyjnej, dominował schemat „tak ale”.

Praca z dziećmi młodszymi no też jest przyjemna, ale wolałam pracować w gimnazjum (G6:8).

Nie mogę narzekać, mam pracę, nie muszę nigdzie dojeżdżać i ci ludzie, z jakimi pracuję, teraz też są ok, ale (.) nie ma już takich relacji jak wtedy, kiedy pracowałam w gimnazjum (G6:8).

Tak silne gloryfikowanie ja przeszłego może aktywizować wiele różnych negatywnych możliwych ja, dając poczucie uwięzienia w aktualnym Ja, z większym prawdopodobieństwem antycypowania porażek niż sukcesów.

My w gimnazjum to ciągle byliśmy razem i to nie tylko w czasie zajęć, my tu popołudniu, bo tyle imprez, projektów, ciągle coś siedziało, a teraz (.) nie ma jak się nawet spotkać, aby wymienić informacje, bo ktoś wpada na kilka godzin i zaraz leci do innej pracy, a te dziewczyny od wczesnej edukacji no:::one mają inne problemy (G6:11).

Konstruowanie tożsamości to nie tylko proces tworzenia możliwych ja, ale także proces, w którym ludzie dokonują wyboru, aby odrzucić rozważane przez siebie możliwości. Strategia pozostawania w zgodzie ze sobą w badanej grupie nauczycieli nie była realizowana, jak w przypadku nowicjuszy badanych przez Ibarre (1999), poprzez uruchamianie osobistych zasobów służących autoryzowaniu zmiany, dążeniu do osiągnięcia pożądanego przez siebie możliwego Ja. Tworzenie kolejnych wizji siebie przez badanych nauczycieli – ja zdystansowany, ja kontestujący, ja nieangażujący się – służyło nie tyle odbudowaniu utraconego poczucia bezpieczeństwa, ile miało stanowić rodzaj polisy ubezpieczeniowej na wypadek powtórzenia się scenariusza, w którym, jak informowali nauczyciele, zostali pozbawieni autonomii i poczucia sprawstwa, lub służyło racjonalizacji niepowodzeń, odczuwanych trudności, braku poczucia skuteczności w okresie zawieszenia pomiędzy nowym a starym.

ja nie wyobrażam sobie, aby jeszcze mogło być tak jak w gimnazjum, nawet jakby to wróciło, to już nie da się tego powtórzyć, nie po tym, co zaszło (G6:4).

Niezależnie od wybranej strategii, buforowania kolejnych prowizorycznych tożsamości, wypracowany trzon nauczycielskiego Ja badanych nie ulega znaczącym modyfikacjom. Testując swoje prowizoryczne Ja będące odpowiedzią na zmianę okoliczności i warunków pracy, często niezdarnie, często nieskutecznie, nauczyciele opierają się przed gromadzeniem wiedzy o własnych ograniczeniach, ale też o potencjale, którzy otwiera każda, nawet niepożądana, zmiana.

6. Konkluzja

Próba uchwycenia procesu dokonującej się zmiany w profesjonalnej tożsamości nauczycieli gimnazjów, która została wymuszona reformą oświaty likwidującą szkoły gimnazjalne, była dla nas niezwykle ważnym poznawczo i biograficznie doświadczeniem. Dzięki otwartości i życzliwości wielu nauczycieli mogliśmy obserwować proces tranzyjacji w trakcie jego trwania, kiedy „wyrwani ze strefy komfortu” pedagodzy borykali się ze stratą, rozżaleniem, poczuciem krzywdy (faza pierwsza procesu) oraz kiedy, podejmując pracę w nowych organizacjach, zostali zawieszani pomiędzy tym, co stare, a tym, co nowe (strefa neutralna).

Przeprowadzona wstępna analiza doświadczeń kolektywnych nauczycieli z okresu przechodzenia przez strefę neutralną dowodzi, że proces (re)organizacji zawodowej tożsamości w toku nieinstytucjonalnych zmian nie zachodzi automatycznie. Ścieranie się tożsamości uprzednich, wizji możliwego ja, kolejnych prowizorycznych ja testowanych przez nauczycieli w strefie neutralnej, dowodzi słuszności stwierdzenia Bridgesa (2008), że jeżeli zmiana ma funkcjonować jak należy, to sprawą podstawowej wagi jest przeprowadzenie ludzi przez te zmiany, co oznacza konieczność budowania instytucjonalnego systemu wsparcia szkół i nauczycieli w procesach (nie)instytucjonalnych tranzyjacji/przejsć, które w płynnej nowoczesności nieuchronnie są przed nami.

Bibliografia

- Bandura A. 2007. *Teoria społecznego uczenia się*, tłum. J. Kowalczevska, J. Radzicki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Barbour R. 2011. *Badania fokusowe*, tłum. B. Komorowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Bridges W. 2008. *Zarządzanie zmianami. Jak maksymalnie skorzystać na procesach przejściowych*, tłum. R. Kotlicki, Wydawnictwo Naukowe UJ, Kraków.
- Domecka M., Mrozowicki A. 2008. *Robotnicy i ludzie biznesu. Wzory karier zawodowych a zmiana społeczna w Polsce*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, nr 4 (1), s. 136–155.
- Drabik-Podgórna V. 2010. *Tranzyjacja jako nowa kategoria biograficzna we współczesnym poradnictwie zawodowym*, „Edukacja Dorosłych”, nr 1 (62), s. 91–104.
- Ecclestone K. 2009. *Lost and found in transition: the implications of ‘identity’, ‘agency’ and ‘structure’ for educational goals and practices*, [w:] *Researching transitions in lifelong learning*, red. J. Field, J. Gallacher, R. Ingram, Routledge, London, s. 9–27.
- Flick U. 2010. *Projektowanie badania jakościowego*, tłum. P. Tomanek, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Fogel A. 2006. *Dynamic systems research on interindividual communication: The transformation of meaning-making*, „Journal of Developmental Processes”, vol. 1, s. 7–31.
- Hempolińska-Nowik E. 2014. *Integracja struktury ja a psychologiczne przystosowanie*, Wydawnictwo Naukowe USz, Szczecin.

- Ibarra H. 1999. *Provisional selves: Experimenting with image and identity in professional adaptation*, „Administrative Science Quarterly”, nr 4 (44), s. 764–791.
- Ibarra H. 2015. *Identity transitions: Possible selves, liminality and the dynamics of career change*, https://flora.insead.edu/fichiersti_wp/inseadwp2005/2005-51.pdf, dostęp: 20.08.2019.
- Kędzierska H. 2015. *Novice teachers: the process of “anchoring” in the teaching profession*, „Forum Oświatowe”, 27 (2), s. 59–73.
- Kędzierska H. 2016. *Noty terenowe – status, przetwarzanie i potencjał badawczy*, „Rocznik Andragogiczny”, s. 335–346.
- Kędzierska H. 2019. *Nauczyciele gimnazjum – w poszukiwaniu nowej, profesjonalnej tożsamości*, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 2, s. 66–78.
- Kędzierska H. 2020. *A processual approach to the study of transitions of middle school (gymnasium) teachers*, „Kultura i Edukacja”, nr 2 (128), s. 139–155.
- Lam M. S., Pollard A. 2006. *Conceptual framework for understanding children as agents in the transition from home to kindergarten*, „Early Years: Journal of International Research and Development”, nr 2 (26), s. 123–141.
- Markus H., Nurius P. 1986. *Possible selves*, „American Psychologist”, nr 41, s. 954–969.
- Minta J. 2016. *Tranzycje w konstruowaniu karier przez młodych dorosłych. Przesłania dla poradnictwa*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- Pettigrew A.M. 1997. *What is a processual analysis?*, „Scandinavian Journal of Management”, nr 13 (4), s. 337–348.
- Piróg D. 2018. *Kariera zawodowa nauczycieli w warunkach przemian w systemie edukacji: zarys stanu badań*, „Przedsiębiorczość – Edukacja”, nr 14, s. 495–521.
- Rapley T. 2010. *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów*, tłum. A. Gąsior-Niemiec, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Rzechowska E. 2011. *Podejście procesualne: warianty badań nad procesami w mikro- i makroskali*, „Roczniki Psychologiczne”, t. 14, nr 1, s. 127–157.
- Schlossberg N.A. 1981. *A model for analyzing human adaptation to transition*, „Counselling Psychologist”, nr 9 (2), s. 2–18.
- Wawrzyniak-Beszterda R. 2019. *Kapitał społeczny szkoły. Z doświadczeń biograficznych nauczycieli. Studium przypadków*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Zittoun T. 2008. *Learning through transitions: The role of institutions*, „European Journal of Psychology of Education”, nr 23, s. 165–181.
- Zittoun T. 2009. *Dynamics of life-course transitions: A methodological reflection*, [w:] *Dynamic process methodology in the social and developmental sciences*, red. J. Valsiner, P.C.M. Molenaar, M.C.D.P. Lyra, N. Chaudhary, Springer, Dordrecht, s. 405–430.

Czas w pracy nauczyciela. O problematyczności zarządzania nim

ABSTRACT

Time in teacher's profession – towards the problematic of its management

The paradigmatic perspective of the perception of time, considered in terms of the spectrum of relations between time and teachers in the plane of education, enables the identification of several of its varieties: managing education, co-managed time, individually managed time. The observation of everyday school life and the analysis of the literature on the subject provide evidence on educators' submission to temporal dictatorship and its choice as the dominant time management strategy.

Keywords: temporal orientations of education, the dictatorship of time

Słowa kluczowe: temporalne orientacje kształcenia, dyktatura czasu

Czas w życiu człowieka jest elementem o tyleż istotnym, co zarazem umykającym codziennej refleksji. Dla Martina Heideggera stanowi on horyzont rozumienia bycia (2005: 22), istotny aspekt dziejowości jestestwa oraz wciąż otwartą możliwość kształtowania (przez siebie samego) własnej historii (2005: 18). Jak pisze:

Jedność horyzontalnych schematów przyszłości, byłości i współczesności opiera się na jedności czasowości. Horyzont całej czasowości określa to, *na co* faktycznie egzystujący byt jest z istoty *otwarty*. Wraz z faktycznym byciem-tu-oto jest zawsze w horyzoncie przyszłości zaprojektowana możliwość bycia, w horyzoncie byłości jest otwarte „bycie już”, a w horyzoncie współczesności jest odkryty obiekt zatroskania (Heidegger 2005: 459).

Czas, rozpięty między przeszłością, teraźniejszością a przyszłością, z racji różnorodnego „używania go”, nabiera cech konstruktów wielowymiarowego, w którym można wyodrębnić czasy: zegarowy i społeczny. Wymieniony jako pierwszy **czas zegarowy** jest mierzalny, ilościowy, jednakowy dla wszystkich funkcjonujących zgodnie z nim ludzi. Równoległe z czasem zegarowym każdy doświadcza **czasu społecznego**, który jest czasem jakościowym. Cechują go m.in.:

- odczuwana indywidualnie dynamika, np. „pędzi”, „wlecze się” itd.,
- swoistość przeżywania i wartościowania go,
- nierówna dystrybucja w społeczeństwie, jako że jedni uskarżają się na jego brak bądź niedostatek, podczas gdy nieliczni twierdzą, że mają go w nadmiarze.

Wytwarzany w relacjach między ludźmi za pośrednictwem wspólnego działania, myślenia i oczekiwania, staje się czasem dzielonym przez większość członków zbiorowości (Szulakiewicz 2011: 64). Budują go: (a) **czas społeczny zespołowy**, będący płaszczyzną kształtowania więzi międzyludzkich oraz kształtowania się poczucia identyfikacji grupowej (Szadura 2017: 65; Tarkowska 1992: 23); (b) **czas podmiotowy, przeżywany**, kreowany przez jednostkę dla siebie i będący dla niej indywidualnie doświadczaną wartością (Leszniewski 2010; Szulakiewicz 2011: 65).

Czas społeczny w powiązaniu z czasem zegarowym jest opisywany jako (**wielo**)**czas**, oznaczający jednoczesność ich dziania się (Szadura 2017: 81; Urry 2009); może on być wykorzystany jako instrument oddziaływania na zachowania, decyzje i działania ludzi, regulowania ich postępowaniem (Elias 2016; Safranski 2017) oraz ich kontrolowania (Tarkowska 1996: 7–8), w tym również przez nauczycieli w procesie kształcenia. W opracowaniu, na tle kreślonych przez modele teoretyczne wariantów zarządzania czasem, skupiam się na zarysowaniu realnych możliwości gospodarowania nim w kształceniu.

1. Temporalne orientacje kształcenia – teorie a szkolne realia

Teoria kształcenia przedstawia kilka modelowych rozwiązań zarządzania czasem w pracy nauczyciela z uczniami. Występujące pomiędzy nimi różnice wynikają z przyjęcia odmiennych założeń ontologicznych, epistemologicznych i aksjologicznych, leżących u podstaw paradygmatów dydaktyki (Klus-Stańska 2018). Z ich perspektywy czas jest ukazywany jako komponent kształcenia: (a) zarządzający nauczaniem-uczeniem się (paradygmaty obiektywistyczne), (b) współzarządzany w zespołowym uczeniu się (paradygmaty konstruktywistyczno-intepretatywne), (c) zarządzany jednostkowo (paradygmaty transformatywne). Trzeba jednak

zaznaczyć, że paradygmatyczna rozdzielność czasu w praktyce przyjmuje formę **temporalnej trójjedni** (Groenwald 2019: 92), umożliwiającej nauczycielom pracę z uczniami w swoistych czasach równoległych oraz gospodarowanie nimi.

1.1. Czas w obiektywistycznym nauczaniu i uczeniu się

Z perspektywy paradygmatów obiektywistycznych czas obliguje uczestników edukacji do przestrzegania wyznaczonych ogólnie temporalnych ram działania. Są one zaplanowane poza nauczycielem, a więc jeszcze zanim rozpocznie nauczanie, poznaje jego cele – aprioryczne, zhierarchizowane i zoperacjonalizowane, treści – wskazane przez program kształcenia i podręczniki, oczekiwany rezultat – doprecyzowany w wymaganiach programowych i egzaminacyjnych. W tych warunkach rola nauczyciela sprowadza się do przekazania materiału kształcenia w ustalonym ogólnie czasie (roku, semestru itd.) w „porcjach” przewidzianych planowaniem: kierunkowym, wynikowym i metodycznym. Z wykonania planów nauczyciele są systematycznie rozliczani i nagradzani lub karani, co podnosi ich gotowość do **podporządkowania się** wszelkim, wyznaczonym poza nimi **temporalnym nakazom**. Zauważmy jednak, że w teraźniejszym kształceniu wyraźnie uobecnia się przeszłość, w której opracowywano podstawę programową, a potem podręczniki bazujące na zastanych zasobach dziedzictwa kulturowego. Posługujący się nimi nauczyciel dokonuje więc transmisji kultury i niejako **zatrzymuje czas**.

W zorientowanych obiektywistycznie koncepcjach dydaktycznych przemilcza się kwestie trudności w osiągnięciu norm edukacyjnych (np. wymagań programowych) spowodowanych zbyt krótkim czasem wyznaczonym na uczenie się. W związku z tym, że nadano im znaczenie nienaruszalnych dogmatów edukacyjnych, „winą” za niesprostanie obarcza się wyłącznie ucznia i dodatkowo przypisuje się mu niespełnienie jeszcze innej normy o temporalnym wydźwięku – normy rozwojowej. Przyjęto jednak, że obie te normy: rozwojowa i edukacyjna, zostaną osiągnięte dzięki wydłużeniu czasu przyswajania treści w ramach pozalekcyjnego douczania się lub powtarzania klasy. Choć przez nauczycieli drugoroczność jest wartościowana pozytywnie i postrzegana jako „dobro ucznia”, dla niego samego staje się przyczyną wstydu, wykluczenia rówieśniczego, a także czasem powtórzonym, a więc i zatrzymanym.

W praktyce w polskiej szkole wciąż jeszcze dominuje kształcenie transmisyjne, a prowadzący je nauczyciele na co dzień doświadczają presji czasu przejawiającej się w: (a) podporządkowaniu się dominacji kultury zegara; (b) podtrzymywaniu i utrwalaniu obowiązującego w ich placówce porządku (struktury) dnia, z ustaloną wewnątrz rytmicznością lekcji, przerw i zajęć pozalekcyjnych; (c) uwikłaniu w sieć oddziałujących na siebie zdarzeń: zmiennych i płynnych, zaplanowanych i przypadkowych, powodujących kurczenie się

czasu (Korzeniecka-Bondar 2018: 251–252). W tym podejściu do kształcenia znamienne jest osadzenie nauczyciela w przeszłości, hołdowanie tradycji, podporządkowanie dyktaturze zwierzchników, programu i czasu, współwystępujące z niechęcią lub niemożnością samodzielnego zarządzania czasem.

1.2. Czas w kształceniu konstruktywistyczno-interpretatywnym

Założenia paradygmatyczne dotyczące kształcenia konstruktywistyczno-intepretatywnego są odmienne od obiektywistycznych, co między innymi przejawia się upodmiotowieniem uczestników kształcenia, w tym przyznaniu im prawa do wyznaczania czasu potrzebnego na uczenie się, na rozwój. W zmienianym „na bieżąco” kształceniu najbardziej absorbującym i najlepiej widocznym wymiarem temporalnym jest terażniejszość (Szulakiewicz 2011: 34) – czas potrzebny na przechodzenie wychowanków ze strefy aktualnego rozwoju do strefy najbliższego rozwoju. Z uwagi na ów rozwój istotna jest również przyszłość, natomiast przeszłość ujawnia się w uczniowskiej wiedzy (potocznej bądź uzyskanej w procesie uczenia się). Dla nauczyciela wiedza wychowanków przyniesiona z przeszłości jest ważna, gdyż umożliwia m.in.:

- zdiagnozowanie stref aktualnego i najbliższego rozwoju każdego z nich (Filipiak 2011);
- określenie, jak ta wiedza i umiejętności zmieniają się w określonym przedziale czasowym (Dahlberg, Moss, Pence 2013);
- budowanie tożsamości poprzez odnajdowanie własnej przeszłości: w minionych zdarzeniach, biografiach znaczących dla uczniów osób: członków rodziny, nauczycieli będących autorytetami (Pękała 2015: 117) i in.

Zdarzenia z przeszłości są odczytywane przez pryzmat terażniejszości, ale też zwrotnie ożywiają ją i wzbogacają o czas odzyskany na drodze odpominania go (Mendel 2006).

W realnie istniejącej szkole podejście konstruktywistyczne pojawia się incydentalnie, aczkolwiek realizowanie go przez nauczycieli nie jest zabronione. Pedagodzy, którzy zdecydują się włączać idee konstruktywizmu do codziennej pracy z uczniami, mogą prowadzić **kształcenie wyprzedzające**. Cechuje je rozpięcie w czasie obejmujące: (1) aktywację, czyli wspólny (nauczyciela z uczniami) wybór tematu do samodzielnego opracowania; (2) przetwarzanie, polegające na – zazwyczaj zdalnie – grupowym gromadzeniu przez uczniów materiałów na dany temat i rozmawianiu o nich; (3) systematyzację, dokonywaną już na lekcji w szkole; (4) ewaluację, będącą formułowaniem krytycznego osądu zdobytej wiedzy oraz samooceną (Dylak i in. 2013: 26–27). Wpisana w konstruktywistyczne kształcenie **procesualność** umożliwia nauczycielowi: (a) zarządzanie czasem

wspólnie z uczniami (oraz innymi uczestnikami kształcenia); (b) refleksyjność w jego przeżywaniu; (c) wspieranie procesu zmian w wiedzy uczących się; (d) ponoszenie odpowiedzialności wobec uczniów za organizowanie przestrzeni i czasu uczenia się. Nauczyciel okazuje się pomocny w procesie przechodzenia uczniów ze świata natury do świata kultury, którego oni wszyscy okazują się twórcami.

1.3. Czas w paradygmatach transformatywnych

W paradygmatach transformatywnych zaznacza się opozycyjność nauczycieli i uczniów wobec zarządzania nimi przez czas (Groenwald 2020b). Podkreśla się ich **prawo do gospodarowania nim** stosownie do potrzeb i możliwości, odbieranie zaś go przez zwierzchników nazywa się **odmową podmiotowości** oraz „**odmową terażniejszości**” (Starego 2016: 49). Wykorzystywany w tym celu czas jest ukazywany jako instrument opresji i zniewolenia, ponieważ:

- stanowi narzędzie przemocy symbolicznej;
- umożliwia zaawansowaną technologicznie kontrolę aktywności uczniów i nauczycieli oraz rozliczanie ich z terminowości wykonanych zadań;
- nie dopuszcza możliwości wyzwolenia się z czasowego reżimu (Groenwald 2020b).

Z perspektywy paradygmatów transformatywnych na temporalną dyktaturę nie należy się godzić; przeciwnie, powinno się ją **demaskować**, ukazywać jej destrukcyjność dla indywidualnego rozwoju, stawiać wobec niej **opór** i **dawać jej odpór**.

W pracy nauczyciela z uczniami podejście transformatywne w polskiej szkole jest ewenementem. Co nie znaczy, że nauczyciele nie mają możliwości stosowania go. Sporadyczne przypadki kształcenia w duchu dydaktyki krytycznej bądź libertariańskiej (za Klus-Stańska 2018) uwidaczniają znaczącą rolę terażniejszości, ale i też przeszłości rozumianej jako:

- ciąg dalszy, swoiste rozszerzenie terażniejszości;
- zespół otwartych możliwości uczenia się ustalanego podczas debaty członków szkolnej (i lokalnej) społeczności, wyznaczających cele i kierunki kształcenia, za które czują się odpowiedzialni (Nowak 2016: 163);
- czas zamknięty, źródło obaw i zagrożenie (Tarkowska 1992: 76), które pojawia się w sytuacji nieprzewidywalności decyzji oświatowych; prowadzi ono do: (a) zaniku myślenia o przyszłości bardziej odległej, (b) rezygnacji z planowania przyszłości własnej, (c) przewagi pesymizmu nad optymizmem, (d) zredukowania lub nawet zablokowania orientacji prospektywnej (Tarkowska 1992: 59–60).

Włączenie (choćby elementów) dydaktyk transformacyjnych do codziennej pracy z uczniami otwiera możliwość **kształcenia w zgodzie z czasem przeżywanym, spersonalizowanym i zarządzanym jednostkowo i przez ucznia, i przez nauczyciela, gdyż każdy z nich ma do tego prawo**. Mają też prawo do odrzucenia temporalnej dyktatury, czego przykładem są powtarzające się protesty rodziców przeciwko przeciążaniu uczniów pracą domową (Moczyłowska 2017).

2. Realia nauczycielskiego zarządzania czasem w polskiej szkole

Paradygmaty dydaktyki ukazują nauczycielom możliwości wyborów między odmiennymi podejściami do kształcenia, w tym także zarządzania czasem jego realizacji, dobieranym stosownie do potrzeb pojawiających się w realnej pracy z uczniami. W teorii wielość modeli gospodarowania czasem znajduje odzwierciedlenie w koncepcji **temporalnej trójjedni**, ale w codzienności owa wielość może być doświadczana jako **temporalne paradoksy**, oznaczające pozornie niemożliwe współistnienie dwu całkowicie różnych lub wykluczających się czasów. W praktyce to one, nie temporalna trójjednia, stanowią elementy nauczycielskiego **świata życia**, rozumianego jako makrowymiar połączonych ze sobą światów: (1) obiektywnego, w którym czas kieruje działaniem, (2) społecznego, składającego się z ogółu relacji interpersonalnych, w tym wspólnym zarządzaniem czasem, (3) subiektywnego, złożonego z całości doświadczeń podmiotu zdolnego jednostkowo zarządzać czasem (Habermas 1999: 187).

Faktyczność nauczycielskiego bycia-tu-oto Heidegger ukazuje jako temporalne zapętlenie w horyzontach:

- współczesności – czasu otwartego na modelowanie,
- przeszłości – „bycia już” minionego/dokonanego
- przyszłości – projektu i możliwości (2005: 459).

Przytoczone poniżej przykłady są tej faktyczności ilustracją, pokazują bowiem splecenie świata życia i właściwych mu temporalnych paradoksów z dydaktycznymi inspiracjami płynącymi z paradygmatycznej konstrukcji teorii kształcenia i wpisanej w nie temporalnej trójjedni. Dla nauczyciela tworzą one przestrzeń (nie)możliwych wyborów dokonywanych w pracy z uczniami.

2.1. Kształcenie podczas pandemii; przypadek czasu otwartego na modelowanie

Czas edukacji, będąc czasem społecznym „modelowanym” z zewnątrz, ale i odśrodkowo, umożliwia nauczycielom zarządzanie nim stosownie do potrzeb

własnych i uczniów bądź też przeciwnie – bycia przez czas zarządzanym. Taka alternatywa pojawiła się podczas zdalnego kształcenia prowadzonego w warunkach pandemii koronawirusa. Zarządzanie czasem stało się dla nauczycieli wyzwaniem, ale i możliwością zmodyfikowania dotychczasowej pracy, jak np.:

- uelastyczenie zegarowego czasu rozpoczynania i kończenia zajęć;
- wzrost indywidualizacji pracy z uczniem, dostosowanie jej do potrzeb uczących się;
- zastosowanie kształcenia wyprzedzającego, korespondującego z edukacją zdalną;
- podejmowanie zagadnień aktualnych, „z ostatniej chwili”, łatwe w realizacji dzięki zdalnej edukacji;
- wydłużenie czasu „pracy domowej”; uczenie się cały czas przebiegało w domu, ale nauczyciele sporo zadań zadawali uczniom do wykonania poza spotkaniami online;
- większy wymiar czasu poświęcanego przez nauczyciela na przygotowanie zajęć zdalnych.

Te zaledwie przykładowe możliwości zarządzania czasem kształcenia przez nauczyciela pokazują, że potrzeba było tak skomplikowanych okoliczności jak pandemia koronawirusa i spowodowany nią lockdown, by dydaktyki konstruktywistyczne i transformatywne znalazły przełożenie na realną pracę nauczyciela z uczniami.

W jakim zakresie tę potencjalność zdołali wykorzystać? Okazuje się, że w niewielkim, gdyż – jak wynika z ich doniesień (Sergot 2020; Ziomek 2020) – było to możliwe zaledwie w pierwszych tygodniach pandemii, kiedy brak było odgórných decyzji odnośnie do edukacji zdalnej. Panujący wówczas powszechny chaos i niedoinformowanie stały się impulsem dla kreatywności oraz wolności dydaktycznej. Wkrótce jednak nauczycielską wolność dydaktyczną ukrócono i zaprowadzono dawny „porządek”, czyli kształcenie podporządkowano odgórnym postanowieniom i obowiązującym regułom temporalnym. Nastąpił powrót nauczania transmisyjnego. Wraz z nim pojawił się paradoks temporalny: dziś prowadzone kształcenie z wykorzystaniem nowoczesnych technologii przyszłości (TIK – technologie informacyjno-komunikacyjne) oparto na powstałym w przeszłości programie (i podręczniku). TIK zaprzęgnięto w służbę tradycyjnego nauczania, a temporalna orientacja retrospektywna zdominowała prospektywny wymiar kształcenia. Jego unicestwieniu sprzyjała atmosfera wszechobecnej niepewności przyszłości, widoczna chociażby w co i raz przesuwanych datach powrotu do szkół. Im bardziej mglista była przyszłość edukacji, tym na wyrazistości zyskiwała przeszłość – jak się okazuje – nieusuwalna z kształcenia nawet w dobie pandemii.

2.2. Tradycja, która nie może przeminąć

W polskiej szkole przeszłość jest tym wymiarem czasu, który odciska trwałe piętno na teraźniejszości nauczycieli, m.in. dlatego, że są uwikłani w **tradycyjne systemy**: instytucji oświatowych, normatywności kształcenia, kontrolowania „wydajności dydaktycznej”.

Instytucje oświatowe

Skuteczność nie tylko reform, ale też wszelkich zmian edukacyjnych, zapewniają instytucje oświatowe, które – zgodnie z celem ich ustanowienia – narzucają jednostkom pewne standardy postrzegania świata. Hierarchiczna struktura instytucji oświatowych umożliwia sprawny przepływ informacji i rozporządzeń, monitorowanie oraz egzekwowanie ich wykonania. Jednym z zadań tych instytucji jest także **zarządzanie czasem**, zwłaszcza czasem reform wprowadzanych przez ugrupowania rządzące, co nie tylko dowodzi uwikłania edukacji w politykę, ale też świadczy o upolitycznieniu czasu kształcenia (Szulakiewicz 2011: 234; Śliwerski 2015). Przez systemy polityczne i polityków traktowany jako instrument sprawowania władzy, bez trudu zarządza postępowaniem nauczycieli, wdrażanych do posłuszeństwa i niesamodzielności od czasów, gdy sami byli uczniami. Przywykły do bycia sterowanymi, dziś nie wyobrażają sobie funkcjonowania szkoły poza systemem instytucji postrzeganych jako nieusuwalny element edukacyjnej ontologii (Koczanowicz 2009: 74). Dlatego nie tylko przyjmują oświatowe rozporządzenia bezkrytycznie, ale też wykazują lojalność wobec biurokratycznie zarządzanego systemu oświaty, nie podważają jego pryncypiów, wykonują polecenia, a nawet wyrzekają się celów osobistych, w zamian za obiecane przez system przyszłe przywileje, jak np. wzrost wynagrodzenia w związku z awansem zawodowym (Męczkowska-Christiansen 2015: 21). Jak widać, czas wyznaczany instytucjonalnie unicestwia czas podmiotowy, a nauczycieli spycha do roli wyrobników nieposiadających prawa do zarządzania nim (Groenwald 2020b; Szadura 2017: 69).

Normy kształcenia

Obowiązujące obecnie nauczycieli normy edukacyjne są dość wierną repliką zasad przyświecających normatywnej dydaktyce Wincentego Okonia i Czesława Kupisiewicza. Z perspektywy czasu jest to dydaktyka opracowana w przeszłości, w czasach dominacji sowieckiej dydaktyki Iwana Kairowa, rozbudowana o dydaktykę instrukcyjną Bolesława Niemierki popularną w latach 60. XX wieku, a obecnie umacnianą przez system egzaminów zewnętrznych (Klus-Stańska 2018: 66). Choć obowiązujące nauczyciela normy edukacyjne są świadectwem

przeszłych ustaleń, wymagają zgodnego z nimi postępowania wspólnie, a jednym z kryteriów rozliczania jest **terminowość**. Rangę terminowości jako normy oświatowej podnosi: (a) system kontroli; ze względu na niego dotrzymanie terminów staje się wartością kształcenia większą niż ono samo; (b) system planowania – główna zasada socjalizmu i kolejny jego relikwyt hołubiony przez polską szkołę (Kołodziej 2014: 62); (c) hierarchiczność statusów pracowników oświaty i edukacji oraz wyraźnie rozpisany podział na role: kontrolujących i wywiązujących się z zadań, przy czym „kto kontroluje, bezsprzecznie jest panem” (Kołodziej 2014: 45), komu zaś w udziale przypada posłuszeństwo – jego niewolnikiem. **Rozliczalność** nie tylko odbiera nauczycielom jakąkolwiek dozę wolności w podejmowaniu decyzji, ale też przytłacza nadmiarem biurokratycznej sprawozdawczości z wykonanych zadań, co sprawia, że nie mają czasu, by o wolności w kształceniu pomyśleć. Jeśliby zapytać nauczyciela: Co jest istotą jego pracy – osiągnięcie przez ucznia wysokich wskaźników w testach osiągnięć czy wspomaganie ucznia w rozwoju? (Kędzierska 2012: 303), w odpowiedzi pojawi się deklaratywne zapewnienie o wspieraniu ucznia. Ale w praktyce to zapewnienie ulegnie przełożeniu na nauczanie prowadzące do uzyskania jak najwyższego wyniku na egzaminie.

System zewnętrzny oceniania

Pieczę nad „edukacyjną wydajnością” sprawują ludzie i instytucje tworzące maszynę planowania i rozliczania (Kołodziej 2014: 58) wspieranego przez **egzaminami zewnętrznymi** – kolejne świadectwo kształcenia opartego na założeniach z przeszłości. Mimo dostrzegania ich słabych stron, nauczyciele podporządkowują im swoją aktywność, zobligowani do tego nałożoną na nich normatywnością: edukacyjną – obowiązkiem sprostania wymaganiom programowym, i społeczną – zdobycia przez uczniów wysokich wyników na egzaminie. Nawet gdyby nauczyciele byli skłonni prowadzić kształcenie w duchu konstruktywistycznym czy z elementami dydaktyki transformatywnej, ostatni rok przed egzaminami zewnętrznymi całkowicie podporządkują rozwiązywaniu testów.

Zauważmy, że w każdym z przywołanych systemów wpisany jest **temporalny paradoks** wynikający z kolizji czasów. Z jednej bowiem strony dziś prowadzone nauczanie opiera się na programie i podręcznikach opracowanych w przeszłości – zazwyczaj kilkuletniej. Z drugiej proces kształcenia (a) deklaracyjnie jest zorientowany na przyszłość i realizowany przy wsparciu nowych technologii, (b) w praktyce przybiera postaci: transmisji kultury, kontynuacji tradycyjnej normatywności i – niczym w latach socjalizmu – rozliczania z wykonanych norm. Doświadczanie temporalnych paradoksów nie tylko naznacza pracę nauczyciela niepewnością, ale też spycha jego funkcjonowanie w strefę bezczasu.

2.3. W stronę bezczasu – zamiast projektowania przyszłości

Jedną z konsekwencji obecności temporalnych paradoksów w kształceniu może być doświadczanie przez nauczyciela **pozostawania poza czasem**, w sferze **bezczasu**. Cechuje go rozmycie temporalnych wymiarów kształcenia, gdyż „nie ma [w nim] już odniesienia ani do przeszłości, ani do przyszłości. Nie pojawia się też możliwość rozpoznania różnicy czasu: jutro jest takie jak dzisiaj, dzisiaj niczym się nie różni od wczoraj, a wczoraj po prostu nie ma” (Szulakiewicz 2011: 59). Przykładem doświadczenia bezczasu dla niektórych pedagogów był **strajk nauczycieli wiosną 2019 roku**, kiedy to codzienność – z jej temporalną terażniejszością – została przerwana przez odrzucenie rutynowego rytmu dnia wyznaczanego lekcjami i przerwami. W zamian czas wypełniły działania podnoszące ducha walki o lepszą przyszłość, te jednak z upływem kolejnych dni i tygodni zaczęły tracić nadany im pierwotnie sens. Równocześnie coraz liczniej docierały do strajkujących zmanipulowane informacje oddziałujące na ich emocje głównie przez zastraszanie (Groenwald 2020a; Sergot 2020). Wylimitowały one z ich świata prospektywność w myśleniu o kształceniu. Natomiast nabierał na sile głos przeszłości przypominającej o minionych porażkach nauczycielskich buntów, wzmocniony wieloletnim treningiem bezwolności (Tarkowska 1992: 46). Marek Szulakiewicz (2011: 58) zaznacza, że do tak zamkniętego przez czas świata nadzieja nie ma dostępu. Nauczycielom pozostało więc **trwanie w beznadziei, oczekiwanie** w temporalnym zawieszeniu, poza czasem lub na jego marginesie, z cechującą go bardzo krótką perspektywą przyszłości i niemożnością długoterminowego planowania (Tarkowska 1992: 63).

Bezczasu wielu nauczycieli doświadczyło również niedawno, **w okresie pandemii** koronawirusa. Mimo tego, że na świecie tak wiele się działo (co śledzili z uwagą), zdalna edukacja wyznaczyła inną temporalność wpisaną w: (a) pracę zdalną, odbiegającą w czasie zegarowym od zwyczajowego planu lekcji; (b) czasochłonne przygotowywanie się do lekcji; (c) brak perspektywy powrotu do szkół; (d) zawężenie czasu do terażniejszości i pracę z uczniami „z dnia na dzień”. Mogliby za Zofią Nałkowską powtórzyć: „Wczoraj jest niepewne i utracone, a jutra nie ma” (cyt. za Tarkowska 1992: 48–49). Zawodową aktywność, przypominającą krzątaninę wokół codzienności, opanowało trwanie w oczekiwaniu na zmianę stanu aktualnego, „poczucie jakby niedziania się” (Tarkowska 1992: 65).

Zakończenie

Z perspektywy paradygmatów dydaktyki czas jest ukazywany jako znaczący element kształcenia, otwierający przed nauczycielami różnorodne możliwości zarządzania nim w trakcie pracy z uczniami. Dotyczy to zwłaszcza paradygmatów: konstruktywistyczno-interpretatywnego z właściwym mu

czasem społecznym ustalonym zespołowo oraz transformatywnego z czasem upodmiotowionym i nacechowanym niezgodą na posługiwanie się nim jako narzędziem przemocy symbolicznej. Tych możliwości nie stwarza kształcenie realizowane w ramach założeń paradygmatów obiektywistycznych; nauczanie jest w nich bowiem podporządkowane czasowi zegarowemu i jego kulturze. W teorii kształcenia podkreśla się, że w praktykach edukacyjnych temporalne wymiary nie tworzą w pełni odizolowanych bytów, ale splatają się w trójjedni, współwystępując i dopełniając się w realnie prowadzonej pracy nauczyciela. I tu pojawia się czołowa rola pedagoga, gdyż głównie **do niego należą decyzje odnośnie do wyboru określonej opcji temporalnej**, powiązanej z przyjmowanym podejściem do kształcenia.

Mimo interesujących propozycji teorii dydaktycznych oferujących zróżnicowane możliwości gospodarowania czasem kształcenia, w polskiej szkole (niezmiennie od lat) dominuje orientacja retrospektywna, dla której właściwe jest tradycyjne nauczanie transmisyjne, podporządkowanie się nauczycieli temporalnej dyktaturze, ich zgoda na uprzedmiotowienie i bycie zarządzanym przez czas. Preferowanie tej opcji temporalnej w kształceniu można tłumaczyć, za Elżbietą Tarkowską (1992: 72), obieraniem jej przez nauczycieli, m.in., jako: (a) ucieczki przed odpowiedzialnością za ryzyko innowacyjności w pracy z uczniami; (b) źródło sprawdzonych od lat wzorów i precedensów, (c) czas „uświęcony” rangą minionych wydarzeń doniosłych w historii kraju; (d) czynnik sprzyjający budowaniu tożsamości i zacieśniania więzi społecznych; (e) racjonalistyczne poszukiwania genezy aktualnych wydarzeń. Z drugiej strony, sprowadzenie czasu kształcenia do jednego wymiaru pozbawia nauczyciela różnorodności w doświadczaniu go i grozi wtrąceniem w przestrzeń bezczasu. Niewykluczone, że niektórym nauczycielom odpowiada odgrywanie roli strażnika czasu i odtwarzanie utartych schematów działania, ale dla innych takie postępowanie jest dalece niesatysfakcjonujące. Przed nimi czas przemian edukacyjnych; czas, do którego mają prawo.

Bibliografia

- Dahlberg G., Moss P., Pence A. 2013. *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki*, tłum. K. Gawlicz, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Dylak S. i in. 2013. *Strategia kształcenia wyprzedzającego*, Wydawnictwo Ogólnopolska Fundacja Edukacji Komputerowej, Poznań.
- Elias N. 2016. *Esej o czasie*, tłum. A. Łożewicz, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Filipiak E. 2011. *Z Wygotskim i Brunerem w tle: słownik pojęć kluczowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.

- Groenwald M. 2019. *Perspektywy czasu w edukacji geograficznej. Wybrane aspekty*, [w:] *Miejsce i przestrzeń. Edukacja geograficzna w ujęciu humanistycznym*, red. J. Angiel, D. Szkurłat, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań–Warszawa.
- Groenwald M. 2020a, *The world after the pandemic will be different. Will education change?*, „European Journal of Transformation Studies”, vol. 8, nr 1, s. 82–102.
- Groenwald M. 2020b. *Czas w uczeniu się. Analiza krytyczna perspektywy obiektywistycznej*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, vol. 48, nr 1, <https://czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/pwe/issue/view/338/PWE%2048%20caly>, dostęp: 25.07.2020.
- Habermas J. 1999. *Teoria działania komunikacyjnego*, t. 1, *Racjonalność działania a racjonalność społeczna*, tłum. A.M. Kaniowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Heidegger M. 2005. *Bycie i czas*, tłum. B. Baran, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Kędzierska H. 2012. *Kariery zawodowe nauczycieli: konteksty – wzory – pola dyskursu*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Klus-Stańska D. 2018. *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Koczanowicz L. 2009. *Polityka czasu. Dynamika tożsamości w postkomunistycznej Polsce*, tłum. K. Liszka, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Kołąkowski L. 2014. *O totalnej kontroli i jej wewnętrznych sprzecznościach*, [w:] *Niepewność epoki demokracji*, red. L. Kołąkowski, Wydawnictwo Znak, Kraków, s. 45–69.
- Korzeniecka-Bondar A. 2018. *Codzienny czas w szkole. Fenomenograficzne studium doświadczeń nauczycieli*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Leszniewski T. 2010. *Doświadczenie czasu w procesie konstruowania jednostki*, [w:] *Procesy tożsamościowe. Symboliczno-interakcyjny wymiar konstruowania ładu i nieładu społecznego*, red. K. Konecki, A. Kasperczyk, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 67–86.
- Mendel M. 2006. *Pedagogika miejsca i animacja na miejsce wrażliwa*, [w:] *Pedagogika miejsca*, red. M. Mendel, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław, s. 21–37.
- Męczkowska-Christiansen A. 2015. *Nauczyciel we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej: menadżer, urzędnik czy obywatel?*, „Forum Oświatowe”, nr 27(2), <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/305>, dostęp: 29.06.2020.
- Moczydłowska A. 2017. *Nauczyciele prace przerzucają na nich, rodzice mówią dość*, <https://kobieta.wp.pl/nauczyciele-prace-przerzucaja-na-nich-rodzice-mowia-dosc-6173837628368513a>, dostęp: 13.07.2020.
- Nowak J. 2016. *Szkola jako projekt obywatelsko-edukacyjny*, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 2, s. 162–172.
- Pękala J. 2015. *Etos współczesnego nauczyciela w opinii nauczycieli i rodziców*, „Forum Pedagogiczne”, nr 1, s. 99–118.
- Safranski R. 2017. *Czas. Co czyni z nami i co my czynimy z niego*, tłum. B. Baran, Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik”, Warszawa.
- Sergot S. 2020. *Analiza doświadczeń pedagogicznych*. Praca niepublikowana. Gdańsk, UG.
- Starego K. 2016. *Odmowa terażniejszości, czyli o odobywatelnianiu dzieci i udziennianiu obywateli*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 3 (75), s. 41–65.
- Szadura J. 2017. *Czas jako kategoria językowo-kulturowa w polszczyźnie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.

- Szulakiewicz M. 2011. *Czas i to co ludzkie. Szkice z chronozofii i kultury*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Śliwerski B. 2015. *Edukacja (w) polityce – polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Tarkowska E. 1992. *Czas w życiu Polaków*, Polska Akademia Nauk, Instytut Filozofii i Socjologii, Warszawa.
- Tarkowska E. 1996. *O czasie, politykach i czasie polityków*, Polska Akademia Nauk, Instytut Filozofii i Socjologii, Warszawa.
- Urry J. 2009. *Socjologia mobilności*, tłum. J. Stawiński, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Ziomek W. 2020. *E-armagedon w szkołach. „To był skok na głęboką wodę”*, <https://www.money.pl/gospodarka/e-rmageddon-w-szkolach-to-byl-skok-na-gleboka-wode-6495837801961601a.html>, dostęp: 20.07.2020.

Obszary niepewności w pracy nauczyciela z perspektywy emerytowanych nauczycielek

ABSTRACT

Areas of uncertainty in teacher's work from the perspective of retired teachers

The paper focuses on the areas of uncertainty in teacher's work from the perspective of retired teachers. Based on qualitative research, an attempt was made to answer the following research problem: What, in the perception of retired teachers, are the areas of uncertainty in the teaching profession and what determines them? The study group consisted of 4 retired secondary school teachers.

Keywords: teacher, pension, social change, school, student, uncertainty in the teaching profession

Słowa kluczowe: nauczyciel, emerytura, zmiana społeczna, szkoła, uczeń, niepewność w zawodzie nauczyciela

1. Wprowadzenie

Czasy współczesne w całej ich złożoności charakteryzują liczne zmiany społeczno-kulturowe, które determinują funkcjonowanie człowieka na płaszczyźnie zarówno indywidualnej, jak i społecznej. Brak stałości, wszechobecna zmienność – bardzo często w obszarze wartości i norm społecznych – implikują życie w niepewności, konieczność adaptacji do licznych przeobrażeń, przyjmowania wzorców, które ulegają w szybkim tempie przekształceniom. Zmiany społeczne swoim zasięgiem obejmują wszystkie sfery życia człowieka, nie pomijają edukacji. Poprzez całe swoje życie człowiek doświadcza kumulacji negatywnych i pozytywnych zmian w społecznym funkcjonowaniu, które determinują jego

zachowanie i przyjmowane postawy. W przestrzeń przeobrażeń dokonujących się na różnych płaszczyznach wpisują się także różne rodzaje niepewności związanej z brakiem stałości, która jest charakterystyczną cechą współczesnych zmian społecznych.

Według Piotra Sztompki zmiana społeczna dotyczy przede wszystkim:

- transformacji zachodzących w organizacji społeczeństwa oraz we wzorach myślenia i działania w czasie;
- modyfikacji lub transformacji sposobu, w jaki zorganizowane jest społeczeństwo;
- zmienności relacji między jednostkami, grupami, organizacjami, kulturami i społecznościami zachodzącymi w czasie;
- przemiany wzorów zachowań, relacji społecznych, instytucji i struktury społecznej w czasie (Sztompka 2005: 22).

Zmiany o różnym charakterze i poziomie na stałe weszły w życie współczesnego człowieka, nie pomijając przy tym szerokiego obszaru edukacji, która winna towarzyszyć człowiekowi od dzieciństwa po okres starości. Istotnymi elementami zmian są te zachodzące w edukacji, szkolnictwie, systemie kształcenia nauczycieli i uczniów, których nierozzerwalna relacja warunkuje przygotowanie młodego pokolenia do pełnego uczestnictwa w życiu społecznym. „[...] zarówno na zawód nauczycielski, edukację w ogóle, jak i nasze życie społeczne głęboki wpływ wywierają zmiany kulturowe, mające podłoże społeczno-polityczne i ekonomiczne związane z neoliberalizmem i globalizmem. Rozwija się globalne społeczeństwo rynkowe, które skutkuje urynkowaniem wartości i wiedzy” (Dróżka 2017: 14).

Wraz z szybkim rozwojem cywilizacyjnym wzrastają oczekiwania i wyzwania wobec wielu grup zawodowych, w tym także w stosunku do nauczycieli, którzy w XXI wieku muszą zmierzyć się z licznymi niekorzystnymi uwarunkowaniami oraz panującymi trendami kulturowymi. Grażyna Leśniewska, podejmując problematykę gotowości nauczyciela na zmiany w XXI wieku, zauważa:

Nauczyciel XXI wieku to osoba nie tylko przekazująca uczniom wiedzę, ale ucząca ich, jak się uczyć i jak żyć we współczesnym świecie, a także tego, jakimi wartościami się kierować w życiu, gdyż zmienność jest paradoksalnie najbardziej stałym elementem otoczenia. Współczesna cywilizacja stawia nauczycielom coraz większe wymagania, a w ich roli społecznej i funkcji zawodowej pokłada się coraz większe nadzieje (Leśniewska 2016: 39).

Zadania, które przypisuje się nauczycielom, nieustannie ewoluują, tym samym zwiększając obszar oddziaływań edukacyjnych, wychowawczych i opiekuńczych.

Według Joanny M. Łukasik wzrastające oczekiwania społeczne wobec szkoły i nauczycieli przyczyniają się do tego, „że coraz trudniej nauczycielom wypełniać wciąż poszerzający się zakres zadań i obowiązków” (Łukasik 2017: 155). Sytuacja ta może rodzić pewnego rodzaju napięcia i liczne obawy, które tworzą obszary niepewności w zawodzie nauczyciela.

Celem niniejszego artykułu jest ukazanie obszarów niepewności emerytowanych nauczycielek, które swoją karierę zawodową rozpoczynały w latach 80.–90. minionego stulecia. Pracując w różnych okresach transformacji polityczno-gospodarczej i społecznej, doświadczały wielu zmian, szczególnie tych związanych z systemem szkolnictwa i oświaty, co warunkowało rozwój ich drogi zawodowej. To pokolenie zawodowe nauczycieli jest szczególnie interesujące badawczo, „młodość właściwa tych nauczycieli przebiegała bowiem w czasach szczególnych zmagania o demokratyczny ustroj w Polsce, o odzyskanie suwerenności i niezależności. Jest to pokolenie Solidarności, przełomu ustrojowego” (Dróżka 2018: 604).

2. Nauczyciel w czasach współczesnych

Wraz z postępującym rozwojem społeczeństw zmieniał się status społeczny nauczycieli, zakres ich zadań i obowiązków, warunki kształcenia oraz przygotowania do zawodu. Badacze podkreślają, że:

Zawód nauczyciela przeszedł swoistą metamorfozę na przestrzeni wieków, od roli maga plemiennego, poprzez rolę pedagoga-niewolnika, nauczyciela-filozofa, duchownego rekrutującego się z niższych sfer służby kościelnej, nauczyciela-rzemieślnika, do roli nosiciela i propagatora wartości ogólnospołecznych oraz nauczyciela-wychowawcy należącego do odrębnej grupy społeczno-zawodowej (Żegnałek, Gutkowska-Wyrzykowska 2016: 174).

Wanda Dróżka wskazuje, że na przestrzeni dziejów nauczyciele zajmowali różne stanowiska wobec zachodzących zmian, a sam zawód nauczycielski był przez nie warunkowany. Według Dróżki „nauczyciel” był zarówno przedmiotem, jak i wykonawcą zmian (badaczka używa określenia **nauczyciel zależny**), a także podmiotem i twórcą (**nauczyciel niezależny**) (Dróżka 2017: 15). Agata Cudowska zauważa, że zawód nauczyciela jest szczególnie i bezpośrednio wiąże się z licznymi rolami, jakie obecnie ma przyjmować nauczyciel. Jednym z ważniejszych czynników, które świadczą o wyjątkowości tej profesji, jest „rola, jaką nauczyciel odgrywa w rozwoju ucznia, w osiągnięciu pełni jego potencjału” (Cudowska 2017: 76). Towarzyszenie uczniowi jest niezwykle ważnym zadaniem, które „Wymaga wielkiego kunsztu nie tylko edukatora, ale także pedagoga, a nawet pracownika socjalnego” (Cudowska 2017: 76).

Nowe role, jakie przypisuje się nauczycielom, wymagają poszerzenia umiejętności i kompetencji adekwatnych do wyzwań stojących przed nauczycielami XXI wieku. Pedeutologiczny dyskurs coraz częściej dotyczy kwestii związanych z przygotowaniem do zawodu nauczyciela oraz kompetencji i umiejętności, które adepci zawodu powinni nabywać na studiach. Według Łukasik, „Należy przygotować nauczycieli do pracy w zmieniającej się szkole, w niepowtarzalnych codziennych sytuacjach, doświadczeniach, na które nie ma gotowych «recept», idealnych schematów rozwiązań” (Łukasik 2016: 152). Wszechobecna zmienność, brak stałości generują potrzebę poszerzenia umiejętności i kompetencji nauczycieli, którym przyjdzie pracować w czasach niestabilnych, pełnych sprzeczności, trudnych decyzji i wyborów, gdy postawa nauczyciela będzie istotnym elementem zachodzących przemian kulturowych. Znaczenie zawodu nauczyciela implikuje społeczną dyskusję nad wymaganiami w stosunku do kandydatów do tej profesji, która wiąże się z wielką odpowiedzialnością, ale także misją towarzyszenia młodemu pokoleniu w procesie wzrastania i rozwoju. Kwestie związane z selekcją oraz przygotowaniem do zawodu nauczyciela stanowią temat licznych opracowań, wobec czego zasadne staje się skoncentrowanie na jakości kształcenia kandydatów na nauczycieli oraz zmianie oświatowej, której są ważnym filarem. „Do często wskazywanych wad systemu przygotowania przyszłych nauczycieli należą zasady selekcji do zawodu, jakość i zakres kształcenia nauczycieli, wymagania kompetencyjne wobec nauczycieli podejmujących pracę w szkole oraz zasady rozwoju zawodowego nauczycieli” (Jelonek, Kocór, Worek 2017: 177). Należy także podkreślić, że obecnie nauczycielowi przypisuje się role: doradcy, przewodnika, mentora, tłumacza świata, konsultanta, kreatora (Cudowska 2017), a mnogość nowych ról bezpośrednio wiąże się z koniecznością nieustannego podnoszenia kwalifikacji zawodowych, kompetencji i umiejętności, które pozwolą na wzbogacenie i urozmaicenie procesu nauczania. Bez wątplenia współczesny nauczyciel nie może pozostać bierny w stosunku do otaczającej go rzeczywistości społeczno-kulturowej, która w znacznym stopniu warunkuje istniejące środowiska szkolne.

Nauczyciele pracują w coraz bardziej złożonym środowisku, w którym mają za zadanie uczyć się w klasach wielokulturowych, integrować studentów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, wykorzystywać nowe technologie na rzecz podniesienia efektywności nauczania oraz przejawiać swoje zaangażowanie w procesy ewaluacji i włączanie rodzin do pracy szkoły (Madalińska-Michalak 2017: 32).

Bogactwo zadań, jakie podejmuje nauczyciel na ścieżce kariery zawodowej, ma obecnie skalę wcześniej niespotykaną.

Literatura przedmiotu wymienia szereg wyzwań stojących przed nauczycielami w czasie permanentnych zmian społecznych. Jolanta Szempruch wskazuje, że przemiany globalne zrodziły liczne problemy edukacyjne, z którymi musi

zmierzyć się oświata, a tym samym i współcześni nauczyciele. Do kanonu problemów edukacyjnych, o szerokiej skali, Szempruch zalicza:

- nową edukację ekonomiczną i pracowniczą;
- kształtowanie postaw i podejmowanie działań proekologicznych;
- edukację zdrowotną;
- edukację dla bezpieczeństwa;
- edukację kulturalną;
- edukację medialną i informatyczną;
- edukację prorodzinną (Szempruch 2017).

Z jednej strony, nowe zadania, jakie stają przed edukacją, stanowią szansę i mogą przyczynić się do rozwoju całego systemu szkolnictwa, z drugiej zaś strony pojawiają się liczne zagrożenia, bariery i przeszkody, uniemożliwiające realizację poszczególnych zamierzeń i działań. Pewnego rodzaju dwoistość, która wiąże się z postępującymi procesami globalizacyjnymi, odnajduje bezpośrednie odzwierciedlenie w życiu społecznym, a co za tym idzie także w środowisku szkolnym, wśród uczniów i nauczycieli.

Znawcy tematu podkreślają, że współcześnie nauczyciel zyskuje pozycję współzależną. Jego rola poszerza się i nie ogranicza tylko i wyłącznie do przekazu odgórnie ustalonej wiedzy i niezmiennej wersji kultury.

W nowych realiach pluralizacji kultury, silnego zindywidualizowania społecznego, wielości i różnorodności stylów życia, źródeł informacji, idei i wiedzy od nauczyciela oczekuje się podjęcia zadań związanych z krytyczną, acz konstruktywną interpretacją oraz mediacją zmian, jakie się dokonują, oraz nowości, jakie one wnoszą (Dróżka 2017: 18).

Podstawową rolę w przemianach edukacyjnych odgrywają nauczyciele, którzy poprzez swoje postawy, zachowania i przekonania determinują praktykę nauczania, uczenia się w środowisku szkolnym. Istotnymi wartościami w środowisku szkolnym stają się kreatywność i innowacyjność. Obie te cechy stanowią znaczący element rozwoju zarówno nauczyciela, jak i ucznia.

Kreatywność rozumiana jako styl funkcjonowania psychologicznego jednostki dotyczy potencjału człowieka, stylu funkcjonowania poszczególnych osób i możliwości rozwiązywania problemów. Natomiast innowacyjność dotyczy realizowania nowych idei oraz wprowadzania nowych rozwiązań do praktyki w określonym środowisku (Szempruch 2017: 97).

Analizując zawód nauczyciela w kontekście zachodzących przeobrażeń, należy także zwrócić uwagę na fakt, że znaczenia nabierają alternatywne formy edukacji, e-learning, edukacja całożyciowa z naciskiem na edukację nieformalną.

Tradycyjny obraz edukacji i nauczyciela zmienia się i dostosowuje do nowoczesności, w której koncentrujemy się na szybkim zdobywaniu wiedzy, kompetencji i umiejętności. Wśród tych uwarunkowań musi działać nauczyciel, który w społeczeństwie „odgrywa rolę wzoru osobowego [...], rolę pedagoga świadomie i czynnie kształtującego osobowość młodego pokolenia” (Szempruch 2017: 98). Zawód nauczyciela uwarunkowany licznymi zmiennymi niewątpliwie wymaga rozpatrywania go w szerszym ujęciu, z uwzględnieniem kontekstu społeczno-kulturowego, ale także ekonomicznego, politycznego i gospodarczego. Nauczyciel jako zawód zaufania społecznego, posiadający charakterystyczny etos, rolę, w której wartości etyczne i moralne powinny stanowić podstawę działań aktywizujących i motywujących uczniów, niewątpliwie zmagają się obecnie z licznymi wyzwaniami, które warunkują reorganizację tej profesji.

Zaprezentowana krótka analiza zawodu nauczyciela w czasach obecnych miała na celu przybliżenie czytelnikowi uwarunkowań, zadań i wyzwań, jakie stoją przed systemem oświaty, którego trzon powinni stanowić profesjonalnie przygotowani nauczyciele, dzięki swoim umiejętnościom i kompetencjom potrafiący odnaleźć się w czasach zmiany społecznej. Bez wątplenia praca nauczyciela w XXI wieku znacznie różni się od tej samej pracy w minionych stuleciach, dlatego też istotne staje się poznanie uwarunkowań tej profesji w percepcji samych nauczycieli. W prezentowanym artykule skoncentrowano się na poznaniu aktywności zawodowej emerytowanych nauczycielek, które były świadkami i uczestniczkami licznych transformacji społecznych, kulturowych, ekonomicznych, gospodarczych i politycznych w Polsce.

3. Metodologia badań własnych

W przeprowadzanych badaniach jakościowych zastosowano wywiad fokusowy, przez który chciano poznać opinie respondentek na temat wykonywanego przez nie zawodu, cech, jakimi powinien odznaczać się współczesny nauczyciel, oraz obszarów niepewności, które warunkują rozwój kariery zawodowej. W badaniach skoncentrowano się na postrzeganiu obszarów niepewności w zawodzie nauczyciela z perspektywy emerytowanych nauczycielek, które ukończyły 60. rok życia. Problem badawczy, na który szukano odpowiedzi, przyjął postać pytania: Jakie, w percepcji emerytowanych nauczycielek, występują obszary niepewności i co je determinuje?

Badania przeprowadzono w czerwcu 2020 roku. W badaniu wzięły udział cztery emerytowane nauczycielki, które ukończyły 60. rok życia. Poniżej zaprezentowano krótką charakterystykę respondentek¹:

¹ Imiona respondentek zostały zmienione.

Jadwiga (61 lat) – emerytowana nauczycielka języka polskiego w szkole średniej.
 Magdalena (64 lata) – emerytowana nauczycielka matematyki w szkole średniej.
 Irena (65 lat) – emerytowana nauczycielka matematyki w szkole średniej.
 Franciszka (61 lat) – emerytowana nauczycielka historii w szkole średniej.

4. Obszary niepewności w pracy nauczyciela w świetle przeprowadzonych badań

Punktem wyjścia przeprowadzonych badań stało się określenie, jak badane kobiety postrzegają zawód nauczyciela. Charakterystyki, jakie respondentki przypisują profesji nauczyciela, zostały zaprezentowane w tabeli 1.

Tabela 1. Zawód nauczyciela w percepcji badanych kobiet

<p>Jadwiga</p> <ul style="list-style-type: none"> – pasja i misja; – spełnienie; – miłość do uczniów; – odpowiedzialność; – zaangażowanie; – wiara w ideały. 	<p>Irena</p> <ul style="list-style-type: none"> – poczucie misji; – ciężka praca, które nie zawsze jest doceniana; – satysfakcja; – otwartość na młodzież i rodziców; – kreatywność; – wiara w swoje możliwości; – dostosowywanie do zachodzących zmian; – wartości.
<p>Magdalena</p> <ul style="list-style-type: none"> – zawód na całe życie; – zaangażowanie; – poczucie misji; – własny rozwój; – wymagania wobec siebie i swoich uczniów; – wiara w uniwersalne wartości (dobroć, sprawiedliwość, odpowiedzialność, uczciwość); – otwartość na zmiany. 	<p>Franciszka</p> <ul style="list-style-type: none"> – powołanie; – chęć działania dla innych; – samorozwój; – ciężka praca, która daje dużo satysfakcji; – autorytet; – wiara w wartości moralne; – postawa otwarta na drugiego człowieka.

Źródło: opracowanie własne na podstawie wypowiedzi respondentek.

Wśród wszystkich badanych zawód nauczyciela utożsamiany jest z misją, powołaniem, a także wartościami i normami. Respondentki w swoich wypowiedziach podkreślały, iż nauczyciel nie może dobrze pełnić swojej roli, jeśli swoją postawą i zachowaniem nie prezentuje uniwersalnych wartości takich jak szacunek, uczciwość, odpowiedzialność, sprawiedliwość. Ważnym aspektem zawodu nauczyciela, w percepcji badanych, są także miłość do uczniów, spełnienie, otwartość i zaangażowanie.

Badane nauczycielki chętnie odpowiadały na pytania, dokonywały podsumowań i odwołań do początków swojej pracy:

Zawód nauczycielki to dla mnie misja, powołanie i pasja. Dobry nauczyciel to taki, który akceptuje swoich uczniów i nie skreśla ich na podstawie jednego ich przewinienia. Jak zaczynałam pracę, czasy były ciężkie, nic nie było pewne, a dzieci z różnych rodzin, wiedziałam, że muszę im pokazać, że wszystkie są ważne. Każdy uczeń codziennie miał czystą kartkę, nigdy nikogo nie oceniałam na podstawie wcześniejszego zachowania, nie przyszywałam im łatek. Z perspektywy lat wiem, że było to dobre podejście i wielką satysfakcją jest dla mnie, jak moi już dorośli uczniowie ze swoimi rodzinami utrzymują ze mną kontakt (Jadwiga).

W wypowiedziach pojawiają się także porównania okresu, kiedy badane rozpoczynały pracę, do czasów współczesnych:

Bycie nauczycielką to było moje wielkie marzenie z dzieciństwa, które się spełniło. Dopiero w momencie rozpoczęcia pracy uświadomiłam sobie, że jestem dla moich uczniów autorytetem, którego słowa muszą pokrywać się z zachowaniami. Chciałam, aby moi uczniowie widzieli, że zasady, które im wpajam, mają także odzwierciedlenie w moim życiu. Mam nadzieję, że mi się to udało, choć powiem szczerze, że wraz z rozwojem nowoczesnych technologii uczniowie coraz częściej szukali autorytetów i wzorców w mediach, a nie w szkole. Czasy się zmieniły bardzo szybko. Teraz jest zupełnie inaczej, niż jak ja pracę zaczynałam, kto by wtedy pomyślał o jakimś nauczaniu on-line, tabletach czy komputerach dla każdego ucznia. Ciężko było nawet o salę komputerową, dyrektor komputera nie miał, a co dopiero zwykły nauczyciel (Franciszka).

Istotne były również częste odwołania do wartości i etosu zawodu nauczyciela:

Nauczycielem może zostać tylko osoba, które wierzy w wartości i ideały. Praca i nauczanie są bardzo ważne, ale najważniejszy jest uczeń, który ma różne doświadczenia i warunki życia. Nauczyciel, dla mnie, to osoba, która musi nade wszystko stawiać dobro ucznia. I nie chodzi tutaj o bardzo dobre oceny, ale o takie ludzkie, życzliwe podejście do młodego człowieka. Aby być profesjonalnym nauczycielem, trzeba wierzyć, że ma się misję do spełnienia – wprowadzenie ucznia w życie, bo nie zawsze rodzice są dobrym przykładem (Magdalena).

Wśród respondentek pojawiły się wypowiedzi świadczące, że zawód nauczyciela związany jest także z ciągłym samorozwojem i podejmowaniem działań skoncentrowanych na własnym kształceniu. Badane podkreślały również wpływ dokonujących się zmian na konieczność podejmowania kolejnych kroków w karierze zawodowej:

Praca nauczyciela to ciągła praca nad sobą, swoimi kwalifikacjami i rozwojem, w tym wszystkim jeszcze trzeba znaleźć czas dla rodziny i własnych dzieci. Jak człowiek był młodszy, to robił kursy, szkolenia, na konferencje jeździł, cały czas było poczucie, że

trzeba się rozwijać, bo w przyszłości nie wiadomo jakie uprawnienia i kwalifikacje się przydadzą. Każda zmiana w systemie szkolnictwa wpływała na wszystkich nauczycieli, często też człowiek słyszał, że będą zwolnienia, to starał się być jak najbardziej aktywny i mieć te wszystkie „papiery” (Irena).

Z perspektywy emerytowanych nauczycielek rozwój technologii i cyfryzacja generowały znaczącą potrzebę podnoszenia kwalifikacji i umiejętności związanych z tym obszarem:

Nauczyciel to zawód, który nie zawsze jest doceniany, a odpowiedzialność jest wielka. Przez wszystkie lata swojej pracy wiedziałam, że muszę się doksztalać, jak cyfryzacja weszła na dobre do szkoły, to starałam się chodzić na kursy komputerowe, języki też szlifowałam, szkolenia dodatkowe, aby mieć jakieś dodatkowe umiejętności, żeby moje lekcje były interesujące dla uczniów. Podejrzewam, że gdybym nie była aktywna na tym polu, to wielu młodszych nauczycieli znalazłoby się na moje miejsce. A czym bliżej emerytury, to człowiekowi coraz ciężiej było z własnej woli się zapisać na kurs dodatkowy, siły odchodziły (Magdalena).

Nauczyciel musi być świadom, że jego praca to nie tylko to co w szkole, ale także nieustanne pogłębianie swojej wiedzy i podnoszenie kwalifikacji. Dla mnie dużym wyzwaniem były nowe technologie, człowiek w młodości nie miał dużej styczności z komputerem, a w pewnym momencie szkolnictwo duży nacisk zaczęło kłaść na informatykę, media, nowinki technologiczne. Zmiany w dziewięćdziesiątych latach pokazały, jak nauczyciel musi być otwarty na nowości, na zmianę i zdobywanie nowych umiejętności (Franciszka).

Zawód nauczyciela w percepcji badanych emerytowanych nauczycielek nie jest zawodem łatwym, niemniej jednak dającym dużo satysfakcji. W swoich wypowiedziach wskazywały na tradycyjny obraz tej profesji, który kojarzy się z misją, powołaniem, wartościami etycznymi. Otrzymane wyniki są częściowo zbieżne z badaniami Dróżki (2018), która przeprowadziła badania autobiograficzne w starszym pokoleniu nauczycieli. Jak podkreśla ta badaczka, pokolenie tych nauczycieli można scharakteryzować słowami „pomiędzy dumą a rozgoryczeniem” (Dróżka 2018: 613). Niewątpliwie jest to generacja wielkich zmian, które odbiły się na jej życiu i funkcjonowaniu. Nauczyciele z tego pokolenia są mocno przywiązani do tradycji, wartości, etosu nauczyciela, pracy i misji związanej z zawodem. W badaniach autorki artykułu mocno uwidacznia się przywiązanie do zawodu nauczyciela, który w okresie ich młodości cechował się prestiżem i związany był z awansem społecznym. Sposób postrzegania zawodu nauczyciela przez respondentki pozwala przypuszczać, że pomimo upływu lat badane mają pozytywny obraz swojej pracy.

Badane kobiety zostały zapytane także o sytuacje/czynniki, które przyczyniły się do pojawienia się poczucia niepewności i niepokoju, braku bezpieczeństwa w zawodzie nauczyciela. Otrzymane wyniki zostały zebrane w tabeli 2.

Tabela 2. Sytuacje stresowe, powodujące niepewność w pracy nauczyciela, w percepcji badanych kobiet

<p>Jadwiga</p> <ul style="list-style-type: none"> – reformy i zmiany w szkolnictwie; – niepewność zatrudnienia; – konieczność współpracy z rodzicami, którzy nie byli otwarci i nie chcieli współpracować; – „rywalizacja o etat” z koleżanką/kolegą z pokoju nauczycielskiego; – ciąża; – niskie zarobki; – nowe zadania zlecane przez dyrekcję; – zbyt duża biurokracja, której nie było na początku mojej pracy. 	<p>Irena</p> <ul style="list-style-type: none"> – reformy; – problemy uczniów z rodzin patologicznych; – niepewność zatrudnienia; – konieczność łączenia pracy w kilku szkołach; – wymagania stawiane przez rodziców; – stereotypowe wyobrażenie o zawodzie nauczyciela; – brak wsparcia ze strony dyrekcji w sytuacjach problemowych; – konieczność zrozumienia młodzieży, która z roku na rok bardzo mocno się zmieniała jeśli chodzi o zachowanie, postawy, wzorce.
<p>Magdalena</p> <ul style="list-style-type: none"> – obowiązki ciągłego doszkalania; – wymogi związane z korzystaniem z nowych technologii; – stereotypowy obraz nauczyciela w środowisku rodziców; – zmienne oczekiwania uczniów, rodziców i dyrekcji; – brak wiary we własne możliwości; – nadmiar obowiązków zawodowych. 	<p>Franciszka</p> <ul style="list-style-type: none"> – konieczność dostosowywania się do zachodzących zmian, szczególnie jeśli chodzi o znajomość języków obcych oraz użytkowanie komputerów; – atmosfera w szkole; – niskie zarobki; – konieczność przyjmowania przez nauczyciela nowych ról i zadań; – biurokracja.

Źródło: opracowanie własne na podstawie wypowiedzi respondentek.

Jak wynika z uzyskanych wypowiedzi, zmiany zachodzące w szkolnictwie, a także w funkcjonowaniu społeczno-kulturowym, stanowiły obszar niepewności w zawodzie emerytowanych nauczycielek. Analiza odpowiedzi wskazuje, że sytuacją, która szczególnie zachwiała poczuciem bezpieczeństwa i stabilności zawodowej, była reforma szkolnictwa z 1999 roku.

[...] bałam się, że zostanę zwolniona. Pamiętam, jak w pokoju nauczycielskim nauczyciele z dłuższym stażem pracy typowali, kto zostanie zwolniony lub przeniesiony do innej placówki. Kiedy okazało się, że dyrektor nie planuje mnie zwolnić, poczułam ulgę, choć powierzono mi nowe zadania i obowiązki, do których nie byłam przygotowana (Franciszka).

Reforma z 1999 to była wielka niewiadoma. Każdy się tego bał. Często dyrektorzy sami nie wiedzieli, jak ostatecznie będzie wyglądała szkoła po tych zmianach. Dużo wtedy mówiło się o zwolnieniach, o konieczności podnoszenia kwalifikacji (Jadwiga).

Niepewność zatrudnienia, pewnego rodzaju „niewiadoma” i niskie zarobki wywoływały u badanych poczucie niepewności, które związane było z brakiem

stabilności i poczucia bezpieczeństwa w zawodzie. Taka sytuacja bezpośrednio oddziaływała na postępowanie respondentek, podejmowane aktywności, a także ich funkcjonowanie w życiu społeczno-rodzinnym. Obawy związane z utratą pracy często stanowiły bodziec do dalszego rozwoju i podnoszenia kwalifikacji.

Niewątpliwie źródło niepewności w zawodzie nauczyciela, w opinii respondentek, stanowiły zmiany technologiczne i kulturowe, które niosły za sobą konieczność dostosowywania środowisk szkolnych do pojawiających się nowych wymogów cywilizacyjnych. Analiza wypowiedzi badanych pozwala stwierdzić, iż wprowadzenie na szeroką skalę narzędzi informatycznych, nowych mediów w rzeczywistość szkolną warunkowało poczucie braku stabilności i konieczność doszkalania. Z odpowiedzi badanych wynika, że często pojawiały się okresy niestabilności, w których nie mogły być pewne zatrudnienia. Nowe wymagania i zadania, świadomość, że aby utrzymać stanowisko, należy nieustannie podnosić kwalifikacje, zdobywać nowe umiejętności, mogła generować stres, poczucie zagrożenia utratą pracy:

Stopniowo dyrekcja wprowadzała komputery do szkoły. Młodzi nie mieli z tym problemu, ale starszym nauczycielom ciężko przychodziła obsługa sprzętu. Jeśli nie mogłam sobie z czymś poradzić, to prosiłam moje dzieci o pomoc i się w domu samodzielnie uczyłam, potem na kurs zapisałam. Jakbym nie opanowała komputera, to ciężko byłoby z pracą. Rodzice coraz częściej e-maile przysyłali, książki w pdf były dostępne, człowiek nie mógł pozostać bierny, bo „wypadłby z obiegu” (Magdalena).

Parę lat przed przejściem na emeryturę coraz więcej młodych nauczycieli dyrekcja zatrudniała. W kularach mówiło się, że pani dyrektor chce wymienić całą kadre na młodszą, która otwarta jest na nowości. Cieszę się, że doczekałam emerytury, ale dalej nie chciałabym pracować, w ostatniej szkole, w jakiej pracowałam, czuć było mocną rywalizację i podział na młodych i starych. Kiedyś młodzi korzystali z rad starszego pracownika, teraz już się od tego odchodzi (Irena).

Wraz z rozwojem nowoczesnych technologii wzrosło zapotrzebowanie na edukację medialną także nauczycieli. Według Szempruch (2017: 95) edukacja medialna i informatyczna stanowi globalny problem edukacyjny. Ten rodzaj edukacji związany jest z „rozbudową i upowszechnieniem systemów przekazu informacji oraz systemów informatycznych, wymagających kształtowania w toku edukacji umiejętności posługiwania się nimi, wyszukiwania potrzebnych informacji, dokonywania ich selekcji, analizy i oceny” (Szempruch 2017: 95). Nowe media w pracy nauczyciela stanowią problematykę licznych opracowań (Gierczak 2017; Juszczyk 2013; Kędzierska, Potyrała 2015; Szempruch 2012), z których można wysnuć wniosek, że cyfryzacja, postęp informatyczny oraz globalny stanowi konieczność w zawodzie nauczyciela. Tylko dzięki stosowaniu nowych metod i technik nauczania oraz wykorzystywaniu nowych mediów

możliwe stanie się kształtowanie rzeczywistości szkolnej, której powstanie jest nieuchronne. Jak wskazują badacze: „kluczowym wyzwaniem jest połączenie cyfryzacji szkół z przemianami w procesie nauczania i uczenia się, tak, aby te dwa nurty wzajemnie się wzmacniały i prowadziły do poprawy jakości edukacji, przy czym działaniem nadrzędnym powinno być wprowadzenie nowych metod dydaktycznych” (Penszko i in. 2014: 54). Wśród respondentek korzystanie z nowych mediów, informatyzacja przestrzeni szkolnej tworzyły obszary niepewności i wymagały podejmowania działań skoncentrowanych na podnoszeniu umiejętności ich stosowania i korzystania z nich. Fakt, iż emerytowane nauczycielki „obawiały się” procesu cyfryzacji, może wynikać z doświadczeń życiowych i braku styczności na tak dużą skalę z technologią. W młodości, podczas studiów, a także na początku swojej drogi zawodowej respondentki nie miały możliwości szerszego korzystania z urządzeń, które w XXI wieku są powszechne i łatwiej dostępne niż pod koniec XX wieku.

Korzystanie z nowych mediów i urządzeń technologicznych stanowiło dla badanych pewnego rodzaju obszar niepewności, który determinował je do podejmowania aktywności edukacyjnej w tym zakresie. Bez wątplenia pojawiające się nowości technologiczne zmuszały badane do uczęszczania na kursy, szkolenia związane ze zdobywaniem nowych umiejętności, co bezpośrednio miało odzwierciedlenie w odczuwaniu stabilizacji i bezpieczeństwa w zakresie zatrudnienia. Można zatem wnioskować, że odczuwanie niepewności w kontekście użytkowania technologii informatycznych było czynnikiem motywującym do edukacji całożyciowej.

Wśród respondentek pojawiły się także wypowiedzi wskazujące, że ważnym obszarem niepewności w zawodzie nauczyciela może stać się atmosfera panująca w szkole: relacje z uczniami, rodzicami, innymi nauczycielami i przełożonymi. Jak zauważają respondentki:

Często rodzice mieli większy problem z zaakceptowaniem oceny dziecka niż sam uczeń (Franciszka).

Młodzież i rodzice byli bardzo różni. Jednak coraz częściej spotykałam rodziców, którzy podważali autorytet nauczyciela. Uczniowie mieli przykład z domu, dlatego z niektórymi bardzo ciężko się pracowało (Jadwiga).

Na atmosferę szkoły, obok uczniów i ich rodziców, znaczący wpływ, w opinii badanych, miały także dyrekcja placówki i współpracownicy:

W różnych szkołach uczyłam i tam, gdzie nauczyciele nie byli zintegrowani, a dyrekcja nie wspierała w konfliktowych sytuacjach, to dało się wyczuć złą atmosferę i było to widoczne w relacjach z uczniami, rodzicami. Taki dystans i niechęć nie tworzyły dobrych warunków pracy, a często sami nauczyciele przyczyniali się do tego (Irena).

Wśród wypowiedzi pojawiły się także takie, które ukazywały zmiany zachodzące w społecznym postrzeganiu nauczycieli:

Zmieniło się podejście do nauczycieli na przestrzeni tych lat, kiedy pracowałam. Kiedyś to nauczyciel był szanowany, rodzice nigdy nie podważali autorytetu nauczyciela. Obecnie wielu rodziców narzeka na nauczycieli, nie dostrzegając ich pracy i wysiłku. Czasy bardzo się zmieniły (Magdalena).

Atmosfera szkoły ma swoje odzwierciedlenie w stosunkach, relacjach pracowników i uczniów, bardzo często uwidacznia się także w osiągnięciach lub porażkach uczniów. Ewa Jówko, podejmując problematykę atmosfery w szkole, pisze:

Brak właściwej atmosfery w szkole, przejawiającej się wyraźnym podziałem na dominujących nauczycieli, submisyjnych uczniów i na autsajderów (personel niepedagogiczny), obniża poziom kultury szkoły. Zamiast kohezji, spójności działań, pojawia się chaos komunikacyjny, nieład w stosunkach interpersonalnych. [...] Niezadowolenie nauczycieli, ich wzajemna zawiść, interpersonalna agresywność musi zaburzać relacje z uczniami (Jówko 2013: 49).

Według respondentek atmosfera szkoły bezpośrednio była przyczyną odczuwania przez nie niepewności. Deficyty w aspekcie prawidłowych relacji w miejscu pracy, brak życzliwości i zrozumienia stanowiły dla nich sytuacje stresowe o charakterze długofalowym.

Wśród obszarów niepewności badane nauczycielki wskazywały także na rosnące problemy społeczne uwidaczniające się w funkcjonowaniu rodzin, stereotypy dotyczące nauczyciela, nadmiar obowiązków i oczekiwań co do roli nauczyciela, rosnącą biurokrację. Sens wypowiedzi respondentek jest zbliżony, nie dostrzeżono znaczących różnic pomiędzy ich poglądami. Niewątpliwie wskazanie na problemy społeczne i ich przełożenie na życie uczniów, a tym samym pracę nauczycieli, mogło wynikać z czasów, w jakich pracowały badane. Po 1989 roku znacząco zwiększyła się skala problemów i patologii społecznych, z którymi na początku transformacji społeczno-gospodarczej ciężko było sobie poradzić w sektorze pomocy społecznej i zdrowia, a także w szkolnictwie. Wraz z postępującymi zmianami kulturowo-społecznymi oraz technologicznymi przybyło zagrożeń, na które narażone były dzieci, młodzież, a także całe rodziny. Praca nauczyciela z uczniami pochodzącymi z rodzin o różnym poziomie dysfunkcyjności mogła stanowić dla badanych obszar niepewności, co związane było z mniejszymi możliwościami diagnozowania oraz rozpoznania problemów uczniów. Współczesność przyniosła ze sobą nowe metody, techniki i narzędzia służące efektywnej pracy z uczniem trudnym, z zaburzeniami, dysfunkcjami, doświadczającym problemów rodzinnych. Poszerzyła się także wiedza teoretyczna oraz praktyka w zakresie pracy i współpracy nauczycieli,

pedagogów z jednostkami odpowiadającymi za pomoc rodzinom, dzieciom, młodzieży z obszarów zagrożonych lub dotkniętych problemami.

W toku badań zapytano respondentki, jakie czynniki sprzyjały radzeniu sobie z niepewnością, sytuacjami stresowymi w zawodzie nauczyciela. Uzyskane wyniki zaprezentowano w tabeli 3.

Tabela 3. Czynniki sprzyjające radzeniu sobie z niepewnością w zawodzie nauczyciela

Badana	Czynniki
Jadwiga	Wsparcie rodziny i przyjaciół, dobre relacje w miejscu pracy, sukcesy uczniów, ciągła edukacja.
Irena	Wiara we własne możliwości, wsparcie rodziny, wiara, że moje praca ma sens, życzliwe rozmowy w pokoju nauczycielskim, posiadanie certyfikatów świadczących o ukończeniu kursów/szkoleń.
Magdalena	Dobre relacje w miejscu pracy i przyjazna atmosfera, satysfakcja z pracy, dobra ocena działań własnych nauczyciela przez uczniów.
Franciszka	Podnoszenie swoich kwalifikacji, dobre relacje w pracy, wiara w siebie i swoje możliwości, pozytywne nastawienie, unikanie konfliktów w pracy.

Źródło: opracowanie własne na podstawie wypowiedzi respondentek.

Według respondentek duże znaczenie w pokonywaniu sytuacji niepewnych, stresujących w rzeczywistości szkolnej, mają relacje i atmosfera w miejscu pracy. Możliwość porozmawiania, przedstawienia swoich lęków i obaw, a także otrzymanie słów wsparcia i zrozumienia stanowią, według badanych, znaczący element wspierający podejmowanie dalszych działań rozwojowych i przeciwdziałający negatywnym uwarunkowaniom. Wśród uzyskanych odpowiedzi pojawiały się świadczące także o rodzinie jako grupie, która może zapewnić poczucie stabilności, bezpieczeństwa i wsparcie w momencie doświadczania trudnych sytuacji w życiu nauczyciela. Rodzina jako podstawowa grupa społeczna stanowiła dla badanych kobiet odskocznię od problemów i sytuacji stresowych związanych z środowiskiem pracy. W kontekście omawianej problematyki należy także podkreślić znaczenie permanentnej edukacji, która w ocenie respondentek pozwalała na aktywne uczestniczenie w życiu szkoły. Przez kursy, szkolenia, studia podyplomowe emerytowane nauczycielki podnosiły kwalifikacje i umiejętności, co przyczyniało się do podniesienia wiary w swoje możliwości w czasach szybkich zmian i rosnącej biurokracji. Jak podkreślają badane kobiety, duże znaczenie w pokonywaniu trudnych sytuacji, niepewności i napięć w zawodzie nauczyciela należy przypisać uczniom. Respondentki zauważają, że dobre wyniki, jakie uczniowie uzyskiwali z egzaminów związanych z przedmiotami prowadzonymi przez nie, dawały im wielką satysfakcję z wykonywanej pracy, co determinowało je do dalszych działań.

Podsumowanie

Przeprowadzona analiza otrzymanych wyników badań jakościowych pozwala stwierdzić, że z perspektywy badanych zawód nauczyciela wiąże się z licznymi wyzwaniami i zadaniami, które zmieniają się w bardzo szybkim tempie. Respondentki podejmowały zatrudnienie w czasach przemian społeczno-gospodarczych, uczestniczyły także w reformie szkolnictwa w 1999 roku. Bezpośrednio doświadczały konieczności korzystania z nowych mediów, były czynnymi świadkami dokonujących się transformacji w życiu rodzinnym. Ponadto uczyły w momencie przystąpienia Polski do Unii Europejskiej, doświadczyły życia w różnych ustrojach politycznych, a ich kariera zawodowa była determinowana tymi czynnikami. Wszystkie wymienione komponenty przyczyniły się do odczuwania przez nie niepewności w charakterystycznych dla tego pokolenia obszarach.

Obszary niepewności, w percepcji emerytowanych nauczycielek, związane się przede wszystkim z warunkami zatrudnienia i nowymi wyzwaniami, jakie stoją przed nauczycielem – szczególnie tymi związanymi z wykorzystaniem nowych technologii, współpracą z problematycznymi uczniami o specjalnych potrzebach oraz rodzicami. Mnogość problemów, która na stałe zagościła w życiu społecznym, bezpośrednio oddziałuje na życie rodzinne uczniów, co ma przełożenie na funkcjonowanie w środowisku szkolnym. Zmiany społeczno-kulturowe doprowadziły do obniżenia autorytetu nauczycieli oraz mocno zachwiały prestiżem tej profesji. Na podstawie dokonanej analizy badań własnych można stwierdzić, że dokonujące się przeobrażenia i transformacje na wielu płaszczyznach życia społecznego determinują obszary niepewności w pracy nauczyciela. Musi on zmierzyć się z licznymi zadaniami, obowiązkami, do których bardzo często nie jest w pełni przygotowany.

Bibliografia

- Cudowska A. 2017. *Rola nauczyciela w zmianie oświatowej*, [w:] *Edukacja i praca nauczyciela: ciągłość – zmiana – konteksty*, red. J. Madalińska-Michalak, N.G. Piкуła, K. Białożyt, Wydawnictwo „scriptum”, Kraków, s. 75–90.
- Dróźka W.M. 2017. *Współzależność jako kategoria funkcjonowania zawodowego nauczyciela (wprowadzenie do dyskusji)*, [w:] *Edukacja i praca nauczyciela: ciągłość – zmiana – konteksty*, red. J. Madalińska-Michalak, N.G. Piкуła, K. Białożyt, Wydawnictwo „scriptum”, Kraków, s. 13–28.
- Dróźka W.M. 2018. *Starsze pokolenie nauczycieli o sobie i swojej pracy. Przyczynek do dyskusji*, [w:] *Edukacyjne konteksty współczesności z myślą o przyszłości*, red. J. Madalińska-Michalak, N.G. Piкуła, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, s. 603–615.
- Gierczak S.K. 2017. *Nowe media jako „lekarstwo” na opór uczniów wobec lektur szkolnych*, „Folia Bibliologica”, vol. 59, s. 120–134.

- Jelonek M., Kocór M., Worek B. 2017. *Kandydaci do zawodu nauczyciela – kompetencje i zaangażowanie w ich rozwój*, [w:] *O nową jakość edukacji nauczycieli*, red. J. Madalińska-Michalak, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 177–203.
- Jówko E. 2013. *Klimat społeczny w szkole inkluzyjnej*, „Student Niepełnosprawny” 2013, nr 13 (6), s. 43–59.
- Juszczyk S. 2013. *Nauczyciel we współczesnej kulturze medialnej*, „Chowanna”, nr 2, s. 17–28.
- Kędzierska B., Potyrała K. 2015. *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli w globalizującym się społeczeństwie*, „Rocznik Lubuski”, t. 41, cz. 2, s. 117–130.
- Leśniewska G. 2016. *Gotowość do zmiany nauczycieli szansą edukacji XXI wieku*, „Studia i Prace Wydziału Nauk Ekonomicznych i Zarządzania”, t. 46 (1), s. 39–49.
- Łukasik J.M. 2016. *Critical incidents in teacher education*, „Society, Integration, Education: Proceedings of the International Scientific Conference”, vol. 2, s. 154–162.
- Łukasik J.M. 2017. *Zaniedbane obszary w procesie kształcenia do zawodu nauczyciela*, „Labor et Educatio”, nr 5, s. 155–165.
- Madalińska-Michalak J. 2017. *Filary pracy a kompetencje nauczyciela*, [w:] *Edukacja i praca nauczyciela: ciągłość – zmiana – konteksty*, red. J. Madalińska-Michalak, N.G. Piłkuła, K. Białożyty, Wydawnictwo „scriptum”, Kraków, s. 29–56.
- Penszko P., Zielonka P., Trzciński R., Cyndecka M. 2014. *Średnioterminowe efekty programu „Cyfrowa szkoła”. Raport z badania*, <https://www.scdn.pl/images/stories/RAPORTY2015/18.pdf>, dostęp: 24.08.2020.
- Szempruch J. 2012. *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Szempruch J. 2017. *Wyzwania i perspektywy w pracy nauczyciela wobec przemian współczesnego świata*, [w:] *Edukacja i praca nauczyciela: ciągłość – zmiana – konteksty*, red. J. Madalińska-Michalak, N.G. Piłkuła, K. Białożyty, Wydawnictwo „scriptum”, Kraków, s. 91–104.
- Sztompka P. 2005. *Socjologia zmian społecznych*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Żegnałek K., Gutkowska-Wyrzykowska E. 2016. *Nauczyciel – misja czy zawód?*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika”, nr 13, s. 173–184.

Refleksyjność nauczyciela wobec wyzwań epoki niepewności

ABSTRACT

Teacher's reflexiveness to the challenges of an age of uncertainty

The text discusses the subject of the reflexivity in the teaching profession. The theme stems from the belief that new educational contexts such as the technological and information revolution and globalization are fundamentally changing the role of the teacher and his/her professional competence. Volatility, fluidity, uncertainty as characteristics of modern civilization mean that the teaching profession is now perceived in a reflective and interdependent perspective. This approach is facilitated by the category of open professionalism developed in literature, in which reflexivity can be talked about as a multidimensional and open space of "becoming" a teacher, his/her education and further development.

Keywords: teacher, reflexivity, teacher education, open professionalism

Słowa kluczowe: nauczyciel, refleksyjność, kształcenie nauczycieli, profesjonalizm otwarty

Wprowadzenie. Zarys problematyki

Nowoczesne konteksty edukacyjne, globalizacja, cywilizacja informacyjna, ekonomia oparta na wiedzy, społeczeństwo edukacyjne, stawiają przed zawodem nauczyciela szereg nowych zadań, co inspiruje do innego myślenia o tym zawodzie, poszukiwania nowych jego koncepcji, a także wymusza konieczność wprowadzania zmian w edukacji nauczycieli oraz w procesie ich doskonalenia.

Nowe realia to także wiele zjawisk i procesów, które w literaturze określane są jako cywilizacja ponowoczesna, epoka późnej nowoczesności, płynna nowoczesność (Bauman 2006). Jednym z dotkliwych dla współczesnych ludzi

skutków intensywnego rozwoju cywilizacyjnego jest poczucie chaosu, zagubienia w morzu informacji, dezorientacja etyczno-moralna, wreszcie niepewność jako zanikanie poczucia bezpieczeństwa ontologicznego, mającego związek ze sferą aksjologii.

Zdaniem Johna Naisbitta (1997) żyjemy w epoce zawieszenia, która jest trudnym czasem międzypokowego przejścia od ery przemysłowej do ery informacyjnej. W okresie tym dokonuje się zmiana radykalna. Jej skutki widoczne są we wszystkich dziedzinach życia, jednak najbardziej dotkliwy dla współczesnych ludzi wydaje się postępujący kryzys na obszarze wiedzy (nauki) i wartości (sensu). Według Pierre'a Bourdieu (2001) nauka, a zwłaszcza nauki społeczne podlegają obecnie procesowi „radykalnego wątpienia”, nieustannego kwestionowania, podawania w wątpliwość głoszonych tez oraz domagania się klarowności metodologicznej i ideologicznej w nauce.

W sferze wartości kryzys wynika ze zmagają, jakie toczą się między **starą, społeczną kulturą**, pełną ustalonych hierarchii, uznanych autorytetów, odpowiedzialnych kanonów, a panującym obecnie relatywizmem i indywidualizmem kulturowym oraz wszechwładnym, „wolnym” internetem.

Czasy zawieszenia są chwiejne i niepewne, musimy nauczyć się w nich żyć. Wiele nowych wyzwań staje także przed edukacją i nauczycielami. Nie dziwi więc, że zagadnienie profesjonalizmu nauczyciela jest coraz intensywniej dyskutowane i wciąż pojawiają się nowe jego koncepcje. Ma to związek ze wzrastającą we współczesnym świecie świadomością znaczenia wiedzy i edukacji, tak dla powodzenia życiowego (zawodowego) poszczególnych jednostek, jak dla pomyślności i rozwoju całych społeczeństw.

Ważny jest ponadto kontekst uprawiania zawodu nauczyciela, jaki stwarzają demokracja liberalna, wolny rynek, pluralizm kulturowy oraz społeczeństwo informatyczne. W tych okolicznościach występuje silny wzrost zapotrzebowania na inny model nauczyciela, inną wizję jego roli i profesjonalizmu.

W poszukiwaniach tych pada pytanie o to, jakie miejsce w procesie zachodzących przemian zajmuje nauczyciel; jak go wyposażyć, aby w nowoczesnym otoczeniu zmiennych i niepewnych reguł i zasad miał szansę czuć się potrzebnym i kompetentnym profesjonalistą.

Czy realizowany w praktyce model kompetencyjny oraz związane z nim standardy kształcenia i rozwoju zawodowego utrzymają się, czy wytrzymają presję nowych wyzwań? Czy ten kierunek uda się korzystnie zrównoważyć w ramach znacznie głębszych, w swych założeniach, koncepcji profesjonalizmu nauczyciela, a zwłaszcza tzw. profesjonalizmu otwartego, rozwijanego na podbudowie krytycznych i emancypacyjnych teorii społecznych oraz nurtów refleksyjnych¹?

¹ Zagadnienie refleksyjności w odniesieniu do edukacji i kształcenia nauczycieli najszerszej opisałam w książce *Generacja wielkiej zmiany* (2008). Podjęłam w niej analizę pamiętników

Jak sprawić, aby nauczanie, wychowanie i kształcenie nie były tylko narzędziami społecznego przystosowania do dominujących dziś reguł ekonomicznych i technologicznych ani też środkiem do rozwijania wybujałego, samolubnego indywidualizmu w życiu poszczególnych jednostek i grup, lecz stały się drogą do zrozumiałego i racjonalnego rozwoju społecznego dla dobra ogółu ludzi, jak też pojedynczych osób? Co zrobić, aby nauczyciel nie czerpał jedynie z osobistego doświadczenia, co jest sankcjonowane niejako przez interpretatywne, najogólniej ujmując, nurty w pedeutologii, lecz umiał korzystać z wiedzy zgromadzonej przez innych, wiedzy formalnej opartej na twardych metodologiach empirycznych, ukazującej nie tylko podmiotowe i lokalne, ale również strukturalne i globalne zależności nauczania, edukacji, rozwoju?

Pojawiają się dalsze pytania: jak połączyć w szkole, w edukacji to, co indywidualne i prywatne, z tym, co społeczne i publiczne – na innym poziomie życia, globalnego rynku i rzeczywistości wirtualnej, sieci itd. Jak nauczać metodologii uczenia się dla współtworzenia wiedzy i jej rozumienia; jak pracować i uczyć się w kulturze kolegialności; jak dotrzeć do ucznia nowego typu, świata internetu i rzeczywistości wirtualnej, a jednocześnie promować społeczny charakter uczenia się; jak rozróżniać wartości, jak wychowywać wobec różnorodności i „wielości rzeczywistości” (Melosik 2003), w poszanowaniu odmienności oraz wymogów podmiotowej – uczestniczącej demokracji (Kwieciński 1996: 10)? Jak etycznie, pedagogicznie i humanistycznie równoważyć dominujące obecnie, bardziej techniczne, pragmatyczne i rynkowe tendencje oraz kierunki rozwoju?

Potrzebny dziś nauczyciel to nauczyciel sieci, relacji, otwarcia na Innego, komunikacji i dialogu, w tym również solidarności społecznej, mediator zmiany, umiejący balansować pomiędzy sferą indywidualną a społeczną, jednostką a strukturą, potrafiący interpretować, rozumieć dokonujące się zmiany w warunkach **multi** i różnicy. Na innym poziomie, w innej rzeczywistości świata otwartego, świata sieci, w sytuacji niejednoznacznej kultury (Klus-Stańska 2003), gdy głód autorytetów zastępuje dostępna wiedza ekspercka.

Dziś mamy wiele dowodów na to – pisze Henryka Kwiatkowska – że edukacja odpowiadająca tym wymaganiom nie może być dopasowana do uzgodnionej oferty socjalizacyjnej, wyznaczonej prymatem jednoznaczności, organizowanej jedynie

i autobiografii nauczycieli czasu transformacji, tuż po reformie systemu edukacji z 1999 roku. Doświadczenia, które opisali, świadczyły o przeżywanej przez to pokolenie „traumie zwielokrotniej zmiany”. Do ich zgłębienia najbardziej adekwatne wydało mi się podejście refleksyjne z uwagi na to, że nauczyciele ci musieli się wówczas zmierzyć z naporem nieznanymi i nigdy wcześniej w naszym kraju niewystępującymi zewnętrznymi, twardymi kryteriami nowego neoliberalnego systemu edukacji. Por. też Potulicka, Rutkowiak 2010. Można by dodać, że obecnie interesujące byłoby poznanie nauczycielskiej refleksyjności nad skutkami ubocznymi pandemii Covid-19 jako swego rodzaju autokorekty myślenia i działania, tak w środowisku nauczycieli i pedagogów, jak w pedagogice i pedeutologii.

z „nadania kulturowego”, z odgórnie narzuconym systemem wartości i ich preferencją. Będąc taką, pozbawia się ona istotnych znaczeń społecznych, staje się wyalienowana względem zaistniałych przemian i nowych potrzeb jednostki (Kwiatkowska 2005).

Wobec zarysowanych problemów w edukacji, nowych wyzwań wobec instytucji kształcenia i rozwoju zawodowego nauczycieli, pewną podpowiedzią są propozycje, jakie płyną z refleksyjnych orientacji w naukach społecznych (Dróżka 2006; 2008).

W ich świetle można sformułować tezę, że w swojej historii najnowszej zawód nauczycielski ewoluował niejako od nauczyciela „refleksji tradycyjnej” lub nawet „bezrefleksyjności”, poprzez nauczyciela „refleksji praktycznej” (zwłaszcza w krajach skandynawskich; w Polsce ten kierunek właściwie nie zaistniał w praktyce), do nauczyciela „refleksji dyskursywnej” – krytycznej, jakiej wymaga epoka późnej nowoczesności².

Podejście refleksyjne oznacza, że kompetencje współczesnego nauczyciela są postrzegane w perspektywie profesjonalizmu otwartego, rozwijającego się, krytycznego, ujmującego nauczanie i wychowanie w szerszych kategoriach społeczno-kulturowych, politycznych i etycznych. W epoce globalnych (i przy tym płynnych, niepewnych) zależności współczesnego życia nie wystarcza już posługiwanie się li tylko praktyczną i lokalną wiedzą osobistą. Niezbędna staje się świadomość istnienia złożonych relacji między wiedzą, władzą, ekonomią i polityką oraz ich wpływu na wiedzę i wartości, na funkcjonowanie edukacji i nauczycieli. Z tych względów rola i pozycja nauczyciela są obecnie często ujmowane na wzór krytyczno-radykalnych koncepcji tego zawodu, a zatem nauczyciela jako „transformatywnego intelektualisty”, posługującego się refleksją dyskursywną.

1. Refleksyjność jako pożądana kompetencja współczesnego nauczyciela

W poszukiwaniach profesjonalnych wizji zawodu nauczyciela najistotniejszą rolę odgrywa refleksyjność. Jest ona pojmowana jako cecha osobowości oraz kompetencji zawodowych, oznaczających zdolność nauczyciela do namysłu nad swym działaniem pedagogicznym, nad praktyką nauczania i wychowania. W tym ujęciu refleksyjność ma sprzyjać ujawnieniu się oraz rozwojowi osobowości i indywidualności nauczyciela oraz nabywaniu przez niego własnej, osobistej wiedzy praktycznej. Ten sposób myślenia ma swoje źródła w interpretatywno-praktycznej

² Najkrócej rzecz ujmując, refleksja dyskursywna dotyczy kwestionowania źródeł własnego myślenia, ujmując je w szerszym kontekście uwarunkowań zewnętrznych, lokalnych i globalnych.

oraz odpowiadającej im humanistyczno-indywidualistycznej i subiektywistycznej wersji nauk społecznych, w tym również pedagogiki i pedeutologii. Wywierają tu także wpływ koncepcje nauczania i uczenia się poprzez praktykę, doświadczenie praktyczne i praktyczną świadomość. Na tym obszarze rozwinęły się znane podejścia do zawodu nauczyciela oraz jego kształcenia, a zwłaszcza koncepcja nauczyciela jako „refleksyjnego praktyka”, „nauczyciela badacza” oraz „badań w działaniu” jako ważnych czynników w rozwijaniu tzw. profesjonalizmu rozszerzonego (Czerepaniak-Walczak 1997; Gołębiak 1998; Mizerek 1999).

Koncepcja nauczyciela jako „refleksyjnego praktyka” jest próbą przewyższenia rozdzwiewku, jaki występuje między teorią (wiedzą naukową) a praktyką w tradycyjnym nauczaniu (działaniu nauczycielskim) oraz w tradycyjnym „technologicznym” modelu kształcenia nauczycieli. Koncepcja ta wydaje się również próbą złagodzenia napięć, jakie powstają między ściśle naukowym, scjentyistycznym wzorcem profesjonalizmu nauczyciela a wzorcem praktycznym, interpretatywnym, ograniczającym doświadczenia i rozwój nauczyciela do perspektywy interakcji w klasie szkolnej oraz lokalnego wymiaru interpretacji własnego działania.

W istocie zaś chodziłoby o to, aby nauczyciel posiadał uprawnienia krytyczne i emancypacyjne, przez co najlepiej wyrażałaby się jego niezależność intelektualna i zawodowa autonomia, a w rezultacie twórczość. Emancypacyjna forma alternatywnych modeli rozwoju zawodowego nauczycieli ma charakter nadrzędny. Stąd też nauczyciel nie może być tylko technicznie sprawnym wykonawcą nauczania według naukowo uzasadnionego modelu transmisji gotowej wiedzy. Nie może też być tylko rozumiejącym praktykiem przykrojonym do poziomu organizacji doświadczeń komunikacyjnych w klasie szkolnej.

Ma on być zdolny do posługiwania się w swym działaniu zarówno teorią naukową (wiedzą obiektywną, ukazującą zależności makrostrukturalne), jak i własnym doświadczeniem praktycznym (wiedza „oddolna”, ukazująca zależności w skali mikro, zjawisk jednostkowych, lokalnych). Takie wyposażenie intelektualne nauczyciela jest niezbędne, jeśli ma on z powodzeniem wypełniać przewidywaną dlań we współczesnej kulturze rolę tłumacza trudnego, pełnego powikłań świata. Nauczyciel taki jest często określany mianem wspomnianego wcześniej „transformatywnego intelektualisty” – zdolnego (intelektualnie i moralnie) do dokonywania, korzystnych dla demokratycznego rozwoju, zmian w sobie samym, a zarazem w innych uczących się oraz w ich otoczeniu.

W literaturze przedmiotu (Henson 1996) podkreśla się, że jedną z najsukcesywniejszych dróg twórczego rozwoju zawodowego nauczycieli samodzielnych poznawczo, refleksyjnych, pełnych inwencji i krytycznych jest podejmowanie przez nich badań nad własnym działaniem. Generalnie chodzi tu o badania nauczycielskie typu „action research” (badania w działaniu). Uznawane są one za jeden z lepszych sposobów uruchamiania „refleksyjnego doświadczenia

praktycznego” czy tzw. praktyki myślenia, które to kategorie są rdzeniem wszystkich koncepcji i wzorców nauczyciela jako twórcy rzeczywistości edukacyjnej.

Celem nauczycielskich badań (w rzeczywistym działaniu) jest jak najgłębsze rozpoznanie i zrozumienie własnej praktyki (jej znaczenia, zasadności) w świetle jej powiązań zarówno z wiedzą własną nauczyciela, jak i wiedzą formalną, najnowszą, która lawinowo przyrasta – po to, aby opracowywać coraz to lepsze metody poznawania i doskonalenia tej praktyki.

Orientacja ta zyskuje obecnie znacznie bogatszą poznawczo i metodologicznie perspektywę rozwoju, w której o refleksyjności można by mówić jako o wielowymiarowej i otwartej przestrzeni „stawania się” nauczyciela, jego kształcenia oraz dalszego rozwoju. Ten kierunek myślenia o nauczycielu odpowiada promowanej w literaturze wizji „profesjonalizmu otwartego”, w którym podkreśla się rangę takich kategorii jak: całościowość, otwartość, refleksyjność, współzależność.

Inspiracją do takiego podejścia są rozwijające się nowe konceptualizacje rzeczywistości społecznej oraz metodologii jej badania, najczęściej określane mianem orientacji bądź nurtów refleksyjnych czy – jak niektórzy je określają – refleksywnych (m.in. Bourdieu 2001; Giddens 2001a,b; Hammersley, Atkinson 2000; Sztompka 2002).

W ich świetle refleksyjność jawi się jako całościowa kategoria poznawcza o randze paradygmatu, ukazująca odmienne od tradycyjnych relacje i zależności między wiedzą, myśleniem i działaniem współczesnego człowieka, żyjącego w warunkach zmienności i niepewności.

Refleksyjność staje się jedną z najbardziej konstytutywnych cech nowoczesności; jej swoistym „paradygmatem”. Jest ona postrzegana w różnych aspektach i wymiarach; jako zasada, cecha, kompetencja, postawa.

- 1. Jako kompetencja podmiotu** do zajmowania odpowiedniej postawy intelektualnej (krytycznej). Jest bliska pojęciu mądrości i odpowiedzialności w działaniu społecznym. Można ją rozpatrywać na płaszczyźnie dokonującej się transformacji: od epoki posłuszeństwa – ku epoce odpowiedzialności (Crozier 1996; Kwieciński 2000). W epoce odpowiedzialności nie wystarczają sztywne schematy rozumowania, dostosowane do realiów „świata posłuszeństwa”. Epoka odpowiedzialności wymaga innego myślenia, nastawionego nie na błyskotliwe rozwiązania, lecz na dogłębne, wieloaspektowe, oparte na wiedzy rozważanie problemów w praktyce działania.
- 2. Jako kompetencja autobiograficzna** dotycząca odniesienia swojego życia po pierwsze do siebie samego. Rozwój „ja” – jak pisze Anthony Giddens (2001a: 111) – przebiega **samozwrotnie**. Zintegrowana tożsamość, osiągnięcie autentycznego „ja”, wynika z integracji doświadczeń

życiowych w narracji własnego rozwoju i wytworzenia własnego systemu przekonań, dzięki któremu jednostka wie, że „jest lojalna po pierwsze w stosunku do siebie”. Podstawowe punkty odniesienia są ustanawiane „od wewnątrz”, w zależności od tego, jak jednostka konstruuje i rekonstruuje swoją historię”. Atrybutem tożsamości jest refleksyjność jako rodzaj nieustannej samoobserwacji siebie, swoich intencji i zachowań, po to, by zmieniać siebie.

3. **Jako strategia samorealizacji** postrzegana przez Giddensa w aspekcie równowagi między szansą, jaką stwarza świat epoki późnej nowoczesności, a ryzykiem, jakiego nie znały wcześniejsze pokolenia; życie przypomina grę hazardową, w której przełamywanie ustalonych wzorów zachowania może grozić stratami (Grotowska 2003: 83).
4. **Jako cecha instytucji i organizacji** życia w nowoczesności, postrzeganych często w kategoriach „organizacji uczących się”. Refleksyjność instytucjonalna obejmuje rutynowe włączanie nowej wiedzy lub nowych informacji do warunków działania, czego efektem jest ich przebudowa i reorganizacja (Giddens 2001a: 316).
5. **Jako cecha badań społecznych** oraz postawa badacza. Refleksyjne (czy refleksywne) strategie badawcze to takie, które umożliwiają dokonanie rozumiejącego (zakładającego autorefleksyjność badacza) wglądu w praktykę ludzkiego działania zawartą czy niejako zdeponowaną w refleksyjności (w umysłach) jej podmiotów, a zapośredniczoną i wyrażaną poprzez język. Jak sugeruje Giddens, traktowanie działania w terminach racjonalnego postępowania kierowanego refleksją przez działającego oraz uchwycenie znaczenia języka jako medium praktyki, którą on umożliwia, to główne zadania teorii społecznej oraz prowadzonych badań (2001b: 10). Szczególnie odpowiednia wydaje się tu praktyka badawcza obejmująca badania autobiograficzne, narracyjne i tzw. uczestniczące, które dają dostęp zarówno do faktów, jak i do podmiotowej interpretacji. Niezbędne jest przy tym, co się mocno podkreśla, jednoczesne krytyczne, refleksyjne wejrzenie w dorobek nauk społecznych, teorie, narracje, wyniki badań, teksty naukowe oraz inne rodzaje tekstów: reportaże, literaturę piękną, poradniki itp., w celu zapoznania się z całym bogactwem ludzkiego doświadczenia wraz z jego różnymi interpretacjami i wyjaśnieniami (por. Bourdieu 2001; Giddens 2001a,b; Hammersley, Atkinson 2000)³.
6. **Jako cecha teorii, nauk społecznych** oraz postawy wobec tzw. społecznej wiedzy teoretycznej. Teoria społeczna zyskuje we współczesnej epoce status refleksyjny (samozwrotny), to znaczy, że wpływając na decyzje

³ W nurcie tym rozwijane są badania tzw. rekonstrukcyjne, służące, najogólniej rzecz ujmując, odtwarzaniu praktyki w jej różnorodnych powiązaniach z wiedzą (por. Krzychała 2004).

ludzi, na ich interpretacje, na sposób reagowania i postępowania, a przez to na kształt społeczeństwa – sama staje się przedmiotem nieustannej refleksji i reinterpretacji oraz podlega ciągłej autorefleksji we własnym środowisku (Giddens 2001b; Sztompka 2002), tak jak powinno nim być pole nauk społecznych (Bourdieu 2001). Teoria w naukach społecznych staje się „wiedzą podzielaną”, nieustannie negocjowaną, wyrażającą się w schematach interpretacyjnych, którymi w takim samym stopniu posługują się badani i badacze. I którymi muszą się posługiwać, aby „nadać sens” działaniom społecznym, tzn. dostarczyć opisu „rozpoznawalnych” cech tych działań. Jej status Giddens opisuje za pomocą kategorii „podwójnej hermeneutyki”, co oznacza, iż „socjologia (czy inne nauki społeczne) mają do czynienia ze światem już ukonstytuowanym w ramach znaczenia przez samych aktorów społecznych i reinterpretują ten świat w obrębie własnych schematów teoretycznych, mediując między językami potocznym a technicznym” (2001b: 227). Idea podwójnej hermeneutyki odnosi się szczególnie do nauk społecznych: „Ustalenia nauk społecznych nie pozostają w izolacji od «dziedziny przedmiotowej», do której się odnoszą, lecz konsekwentnie w nią ingerują i przekształcają ją [...]. Przenikanie pojęć i twierdzeń naukowych na powrót do świata zdarzeń, do wyjaśnienia których zostały stworzone, powoduje jego istotową płynność i zmienność” (2001b: 23).

7. **Jako cecha kształcenia** (głównie wyższego, akademickiego) – rozwijanego wokół „metodologii radykalnego wątpienia”. Kształcenie to jest zbliżone w swym charakterze do krytycznego, refleksyjnego badania; założeń własnego myślenia oraz mechanizmów powstawania wiedzy w jej relacjach z władzą oraz podmiotową i społeczną praktyką (Bourdieu 2001; Gołębiak 2003).
8. **Jako cecha i właściwość działania społecznego.** Refleksyjność staje się nade wszystko najbardziej niezbędnym, wymaganym i pożądanym czynnikiem – kompetencją oraz siłą sprawczą działania społecznego. Refleksyjne działanie społeczne to jakby nowego typu działanie znaczące, w którym oprócz sprawności wykonawczych (technicznych) ważny jest sens działania, jego głębsze znaczenia: **intencje, motywy i powody**. W ich wytwarzaniu coraz większy udział ma wiedza (systemy abstrakcyjne, eksperckie i in.); ona oddziałuje na ludzkie znaczenia, które nie zawsze są uświadamiane, oraz często są z nich wypierane treści społeczne, moralne, wartości ludzkiego życia; technokratyczny świat pozbawia człowieka poczucia sensu życia, skazując go na los biernego konsumenta gotowych, technicznych rozwiązań. Im bardziej człowiek podejmie wysiłek zrozumienia tej nowej racjonalności, im głębszy będzie jego namysł nad zgromadzoną i wciąż

powstającą wiedzą, nad tym, jak myślą inni, nad swym udziałem we współtworzeniu tej wiedzy, w budowaniu nowych struktur społecznych oraz w ich rozumieniu itp., tym większe będą jego możliwości rozsądnej, odpowiedzialnej i autonomicznej samokontroli intencji swych działań oraz znajdowania harmonijnej równowagi między tym, co indywidualne, jednostkowe, prywatne, własne, a tym, co społeczne, ogólnoludzkie, wspólne⁴. W istocie rzecz dotyczy nabywania mądrości i wrażliwości społecznej, której tak brakuje współczesnemu człowiekowi, a której warunkiem jest głęboka wiedza teoretyczna i metodologiczna, gruntowne, krytyczne wykształcenie oraz znajomość życia społecznego (por. Kwieciński 2000; Pietrasiński 1997).

9. **Jako kompetencja społeczna** rozumiana jako zdolność społeczeństwa do krytycznego myślenia o sobie samym, dostrzegania zjawisk negatywnych, patologicznych, przyszłych zagrożeń i podejmowania na podstawie takiej diagnozy środków zaradczych powstrzymujących lub odwracających niekorzystne trendy, zdolność do autokorekty (Sztompka 2002: 572). Ta nowa kompetencja (refleksyjność) wywodzi się niejako z samej natury formacji nowoczesnej, jaką jest „typowy dla nowoczesności rozwój wiedzy naukowej, powszechna i coraz głębsza edukacja, rosnący wpływ środków masowego przekazu, łatwość komunikowania się i wymiany informacji czy opinii” (Sztompka 2002: 572).

Refleksyjność jako swoisty „paradygmat życia i rozwoju” w nowoczesności stanowi ważne wyzwanie dla nauk o edukacji.

2. Edukacyjne aspekty refleksyjności w świecie niepewności

Przybliżona wyżej koncepcja refleksyjności wydaje się szczególnie znacząca i użyteczna w rozważaniach nad współczesnymi komplikacjami w procesach edukacyjnych, w tym również w kształceniu nauczycieli. Jej rozwijanie w edukacji staje się konieczne w sytuacji, gdy opisane „(po)nowoczesne” tendencje oraz skutki cywilizacyjnych i kulturowych przemian podlegają nieustannej intensyfikacji.

Istotę epokowych przemian trafnie ujmuje Giddens, gdy pisze, że nowoczesne warunki życia można by określić jako najbardziej fachowe pod względem technicznym, lecz zarazem zupełnie wyjałowione moralnie. Późna nowoczesność otworzyła przed człowiekiem nieograniczone możliwości podejmowania dowolnie

⁴ Swoistym programem takiego myślenia i działania w warunkach refleksyjnej nowoczesności jest zaproponowana przez Giddensa „polityka życia” (2001a: 292 i n.).

wybranych stylów życia oraz sposobów samorealizacji. Jednocześnie te same warunki prowadzą do wykluczeń, wykorzenia, separacji, zapośredniczenia doświadczenia, co prowadzi do tłumienia poczucia własnego „ja” i odziera człowieka z autonomii i podmiotowości. Nowoczesność to także: „kres natury”, sztuczna jakość życia, ryzyko, jakiego nie znały wcześniejsze pokolenia, brak poczucia bezpieczeństwa ontologicznego, zmienność, standaryzacja, komercjalizacja, urynkowanie, marginalizacja i zwątpienie.

Sytuacja ta wyzwała wiele napięć i dylematów; pojawiają się pytania: jak żyć, jak się odnaleźć, jak poradzić sobie w świecie tak diametralnie i wciąż zmieniającym się? Jak pozbyć się lęku i poczucia bezradności?

Coraz częstsze są wśród ludzi strategie ucieczki w takie formy samorealizacji, których jedynym odniesieniem jest tzw. autentyczność, czyli zgodność podejmowanego działania oraz dokonywanych wyborów tylko z własnymi potrzebami i pragnieniami jednostki. Ważne jest „co to oznacza dla mnie”. Poczucie zaś osobistej godności czy publiczny obowiązek zdają się całkowicie zanikać.

Nastawienie li tylko na siebie, na narcystyczną autentyczność oraz przesadną indywidualizację (być „innym” niż wszyscy) sprawia, że życie wielu ludzi przebiega jakby w izolacji od uwarunkowań zewnętrznych. Chcąc się za wszelką cenę odgrodzić od trudności i niepokoju, jakie niesie świat zewnętrzny, koncentrują się oni na „sprywatyzowanych”, czysto osobistych „strategiach przetrwania”. Stąd np. tak wielkie malwersacje i nadużycia finansowe, które wydają się przejawem nieokiełznanej agresji w zaspokajaniu własnych egoistycznych celów, bez oglądania się na dobro innych ludzi.

W gruncie rzeczy jest to ucieczka od niepokoju i dylematów moralnych. Skutecznie w tym pomagają takie instytucje nowoczesności, jak: nauka, technika, media, reklama itp. W nauce nie ma miejsca na kwestie etyczno-moralne, media ukazują zaś i upowszechniają świat ludzi pięknych, zdrowych, młodych, bogatych i zadowolonych i kuszą nim. Jest to świat fikcji, pozoru i sztucznej, udawanej jakości życia; nie ma w nim miejsca na takie doświadczenia życia ludzkiego jak: bieda, wstyd, poczucie winy, cierpienie, ułomność, choroba, śmierć, odpowiedzialność za wychowanie dzieci itp. Następuje wypieranie tych ważnych wartości i doświadczeń egzystencjalnych, gdyż niosą one niepokój sumienia, który nie pasuje do „wysokiej” cywilizacji i postępu.

Pewną rolę odgrywa tu także tzw. ideologia postmodernizmu, zgodnie z którą refleksja moralna nie jest człowiekowi potrzebna w warunkach ponowoczesnych, w których tożsamość jednostki to tylko **gra dyskursów** obliczona na doraźność oraz natychmiastowość zysku i przyjemności.

Jednakowoż – jak dowodzi Giddens – żaden stopień wyłączenia poza nawias treści moralnych oraz traktowania życia jako **bezproblematicznego** nie eliminuje utrzymującego się napięcia psychicznego oraz niepokoju egzystencjalnych. Okazuje się, że zastępowanie ludzkich potrzeb osobistej autonomii, samookreślenia

się, sztucznymi, „rynkowymi” potrzebami posiadania i konsumpcji dóbr, daje tylko chwilowe wypełnienie pustki, a następnie prowadzi do trwałej frustracji.

Dotkliwie staje się indywidualne poczucie bezsensu – poczucie, że życie nie ma nic godnego do zaoferowania. Komplikuje to niezmiernie procesy samorealizacji jednostek i prowadzi do zaburzeń w sferze tożsamości.

Coraz częściej obserwuje się, że wyparte treści wracają, lecz już w innych formach. W postaci nowych ruchów religijnych – sekt, kultów – lub nowych ruchów społecznych: ekologia, ruch feministyczny, pokojowy, praw człowieka itp. Ludzie szukają w nich **utraconej pewności**, oparcia psychicznego, sensu, jak też próbują w ten sposób wywierać nacisk na radykalne zmiany polityczne.

Ukazane powyżej, w dużym skrócie i uproszczeniu, powikłania nowoczesnego życia powodują, iż mamy dziś do czynienia z całkiem nowego typu problemami. Mają one przede wszystkim charakter egzystencjalno-moralny i rozgrywają się na poziomie tożsamościowym. Ich skutkiem mogą być (i są) te zjawiska i procesy, które socjologia tradycyjna lokuje jako „problemy społeczne” (Frysztacki 2000). A są nimi: alkoholizm, narkomania, inne uzależnienia, przemoc, agresja, przestępczość, korupcja polityczna, kryzys rodziny, napięcia etniczne, anoreksja („głodówka w morzu rzeczy”), znieczulica, uprzedmiotowienie kobiet. Można by je mnożyć. Są to albo rezultaty ucieczki od dylematów i trudności życia, albo od „nieradzenia sobie” z nowymi regułami tzw. postępu cywilizacyjnego. Daje on jednym nieograniczone i rosnące możliwości, często prowadzące do degeneracji, innych zaś spycha na margines, nie dając żadnych szans i nadziei.

Problemy te są bardzo dotkliwe, a następstwa luki aksjologicznej i moralnej mogą się okazać zgubne dla wielu dziedzin życia, w tym również dla edukacji. Lecz nade wszystko zdają się one zagrażać substancji ludzkiej, temu, co Florian Znaniecki określał mianem „czynnika ludzkiego”; dla tej siły życiowej ludzkiego „ja”, która tkwi w naszych marzeniach, pragnieniach, dążeniach, wizjach i ideałach.

Nowy i zdecydowanie odmienny od wszystkich poprzednich kontekst społeczny w zupełnie innym świetle ukazuje dziejącą się rzeczywistość, w tym również współczesną edukację, szkołę, wychowanie i pracę nauczyciela. Pojawiają się zarazem nowe wyzwania wobec nauk społecznych, także pedagogiki oraz rozwijanej na jej gruncie refleksji antropologicznej i aksjologicznej.

Interesujące są w tym kontekście rozważania Heinza-Hermannna Krügera (2004), który pisząc o metodach badań w wychowaniu, podejmuje wątek refleksyjności pedagogiki i jej metodologii wobec skutków ubocznych modernizacji społeczeństwa przemysłowego we wszystkich dziedzinach życia. „Skutki te zaczynają obecnie podlegać «refleksji», to znaczy stają się dyskutowanym problemem, bowiem nie tylko zagrażają przyrodzie, lecz także powodują ogromne zamieszanie we wszystkich społecznych instytucjach klasycznego świata przemysłowego” (2005: 191).

Pedagodzy, nauczyciele, badacze nie mogą tych tendencji i nowych zjawisk nie zauważać. Przeciwnie, muszą uczynić je przedmiotem głębokiej refleksji i badań. Autor wylicza tu szereg, jak pisze – **centralnych pól badawczych** w pedagogice jako refleksyjnej nauce o wychowaniu (2005: 193–194).

Są to przykładowo: masowe bezrobocie spowodowane przez globalizację i związana z tym bieda w rodzinach, co zwiększa zapotrzebowanie na działanie pedagogicznych służb socjalnych; zmiany wywołane przez rewolucję w dziedzinie mikroelektroniki oraz technologii komunikacyjnych i informatycznych, które wymuszają inny model edukacji, uczenia się, zdobywaniem kwalifikacji, dostępu do sieci; wyzwania związane z ruchami migracyjnymi, co wymaga uzgodnienia relacji z innymi kulturami; skutki upadania struktur na rzecz rozwijającej się indywidualizacji i unikania standaryzacji; zmiany w podstawowych relacjach rodzinnych i szkolnych prowadzące do odformalizowania stosunków, lecz z nadmiaru negocjacji i komunikacji mogące zarazem wywołać u młodzieży nowe syndromy obciążenia; erozja tradycyjnych zależności życiowych powodująca, że powstaje potrzeba zastępczego „inscenizowania” w placówkach oświatowych i pedagogiczno-socjalnych wspólnoty, solidarności i wyrównywania szans.

Refleksyjna nauka o wychowaniu na podstawie rezultatów krytycznych badań oświatowych stwarza szanse na uchwycenie zmienionych warunków makrospołecznych w procesach wychowania i kształcenia oraz w instytucjach pedagogicznych. Krüger podkreśla potrzebę rozwoju w pedagogice refleksyjnej studiów historycznych, „łączących perspektywy ideowe, społeczne i dziejów codzienności oraz dane ilościowe i jakościowe, [...] perspektywy społeczno-historyczne i społeczno-psychologiczne” (2005: 194, 195).

Ma to służyć, jego zdaniem, do badania długofalowych przemian pedagogicznych, jak też uwarunkowań makro- (socioekonomicznych, politycznych i kulturowych) i mikrospołecznych w wychowaniu rodzinnym, w relacjach płci, biografiach, instytucjach na tle ambiwalencji procesów modernizacyjnych (2005: 194). Takie badania i studia dają wiedzę refleksyjną, pozwalającą lepiej się orientować i rozumieć zachodzące procesy, aktualne dyskursy społeczno-pedagogiczne, towarzyszące im kontrowersje i dylematy. Jest to typ wiedzy powiązanej z działaniem, opierającej się nie tyle na naukowym kryterium prawdy, ile na kryterium konstruktywnej poprawy warunków praktyki pedagogicznej i jakości życia ludzi. A potrzeb w tym względzie jest coraz więcej; pluralizacja socjokulturowa, utracone poczucie bezpieczeństwa społecznego, koszty indywidualizacji, niepewność biograficznej samodzielności, ryzyko, osamotnienie. W kształceniu Krüger postuluje „wprowadzanie w taką formę życia, która charakteryzuje się nietrwałym pluralizmem, wielością ocen społecznych i uznawaniem heterogeniczności drugiego człowieka, to znaczy uznawaniem różnic płci i różnic kulturowych” (2005: 196). Jednocześnie za główny cel w działaniu pedagogicznym uznaje on zachowanie równowagi

między wzmocnieniem inicjatyw jednostki i wspieraniem zarazem umiejętności działania solidarnego (2005: 196).

Poważne jest zatroskanie uczonych, intelektualistów, publicystów tym, jak odbudować wrażliwość moralną w życiu społecznym (Bauman 2006; Nussbaum 2008). Jak przywrócić – na innym wszak poziomie, supernowoczesności – podstawowe siły ludzkiego życia: poczucie sensu, godności, autonomii, podmiotowości, uczestnictwa, odpowiedzialności⁵?

Interesująca, a zarazem niezwykle trudna w realizacji jest propozycja Giddensa, który twierdzi, iż człowiekowi potrzebny jest dziś zupełnie odmienny od dotychczasowych sposobów samorealizacji, inna „polityka życia”⁶. Uważa on, iż dopiero nowoczesność jest właśnie tym etapem czy fazą w nowożytnym rozwoju ludzkości, który drastycznie wręcz wymusza zmiany, ale zarazem stwarza i oferuje człowiekowi niezwykłą szansę. Na taką samorealizację, która prowadzi do największego spełnienia i satysfakcji oraz wykorzystania prawdziwie ludzkich możliwości. Szans takich nie dawał porządek tradycyjny, ukształtowany w XVIII wieku przez oświeceniowy kult nauki i postępu ekonomicznego, w którym samorealizacja jednostki była podporządkowana określone systemowi społeczno-politycznemu. Ani też porządek posttradycyjny, w którym samorealizacja stała się prywatną sprawą każdej jednostki i jej osobistego samodoskonalenia.

Porządek tradycyjny, o pewnej stałej hierarchii wartości i norm moralnych, religijnych, społecznych, kulturowych, patriotycznych itp., został wyparty i zastąpiony w każdej z tych dziedzin prawami „wolnego rynku”. Jednostka uzyskała nieskrępowaną swobodę działania, bez oglądania się na problemy i potrzeby drugiego człowieka, a jej jedynym kryterium stał się zysk – pieniąż. Nic dziwnego, że kryzys przeżywają takie instytucje jak zakład pracy, sądownictwo, szkoła, rodzina, kościół, które tradycyjnie stały na straży tych wartości i swoistego bezpieczeństwa człowieka w każdym wymiarze.

W skrajnym liberalizmie zaś, pomimo że jednostka zyskała pozorną wolność, to jest ona poddawana nieustannej presji i manipulacji ekonomicznej i psychicznej, ryzyka i lęku o przyszłość, co prowadzi do zmęczenia ludzi, przeciążonych ciągłą rywalizacją w walce o przetrwanie. Może to skutkować wzrostem popularności ruchów populistycznych i autorytarnych. Ludzie mogą chcieć niejako na powrót czuć się zwolnieni od myślenia i refleksji nad społecznym sensem i warunkami swojego życia.

Nowoczesność to także wielość narracji, internet to swoista „wieża Babel”, gdzie każdy mówi do siebie i jeden nie rozumie drugiego, nieograniczony dostęp

⁵ Widać te zatroskania również w pamiętnikach i wypowiedziach autobiograficznych nauczycieli (Dróżka 2017b; 2019a,b).

⁶ Giddens proponuje „politykę życia” jako sposób samorealizacji w warunkach późnej nowoczesności (2001a).

do informacji prowadzi do szumu i pomieszania najróżniejszych porządków. Sztuczna inteligencja może spowodować, że ludzie mogą poczuć się niejako **zwolnieni z odpowiedzialności**; komputer rządzi światem, usypia czujność, pozbawia człowieczeństwa.

Upadek hierarchii i autorytetów prowadzi do obniżenia standardów edukacyjnych, do swoistego schlebiana przeciętności, rezygnacji z wysiłku docierania do uczniów z kulturą wyższą i wartościami (Furedi 2008). Tymczasem tradycyjny porządek hierarchii, autorytetów, ról społecznych, statusów i gwarancji nie pomoże już w rozwiązywaniu problemów, z jakimi boryka się współczesny człowiek. Nie jest też żadnym wyjściem życie tylko dla siebie samego, dla własnych korzyści i przyjemności, dla własnego bezpieczeństwa, a po mnie „choćby potop”.

Potrzebne jest nowe spojrzenie na gospodarowanie przez człowieka własnym życiem, jak i na politykę w ogóle jako sposób sprawowania władzy. Na czym więc polega propozycja Giddensa, w czym upatruje on szansę człowieka na nową i pełniejszą samorealizację? Najogólniej można powiedzieć, że Giddens w swojej „polityce życia” stara się pogodzić dobro jednostki z dobrem ogólnym (społecznym, globalnym). W tym celu człowiekowi potrzebna jest nowa moralność. Dyktuje ją niejako samo życie w nowoczesności, jego wcześniej wspomniana dialektyka, która wyznacza przestrzeń nowej „wolności” działania jednostki. Giddens dowodzi, iż człowiek, aby przetrwać, musi prowadzić ciągłą, nieustanną, wciąż zmieniającą się w swej treści refleksję, nad każdą swoją decyzją życiową oraz jej konsekwencjami dla siebie i społeczeństwa, w wymiarze spraw ludzkich, lokalnych i globalnych. Powinien też mieć świadomość, jak na jego decyzjach osobistych mogą ważyć różne wydarzenia, procesy i decyzje globalne. Na ile może, czy powinien się im świadomie podporządkować, na ile zaś stawić opór?

Rzecz dotyczy tu pewnej równowagi w zakresie dążeń emancypacyjnych ludzi, co stanowi ważny element „polityki życia”. Giddens zauważa, że dostęp do środków umożliwiających samorealizację staje się jednym z głównych czynników podziału klasowego oraz nierówności społecznych. Dążenia zaś emancypacyjne ludzi i społeczeństw wykluczonych, biednych, pozbawionych dostępu będą o tyle możliwe do spełnienia, o ile zmieni się polityka życia (sposób samorealizacji) społeczeństw, klas i ludzi uprzywilejowanych. Skorzystać mogą wszyscy, gdyż – zdaniem Giddensa – dzięki postawie odpowiedzialności i tolerancji, moralność wszystkich będzie się wzbogacać, a co za tym idzie będzie wzrastać dbałość o jakość życia.

Dziś edukacja, jak rzadko kiedy, na nowo „reprodukuje” struktury społeczne danego ustroju, w tym wypadku demokracji, co prowadzi do jego skostnienia, a nie doskonalenia i zmiany. Gdyby zatem wizję Giddensa postrzegać jako próbę reformowania obecnego ustroju społecznego, negatywnych zjawisk,

które on niesie, to w jej świetle rysują się jakościowo nowe, znaczące zadania dla pedagogiki i edukacji.

„Polityka życia” to bowiem potrzebna jednostce umiejętność gospodarowania swoim życiem. Gospodarowanie to w epoce nowoczesności wymaga twórczego i refleksyjnego wysiłku, układania i planowania swojej historii życia (autobiografii), będącej rdzeniem tożsamości. A jednocześnie wymaga kreowania takiego stylu życia, w którym nadrzędną wartością byłaby troska o przyszłość i pomyślność innych jednostek, zbiorowości, narodów, społeczeństw, ludzkości. Prowadzi to do odpowiedzialności za całość, za życie, gdyż od niej zależy także własna przyszłość i pomyślność. I na tym właśnie kierunku powinna koncentrować się działalność edukacyjna.

Anthony Giddens pisze: „Polityka życia jest to polityka samorealizacji w refleksyjnie uporządkowanym środowisku, gdzie refleksyjność wiąże tożsamość i ciało jednostki z systemami o zasięgu globalnym” (2001a: 292).

Rdzeniem tak rozumianej polityki życia są wizje i postawy prowadzące do podmiotowych decyzji życiowych. Dla przykładu, można je ująć następująco:

- człowiek ma tak żyć, by myślał, że po nim będą też żyć inni ludzie;
- ekologia to osobiste zdrowie;
- samorealizacja jest dążeniem do równowagi między szansą a ryzykiem,
- człowiek posiada sumienie,
- przebieg życia to seria przejść z wyboru lub z konieczności; z utratą bądź z zyskiem itp.

Życie człowieka w nowoczesności, jego nowa samorealizacja wymaga też ustosunkowania się do takich centralnych zagadnień, jak: obowiązki ludzi względem natury; zasady etyki środowiskowej; prawa dzieci nienarodzonych; prawa płodu; zasady etyczne inżynierii genetycznej; granice innowacji naukowo-technicznych; granice użycia przemocy w rozwiązywaniu konfliktów; prawa jednostki względem swego ciała; różnice płciowe – jakie (i czy) powinno się zachować; prawa zwierząt (2001a: 308).

Dbłość o powyższe wartości jest – w ujęciu Giddensa – konieczna dla zrównoważenia postępu materialnego i technologicznego. Potrzebna jest odbudowa i kultywowanie zaniedbanej i wypartej przez cywilizację techniczną sfery wartości społecznych, moralnych i duchowych. Przywrócenie i wspieranie tych wartości może się dokonać na innym już poziomie rozwoju, w perspektywie **refleksyjności jako polityki życia**.

Giddens mówi tu o nowym etosie samorozwoju, który obejmuje wartości określone w jego koncepcji polityki życia. Wartości te dotyczą fundamentalnych, społecznych i egzystencjalno-moralnych kwestii, najważniejszych dla przetrwania życia ludzkiego. Ten nowy etos stanowi rdzeń refleksyjności jako zdolności

człowieka do świadomego (opartego na wiedzy) rozpatrywania swoich decyzji życiowych w skali jednostkowej i globalnej, w kategoriach odpowiedzialności etyczno-moralnej za życie, w wymiarze zysków i strat egzystencjalnych (ludzkiego losu, jakości życia). Nie zaś li tylko kalkulacji zysków i strat materialnych, własnej kariery, dobrobytu, rywalizacji za wszelką cenę.

Podsumowanie

Przybliżone wyżej kwestie poznawcze i moralno-egzystencjalne stawiają wysokie wymagania całej humanistyce, naukom społecznym, ale nade wszystko pedagogice i edukacji⁷. Powstaje tu szereg pytań: Jak pomóc ludziom, zwłaszcza młodym, uczniom, studentom, wychowankom, aby potrafili ułożyć sobie życie – satysfakcjonujące dla nich oraz dla ich otoczenia? Aby umieli skorzystać z szansy, jaką stwarza nowoczesność, która wymaga podjęcia zaniedbanych kwestii aksjologicznych i moralnych? Jak sprawić, aby człowiek, mówiąc słowami Znanieckiego, był „mądry a dobry”? Są to też trudne wyzwania dla nauczycieli i wychowawców. Potrzebne jest rozwijanie w procesach edukacyjnych refleksji nad podmiotowymi („wewnętrznymi”) warunkami samorealizacji człowieka w nowoczesności. A są nimi nade wszystko: zdolność do autorefleksji jako czynnik konstruowania autobiografii i stylu życia; krytyczna wiedza o rzeczywistości jako czynnik rozumienia globalnych zależności osobistego życia jednostki.

Warto w tym miejscu przywołać koncepcję Marty Nussbaum kształcenia ogólnego dla rozumnego obywatelstwa jako pożądanego kompetencji współczesnego człowieka. W tym celu w procesie kształcenia należy rozwijać trzy typy zdolności i wrażliwości.

Pierwszą z tych dyspozycji jest zdolność do rozumienia siebie, do krytycznego badania samego siebie oraz swojej tradycji, którą za Sokratesem Nussbaum określa mianem „namysłu nad życiem”. W szczególności rzecz dotyczy nieakceptacji i kwestionowania wszelkich przekonań autorytarnych, a zwłaszcza tych ukształtowanych za pośrednictwem wierzeń i zwyczajów, niespełniających wymagań racjonalności, rozumu, logiczności i spójności. Kształtowanie tej dyspozycji, jak czytamy – „wymaga rozwijania zdolności logicznego myślenia, weryfikacji poglądów ze względu na spójność rozumowania, rzeczowości w przywoływaniu faktów oraz precyzji osądu” (2008: 18).

Drugą ważną dyspozycją, niezbędną rozumnym, światłym obywatelom jest zdolność do rozumienia Innego. W coraz bardziej wielonarodowościowym i wielokulturowym świecie, w niezwykle zróżnicowanej i złożonej, wielowymiarowej

⁷ Polecam tu książkę *Między nieuchronnością a możliwością. Wychowanie w warunkach zmiany* (Przeclawska, Wiłkomirska 2010).

rzeczywistości, wzrasta znaczenie komunikacji i partnerstwa z innymi, rozumienia ich życia, wartości, celów, potrzeb oraz podobieństw i różnic w sposobach ich realizacji. Rozwijanie tej dyspozycji wymaga pogłębionej edukacji (łącznie ze studiami wyższymi) o obcych kulturach, o mniejszościach narodowych, o różnicach wynikających z religii, rasy, płci.

Trzecia dyspozycja, której znaczenie jest ściśle związane z dwoma poprzednimi, obejmuje uzdolnienie do wyobraźni narracyjnej. Można by dodać, że chodzi tu o swego rodzaju narracyjną wrażliwość jako zdolność do wczuwania się i rozumienia osoby od nas odmiennej. Rozumienia jej nie tylko na podstawie zdobytej wiedzy o rzeczywistości, wiedzy niejako zewnętrznej, lecz nade wszystko płynącej z głębszego wejrzenia w historię życia tej osoby, w jej losy, stając tam, gdzie ona, i patrząc jej oczyma. Dla zrozumienia świata z perspektywy Innego ważne jest widzenie jego doświadczenia i sensu działań w szerszym kontekście historycznym i społeczno-kulturowym.

Rozważając powyższe dyspozycje, niezbędne dla rozwijania w ludziach poczucia rozumnego obywatelstwa, należy przywołać niezwykle istotną uwagę, jaką czyni Nussbaum. Otóż zauważa ona, że rozumne (racjonalne i refleksyjne) obywatelstwo „potrzebuje czegoś więcej niż te typy dyspozycji. Ogromne znaczenie ma także naukowe rozumienie” (2008: 19), które – można by dodać, jest pochodną kształcenia ogólnego, o którego ważność tak autorka zabiega w swoich tekstach⁸.

Od edukacji oczekuje się również podjęcia wysiłku na rzecz przezwyciężania głównych napięć, które znalazły się w centrum problematyki XXI wieku. Są to napięcia między: tym, co globalne, a tym, co lokalne; tym, co uniwersalne, a tym, co jednostkowe; tradycją a nowoczesnością; działaniem perspektywicznym a działaniem doraźnym; niezwykłym rozwojem wiedzy a zdolnością jej przyswojenia przez człowieka; duchowością i materialnością (Delors 1998). Wymaga to podjęcia ważnych i przełomowych zadań, które dotyczą:

- przygotowania do nowego typu uczenia się,
- rozwijania nowej wrażliwości etycznej, nowego etosu społeczeństwa uczącego się,
- kreowania szkoły (instytucji kształcenia, edukacji w ogóle) jako przestrzeni demokratycznej zmiany społecznej.

W rozważaniach nad edukacją najczęściej zwraca się uwagę na „społeczeństwo wiedzy” oraz „społeczeństwo edukacyjne”, „edukację całościową”,

⁸ Potrzeba rozwijania edukacji refleksyjnej, refleksyjności jako postawy wobec wiedzy, jako narzędzia modernizacji, jako paradygmatu nauk społecznych, jako wartości wyższego wykształcenia jest silnie akcentowana w najnowszych tekstach naukowych z zakresu nauk społecznych, o czym piszę w książce *Generacja wielkiej zmiany* (2008). Por. też Dróżka 2017a.

„samoedukację”. Kategorie te dobitnie ukazują rangę zmian oraz uświadamiają konieczność poszukiwania i budowania nowego paradygmatu edukacyjnego, innej filozofii myślenia i działania w sferze oświaty.

Na czoło wysuwają się tu zadania związane z:

- przekształcaniem społeczeństwa informacyjnego w społeczeństwo wiedzy, w którym to procesie szkoła musi przejść od nauczania wiedzy nabytej drogą akumulacji do wiedzy **świadomej swoich metod i celów**, od gromadzenia informacji do krytycznej ich analizy, selekcji, włączania do zasobów własnej wiedzy,
- przechodzeniem od społeczeństwa dystrybucji wiedzy do społeczeństwa uczącego się oraz edukacji dla wszystkich, od edukacji szkolnej do edukacji całościowej zgodnie z ideą kształcenia ustawicznego,
- przesunięciem akcentu z presji czynników zewnętrznych na potrzebę autonomicznego rozwoju jednostki jako podstawowej motywacji uczenia się,
- odchodzeniem od uczenia się jako zindywidualizowanego procesu, kierowanego motywacją zewnętrzną (kariery, dyplomów, postępu, zysku, ekonomii), do uczenia się jako przedsięwzięcia społecznego, do uczenia się dla mądrości i rozumienia, ale i dla społecznej (i globalnej) odpowiedzialności, solidarności; dla doskonalenia osobistego, samorealizacji, ale i dla wspólnoty, do uczenia się dla stworzenia człowiekowi możliwości decydowania o swoim losie, wyzwolenia, ale i dla edukacji obywatelskiej,
- przesunięciem czasu i miejsca uczenia poza szkołę, w kierunku samoedukacji,
- akcentowaniem bardziej społecznego niż tylko indywidualnego kontekstu uczenia się; tzw. społeczny indywidualizm,
- przeniesieniem nacisku z adaptacyjnej funkcji uczenia się na traktowanie uczenia się jako czynnika transgresji, emancypacji i zmiany.

Zjawiskom tym towarzyszy powstawanie „technopolu”, który jest oparty na przekonaniach, że podstawowym, a może nawet jedynym celem ludzkiej pracy i myśli jest skuteczność; że techniczna kalkulacja pod każdym względem przewyższa ludzki osąd, że – w rzeczywistości – nie można ufać ludzkiemu osądowi, ponieważ jest nieprecyzyjny, wieloznaczny oraz niepotrzebnie złożony; że subiektywność przeszkadza w jasnym myśleniu; że to, czego nie możemy zmierzyć, albo nie istnieje, albo nie ma wartości; oraz że sprawy obywateli są najlepiej kierowane i prowadzone przez „ekspertów” (Postman 1995). Rozwój „technopolu” prowadzi do niesłychanej intensyfikacji życia, pracy zawodowej, co grozi, z braku czasu oraz presji wymagań technicznych, zagubieniem zdolności do myślenia kontemplacyjnego, które w tych warunkach staje się luksusem (Day 2004: 75).

Z powyższych rozważań wynika, że wyłaniająca się nowa epoka, tak kulturowo i cywilizacyjnie odmienna, potrzebuje nauczycieli mądrych. A zatem takich, którzy nade wszystko będą potrafili w sposób refleksyjny godzić w swojej pracy skomplikowane zależności nowoczesnego życia z rozwijaniem edukacji, która ma zaspokoić potrzeby jednostki, gospodarki i społeczeństwa w XXI wieku oraz wymogi własnego, nieustannego rozwoju.

Wyształcenie takich nauczycieli to dziś jedno z najważniejszych i najpilniejszych zadań edukacyjnych i społecznych. Jest to pierwszoplanowy wymóg współczesnej cywilizacji, która potrzebuje racjonalnej zmiany oświatowej. Najbardziej zaś istotnym czynnikiem tej zmiany jest rozwój profesjonalny nauczycieli. Pedagog refleksyjny, jako uczący się przez całe życie, jest kluczem przyszłych reform edukacji.

Współczesne, humanistyczne i refleksyjne kierunki rozwoju myśli pedeutologicznej szczególnie uwagę zwracają na osobisty wymiar nauczycielskiego profesjonalizmu. Mistrzostwo osobiste jest traktowane jako podstawa profesjonalizmu współczesnego nauczyciela (Senge 1998). Na podkreślenie zasługują zwłaszcza te koncepcje, które prymat pierwszeństwa dają kompetencjom osobistym nauczyciela, stanowiącym podstawę dla kształtowania się i rozwoju kompetencji profesjonalnych.

Bibliografia

- Bauman Z. 2006. *Płynna nowoczesność*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Bourdieu P. 2001. *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, tłum. A. Sawisz, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Brzeziński J., Witkowski L. 1994. *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Wydawnictwo Edytor, Poznań–Toruń.
- Crozier M. 1996. *Kryzys inteligencji. Szkic o niezdolności elit do zmian*, tłum. M. Egeman, Poltext, Warszawa.
- Czerepaniak-Walczak M. 1997. *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Wydawnictwo Edytor, Toruń.
- Day C. 2004. *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*, tłum. J. Michalak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Delors J. 1998. *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, tłum. W. Rabczuk, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa.
- Dróżka W. 2006. *Kategorie analityczne w badaniach pedeutologicznych w świetle założeń refleksyjnych nurtów poznawczych w naukach społecznych*, „Chowanna”, t. 1 (26), s. 26–48.
- Dróżka W. 2008. *Generacja wielkiej zmiany. Studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli polskich 2004*, Uniwersytet Jana Kochanowskiego, Kielce.
- Dróżka W. 2017a. *Metodologia refleksyjna w naukach społecznych, czyli jak prowadzić rozumiejący dialog z ludzkim doświadczeniem*, [w:] *Pedagogika jako humanistyczno-społeczna nauka stosowana: konsekwencje metodologiczne*, red. D. Kubinowski, M. Chutoriański, Impuls, Kraków, s. 95–115.

- Dróżka W. 2017b. *Wartości oraz cele życiowe i zawodowe nauczycieli. Pokolenia z lat 1989/1999; 2014/2015*, Wydawnictwo Naukowe UJK, Kielce.
- Dróżka W. 2018. *Nauczycielskie przesłanie – w trosce o przyszłość. Pamiętniki starszego pokolenia nauczycieli 2016*, Wydawnictwo Naukowe UJK, Kielce.
- Dróżka W. 2019a. *Ewolucja etosu i roli społecznej nauczyciela. (Na kanwie pamiętników i autobiografii nauczycieli z lat 1992–1993; 2002–2004; 2014–2016)*, Wydawnictwo Naukowe UJK, Kielce.
- Dróżka W. 2019b. *Wychowanie do człowieczeństwa – jako przesłanie starszego pokolenia nauczycieli – w świetle ich pamiętników 2016*, „Rocznik Pedagogiczny”, t. 42, s. 13–35.
- Ekiert-Oldroyd D. red. 2006. *Współczesny nauczyciel w koncepcjach pedeutologicznych i praktyce edukacyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 135–151.
- Frysztacki K. 2000. *Problemy społeczne*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, t. 3, red. H. Kubiak, G. Lissowski, W. Morawski, J. Szacki, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Furedi F. 2008. *Gdzie się podzieli wszyscy intelektualiści*, tłum. K. Makaruk, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Giddens A. 2001a. *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, tłum. A. Szulżycka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Giddens A. 2001b. *Nowe zasady metody socjologicznej. Pozytywna krytyka socjologii interpretatywnych*, tłum. G. Woroniecka, Nomos, Kraków.
- Gołębniak D. 1998. *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza. Biegłość. Refleksyjność*, Wydawnictwo Edytor, Poznań–Toruń.
- Gołębniak D. 2003. *Między tradycjonalizmem i rekonstrukcją a rekonceptualizacją*, [w:] *Społeczno-kulturowe konteksty edukacji nauczycieli i pedagogów*, red. H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Warszawa.
- Grotowska S. 2003. *Tożsamość jednostki w perspektywie planów życiowych i wydarzeń*, [w:] *Biografia a tożsamość*, red. I. Szlachcicowa, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Hammersley M., Atkinson P. 2000. *Metody badań terenowych*, tłum. S. Dymczyk, Zysk i S-ka, Poznań.
- Henson K.T. 1996. *Teachers as researches*, [w:] *Handbook of research on teacher education*, red. J. Sikula, T.J. Buttery, E. Guyton, New York.
- Klus-Stańska D. 2003. *Nauczyciel wobec utraty jednoznaczności kultury. Podjęcie wyzwania czy ucieczka*, [w:] *Społeczno-kulturowe konteksty edukacji nauczycieli i pedagogów*, red. H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Warszawa.
- Krüger H.H. 2004. *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*, tłum. D. Sztobryn, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Krzychała S. 2004. *Społeczne przestrzenie doświadczenia. Metoda interpretacji dokumentarnej*, DSW, Wrocław.
- Kwiatkowska H. 2005. *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Kwieciński Z. 1996. *Nowe konteksty strategii edukacyjnej*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.
- Kwieciński Z. 2000. *Od wychowania w posłuszeństwie do wychowania w odpowiedzialności. Refleksje pedagogiczne*, [w:] *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, red. K. Kruszewski, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

- Melosik Z. 2003. *Teoria w sytuacji „wielości rzeczywistości”*, [w:] *Młodość, edukacja i społeczeństwo; szkice z teorii i praktyki*, red. M. Cylkowska-Nowak, Wolumin, Poznań.
- Mizerek H. 1999. *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej*, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, Olsztyn.
- Naisbitt J. 1997. *Megatrendy. Dziesięć nowych kierunków zmieniających nasze życie*, tłum. P. Kwiatkowski, Zysk i S-ka, Poznań.
- Nussbaum M.C. 2008. *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, tłum. A. Męczkowska, wstęp J. Szacki, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- Pietraśiński Z. 1997. *Studenci o własnym rozwoju: praca zbiorowa studentów I roku SWPS*, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej, Warszawa.
- Postman N. 1995. *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, tłum. A. Tanalska-Dulęba, Muza, Warszawa.
- Potulicka E., Rutkowiak J. 2010. *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Impuls, Kraków.
- Przećławska A., Wiłkomirska A. 2010. *Miedzy nieuchronnością a możliwością. Wychowanie w warunkach zmiany*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Senge P.M. 1998. *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, tłum. H. Korolewska-Mróż, Oficyna Ekonomiczna, Warszawa.
- Sztompka P. 2002. *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Znak, Kraków.

II. OBSZARY (NIE)PEWNOŚCI NAUCZYCIELA – DZIAŁANIA I INSPIRACJE

Nauczyciel wobec cyfrowej transformacji rzeczywistości

The mind is just less and less in the head.

(Clark 2004: 15)

ABSTRACT

A teacher in the face of digital transformation of reality

Changes in the conditions for the functioning of the school and the transfer of many educational activities to the digital space make us think about the role of the teacher in modern schools and their competences. The text presents some consequences of the digitization of phenomena, processes and objects. It also points out that the dynamics of the observed exchange changes, which in turn raises the question of how to adapt education to these changes and what actions should be taken in order to equip a generation with indigenous people with enough information competences to find themselves in a world saturated with technology. The article also highlights the emergence of an interesting opposition of views in the community of fans regarding the technology of the didactic process. On the one hand, we have ardent supporters of using ICT tools at school, who see them as a remedy for the difficulties plaguing modern education. On the other hand, we also have sceptics who think that information and communication technologies not only fail to solve educational problems, but fail to solve a potential source of challenges. However, in this matter a dialogue is necessary, every new situation around the school requires cooperation of the parties involved. And although the Dutch text addresses some of the risks associated with the presence of technology in our everyday life, we cannot forget about the potential of cybernetic tools, thanks to which it can create new spaces of education with students.

Keywords: education, technology, teacher, webgeneration, transformation

Słowa kluczowe: edukacja, technologia, nauczyciel, pokolenie sieci, transformacja

Wstęp

Współczesny świat to świat cyfrowych technologii. Szacuje się, że spośród 7,4 miliarda mieszkańców ziemi 3,6 miliarda to aktywni użytkownicy internetu (Jabłońska 2018: 7). Douglas S. Robertson mówi wręcz o czwartej rewolucji¹, dzięki której ludzkość ma dostęp do informacji na niespotykaną wcześniej skalę (Robertson 1998: 18). Autor ten twierdzi, że jest to zmiana rzędu dziesięć do potęgi dwudziestej piątej bitów. Coraz więcej aktywności człowieka może być zrealizowanych za pośrednictwem urządzenia, odpowiedniej aplikacji i łącza internetowego. Za pośrednictwem cyfrowych łączy załatwiamy sprawy urzędowe, płacimy rachunki, a nawet odbieramy leki w postaci e-recepty. Jak zauważają Zygmunt Drażek i Tomasz Komorowski: „Konsekwencje wprowadzania nowych technologii informacyjnych i technik multimedialnych wymuszają zmiany w sposobie funkcjonowania firm, ich struktur organizacyjnych oraz wywierają istotny wpływ na proces dydaktyczny” (2006: 64). Internet jest dla nas zatem przestrzenią społeczną w której, lub za pośrednictwem której, realizujemy większość naszych potrzeb (Poleszak 2013: 61). Przy czym internet kreuje rzeczywistość nieporównywalną z epokami wcześniejszymi (Gawrysiak 2008: 12). Transfer wiedzy, zasobów, idei jest znacznie łatwiejszy niż kiedykolwiek wcześniej. Można więc powiedzieć, że obecność technologii informacyjno-komunikacyjnych wokół nas wpływa na wiele aspektów naszego funkcjonowania. Młodzi ludzie bywają określaniani mianem cyfrowych tubylców (*digital natives*) dla podkreślenia odmienności ich sposobu funkcjonowania w świecie technologicznych gadżetów. Sama technologia zmienia swój charakter. Komputer czy smartfon to nie tylko urządzenia przetwarzające dane cyfrowe, ale też każde z tych urządzeń stało się hipermedium (Gawrysiak 2008: 10) wyposażonym w wiele funkcji, które niegdyś w ogóle nie były z nim kojarzone. Dlatego właśnie Bruce Sterling określa te urządzenia mianem *gizmo* – „ustrojstwo”, czyli takie narzędzie, z którego każdy może zrobić dowolny użytek, dostosowując je do własnych potrzeb i możliwości. W tym świecie funkcjonują współcześni nauczyciele i ich uczniowie. Ci pierwsi, jako pokolenie cyfrowych imigrantów, odkrywają tę właściwość, sięgając po urządzenia swoich dzieci. Zauważamy wtedy, że choć same urządzenia nazywają się tak samo – działają odmiennie. Wraz z rozwojem technologii cechą współczesnych urządzeń staje się nie tylko interaktywność, ale też responsywność właśnie.

¹ Pierwsze trzy rewolucje to mowa, pismo i druk (Robertson 1998: 18).

Proces dydaktyczny w cyfrowej przestrzeni. Wyzwania dla nauczyciela

Wielu autorów zwraca uwagę, że obecność technologii w życiu coraz młodszych dzieci wpływa na niemal każdy aspekt ich funkcjonowania, w tym na proces uczenia się. Zygmunt Bauman określa czasy współczesne mianem „płynnej nowoczesności” (Bauman 2011), a jej kluczowym wyznacznikiem czyni brak stałości. O otaczającej nas rzeczywistości można zatem powiedzieć z całą pewnością jedno – zmienia się, a dynamika i kierunek tych zmian są trudne do określenia. W szczególny sposób doświadczamy tego zjawiska w ciągu ostatnich kilku miesięcy w związku z pojawieniem się pandemii SARS-CoV-2. Nauczyciele, którzy do tej pory mieli wybór, czy korzystać z nowych technologii podczas lekcji, z dnia na dzień tego wyboru zostali pozbawieni poprzez odgórne rozporządzenia MEN² narzucające zupełnie nową formę realizacji procesu dydaktycznego. Doświadczaliśmy wszyscy zjawiska, o którym pisał Ulrich Beck w latach 80. ubiegłego stulecia w związku z praktycznym sukcesem technologii, czyli społeczeństwa ryzyka (Bińczyk 2012: 238; Knosala 2015: 179). Warto jednak pamiętać, że sytuacja kryzysu utrudnia nam stereotypowe działania, ale też pozwala odkryć nowe możliwości (Kaczmarzyk 2020: 20).

„Płynna nowoczesność – jak pisze Janusz Morbitzer – jest więc zarazem nazwą obecnej fazy rozwoju ludzkości, jak i jej najkrótszą charakterystyką, podkreśla bowiem zmienność i ulotność niemal wszystkiego – przedmiotów, warunków życia, ludzkich przyjaźni i uznawanych wartości” (2012: 133). W literaturze przedmiotu – zauważają Alexander Bard i Jan Soderqvist – brakuje jednak rzetelnych analiz dotyczących roli technologii we współczesnym społeczeństwie. Jak piszą „ani niepoprawni optymiści, ani ponurzy pesymiści nie byli w stanie na serio zaangażować się w tę problematykę” (Bard, Soderquist 2006: 22). Jest to kolejny problem, który można dostrzec w pojmowaniu roli nowych technologii w życiu współczesnego człowieka. Z jednej strony pojawiają się publikacje, które ukazują ogromne możliwości, jakie daje rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnej (Clark 2004), a z drugiej mnóstwo autorytetów pisze o zagrożeniach związanych ze zmianami zachodzącymi w sferze nowych mediów (Spitzer 2013; 2016).

² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 marca 2020 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 marca 2020 r. w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19.

W tej zmieniającej się rzeczywistości funkcjonują zarówno uczeń, jak i nauczyciel. A szkoła, tradycyjnie rozumiana jako środowisko uczenia się, staje się miejscem spotkania pokolenia cyfrowych tubylców (ang. *digital natives*) i cyfrowych imigrantów (ang. *digital immigrants*) (Prensky 2012). Konflikty w rozumieniu roli nowych mediów w społeczeństwie, rozkładające się na dwóch skrajnych pozycjach continuum od nadmiernego i bezkrytycznego optymizmu do sceptycyzmu i podejrzliwych pytań o bezpieczeństwo w cyberprzestrzeni, o których pisałam wyżej, stają się jeszcze bardziej widoczne. Andy Clark wyraził tę różnicę pokoleniową w korzystaniu z technologii informacyjno-komunikacyjnych, charakteryzując stosunek młodych ludzi do tego zjawiska – „typowa cecha technologii cyborgizujących – stają się «przezroczyste», używamy ich równie naturalnie jak własnych rąk czy podświadomości” (Clark 2004: 37). Co więcej, cytowany autor uważa, że dobrze dopasowane do naszego biologicznego wyposażenia technologie mają potencjał regulowania naszych emocji oraz wpływania na to, jakie problemy jesteśmy w stanie rozwiązać. Jeszcze dalej w rozumieniu wpływu mediów na funkcjonowanie człowieka posuwa się Marshall McLuhan, pisząc, „że w coraz większym stopniu sami jesteśmy transponowani na pewną formę informacji, zmierzając ku technicznemu przedłużeniu naszej świadomości” (McLuhan 2004: 102).

Te dwie grupy użytkowników sieci różni nie tylko umiejętność obsługi nowoczesnych urządzeń, ale też sposób rozumienia otaczającej rzeczywistości, uczenia się, w tym preferencje dotyczące źródeł wiedzy i form przekazu informacji oraz komunikowania się. Jurij Mamin zauważył, że nie można osiągać zrozumienia, tylko czytając teksty innych ludzi, bo nie mówią nam one, co sami czujemy (Mamali 2016: 139). W związku z tym model nauczania, który powstał na przełomie XIX i XX wieku, okazuje się dramatycznie nieprzystosowany do potrzeb i możliwości młodych ludzi. Dlatego też nauczanie rozumiane tradycyjnie jako jednokierunkowy transfer wiedzy i sprawdzenie, w jakim stopniu została ona przyswojona, jest nieefektywne i niestety, trzeba to powiedzieć wprost, frustrujące dla obu głównych podmiotów procesu dydaktycznego. Źródłem tej frustracji jest brak umiejętności adaptacji do coraz szybciej zmieniających się warunków (Toffler 2007). A świadomość, że schematy, na których opanowanie człowiek poświęcił mnóstwo czasu i sił, zbyt szybko stają się nieaktualne, jest źródłem irytacji zarówno uczniów, jak i nauczycieli. „Typowa szkoła – pisze Zbigniew Osiński – żyje w innej epoce, w czasach tablicy i kredy, udając, że Internet nie istnieje” (Osiński 2011). Szkoła tradycyjna uczy faktów zamiast rozwijać umiejętność myślenia i zadawania pytań. Dodatkowo rozwój technologiczny sprawił, że transmisja wiedzy, w tradycyjnym modelu kształcenia jednokierunkowa, już tak oczywista nie jest. Często to młodzi ludzie stają się źródłem wiedzy dla starszych pokoleń, informacji dotyczących tego, w jaki sposób korzystać z nowoczesnych mediów. Morbitzer nazywa to zjawisko inwersją

pedagogiczną (2012: 137). I myśląc o tym zjawisku, należy pamiętać, że chodzi nie tylko o kwestie techniczne, ale również o swoiste dogmaty pedagogiczne, w tym budowanie autorytetu, ustalanie reguł i zasad, podejmowanie decyzji, planowanie procesu dydaktycznego, ocenianie i wiele innych.

Charakterystyczną cechą cyfrowego tubylcy, dorastającego w otoczeniu nowych mediów, jest sposób przetwarzania informacji. Skanując źródło wiedzy, poszukuje on elementów, które przykuwają jego uwagę i na nich się skupia. Preferuje w procesie uczenia się obraz (grafiki, infografiki) i dźwięk (podcasty) lub połączenie tych mediów w postaci informacji audio-wizualnych. Tekst, szczególnie dłuższy, jest źródłem wiedzy, które jest zupełnie nieskuteczne w przypadku cyfrowych tubylców. A związane jest to z zupełnie nowym nawykiem przetwarzania informacji, tzw. skanowaniem (Jabłońska 2018: 16). Sam kontakt z cyfrowymi mediami sprawił, że zmieniły się nawyki i preferencje młodego pokolenia dotyczące źródeł wiedzy i formy jej przekazu, wpłynął również na nasze biologiczne wyposażenie, powodując zmiany strukturalne w ośrodkowym układzie nerwowym (Carr 2015; Small, Vorgan 2011).

Sieć jako miejsce tworzenia relacji. Społeczności uczące się czy społeczności uczących się?

Dan Tapscott nazywa pokolenie cyfrowych tubylców pokoleniem sieci (Tapscott 2009). Tworzymy sieci tak chętnie, że być może homo sapiens tak naprawdę powinien nazywać się homo dictyous – człowiek sieciowy (Mamali 2016). Równie chętnie budujemy połączenia sieciowe między sobą nawzajem, ale też z zasobami dostępnymi za pośrednictwem technologii informacyjno-komunikacyjnych. Andy Clark uważa, że nasze mózgi są ewolucyjnie przystosowane do tego, aby wpiąć się w inne struktury, zyskując nowe i zaskakujące możliwości rozwiązywania problemów (Clark 2004). Można zatem powiedzieć, że dzięki rozwijającej się technologii zysaliśmy kolejne narzędzie tworzenia sieci społecznych, w których przestrzeń i czas przestają mieć znaczenie. Tworząc sieci, realizujemy uniwersalną ludzką potrzebę przynależności, która znajduje swój wyraz w momencie, gdy kreatywny umysł stara się być w kontakcie z innymi kreatywnymi umysłami (McClelland 1966). Dzięki takiemu połączeniu powstaje też zupełnie nowy rodzaj wiedzy i inteligencji. Pierre Levy nazywa ją zbiorową inteligencją i wspólnotą wiedzy. Cechą współczesnych społeczności uczących się jest to, że „[...] każdy wie coś. Całą wiedzę ma ludzkość. Zbiorowa inteligencja to właśnie zdolność wirtualnych społeczności do wykorzystania połączonych uzdolnień wszystkich ich członków” (Morbitzer 2010: 6). To, czego nie wiemy lub nie umiemy zrobić samodzielnie, możemy teraz zrobić razem z innymi. Tworzą się też zupełnie nowe relacje pomiędzy

członkami sieci. Na ten potencjał tworzenia nowych przestrzeni edukacyjnych zwraca uwagę Andreas Schleicher, pisząc, że „technologia może pomagać tworzyć społeczności uczących się, które czynią uczenie się bardziej społecznym i bardziej ciekawym procesem” (Schleicher 2020). Sieć wiele znanych terminów definiuje również na nowo. Czym jest autorytet w sieci? Jakimi kryteriami możemy go mierzyć? Jakimi atrybutami opisać? Tak naprawdę odpowiedź na to pytanie jest zależna od rodzaju sieci, w której uczestniczymy. Co więcej, można powiedzieć, że przestaje być zdefiniowana raz na zawsze. Wraz ze zmianą konfiguracji cyfrowej sieci może okazać się, że wcześniej zdefiniowane terminy ulegają dezaktualizacji i ponownie stają się przedmiotem dyskursu wszystkich członków sieci. W takiej rzeczywistości również szkoła i nauczyciel muszą zadać pytanie o swoje status quo, pamiętając, że nawet jeśli uzyskają odpowiedź, to może to być tymczasowe i zależne od podmiotów uwikłanych w szkolną sieć zależności.

Okazuje się, że sieć daje też młodym ludziom nowe możliwości korzystania z jej zasobów. W raporcie *Digital Youth Research* badacze wskazują, że młodzi ludzie korzystają z sieci na trzy sposoby. Po pierwsze sieć jest obszarem konstruowania świata pozostającego poza wpływem dorosłych. Drugi obszar wykorzystania sieci przez dzieci i młodzież to eksperymentowanie. Nie są już tylko odbiorcami treści przesyłanych za pośrednictwem łączy cyfrowych, ale też ich twórcami. I ostatnim obszarem wykorzystania nowych mediów jest specjalizacja. Młodzi ludzie odkrywają, że mogą być ekspertami w jakiejś dziedzinie, a sieć umożliwia im tworzenie społeczności eksperckich i uczenie się od siebie nawzajem (za: Bendyk 2009).

Zatem szkoła staje się miejscem spotkania dwóch pokoleń ludzi – cyfrowych tubylców i cyfrowych imigrantów, przy czym podkreślić należy, że to nie wiek staje się najważniejszą cechą decydującą o przynależności do każdej z grup. Jak zauważyła Marlena Plebańska, w szkole spotykają się „zaawansowani cyfrowo uczniowie, ciekawi nowych możliwości, lecz nieufni wobec technologii w szkole, rodzice oraz nauczyciele słabo wyposażeni przez swoje placówki w odpowiednie narzędzia oraz cyfrowe kompetencje” (Plebańska 2017: 8).

Sceptycyzm nauczycieli wobec nowego może utrudniać im zmianę w podejściu do procesu kształcenia realizowanego z wykorzystaniem lub za pośrednictwem nowoczesnych technologii. Wielu z nich mogłoby podpisać się pod następującym stwierdzeniem: „Ten wynalazek niepamięć w duszach ludzkich posieje, bo człowiek, który się tego wyuczy, przestanie ćwiczyć pamięć [...]. Uczniom swoim dasz tylko pozór mądrości, a nie mądrość prawdziwą [...] i tylko obcować z nimi będzie trudno; to będą mędrcy z pozoru, a nie ludzie mądrzy naprawdę” (Platon 2002: 45). I tylko zaskoczeniem być może, że w tekście tym nie o wynalazek technologii chodzi, a o pismo. To ono właśnie zdaniem Platona miało być źródłem degradacji ludzkiego umysłu. Z perspektywy czasu

wiemy oczywiście, że stało się inaczej. Pismo pozwoliło ludzkości nie tylko na utrwalanie i wymianę informacji. Okazało się, że sama umiejętność pisania wpływa na biologiczną strukturę naszych mózgów, umożliwiając tworzenie nowych połączeń neuronalnych (Kaczmarzyk 2018). Czy technologia też spowoduje trwałe zmiany w naszym ośrodkowym układzie nerwowym i jak głębokie to będą zmiany? Tego jeszcze nie wiemy, a właściwie nie mamy danych potwierdzających, na ile trwałe są zmiany zachodzące w mózgach nastolatków.

Jakie zatem jest miejsce nowych technologii w procesie dydaktycznym? Tu również możemy spotkać różnice zdań w grupie ekspertów badających to zagadnienie. Dla jednych urządzenia obecne w klasie to atrakcyjny gadżet, chociaż raport z 2017 roku wskazuje, że nauczyciele próbują wykorzystywać technologię w szkole, mocno osadzając je w tradycyjnym, herbartowskim modelu nauczania (Plebańska 2017). Inni z kolei w technologii widzą zagrożenie w przyswajaniu wiedzy – myśląc o technologii jak Platon o piśmie. A przecież już Peter F. Drucker pisał, że „mądrość i wiedza nie zamieszkują w książkach, programach komputerowych czy w Internecie. Tam są jedynie informacje. Mądrość i wiedza są zawsze ucieleśnione w człowieku, są zdobywane przez uczącą się osobę i przez nią wykorzystywane” (Drucker 1999: 171).

Atrybuty technologii informacyjno-komunikacyjnych – wyznacznik nowej jakości w edukacji?

Andy Clark wskazuje na trzy kluczowe atrybuty technologii informacyjnych. Po pierwsze technologie informacyjne są ukierunkowane na wsparcie określonej czynności, a mogą to czynić poprzez przechowywanie, odbiór, przetwarzanie i przesyłanie informacji (Clark 2004: 55). Uwzględniając ten sposób myślenia o nowych technologiach edukacji, nauczyciel może dokonać analizy własnej działalności pod kątem tego, jakie umiejętności swoich uczniów chce wspierać i za pomocą jakich działań technologii informacyjnych. Kolejnym atrybutem technologii informacyjnych jest tworzenie komunikujących się sieci (Clark 2004: 55). Mamy tu do czynienia ze sposobem wykorzystania technologii podczas lekcji, który polegał będzie na dzieleniu się pomysłami, ideami, zdaniami i zasobami. W takiej klasie nie będzie miejsca na odseparowanie uczniów od siebie nawzajem i od nauczyciela. Praca będzie miała charakter realizacji projektów w różnych zespołach projektowych komunikujących się za pomocą sieci. Można zatem powiedzieć, że nie będzie to klasa, ale społeczność ucząca się, a jej zasięg będzie dużo większy niż powierzchnia klasy, placówki edukacyjnej, regionu czy nawet kraju. Należy również wskazać na tendencję określaną mianem **konwergencji mediów** (Jenkins 2007: 19). W klasycznym rozumieniu oznaczała ona tendencję do łączenia różnych funkcjonalności w obrębie jednego urządzenia,

czego świetnym przykładem jest współczesny smartfon. Dawno przestał być już jedynie telefonem, a zyskał wiele dodatkowych funkcji, które zresztą z czasem stały się dominujące. Współcześnie konwergencja to również zmiana kulturowa polegająca na zachęcaniu konsumentów do wyszukiwania informacji i tworzenia połączeń pomiędzy informacjami rozproszonymi w obrębie różnych mediów i różnych źródeł (Jenkins 2007: 9). Zresztą zdaniem Morbitzera ten konektywizm ma jeszcze jeden zaskakujący wymiar – nowy sposób definiowania procesu uczenia się, gdy kategorie ‘wiedzieć, że’ czy ‘wiedzieć jak’ zastępuje kategoria ‘wiedzieć, gdzie’ (Morbitzer 2012).

I ostatni atrybut technologii informacyjnych to ich przejrzystość, czyli sposób zaprojektowania ich interfejsu z myślą o łatwości użytkowania i realizacji założonych zadań. Nauczyciel, projektując lekcję z wykorzystaniem nowych technologii, nie będzie zatem koncentrował się na własnych preferencjach dotyczących narzędzi, ale będzie dostrzegał możliwości uczniów, pozostawiając miejsce na ich osobiste decyzje, z jakich narzędzi będą korzystali, eksperymentowanie i doświadczanie. W takiej przestrzeni edukacyjnej znajdzie się miejsce na podejście, o którym pisał Alfred Toffler, czyli uczenie, oduczanie i uczenie na nowo (Toffler 2007). Ta właśnie umiejętność staje się jedną z najważniejszych kompetencji, pozwalających zarówno nauczycielom, jak i uczniom odnaleźć się w cyfrowej rzeczywistości. Może też stać się obszarem spotkania różnych pokoleń. Spotkania, którego kluczowymi elementami będą dialog i wspólne uzgadnianie znaczeń otaczającej rzeczywistości.

A jednak „stan technologii wciąż odzwierciedla «stan umysłu» naszych systemów edukacyjnych” (Schleicher 2020). Podobnie jak w analizie zjawisk związanych z pojawieniem się technologii informacyjno-komunikacyjnych w przestrzeni społecznej można dostrzec dwa opozycyjne stanowiska, podobnie nauczyciele albo są gorącymi zwolennikami nowych technologii, albo uznają je za zbędny gadżet. Trzeba przy tym przyznać, że sporo wydawnictw i twórców technologicznych pomocy dydaktycznych umacnia ich w tym przekonaniu, skupiając się na walorach technologicznych, a nie dydaktycznych oferowanych zasobów.

Integracja nowoczesnych technologii z procesem dydaktycznym w modelu SAMR Rubena Puentedury

Nauczyciele, coraz lepiej wyposażeni w urządzenia technologii informacyjno-komunikacyjnych, wciąż zadają sobie pytanie, jak dokonać integracji procesu dydaktycznego z nowoczesnymi technologiami. O różnych poziomach tej integracji pisał między innymi Ruben Puentedura, twórca modelu SAMR (Puentedura 2006). Wskazuje on na cztery poziomy integracji procesu

dydaktycznego z technologią informacyjno-komunikacyjną – od podstawienia technologii do działań tradycyjnie wykorzystywanych w procesie nauczania po poziom redefinicji, kiedy to technologia pozwala realizować nowe zadania i projekty, które nie są możliwe do prowadzenia w momencie, gdy technologia nie jest dostępna (Polak 2014). Dwa pierwsze poziomy integracji technologii z nauczaniem zostały określone przez twórcę modelu mianem ulepszenia, dwa kolejne to transformacja.

Pierwszy poziom modelu SAMR to podstawienie. Na tym poziomie integracji nowoczesnych technologii z procesem dydaktycznym nauczyciel zastępuje tradycyjne aktywności i zadania odpowiadającymi im działaniami z wykorzystaniem TIK. Na przykład zamiast notatki z lekcji w zeszyte uczniowie przygotowują ją w dowolnym edytorze tekstu. Kolejny poziom – rozszerzenie – to wykorzystanie technologii w sposób umożliwiający dodawanie nowych działań do wcześniej zleczanych zadań w pracy dydaktycznej. Nauczyciel zatem prosi o przygotowanie notatki w dowolnym edytorze tekstu, ale na tym poziomie może już dodać do swojej pracy multimedia. Modyfikacja to poziom, na którym uczeń pod kierunkiem nauczyciela może realizować działania, które bez wykorzystania technologii nie są możliwe do wykonania. Dzięki pomysłowości nauczyciela i kreatywności uczniów poszerzeniu może ulec kontekst procesu dydaktycznego. Dzięki technologii nauczyciel może definiować nowe zadania i aktywności, np. konstruując lekcje języka obcego w kontakcie z uczniami posługującymi się na co dzień tym językiem za pomocą komunikatora. I ostatni poziom integracji procesu dydaktycznego z technologią, czyli redefinicja, pozwala uczniom na realizację złożonych zadań, aktywności i projektów, np. przygotowanie projektów multimedialnych, oraz rozwiązywanie problemów za pomocą technologii, np. prowadzenie zajęć za pomocą metody WebQuest.

Podsumowanie

Podsumowując dotychczasowe rozważania, świat zmienił się i szkoła oraz nauczyciele nie mogą trwać w przeświadczeniu, że nic się nie stało. Co więcej, z całą pewnością można powiedzieć, że zmiany związane z postępem technologicznym dotyczą nie tylko kultury, społeczeństwa, komunikacji, ale także wpływają na naszą biologiczną konstrukcję. Pytanie o to, jaki stosunek do tych zmian powinien mieć nauczyciel, to nie tylko pytanie o to, czy w klasie powinien pojawić się tablet, czy pozostać kreda (Hojnacki 2006) jako narzędzie realizowania celów edukacyjnych. Zdaniem autorki jest to raczej dialog pomiędzy nauczycielem i uczniami, kiedy tablet, a kiedy kreda. Zresztą, jak piszą Katarzyna Kaliszewska-Czeremska i Joanna Matejczuk, forma zajęć, ich przebieg, wykorzystane narzędzia i rozwiązania technologiczne powinny być

dostosowane do osoby uczącej się, jej wieku, potrzeb, aspiracji i zaangażowania. Myślenie o wykorzystaniu nowych technologii musimy rozpocząć od pytania, jakich umiejętności rzeczywiście potrzebują uczniowie teraz i jakich będą potrzebowali w przyszłości oraz w jaki sposób nauczyciel, wykorzystując nowe technologie, może je rozwijać. Bez względu na wykorzystane narzędzia i sposób organizacji procesu dydaktycznego czy poziom integracji technologii z nauczaniem wspólnym mianownikiem wszelkich działań podejmowanych przez nauczyciela powinny być cztery aspekty procesu kształcenia: zorientowanie na osobę, współpraca między uczniem i nauczycielem, zaangażowanie i aktywności obu podmiotów procesu dydaktycznego oraz wspólna odpowiedzialność za efekty kształcenia (Kaliszewska-Czeremska, Matejczuk 2013). Dlatego, jak zauważa Morbitzer, szczególnie ważne jest dzisiaj, w dobie przełomu, pytanie nie o to, jak nauczamy, ale kto jest odbiorcą naszych działań edukacyjnych (Morbitzer 2010). I właśnie tej kwestii nauczyciele uwikłani w cyfrową transformację rzeczywistości powinni przyrzeć się ze szczególną uwagą. Narzędzia zaś i sposób ich wykorzystania czy to w nauczaniu zdalnym, czy w klasie stają się tylko kanałem komunikacji, sposobem budowania relacji ze współczesnym uczniem, tworzącym sieci i funkcjonującym w świecie rozproszonych źródeł informacji.

Bibliografia

- Bard A., Soderquist J. 2006. *Netokracja. Nowa elita władzy i życie po kapitalizmie*, tłum. P. Cypryański, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Bauman Z. 2011. *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Bendyk E. 2009, *Sieciaki*, <http://www.polityka.pl/nauka/278207,1,sieciaki.read>, dostęp: 02.05.2020.
- Bińczyk E. 2012. *Technonauka w społeczeństwie ryzyka. Filozofia wobec niepożądanych następstw praktycznego sukcesu nauki*, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Carr N. 2015. *Płytki umysł. Jak Internet wpływa na nasz umysł*, tłum. K. Rojek, Helion, Gliwice.
- Clark A. 2004. *Natural-born cyborgs: Minds, technologies, and the future of human intelligence*, Oxford University Press, New York.
- Drażek Z., Komorowski T. 2006. *Problemy tworzenia materiałów dydaktycznych w technologii e-learningu*, [w:] *E-learning w kształceniu akademickim*, red. M. Dąbrowski, A. Zając, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa, s. 64–72.
- Drucker P. F. 1999. *Spółczesność prokapitalistyczna*, tłum. G. Kranas, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Gawrysiak P. 2008. *Cyfrowa rewolucja. Rozwój cywilizacji informacyjnej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Hojnacki L. 2006. *Pokolenie m-learningu – nowe wyzwanie dla szkoły*, „E-mentor”, nr 1 (13), s. 23–27, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/13/id/239>; dostęp: 15.04.2020.
- Jabłońska M.R. 2018. *Człowiek w cyberprzestrzeni. Wprowadzenie do psychologii Internetu*, Wydawnictwo UŁ, Łódź.

- Jenkins H. 2007. *Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów*, tłum. M. Bernatowicz, M. Filiciak, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Kaczmarzyk M. 2018. *Szkoła neuronów. O nastolatkach, kompromisach i wychowaniu*, Wydawnictwo Dobra Literatura, Warszawa.
- Kaczmarzyk M. 2020. *Neurobiologiczny kontekst edukacji zdalnej*, [w:] *Edukacja w czasach pandemii COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, red. J. Pyżalski, EduAkcja, Warszawa, s. 20–24.
- Kaliszewska-Czeremska K., Matejczuk J. 2013. *E-learning jako nowe środowisko edukacji: spotkanie ucznia i nauczyciela*, „Studia Edukacyjne”, nr 27, s. 219–235.
- Knosala B. 2015. *Fablabry jako realizacja humanizmu technologicznego*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej”, Seria: Organizacja i Zarządzanie, z. 85, s. 179–193.
- Mamali C. 2016. *Homo sapiens, homo faber, homo dictyous. Creatively united by computing science*, „Public Philosophy & Democratic Education”, nr 5, s. 133–155.
- McClelland D.C. 1966. *The use of measures in human motivation in the study of society*, [w:] *Motives in fantasy, action, and society*, red. J. W. Atkinson, Van Nostrand, New York, s. 13–39.
- McLuhan M. 2004. *Zrozumieć media. Przedłużenia człowieka*, tłum. N. Szczucka, Wydawnictwa Naukowo-Techniczne, Warszawa.
- Morbiter J. 2010. *Szkoła w pułapce Internetu*, „Edukacja i Dialog”, nr 9, s. 18–27.
- Morbiter J. 2012. *O istocie medialności młodego pokolenia*, „Neodidagmata”, nr 33/34, s. 131–153.
- Osiński Z. 2011. *Bariery wykorzystania Internetu w polskiej edukacji*, [w:] *Rola informatyki w naukach ekonomicznych i społecznych. Innowacje i implikacje interdyscyplinarne*, red. Z. Zieliński, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Handlowej w Kielcach, Kielce, s. 87–98.
- Platon 2002. *Fajdros*, tłum. W. Witwicki, Wydawnictwo Antyk, Kęty.
- Plebańska M. red. 2017. *Polska szkoła w dobie cyfryzacji. Diagnoza 2017*, PCG Edukacja, Warszawa.
- Polak M. 2014. *Model SAMR, czyli o technologii w nauczaniu*, <https://www.edunews.pl/badania-i-debaty/badania/2736-model-samr-czyli-o-technologii-w-nauczaniu>, dostęp: 01.05.2020.
- Poleszak D. 2013. *Cyfrowi tubylcy – szansą czy zagrożeniem dla starej cywilizacji*, „Pedagogika Katolicka”, nr 12, s. 60–70.
- Prensky M. 2001a. *Digital natives, digital immigrants – A new way to look at ourselves and our kids*, https://www.researchgate.net/publication/235316599_Digital_Natives_Digital_Immigrants_Part_1, dostęp: 15.03.2012.
- Prensky M. 2001b. *Digital natives, digital immigrants, part II: Do they really think differently?*, <https://marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part2.pdf>; dostęp: 15.03.2012.
- Prensky M. 2012. *From digital natives to digital wisdom: Essays for 21st century learning*, Corwin Press, London.
- Puentedura R.R. 2006. *Transformation, technology, and education in the state of Maine*, http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2006_11.html, dostęp: 03.05.2020.
- Puentedura R.R. 2013. *SAMR: Moving from enhancement to transformation*, <http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/000095.html>, dostęp: 03.05.2020.
- Robertson D.S. 1998. *The new renaissance: Computer and the next level of civilization*, Oxford University Press, New York.

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 marca 2020 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 marca 2020 r. w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19.
- Schleicher A. 2020. *Edukacja zaburzona, edukacja odbudowana*, <https://www.szkolazklasa.org.pl/edukacja-zaburzona-edukacja-odbudowana/?fbclid=IwAR3I9w5omqhsFg3f58x58hdyfo9BNi-FNHhdtYACJCIBuvB1BvdG1aM4Yku>, dostęp: 27.04.2020.
- Small G., Vorgan G. 2011. *iMózg. Jak przetrwać technologiczną przemianę współczesnej umysłowości*, tłum. Sy Borg, Vesper, Poznań.
- Spitzer M. 2013. *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*, tłum. A. Lipiński, Wydawnictwo Dobra Literatura, Warszawa.
- Spitzer M. 2016. *Cyberchoroby. Jak cyfrowe życie rujnuje nasze zdrowie*, tłum. M. Guzowska, Wydawnictwo Dobra Literatura, Warszawa.
- Tapscott D. 2009. *Grown up digital: How the net generation is changing your world*, McGraw Hill, New York.
- Toffler A. 2007. *Szok przyszłości*, tłum. W. Osiatyński, E. Ryszka, E. Woydyłło-Osiatyńska, Wydawnictwo Kurpisz, Przeźmierowo.

Poczucie własnej skuteczności nauczyciela w kontekście problemu przemocy rówieśniczej wśród uczniów

ABSTRACT

Teacher's self-efficacy in the context of the problem of peer violence among students

Teachers' responses to student peer violence influence the current and future behaviour of bullies and victims. Teachers' attitudes and their interventions also mediate the effectiveness of the antibullying programs. The subject of the text is to analyze the sense of self-efficacy as a factor determining teacher's behavior in a situation of bullying among students. It turns out that both low self-efficacy in intervening in peer violence and too high certainty seem to be related to the ineffectiveness of actions limiting the problem of violence at school.

Keywords: self-efficacy, teacher, peer violence, bullying, aggression, prevention of school violence

Słowa kluczowe: poczucie własnej skuteczności, nauczyciel, przemoc rówieśnicza, dręczenie, agresja, zapobieganie przemocy w szkole

1. Wprowadzenie

W ciągu ostatnich dziesięcioleci wzrosło zainteresowanie kategorią poczucia własnej skuteczności nauczycieli. Z większości badań wynika, że ma ona znaczenie zarówno dla praktyki nauczania, jak i przekłada się na proces uczenia się uczniów. Dotychczas wykazano m.in., że poczucie własnej skuteczności nauczyciela jest predyktorem motywacji i osiągnięć uczniów (Ashton, Webb 1986; Midgley, Feldlaufer, Eccles 1989; Ross 1992), poczucia własnej skuteczności uczniów (Anderson, Greene, Loewen 1988), celów i aspiracji nauczycieli

(Muijs, Reynolds 2002), nauczycielskich postaw wobec innowacji i zmian (Guskey 1988) czy strategii nauczania stosowanych przez nauczycieli (Woolfolk, Rosoff, Hoy 1990). Istnieją również dane dowodzące związku między poczuciem skuteczności nauczyciela a jego wypaleniem zawodowym (Chwalisz, Altmaier, Russell 1992). Po tę kategorię sięgają także badacze zajmujący się problematyką przemocy rówieśniczej w szkole. Nie ma wątpliwości, że bez względu na to, jakie są przekonania i postawy nauczycieli, odgrywają oni kluczową rolę w zapobieganiu i ograniczaniu problemu przemocy rówieśniczej¹ w szkole (zob. Tłuściak-Deliowska 2015; Wójcik i in. 2016). Jak zauważają Małgorzata Wójcik i współpracownicy (2016), w przypadku przeciwdziałania przemocy rówieśniczej istotna jest znajomość przez nauczyciela procesów grupowych w klasie szkolnej, sposobów tworzenia dobrej atmosfery podczas lekcji oraz pozytywnego, wspierającego klimatu w klasie i szkole. Ponieważ agresja, przemoc, dręczenie są stałymi problemami, z którymi szkoły próbują się uporać, skuteczne radzenie sobie z nimi pozostaje poważnym i złożonym wyzwaniem, zwłaszcza dla nauczycieli. Pomimo faktu, że większość z nich twierdzi, iż zazwyczaj interweniuje w sytuacji przemocy rówieśniczej, wielu uczniów sygnalizuje, że jest wręcz odwrotnie (np. Bradshaw, Sawyer, O'Brennan 2007; zob. także Giza-Poleszczuk, Komendant-Brodowska, Baczko-Dombi 2011). Brak interwencji może sygnalizować uczniom, że przemoc jest akceptowana w klasie i tym samym może nasilać takie zachowania. W opinii uczniów sposób reagowania wychowawców i nauczycieli jest niezwykle ważny dla formowania norm dotyczących zachowań wewnątrzgrupowych, w tym wykluczania i prześladowania uczniów (Wójcik i in. 2016). Podejmowane przez nauczycieli działania, wyrażane przez nich postawy czy relacje interpersonalne nauczyciel-uczeń mogą stanowić o poziomie zachowań agresywnych w szkole (Nowakowska 2004; Sorokosz 2008). Pojawia się zatem pytanie o czynniki warunkujące zachowanie nauczyciela w sytuacji przemocy wśród uczniów i jednym z identyfikowanych w tym obszarze problemowym jest poczucie własnej skuteczności.

2. Poczucie własnej skuteczności nauczyciela

Konstrukcja teoretyczna pojęcia „poczucia własnej skuteczności” została wprowadzona przez Alberta Bandurę (1986) i osadzona w ramach społeczno-poznawczej teorii kształtowania się zachowań i postaw ludzi. Bandura stwierdził, że jednym

¹ W tekście mowa jest o przemocy rówieśniczej w szkole, zatem o sytuacji zachowań agresywnych między uczniem „silniejszym” wobec ucznia „słabszego”. Szczególnym rodzajem przemocy rówieśniczej jest dręczenie rówieśnicze. Centralnymi właściwościami dręczenia są powtarzające się w różnej formie działania krzywdzące drugą osobę oraz nierównowaga siły między stronami tej relacji (zob. Tłuściak-Deliowska 2017).

z czynników wpływających na rozwój zachowania człowieka jest środowisko, tj. otoczenie fizyczne, oraz płynące z niego, a tym samym regulujące zachowanie ludzi, wzmocnienia pozytywne i negatywne. Kolejną składową jest sama jednostka, jej przekonania, skłonności, które zostały ukształtowane w efekcie wcześniejszych doświadczeń, jak również zachowanie się tej osoby w konkretnych sytuacjach. Każdy z tych elementów wzajemnie na siebie oddziałuje i pozostaje w relacji. Bandura wskazał cztery główne źródła formowania się przekonań o własnej skuteczności, które można uporządkować według ich znaczenia. Należą do nich: (1) osobiste doświadczenia jednostki, (2) doświadczenia typu zastępczego, czyli obserwowane zachowania innych osób znajdujących się w podobnej sytuacji, (3) werbalna perswazja ze strony wiarygodnych i kompetentnych osób oraz (4) stan fizjologiczny organizmu. Ewa Kulawska (2017) podkreśla, że poczucie własnej skuteczności ma wielowymiarową strukturę i odnosi się do trzech aspektów: (1) wewnętrznego, (2) funkcjonalnego i (3) przyszłościowego. Aspekt wewnętrzny dotyczy oceny własnych kompetencji, które wyznaczają siłę zaangażowania w określone działanie i wytrwałość w dążeniu do osiągnięcia celu. Aspekt funkcjonalny odnosi się do rzeczywistego działania podmiotu. Z kolei aspekt przyszłościowy ma znaczenie w podejmowaniu działań służących osiągnięciu dalekosiężnych celów. „Poczucie skuteczności zakłada, że człowiek może w pewnym stopniu wpływać na wydarzenia życiowe i jest osobą samoorganizującą, samoregulującą i samorefleksyjną” (Kulawska 2017: 238).

Biorąc pod uwagę przedstawione powyżej informacje, własna skuteczność jest rozumiana jako przekonanie, że posiada się zdolności niezbędne do pomyślnego wykonania danego zadania (Bandura 1994). Osoby o silnym poczuciu własnej skuteczności zwykle osiągają większe sukcesy w realizacji zadań i czują się w tych zadaniach lepiej. Natomiast osoby o niskim poczuciu własnej skuteczności często unikają trudnych zadań, ponieważ postrzegają je jako zagrożenia, a nie wyzwania, którym mogą sprostać (Bandura 1994; Spurrk, Abele 2014).

Istnieje kilka, specyficznych dla różnych dziedzin, przekonań o własnej skuteczności, które odnoszą się do konkretnych zadań lub grup ludzi. Poczucie własnej skuteczności nauczyciela, jako specyficznej dla danej dziedziny formy poczucia własnej skuteczności, odnosi się do poczucia pewności co do własnych zdolności dydaktycznych (Bandura 1994; Scholz i in. 2002; zob. także Fischer, Bilz 2019). Megan Tschannen-Moran i Anita Woolfolk Hoy (2001) stwierdzają, że historycznie rzecz ujmując, badania nad poczuciem własnej skuteczności nauczycieli wywieść można z dwóch różnych podstaw teoretycznych: koncepcji wewnętrznej i zewnętrznej kontroli Juliana Rottera (1966) oraz koncepcji własnej skuteczności Alberta Bandury (1997). Na podstawie rozróżnienia Rottera między kontrolą zewnętrzną i wewnętrzną założono, że poczucie własnej skuteczności nauczyciela wzrasta, jeśli nauczyciele uważają, że procesy uczenia się i osiągnięcia uczniów mogą zależeć od zorganizowanej

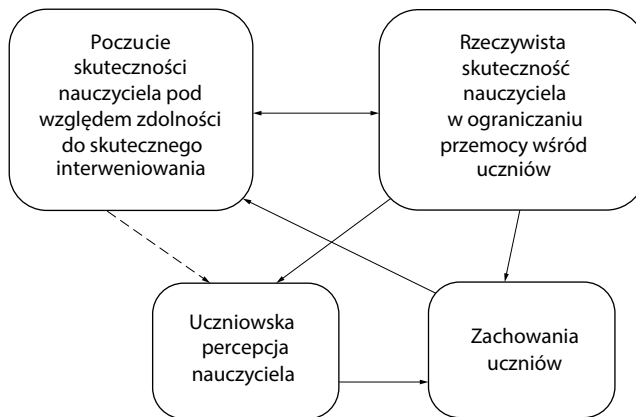
edukacji (zob. także: Guskey, Passaro 1994; Rose, Medway 1981). W związku z tym przyjęto również, że poczucie własnej skuteczności zmniejsza się, jeśli nauczyciele uważają, że inne czynniki związane z nauczaniem (np. umiejętności uczniów i środowisko domowe) są ważniejsze dla uczenia się uczniów niż wpływ, jaki może mieć nauczyciel. Z kolei bazując na koncepcji własnej skuteczności Bandury, należy stwierdzić, że poczucie własnej skuteczności nauczycieli może być zdefiniowane jako indywidualne przekonanie o własnej zdolności do planowania, organizowania i prowadzenia aktywności zmierzającej do osiągania celów edukacyjnych rozumianych jako promowanie uczenia się wśród uczniów (Skaalvik, Skaalvik 2007, zob. także Kulawska 2017). Jak zostało zaznaczone we wprowadzeniu do niniejszego tekstu, spośród wielu miar poczucie własnej skuteczności nauczyciela jest powiązane z motywacją i osiągnięciami uczniów oraz zdrowiem nauczycieli. Co więcej, postrzegane jest jako element kompetencji nauczycieli (Bandura 1994; Zee, Koomen 2016).

3. Nauczyciel a problem przemocy rówieśniczej wśród uczniów

Przemoc rówieśnicza nie występuje pomiędzy dwoma „odizolowanymi” uczniami, lecz pojawia się w złożonym systemie społecznym (zob. Merrin, Espelage, Hong 2018; Tłuściak-Deliowska 2017), którego częścią są nauczyciele (por. Roland, Galloway 2004; Saarento i in. 2013). Osoba nauczyciela jest znacząca w kontekście problemu przemocy rówieśniczej w szkole chociażby ze względu na możliwość czy raczej obowiązek działania w razie potrzeby w celu ograniczenia dalszej wiktyimizacji rówieśniczej. Działania nauczycieli odgrywają istotną rolę w tworzeniu bezpiecznego i przyjaznego klimatu szkoły lub sprzyjającego zastraszaniu. Odpowiedzi nauczycieli na zachowania przemocowe uczniów wpływają tak na obecne, jak przyszłe zachowania uczniów zarówno prześladowających rówieśników, jak i będących ofiarami znęcania (por. De Wet 2007; Yoon 2004; Yoon, Kerber 2003). Postawy nauczycieli i ich działania interwencyjne mediują także efektywność wprowadzanych programów przeciwdziałających przemocy szkolnej (Saarento, Boulton, Salmivalli 2015) i przyczyniają się do (nie)stabilności wiktyimizacji w klasie (Serdiouk i in. 2015). Poprzez reakcje na epizody zastraszania wśród uczniów nauczyciele pełnią funkcję wzorców (Oldenburg i in. 2015). Jednocześnie ich interwencje mogą wyraźnie sygnalizować, że zastraszanie jest nieakceptowalne i niedopuszczalne w szkole (np. Oldenburg i in. 2015; Saarento, Garandeanu, Salmivalli 2015; Veenstra i in. 2014). Dlatego też analiza działań nauczycieli, a przede wszystkim czynników je warunkujących jest istotna z punktu widzenia odpowiedniego ich przygotowania pedagogicznego, jak i opracowywania skutecznych oraz kompleksowych programów profilaktycznych, których są oni częścią.

4. Poczucie własnej skuteczności nauczyciela a problem przemocy rówieśniczej

Postrzegana przez nauczycieli skuteczność jest czynnikiem, który należy wziąć pod uwagę przy ograniczaniu przemocy rówieśniczej w szkole. W ramach poczucia własnej skuteczności nauczyciela można dodatkowo rozróżnić szereg specyficznych dla różnych zadań przekonań o własnej skuteczności. Poczucie skuteczności nauczycieli pod względem ich zdolności do skutecznego interweniowania w przemoc rówieśniczą uczniów jest formą specyficzną dla zadania. Przy omawianiu tego zagadnienia i uzasadnieniu jego znaczenia poprzez przegląd wyników badań zostaną uwzględnione różne jego aspekty, które zostały przedstawione na schemacie 1.



Schemat 1. Poczucie własnej skuteczności nauczyciela w kontekście problemu przemocy rówieśniczej uczniów

Źródło: opracowanie własne.

Główną analizowaną kategorią będzie poczucie skuteczności nauczyciela w zakresie interwencji w przemoc uczniowską. Przyjmuje się, że pozo- staje ono w związku z jego realną skutecznością w reagowaniu na przemoc w kontaktach rówieśniczych w szkole (relacja dwustronna przedstawiona na schemacie), która następnie jest percypowana przez uczniów. Uczniowie postrzegają osobę nauczyciela, a jego poczucie skuteczności może wyrażać się nie tylko w bezpośrednich działaniach dotyczących przeciwdziałania prze- mocy, ale także poprzez manifestowanie zgeneralizowanej postawy wobec przemocy. Postawa ta może uzewnętrznić się w różnych zachowaniach wobec uczniów, w interakcjach nauczyciel–uczeń, w możliwościach edukacyj- nych stwarzanych uczniom oraz w emocjonalno-społecznym klimacie klasy.

Przedstawione na schemacie aspekty poczucia skuteczności nauczyciela w kontekście problemu przemocy uczniowskiej i relacje między nimi mają charakter hipotetyczny i modelowy. Interesująca byłaby empiryczna weryfikacja tego modelu w całości. Tymczasem wyróżnione (zazwyczaj dwa, maksymalnie trzy z przedstawionych) aspekty poczucia skuteczności nauczyciela są przedmiotem badań, głównie zagranicznych, dotyczących problemu przemocy rówieśniczej. Przegląd wybranych studiów zostanie dokonany poniżej.

Badania Faye Mishna i współpracowniczek (2005) ujawniły, że niektórzy nauczyciele nie są pewni swojej zdolności do rozwiązywania incydentów związanych z prześladowaniem rówieśniczym i że ma to wpływ na ich gotowość i zdolność do angażowania się w tego typu problemy w szkole. Należy pamiętać o tym, że nauczyciele, jako specyficzna ze względu na misję grupa zawodowa, znajdują się pod presją ze względu na wymaganą i oczekiwaną od nich skuteczność (zob. także: Konarzewski 2008; Wójcik i in. 2016), jak i informują, że złe zachowanie uczniów jest istotnym źródłem ich stresu (Boulton 1997). Także w przywołanym badaniu wielu nauczycieli opisało siebie jako niezdolnych do radzenia sobie z powtarzającymi się incydentami nękania szkolnego. Nauczyciele często mieli trudności z odróżnieniem zachowań „normalnych” od zachowań zastraszających i dlatego nie wiedzieli, kiedy i jak zareagować. Ponadto wskazywali, że o ile w odniesieniu do agresji fizycznej sformułowane są w szkole pewne zasady reagowania, o tyle brak jest takich wytycznych dotyczących przeciwdziałania znęcaniu się niefizycznemu. Połączenie braku odpowiedniej wiedzy nauczycieli i braku wsparcia systemowego należy wziąć pod uwagę podczas przygotowywania skutecznych programów profilaktycznych oraz kadry je wdrażającej.

Zgodnie z założeniami koncepcji poczucia własnej skuteczności należałoby oczekiwać, że większa wiedza na temat przemocy rówieśniczej i większe doświadczenie zawodowe, jak i nabyte podczas różnego rodzaju szkoleń i praktyk, powinno przekładać się na większe poczucie własnej skuteczności nauczycieli w tym zakresie (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy 2007). Założenie to zostało potwierdzone w badaniach Jeffrey'a Duonga i Catherine Bradshaw (2013). Zbadali oni związek między postrzeganym zagrożeniem przez nauczycieli i poczuciem własnej skuteczności oraz ich prawdopodobieństwem interwencji w sytuacjach zastraszania. Zbadali również, czy poziom szkolny, na którym działali nauczyciele (edukacja elementarna vs edukacja na poziomie szkoły średniej) oraz ich wieloletnie doświadczenie w pracy w szkole moderowało te relacje. Dane pochodziły od 1062 nauczycieli, którzy wypełnili anonimową ankietę internetową dotyczącą ich postaw i reakcji na dręczenie rówieśnicze. Okazało się, że postrzegane zagrożenie i poczucie skuteczności były powiązane z prawdopodobieństwem interwencji nauczycieli w sytuacjach przemocy rówieśniczej, ale różniły się w zależności od doświadczenia nauczycieli mierzonego

liczbą lat przepracowanych w szkole. W przypadku mniej doświadczonych nauczycieli poczucie własnej skuteczności, ale nie dostrzegane zagrożenie, było silnie związane z prawdopodobieństwem interwencji. W przypadku bardziej doświadczonych nauczycieli zarówno postrzegane zagrożenie, jak i postrzegana skuteczność były istotnie powiązane z prawdopodobieństwem interwencji. Poziom kształcenia nie różnicował odnotowanych relacji.

Jednak możliwa jest również sytuacja, że dobrze poinformowani nauczyciele mający wiedzę na temat tego zagadnienia uznają wiktyimizację rówieśniczą za złożony problem, w związku z czym sygnalizują mniejsze poczucie własnej skuteczności w porównaniu z nauczycielami, którzy takiej wiedzy nie mają, a ich postawy można uznać za stosunkowo naiwne wobec wyzwań związanych z dynamiką przemocy rówieśniczej. W badaniach własnych przeprowadzonych z udziałem kandydatów na nauczycieli, tj. studentów pedagogiki specjalności nauczycielskich będących na różnych etapach tego przygotowania, częściowo odnotowano taki rezultat. Mianowicie osoby rozpoczynające kształcenie pedagogiczne wyrażały większe poczucie pewności odnośnie do możliwości poradzenia sobie z problemem przemocy wśród uczniów niż studenci ostatniego roku studiów czy słuchacze studiów podyplomowych kwalifikacyjnych (zob. także Tłuściak-Deliowska 2018). Niektórzy nauczyciele, być może ci mniej wyczuleni na problemy wiktyimizacji rówieśniczej lub ci, którzy nie mają doświadczenia, działają z pozycji naiwnego optymisty, oceniając wysoko swoją skuteczność w radzeniu sobie z dręczeniem szkolnym (Oldenburg i in. 2015; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy 2007). Na przykład możliwe jest, że nauczyciele, którzy jeszcze nie doświadczyli wyzwania związanego z radzeniem sobie z przypadkami zastraszania w szkole, są bardziej pewni siebie. Inną możliwością jest to, że nauczyciele otrzymują informacje o przemocy w szkole i sposobach przeciwdziałania, które są zbyt oczywiste i uproszczone. Z przywołanych już badań przeprowadzonych przez Faye Mishnę i współpracownicy (2005) wynika, że niektórzy nauczyciele, którzy mają świadomość złożoności zjawiska, jakim jest prześladowanie szkolne, nie są pewni swoich umiejętności w zakresie interwencji i zapobiegania mu oraz nie mają jasności co do tego, co stanowi prześladowanie w porównaniu z zachowaniami normatywnymi dla danego wieku. Sugeruje to wyraźną potrzebę doszkalania kadry pedagogicznej, ale przede wszystkim stwarzania okazji do nabywania umiejętności, a nie tylko wiedzy teoretycznej.

Biorąc pod uwagę złożoność sytuacji dręczenia rówieśniczego, należy pamiętać o zróżnicowanych jego formach. Związek między poczuciem własnej skuteczności a gotowością nauczycieli do interwencji stwierdzono w odniesieniu do cyberprzemocy (Boulton i in. 2014; Williford, Depaolis 2016), ale także w odniesieniu do „tradycyjnego” dręczenia (Collier, Bos, Sandfor 2015; Dedousis-Wallace i in. 2013). Forma przemocy może mieć jednak znaczenie

dla poczucia własnej skuteczności nauczycieli pod względem ich zdolności do interwencji w przemoc rówieśniczą. Niektóre bowiem formy wiktylizacji (np. relacyjne) są ukryte i trudniejsze do zaobserwowania przez nauczycieli (Byers, Caltabiano, Caltabiano 2011; Mishna i in. 2005; Tłuściak-Deliowska 2018; Wójcik i in. 2016). Badania sugerują, że nauczyciele postrzegają wiktylizację relacyjną mniej poważnie niż jawne formy wiktylizacji, co może zmniejszyć prawdopodobieństwo ich reakcji (Bauman, Del Rio 2006; Blain-Arcaro i in. 2012, zob. także: Tłuściak-Deliowska 2018). Z badań Dianne L. Byers, Nerine J. Caltabiano i Marie L. Caltabiano (2011) przeprowadzonych wśród australijskich nauczycieli wynika, że poczucie własnej skuteczności nauczycieli było predyktorem ich zamiarów dotyczących interwencji w jawnych, ale nie ukrytych przypadkach zastraszania. Dotyczyło to zarówno bardzo doświadczonych, jak i mniej doświadczonych nauczycieli. Nauczyciele o wyższym poczuciu własnej skuteczności byli zatem bardziej przygotowani do interwencji w przypadku słownej (np. obrażanie), jak i fizycznej (np. bicie) przemocy (obie formy bezpośredniego znęcania się), ale nie czuli się przygotowani do interwencji w relacyjne (tj. pośrednie) formy przemocy rówieśniczej (np. wykluczenie społeczne). Z kolei badania Anny Dedousis-Wallace i współpracowników (2013) dowiodły, że osoby o wyższym poczuciu własnej skuteczności w zakresie interwencji w problem dręczenia zgłaszały większą gotowość do interwencji w zastraszanie o charakterze pośrednim.

Istotnym ograniczeniem większości przywołanych badań jest to, że sprawdzane jest zazwyczaj prawdopodobieństwo reakcji w przedstawianych hipotetycznych sytuacjach (co może w pewnym stopniu wyjaśniać rozbieżność wyników z różnych studiów), a nie rzeczywiste nauczycielskie interwencje w prawdziwych sytuacjach. Można zakładać, że przekonania nauczycieli dotyczące skuteczności powinny być predyktorem ich intencji odnośnie do zachowań, a intencje te powinny z kolei przewidywać faktyczne reakcje nauczycieli na przemoc wśród uczniów. Dostępne wyniki badań dotyczących związku między poczuciem własnej skuteczności nauczycieli a ich rzeczywistymi zachowaniami nie są jednoznaczne. Nauczyciele mogą w rzeczywistości reagować inaczej w różnych sytuacjach lub uwarunkowaniach, które wpływają na ich poczucie własnej skuteczności w radzeniu sobie z przemocą. W większości badań stwierdzono jednak, że nauczyciele o wyższym poczuciu własnej skuteczności w zakresie interwencji częściej reagują na przemoc niż ci o niższym poczuciu własnej skuteczności (Boulton i in. 2014; Bradshaw, Sawyer, O'Brennan 2007; Collier, Bos, Sandfort 2015; Duong, Bradshaw 2013). Saskia M. Fischer i Ludwig Bilz (2019) przeanalizowali związek między poczuciem własnej skuteczności nauczycieli w zakresie interwencji w dręczenie szkolne a deklarowanym przez nich prawdopodobieństwem interwencji w rzeczywistych, ale retrospektywnie identyfikowanych epizodach przemocy rówieśniczej. Celem było zbadanie, czy

wyniki dotyczące hipotetycznych sytuacji są również prawdziwe w odniesieniu do interwencji, które nauczyciele rzeczywiście podjęli. Uzyskane rezultaty wskazują, że przekonania nauczycieli dotyczące posiadania wymaganych umiejętności w zakresie skutecznego interweniowania w przemoc rówieśniczą są powiązane z ich natychmiastową interwencją w epizody przemocy uczniowskiej, o których się dowiedzieli. Nauczyciele z wyższym poczuciem własnej skuteczności (więcej niż jedno odchylenie standardowe powyżej średniej) byli 1,5 raza bardziej skłonni do natychmiastowej interwencji niż nauczyciele z przeciętnym poczuciem własnej skuteczności. Wynik ten był niezależny od płci i doświadczenia zawodowego. Choć istotną zaletą przywołanych badań jest fakt uwzględnienia interwencji nauczycieli w przypadkach, które rzeczywiście się zdarzyły, a uzyskane wyniki są interesujące i nieco odmienne od dokumentowanych dotychczas w literaturze, to mają one wiele ograniczeń. Jedno z nich wynika z badanej próby, którą w większości stanowiły nauczycielki z dużym doświadczeniem zawodowym. Ponadto badano aktualne poczucie własnej skuteczności w zakresie interwencji w problem przemocy oraz retrospektywnie zgłaszane rzeczywiste zachowania interwencyjne. Poczucie własnej skuteczności nauczycieli w momencie podejmowania deklarowanej interwencji nie było znane, zasadniczo więc nie można wskazać na związek przyczynowy na podstawie tego badania. Skuteczna interwencja własna mogła bowiem przyczynić się do zwiększenia poczucia własnej skuteczności. Co więcej, podjęte interwencje były raportowane przez nauczycieli, interesujące jest więc to, czy z punktu widzenia uczniów te działania również były uznane za skuteczne i czy rzeczywiście doprowadziły do zatrzymania dalszej przemocy.

W badaniach często odnotowywana jest luka między postrzeganiem przez uczniów i nauczycieli tego, jak często nauczyciele interweniują w przypadkach przemocy rówieśniczej. Nauczyciele zazwyczaj uważają, że interweniowali częściej niż wskazują na to uczniowie. W badaniu przeprowadzonym przez Catherine P. Bradshaw, Anne L. Sawyer oraz Lindsey M. O'Brennan (2007), w którym udział wzięło ponad 15 000 uczniów i ponad 1500 pracowników szkoły, nauczyciele zgłosili, że prawie zawsze interweniowali w sytuacjach zastraszania, podczas gdy uczniowie odpowiadali, że dorośli w szkołach często nie interweniują. Analizując, z czego wynika ów brak interwencji, badaczki stwierdziły, że ważnym predyktorem było postrzeganie własnej skuteczności. Brak interwencji nauczyciela (niezależnie od tego, czy jest zamierzony, czy nie), ma znaczenie dla dalszej przemocy szkolnej, gdyż dostrzeżenie przez uczniów braku reakcji ze strony nauczyciela przyczynia się do wzmocnienia/utrwalenia zarówno zachowań przemocowych, jak i poczucia bezradności i izolacji ofiary (Yoon 2004).

Na zakończenie należy zatem odnieść się do związku między poczuciem skuteczności nauczyciela w zakresie interwencji w przemoc rówieśniczą wśród uczniów, jego rzeczywistymi reakcjami a rzeczywistym ograniczeniem/

podtrzymaniem problemu przemocy wśród uczniów. Samantha J. Gregus i współpracownicy (2017) dokonali analizy relacji między poczuciem własnej skuteczności nauczyciela, zamiarami nauczycieli dotyczącymi stosowania zalecanych praktyk w zakresie przeciwdziałania przemocy oraz wiktyimizacją rówieśników ocenianą przez nauczycieli i uczniów. Wykorzystali dane od nauczycieli szkół podstawowych ($N = 34$) i ich uczniów ($N = 654$). Celem było sprawdzenie, czy interakcja między poczuciem własnej skuteczności nauczyciela a zamiarami stosowania zalecanych praktyk antyprzemocowych przewidywała wiktyimizację wśród dzieci. Zbadali również liniowość związku między poczuciem skuteczności nauczyciela a wiktyimizacją uczniów. Korzystając z hierarchicznego modelowania liniowego (HLM), znaleźli poparcie dla krzywoliniowej relacji między poczuciem własnej skuteczności nauczycieli a wiktyimizacją uczniów, która była moderowana przez zamiary nauczycieli dotyczące stosowania praktyk przeciwdziałających przemocy. Z wyjątkiem klas, w których nauczyciele mieli bardzo wyraźną intencję stosowania najlepszych praktyk, wiktyimizacja była większa w klasach, w których nauczyciele zgłaszali albo bardzo niską, albo bardzo wysoką samoocenę w porównaniu z tymi, w których nauczyciele deklarowali bardziej umiarkowane poziomy własnej skuteczności. Przedstawione dane dokumentują istnienie krzywoliniowej zależności między poczuciem własnej skuteczności nauczycieli a wiktyimizacją rówieśniczą. Sugerują prawdopodobieństwo, że uczniowie, których nauczyciele są zbyt pewni siebie w zakresie radzenia sobie z problemem przemocy wśród uczniów, są narażeni na ryzyko podobne do tych uczniów, których nauczycielom brakuje poczucia własnej skuteczności.

5. Implikacje praktyczne

Ustalenia z przywołanych powyżej badań sugerują, że poczucie własnej skuteczności nauczyciela jest ważnym, ale w pewnym stopniu zróżnicowanym czynnikiem związanym z problemem przemocy rówieśniczej w szkole. Zarówno niskie poczucie własnej skuteczności w zakresie interwencji w przemoc rówieśniczą, jak i zbyt wysoka pewność siebie zdają się wiązać z nieskutecznością działań ograniczających problem przemocy w szkole. Niskie poczucie własnej skuteczności w zakresie interwencji implikować może unikanie przez nauczycieli trudnych sytuacji i wyjaśnianie brak ich reakcji, ponieważ postrzegają te sytuacje jako zagrażające, takie, którym nie będą w stanie sprostać. Z kolei zbyt wysokie poczucie własnej skuteczności może implikować powierzchowność czy naiwność w interpretacji zaistniałej sytuacji przemocowej. Należałoby zatem podjąć działania mające na celu zmianę postaw nauczycieli w zakresie przemocy uczniowskiej oraz dostosowanie przygotowania pedagogicznego oraz

szkoleń w taki sposób, by zapewnić nauczycielom/przyszłym nauczycielom pozytywne, ale realistyczne przekonania na temat ich zdolności do ograniczania problemu przemocy rówieśniczej. Chodziłoby także o ukształtowanie bardziej realistycznych przekonań na temat istoty przemocy rówieśniczej (rozpoznanie trudnego i złożonego charakteru tego problemu) i zwiększenie możliwości wykorzystania przez nauczycieli strategii działań opartych na dowodach naukowych. Nawiązując do wskazanych przez Alberta Bandurę (1986) źródeł poczucia własnej skuteczności, można w taki sposób przygotować programy kształcenia nauczycieli, by poczucie własnej skuteczności w zakresie interwencji w przemoc rówieśniczą było zbudowane na bazie odpowiedniej wiedzy na temat omawianego problemu, osobistych doświadczeń w różnych szkolnych sytuacjach (i realnych, i symulowanych), obserwacji i analizy zachowań innych osób znajdujących się w podobnej sytuacji (doświadczenia typu zastępczego). Ważne jest także opracowanie w szkole procedur dotyczących działań interwencyjnych zróżnicowanych ze względu na rodzaj i formę przemocy rówieśniczej. Przyczyni się to do zwiększenia klarowności sytuacji i poczucia pewności co do oczekiwanych i podejmowanych przez nauczycieli działań. Odpowiednie zatem przygotowanie kadry, wiedza i doświadczenie oraz systemowe wsparcie w szkole są czynnikami, których kombinacja może przyczynić się do ograniczenia w niej przemocy.

Omówione w niniejszym tekście poczucie własnej skuteczności nauczycieli w zakresie interwencji w problem przemocy rówieśniczej wśród uczniów to tylko jedna z części układanki odpowiadającej za skuteczne przeciwdziałanie i ograniczanie przemocy w szkole. Jednak każdy jej element, który może zostać zidentyfikowany za sprawą badań naukowych, pomaga zrozumieć, jak prawdopodobne jest, że nauczyciele będą interweniować. Ich skuteczne interwencje zaś powinny doprowadzić do zmniejszenia liczby prześladowanych uczniów.

Bibliografia

- Anderson R., Greene M., Loewen P. 1988. *Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement*, „Alberta Journal of Educational Research”, nr 34, s. 148–165.
- Ashton P.T., Webb R.B. 1986. *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*, Longman, New York.
- Bandura A. 1977. *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*, „Psychological Review”, nr 84 (2), s. 191–215.
- Bandura A. 1986. *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*, Prentice-Hall, New York.
- Bandura A. 1994. *Self-efficacy*, [w:] *Encyclopedia of human behavior*, red. V.S. Ramachandran, Academic Press, New York, s. 71–81.

- Bandura A. 1997. *Self-efficacy: The exercise of control*, W.H. Freeman and Company, New York.
- Bauman S., Del Rio A. 2004. *Preservice teachers' responses to bullying scenarios: Comparing physical, verbal, and relational bullying*, „Journal of Educational Psychology”, nr 98, s. 219–231.
- Blain-Arcaro C., Smith J.D., Cunningham C.E., Vaillancourt T., Rimas H. 2012. *Contextual attributes of indirect bullying situations that influence teachers' decisions to intervene*, „Journal of School Violence”, nr 11 (3), s. 226–245.
- Boulton M.J. 1997. *Teacher's views on bullying: definitions, attitudes and ability to cope*, „British Journal of Educational Psychology”, nr 67(2), s. 223–233.
- Boulton M.J., Hardcastle K., Down J., Fowles J., Simmonds J.A. 2014. *A comparison of preservice teachers' responses to cyber versus traditional bullying scenarios: Similarities and differences and implications for practice*, „Journal of Teacher Education”, nr 65, s. 145–155.
- Bradshaw C.P., Sawyer A.L., O'Brennan L.M. 2007. *Bullying and peer victimization at school: Perceptual differences between students and school staff*, „School Psychology Review”, nr 36, s. 361–382.
- Byers D., Caltabiano N., Caltabiano M. 2011. *Teachers' attitudes toward overt and covert bullying, and perceived efficacy to intervene*, „Australian Journal of Teacher Education”, nr 36 (11), s. 105–119.
- Chwalisz K., Altmaier E.M., Russell D.W. 1992. *Causal attributions, self-efficacy cognitions, and coping with stress*, „Journal of Social and Clinical Psychology”, nr 11, s. 377–400.
- Collier K.L., Bos H.M.W., Sandfort T.G.M. 2015. *Understanding teachers' responses to enactments of sexual and gender stigma at school*, „Teaching and Teacher Education”, nr 48, s. 34–43.
- Dedousis-Wallace A., Shute R., Varlow M., Murrphy R., Kidman, T. 2013. *Predictors of teacher intervention in indirect bullying at school and outcome of a professional development presentation for teachers*, „Educational Psychology”, nr 34, s. 862–875.
- De Wet C. 2007. *Educator's perceptions on bullying prevention strategies*, „South African Journal of Education”, nr 27, s. 91–208.
- Duong J., Bradshaw C.P. 2013. *Using the extended parallel process model to examine teachers' likelihood of intervening in bullying*, „Journal of School Health”, nr 83 (6), s. 422–429.
- Fischer S.M., Bilz L. 2019. *Teachers' self-efficacy in bullying interventions and their probability of intervention*, „Psychology in the Schools”, nr 56 (5), s. 751–764.
- Friedman I.A., Farber B.A. 1992. *Professional self-concept as a predictor of teacher burnout*, „Journal of Educational Research”, nr 86, s. 28–35.
- Giza-Poleszczuk A., Komendant-Brodowska A., Baczek-Dombi A. 2011. *Przemoc w szkole. Raport z badań. Maj 2011*, Instytut Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Gregus S.J., Hernandez R.J., Pastrana, F.A., Craig J.T., McQuillin S.D., Cavell T. 2017. *Teacher self-efficacy and intentions to use antibullying practices as predictors of children's peer victimization*, „School Psychology Review”, nr 46 (3), s. 304–319.
- Guskey T.R. 1988. *Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation*, „Teaching and Teacher Education”, nr 4, s. 63–69.
- Guskey T.R., Passaro P.D. 1994. *Teacher efficacy: A study of construct dimensions*, „American Educational Research Journal”, nr 31, s. 627–643.
- Konarzewski K. 2008. *Sztuka nauczania. Szkoła*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Kulawska E. 2017. *Poczucie własnej skuteczności nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*, „Forum Pedagogiczne”, nr 2, s. 237–251.

- Merrin G.J., Espelage D.L., Hong J.S. 2018. *Applying the social-ecological framework to understand the associations of bullying perpetration among high school students: A multilevel analysis*, „Psychology of Violence”, nr 8, s. 43–56.
- Midgley C., Feldlaufer H., Eccles J. 1989. *Change in teacher efficacy and student self- and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school*, „Journal of Educational Psychology”, nr 81, s. 247–258.
- Mishna F., Scarcello I., Pepler D., Weiner J. 2005. *Teachers' understanding of bullying*, „Canadian Journal of Education”, nr 28 (4), s. 718–738.
- Muijs D., Reynolds D. 2002. *Teacher beliefs and behaviors: What matters*, „Journal of Classroom Interaction”, nr 37, s. 3–15.
- Nowakowska A.K. 2004. *Zachowania nauczycieli wobec agresji w szkole i ich przyczyny*, [w:] *Agresja w szkole. Spojrzenie wieloaspektowe*, red. A. Rejzner, Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP, Warszawa, s. 163–165.
- Oldenburg B., van Duijn M., Sentse M., Huitsing G., van der Ploeg R., Salmivalli C., Veenstra R. 2015. *Teacher characteristics and peer victimization in elementary schools: A classroom-level perspective*, „Journal of Abnormal Child Psychology”, nr 43, s. 33–44.
- Roland E., Galloway D. 2004. *Professional cultures in schools with high and low rates of bullying*, „School Effectiveness and School Improvement”, nr 15, s. 241–260.
- Rose J.S., Medway F.J. 1981. *Measurement of teachers' beliefs in their control over student outcome*, „Journal of Educational Research”, nr 74, s. 185–190.
- Ross J.A. 1992. *Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement*, „Canadian Journal of Education”, nr 17, s. 51–65.
- Rotter J.B. 1966. *Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement*, „Psychological Monographs”, nr 80, s. 1–28.
- Saarento S., Boulton A.J., Salmivalli C. 2015. *Reducing bullying and victimization: Student- and classroom-level mechanisms of change*, „Journal of Abnormal Child Psychology”, nr 43, s. 61–76.
- Saarento S., Garandeanu C.F., Salmivalli C. 2015. *Classroom- and school-level contributions to bullying and victimization: A review*, „Journal of Community and Applied Social Psychology”, nr 25, s. 204–218.
- Saarento S., Kärnä A., Hodges E.V.E., Salmivalli C. 2013. *Students-, classroom-, and school-level risk factors for victimization*, „Journal of School Psychology”, nr 51, s. 421–434.
- Scholz U., Gutiérrez doña B., Sud S., Schwarzer R. 2002. *Is general self-efficacy a universal construct? Psychometric findings from 25 countries*, „European Journal of Psychological Assessment”, nr 18, s. 242–251.
- Serdiouk M., Rodkin P., Madill R., Logis H., Gest S. 2015. *Rejection and victimization among elementary school children: The buffering role of classroom-level predictors*, „Journal of Abnormal Child Psychology”, nr 43, s. 5–17.
- Skaalvik E.M., Skaalvik S. 2007. *Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout*, „Journal of Educational Psychology”, nr 99 (3), s. 611–625.
- Sorokosz I. 2008. *Nauczyciel wobec agresji uczniowskiej w ocenie studentów kierunków pedagogicznych i nauczycieli*, „Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla Bezpieczeństwa”, nr 1, s. 40–47.

- Spurk D., Abele A.E. 2014. *Synchronous and time-lagged effects between occupational self-efficacy and objective and subjective career success: Findings from a four-wave and 9-year longitudinal study*, „Journal of Vocational Behavior”, nr 84, s. 119–132.
- Tłuściak-Deliowska A. 2015. *Nauczyciel a przemoc rówieśnicza wśród uczniów*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 3, s. 155–171.
- Tłuściak-Deliowska A. 2017. *Dręczenie szkolne. Społeczno-pedagogiczna analiza zjawiska*, Wydawnictwo APS, Warszawa.
- Tłuściak-Deliowska A. 2018. *Przyszli nauczyciele wobec hipotetycznych epizodów przemocy rówieśniczej wśród uczniów*, „Studia Edukacyjne”, nr 49, s. 231–256.
- Tschannen-Moran M., Woolfolk Hoy A. 2001. *Teacher efficacy: Capturing an elusive construct*, „Teaching and Teacher Education”, nr 17, s. 783–805.
- Tschannen-Moran M., Woolfolk Hoy A. 2007. *The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers*, „Teaching and Teacher Education”, nr 23, s. 944–956.
- Veenstra R., Lindenberg S., Huitsing G., Sainio M., Salmivalli C. 2014. *The role of teachers in bullying: The relation between antibullying attitudes, efficacy, and efforts to reduce bullying*, „Journal of Educational Psychology”, nr 106, s. 1135–1143.
- Williford A., Depaolis K.J. 2016. *Predictors of cyberbullying intervention among elementary school staff: The moderating effect of staff status*, „Psychology in the Schools”, nr 53, s. 1032–1044.
- Woolfolk A.E., Rosoff B., Hoy W.K. 1990. *Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students*, „Teacher and Teacher Education”, nr 6, s. 137–148.
- Wójcik M., Helka A., Kozak B., Wośko A., Błońska M. 2016. *Postrzeganie przez nauczycieli problemu przemocy rówieśniczej i jej przeciwdziałania w środowisku szkolnym*, „Czasopismo Psychologiczne”, nr 22 (2), s. 323–332.
- Yoon J.S. 2004. *Predicting teacher interventions in bullying situations*, „Education and Treatment of Children”, nr 27, s. 37–45.
- Yoon J.S., Bauman S. 2014. *Teachers: A critical but overlooked component of bullying prevention and intervention*, „Theory Into Practice”, nr 53 (4), s. 308–314.
- Yoon J.S., Kerber K. 2003. *Bullying: Elementary teachers' attitudes and intervention strategies*, „Research in Education”, nr 69, s. 27–35.
- Zee M., Koomen H.M.Y. 2016. *Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research*, „Review of Educational Research”, nr 86 (4), s. 981–1015.

Podręcznik w edukacji wczesnoszkolnej – wsparcie czy ograniczenie?

ABSTRACT

A textbook in early school education – support or limitation?

This article presents some of the results of our own research. Constructivist assumptions on the learning process's specifics were juxtaposed with the analysis of students' opinions about the content of educational packages, their substantive evaluation, and the description of children's everyday experiences of working with a textbook, situated in traditional pedagogy. As it turns out, everyday work with an educational package seems to violate the basic assumptions behind modern learning theories, thus bringing education closer to the old behaviourist, transmissive, monologue tradition, created for the bygone world's needs.

Keywords: textbook, constructivism, behaviourism, transmission, personal knowledge, school knowledge

Słowa kluczowe: podręcznik, konstruktywizm, behawioryzm, transmisyjność, wiedza osobista, wiedza szkolna

1. Behawioryzm vs konstruktywizm

W dobie rozkwitu społeczeństwa informacyjnego poszukujemy coraz to nowych, innowacyjnych, efektywnych sposobów, metod, form i środków, które mogłyby zostać wykorzystane w procesie nauczania i uczenia się. W deklaracjach nauczycieli tradycyjny kontakt z podręcznikiem ustępuje miejsca indywidualnemu procesowi konstruowania wiedzy. Tymczasem, analizując wyniki badań przeprowadzonych wśród uczniów, które dotyczyły codziennej pracy z podręcznikiem oraz stały się przedmiotem niniejszego artykułu, można zaryzykować

stwierdzenie, że szkoła ze swym arsenalem środków i metod postępowania zatrzymała się w tradycji behawiorystycznej, transmisyjnej, gdzie zdaje się tkwić po dziś dzień.

Ograniczanie wpływu uczniów na własny rozwój, tłumienie samodzielności, odpowiedzialności, niezależności w dochodzeniu do wiedzy, to wyznaczniki mogące świadczyć o stosowaniu dydaktyki tradycyjnej, behawioryzmu zakładającego, że proces nauczania przebiega pod wpływem bodźców pochodzących ze środowiska, zgodnie z wzorami przekazywanymi przez innych, oraz wymaga przyswojenia, opanowania, zapamiętania, a nie zbudowania, przemyślenia i samodzielnego poznania. Decydujące znaczenie ma tu powtarzalność wyuczonych czynności, obserwowalnych zachowań, algorytmicznych doświadczeń dydaktycznych, unikanie popełniania błędów przez uczniów pracujących pod okiem nauczyciela ciągle go kontrolującego i zapobiegającego niepoprawnym rozwiązaniom, stanowiącego źródło wiedzy publicznej.

W kontrze do behawioryzmu, jako alternatywa dla edukacji o charakterze transmisyjnym, powstał wynikający z osiągnięć kognitywizmu nurt konstruktywistyczny, sytuujący się w paradygmacie pajdocentrycznym w wersji interpretatywnej (Garbula-Orzechowska 2009), skoncentrowany na budowaniu struktur wiedzy w interakcjach społecznych. Jak stwierdza badaczka „[...] nie rewolucjonizuje (on) aktualnych podstaw procesu kształcenia, a jedynie akcentuje potrzebę przesunięcia odpowiedzialności za jego efektywność w kierunku ucznia i jego indywidualnych predyspozycji poznawczych” (Praużner 2018: 47). Podstawowymi czynnikami uruchamiającymi procesy poznawcze stają się tu indywidualne i społeczne doświadczenia ucznia, jego wiedza osobista. Uwzględnia się przy tym szeroki kontekst biograficzny, ekspozuje proces wymiany znaczeń w interpretowaniu kultury. Wyklucza się możliwość przekazywania wiedzy przez jednego człowieka drugiemu człowiekowi. „Wiedza nabiera cech bardziej osobistych tak w treści znaczeń, jak i w drodze dochodzenia do nich, a wiedza publiczna staje się kwestionowalnym głosem w dyskursie. Celem uczenia się przestaje być rejestrowanie, utrwalanie i reprodukcja przekazywanych przez nauczyciela wiadomości i zalgorytmizowanych umiejętności” (Klus-Stańska 2000a: 11).

Podsumowując, konstruktywizm koncentruje się na jednostce i jej relacjach społecznych, przyznając dziecku istotną rolę w procesach edukacyjnych, otwartych na wieloznaczność, wiedzę osobistą, akcentujących indywidualizację, własne metody dochodzenia do wiedzy, uczenie się przez doświadczenie, współpracę z innymi, budowanie i negocjowanie znaczeń.

Jak wynika z wypowiedzi uczniowskich, których fragmenty zostaną przedstawione w niniejszym artykule, doświadczana przez nich codzienność edukacji wczesnoszkolnej, koncentrująca się na pracy z podręcznikiem, zdaje się nie odpowiadać konstruktywistycznym założeniom.

2. Metodologiczne podstawy badań własnych

Jak często korzystacie z podręcznika na lekcjach? W jaki sposób pracujecie na lekcjach z podręcznikiem? Jak oceniacie zadania zawarte w podręcznikach? To tylko niektóre z pytań postawionych uczestnikom prowadzonych przeze mnie badań, których wybrane wyniki zostały tu przedstawione. Badania przeprowadzono wśród 264 trzecioklasistów, uczniów edukacji wczesnoszkolnej, pochodzących z 12 szkół w województwie mazowieckim. Do gromadzenia danych jakościowych posłużyły wywiady fokusowe, uzupełnione egzemplifikacją powstałych w ich toku wytworów – samodzielnie zaprojektowanych przez dzieci zadań podręcznikowych.

Działając trochę jak szkło powiększające, grupy fokusowe wywołują społeczne interakcje pokrewne tym, które występują w życiu codziennym, ale z większym zogniskowaniem. Grupy fokusowe w większej rozciągłości niż wywiady indywidualne i obserwacje dają badaczom dostęp do rodzajów społecznej dynamiki interakcyjnej, która wytwarza szczególnie wspomnienia, stanowiska, ideologie, praktyki i pragnienia wśród specyficznych grup ludzi (Kamberelis, Dimitriadis 2009: 374).

Przeprowadzono łącznie 36 wywiadów, w trakcie których próbowano uzyskać odpowiedzi na wiele pytań badawczych, związanych z postrzeganiem przez uczniów przydatności podręczników wykorzystywanych na zajęciach w szkole. Wywiady fokusowe odbywały się za zgodą nauczycieli i rodziców. Aby do minimum ograniczyć czynniki mogące zniekształcić wyniki, dorośli nie towarzyszyli dzieciom w badaniach. 132 prace dziecięce, powstałe w trakcie badań, nie były analizowane jako ich przedmiot. Stanowiły dopełnienie, skonkretyzowanie dziecięcych wypowiedzi, egzemplifikację sądów uczniów. Stanowiły też źródło porównania w stosunku do zadań opracowanych przez autorów podręczników.

3. Podręcznik szkolny jako podstawowy środek dydaktyczny

„W polskiej praktyce edukacyjnej [książka przeznaczona do nauki – przyp. aut.] wyznacza [...] rytm uczniowskiej pracy, przesądza o merytorycznych i metodycznych aspektach lekcji – jest centralnym punktem procesu kształcenia” (Zalewska 2008: 77). Jak wskazuje Małgorzata Drost, tylko 11% nauczycieli deklaruje możliwość rezygnacji z podręcznika w edukacji początkowej (Drost 2000), a aż 69% rodziców przeciwnych jest selektywnej pracy z pakietem edukacyjnym, możliwości rezygnacji z niektórych tematów i treści (Zbróg 2005).

Dogmat prorozwojowego potencjału podręcznika – niezawodnego środka realizacji założeń programowych (Zalewska 2008) potwierdzają również wyniki moich badań, zgodnie z którymi trzecioklasiści pracują z podręcznikami

codziennie, niemal na każdej lekcji. Spostrzeżenia uczniów dotyczące ich szkolnych doświadczeń, wypowiedzi dzieci na temat pracy nauczyciela, pozornie niepowiązane z pakietami edukacyjnymi, zdają się mieć źródło w powszechnie uprawianej przez pedagogów kartomanii. Przyjęte przez nauczyciela formy, metody pracy są bowiem bardzo często konsekwencją zogniskowania procesu dydaktycznego wokół podręczników, podporządkowania procesu nauczania środkom dydaktycznym, które stają się symbolem poznawczej aktywności dziecka, miernikiem realizacji programu, wyznacznikiem skuteczności i gwarantem efektywności podejmowanych działań edukacyjnych.

Badani uczniowie klasy trzeciej, opisując swoje szkolne doświadczenia, wskazują na podporządkowanie codziennej aktywności na lekcjach pracy z podręcznikiem. „Bardzo rzadko mamy takie lekcje [bez podręczników – przyp. aut.]”, „Codziennie pracujemy z kilkoma książkami. Jak mamy dwie lekcje matematyki i dwie polskiego to cały czas”. „Pani przyszła i to są nasze pierwsze zajęcia bez podręcznika. Niech Pani zostanie” (Szyller 2018: 51). Przywoływanie sytuacji pracy bez podręcznika przychodziło dzieciom z niekwestionowanym trudem. Odwoływały się wtedy do zajęć basenowych, w-fu, wycieczek, aktywności, które albo zupełnie wykluczają wykorzystanie podręcznika, albo zdecydowanie nie powinny odbywać się z jego użyciem. „– Kiedy jeszcze nie korzystacie z podręcznika? – Kiedy wychodzimy na basen, kiedy są weekendy”. „Kiedy chodzimy na występy, nie wyciągamy podręczników”, „Jak idziemy do lasu i sprzątamy śmieci albo zbieramy grzyby. I zielona noc” (Szyller 2018: 51).

4. Marginalizowanie wiedzy osobistej jako źródło infantyilizacji i kolektywnych metod kształcenia

Zgodnie z podstawowym założeniem konstruktywizmu uczenie się zawsze ma źródło w dotychczasowej wiedzy ucznia (Klus-Stańska 2018). Jak twierdzi Stanisław Dylak, „Nauczanie zaczyna się tam, gdzie znajduje się uczeń ze swoją wiedzą o świecie” (Dylak 2014: 18). W procesie kształcenia opartym na teoriach konstruktywistycznych traktuje się ucznia jako doświadczonego obserwatora, badacza świata, aktywny podmiot, posiadający wiedzę zastaną, stanowiącą punkt wyjścia do włączenia kolejnych elementów w struktury wiedzy własnej (Głoskowska-Sołdatow 2013). Przedwiedza, wiedza wejściowa charakteryzuje się chaotycznością, przypadkowością, brakiem porządku, „jednakże jej uaktywnienie jest podstawowym warunkiem do tworzenia nowych struktur w sposób spójny i funkcjonalny. Połączenie wiedzy wejściowej i wyjściowej w wyniku aktywności poznawczej ucznia gwarantuje efektywność dydaktyczną, a więc jest zarazem czynnikiem motywującym do jeszcze większej pracy i zaangażowania” (Praużner 2018: 50).

Dorota Klus-Stańska, opisując brak respektowania w szkole osobistej wiedzy ucznia, odwołuje się do teorii walizki, zgodnie z którą, tak jak z walizki nie jest możliwe wyjęcie czegoś, co nie zostało tam uprzednio włożone, tak też w umyśle dziecka nie powinno znajdować się nic, co nie jest wynikiem świadomego działania nauczyciela (Klus-Stańska 2000a). Nacisk na wiedzę encyklopedyczną, gotową, niska wartość przypisywana wiedzy osobistej lub całkowita jej marginalizacja prowadzą do nakreślenia wyraźnej linii demarkacyjnej, swoistego podziału budowanego między tym, co osobiste, potoczne, uczniowskie, pozaszkolne, pragmatyczne, twórcze i życiowe, a tym, co publiczne, nauczycielskie, podręcznikowe, szkolne, scholastyczne, reproduktywne, pamięciowe oraz, niestety, często nieprzydatne i nieżyciowe. Edukacja dialogowa nadal ustępuje miejsca monologowej. „Szkoła oparta na transmisji gotowych znaczeń i traktowaniu ucznia jako systemu deficytowego, tworzy dla wiedzy kontekst niespójny z pozaszkolnym, otwartym, wieloaspektowym i ambiwalentnym w swojej dialogowości” (Klus-Stańska 2010: 403). Ma to określone konsekwencje poznawcze. Uczeń traci podstawę zrozumienia pojęć, działań i zdarzeń, zainteresowanie, motywację do podejmowania aktywności na zajęciach, wyrażania swojego zdania, dzielenia się doświadczeniami, zaczyna grać w grę „Zgadnij, co Twój nauczyciel ma na myśli”, będąc świadomy, że gra „Zrozum, jak Twój uczeń myśli” nie jest mile widziana w murach szkolnych.

Lew Wygotski, przedstawiciel konstruktywizmu społecznego, zakładał konieczność dopasowania poziomu nauczania do strefy najbliższego rozwoju wychowanków. Nierespektowanie w szkole zasady stopniowania trudności sprawia, że uczniowie przestają na tym, co już doskonale wiedzą, nie przechodzą do tego, co nowe, trudniejsze, czego jeszcze nie opanowali. Chcąc zadowolić nauczyciela, uruchamiają tzw. strategie przetrwania, czytając płynnie, będąc w stanie samodzielnie odczytać i zrozumieć polecenia zawarte w pakietach, na lekcjach dzielnie uczestniczą w rytuałach poznawania kolejnych liter. „Jeżeli [dzieci] swoimi umiejętnościami wykraczają ponad wymogi tzw. przygotowania do szkoły, np. potrafią czytać, pisać czy liczyć, to również ich problem – po prostu nie będą się rozwijać. Przeczekają długie miesiące na jałowych obrotach, a częstokroć nabędą uwsteczniających technik pracy” (Klus-Stańska 2004).

W konstruktywistycznie zorientowanym procesie kształcenia wiedza osobista i realne możliwości poznawcze uczniów stają się podstawą dla indywidualizacji pracy, edukacji adaptacyjnej, dopasowania szkoły i podejmowanych w niej działań do ucznia oraz rezygnacji z dostosowywania ucznia do skostniałego, niepoddającego się najdrobniejszym nawet modyfikacjom systemu placówki. „Sensownie skonstruowany proces edukacyjny zakłada, że wcześniej rozpoznajemy możliwości i strategie dostępne osobie uczącej się i poprzez te strategie tworzymy sytuacje, które ułatwiają jej własny proces uczenia się” (Skibiński 2019: 151). Uwzględnienie wiedzy potocznej ucznia, uczynienie z niej podstawy

diagnozy wychowanka, wypadkowej dla dalszych działań edukacyjnych, staje się dziś koniecznością, obowiązkiem każdego refleksyjnego nauczyciela. Mimo że pojęcie indywidualizacji zdaje się powoli zakorzeniać w edukacji, w polskiej szkole ciągle bywa ona daleką od deklaracji rzeczywistością, procesem zbyt często nieobecnym i nieznanym. Klasa szkolna, gdzie zewnętrzznosterowne dzieci pod kierunkiem autorytarnego dorosłego w tym samym miejscu i czasie, w jednakowym tempie nabywają i opanowują jednocześnie te same treści, zdaje się stanowić rzeczywistość większości uczniów. „W przedszkolu dzieci mogą być różne i nie przeszkadza to w realizacji zadań edukacyjnych. W szkole wszystkie mają być jednakowe, by w rytmie prawdziwego marsza, na komendę móc krok za krokiem wykonywać te same czynności” (Klus-Stańska 2004).

Jaki jest związek między wykorzystaniem podręczników w edukacji a brakiem miejsca na wiedzę osobistą, indywidualizację pracy oraz nieuwzględnianiem potencjału uczniów? Hasło „otwórzcie podręczniki”, obrazujące tzw. bierny start, na stałe zakorzeniło się w polskim systemie edukacyjnym. Wielu nauczycieli, jak i niestety dzieci, nie wyobraża już sobie rozpoczęcia zajęć w zgoła odmienny sposób. „Nagminnie na przykład na lekcjach, na których wprowadzana jest monografia liczb od 1 do 10, w czasie których nauczyciel dokłada starań (metodycznych!), by nie użyć nazwy liczby, której jeszcze nie wprowadził, formułuje polecenie: «Otwieramy teraz zeszyty ćwiczeń na stronie 23» i nie dziwi go, że wszystkie dzieci wiedzą, co mają zrobić” (Klus-Stańska 2010: 251). Z zawartymi na stronach podręcznika treściami, poleceniami wielu nauczycieli zdaje się nie dyskutować, jakby to one, a nie wiedza i umiejętności praktyczne pedagogów miały zagwarantować efektywność prowadzonego z wykorzystaniem książek procesu edukacyjnego. Oczywiście istnieją w Polsce szkoły pracujące bez podręczników, korzystające z nich w sposób selektywny, dobierające materiał do konkretnych uczniów, ich wiedzy i umiejętności. W rezultacie w jednej klasie uczniowie pracują często w zupełnie innych zeszytach ćwiczeń, rozwiązując odmienne zadania, dopasowane do ich możliwości. Niestety ich struktura w dużej mierze osadzona jest ciągle w edukacji monologicznej. Niejednokrotnie bez sięgnięcia do źródeł wiedzy zewnętrznej, podręcznika, niemożliwe jest ich uzupełnienie. To, co szkolne, zogniskowane jest więc wokół jedynej aprobowanej w szkole wiedzy publicznej, „pewnej”, zapisanej w pakietach edukacyjnych w niezwykle formalnej postaci. Wiedza ciągle identyfikowana jest więc jako „stały, upubliczniony, zobiektywizowany przez podręcznik zbiór wiadomości i umiejętności” (Klus-Stańska 2000a: 101). Wiedza osobista ulega dyskredytacji na rzecz wiedzy publicznej – podręcznikowej. Materiał prezentowany w pakietach często daleki jest od osobistych zainteresowań, preferencji i możliwości uczniów. Uczucie się to głównie podążanie za poleceniami typu podkreśl, podpisz, połącz, uzupełnij. Większość to zatem czynności proste, niewymagające złożonych strategii działania (Zalewska 2013). Nadużywanie

w podręcznikach zadań odtwórczych, algorytmicznych nie pozwala na uruchomienie wielorakiej, różnorodnej i zindywidualizowanej aktywności ucznia (Klus-Stańska 2009).

Analizując wypowiedzi trzecioklasistów zebrane w trakcie prowadzonych przeze mnie badań, dostrzegamy nie tylko niemalejącą rolę podręczników w procesie kształcenia, ale również marginalizowanie wiedzy potocznej dzieci, nieuwzględnianie ich doświadczeń w procesie nauczania i uczenia się, odrzucenie indywidualizacji pracy na rzecz frontalnych, kolektywnych metod nauczania.

Uczniowie opowiadają się za edukacją nieoderwaną od życia, uwzględniającą ich wiedzę osobistą, doświadczenia i upodobania. Pragną wiedzy skontekstualizowanej, możliwej do zastosowania na co dzień, odwołującej się do ich wiedzy pozaszkolnej, aktualnych wydarzeń w Polsce i na świecie. Chcą mieć możliwość swobodnego wypowiadania się na tematy, które leżą w centrum ich zainteresowania. Nie zgadzają się na to, aby autor podręcznika wiedział lepiej, czego i kiedy chciałyby i powinny uczyć się w danym momencie. Konsekwencją nadmiernej pracy z podręcznikiem zdaje się być nauka określonych treści zgodnie z rozkładem materiału (dyktowanym przez pakiet edukacyjny), a nie ciekawością poznawczą dzieci, aktualną tematyką. Na pytanie, które treści podręcznikowe uczniowie poddali by modyfikacji, trzecioklasiści odpowiadali: „Nie mamy jeszcze dzielenia, a bardzo chcemy dzielenie. Wiemy, o co chodzi w dzieleniu, ale nie uczymy się tego. A ja bym chciała już”. „Jak Polska wygrała w siatkówkę, to w szkole się o tym nie rozmawiało. Pani mówi, że to są tematy do domu. Co mnie obchodzi jakiś chleb w podręczniku, jak tu Polska wygrywa” (Szyller 2018: 53). „Cały czas są tematy, które nie będą nam w życiu potrzebne” (Szyller 2018: 70).

Właściwości psychofizyczne uczniów, ich możliwości, umiejętności i zainteresowania powinny być wytyczną do planowania procesu kształcenia. Zarówno za trudne, jak i za proste zadania w podręcznikach powodują brak mobilizacji do wysiłku, który decyduje o końcowych wynikach. Zgodnie z opinią dzieci w podręcznikach znajduje się zbyt dużo niesprawiających trudności, nieskładających do myślenia, czasem infantylnych zadań i treści. Uczniowie uczą się tego, co dawno już poznali, nie dowiadują się tego, czego nie wiedzą, a co chcieliby poznać. Badani trzecioklasiści apelują o zwiększenie trudności realizowanego materiału.

Kontrast między wysokimi umiejętnościami uczniów a niskim poziomem trudności zadań oferowanych w podręcznikowych pakietach znajduje odzwierciedlenie w następujących wypowiedziach: „Ten podręcznik niczego nie uczy, to jest po prostu podręcznik dla przedszkolaka. Skandal”. „Są tematy, ile to jest jeden plus jeden” (Szyller 2018: 69). „Na początku każdej książki mamy powtórkę z pierwszej i drugiej klasy. To jest takie łatwe, że się nawet nie chce się myśleć. I się nudzimy”. „Dużo już wiemy, a uczymy się ciągle o tym

samym. A tego czego nie wiemy, się nie dowiadujemy”. „Powinny być takie, żeby pomyśleć”. „Ja nie lubię zadań z treścią. Są za łatwe. Banalne. Powinny być takie, żeby pomyśleć”. „Chciałbym, żeby książka stała się 35% bardziej poważna. Po prostu my się już starzejemy”. „Fajne są trudne zadania”. „Ja lubię takie dodatkowe. Takie z tyłu i z wykrzyknikiem” (Szyller 2018: 70)¹.

5. Algorytmizacja wykonywanych zadań jako źródło odejścia od aktywności własnej ucznia oraz uczenia się przez doświadczenie

W świetle założeń konstruktywizmu niezwyklej mocy nabiera stwierdzenie, że im więcej naucza nauczyciel i podręcznik, tym mniej wiedzą uczniowie. Nie ma tu miejsca na tzw. edukację bankową, definiowaną przez Paula Freire przez zestawienie ze sobą antagonizmów (nauczyciel naucza – uczniowie są nauczani, nauczyciel wie wszystko – uczniowie nie wiedzą nic, nauczyciel wybiera program bez konsultacji z uczniami – uczniowie dostosowują się do niego). W edukacji określanej jako bankowa swoboda działania uczniów kończy się na procesie odbioru i magazynowania deponowanych treści dystrybuowanych przez nauczycieli – depozytariuszy (Freire 2000). W takim modelu kształcenia wiedza jest zewnętrzna wobec jednostki, zawiera się np. w książkach i stamtąd w pełni można przenieść ją do głowy ucznia (Klus-Stańska 2000b). Podręczniki traktowane są tu jako instrumenty nauczania, determinujące zestawy uczniowskich działań, a nie teksty kulturowe – polemiczne, problemowe, dyskusyjne nośniki subiektywnych znaczeń (Zalewska 2009). Tymczasem z punktu widzenia konstruktywizmu dydaktycznego „człowieka niczego nie można nauczyć dlatego, że proces uczenia się to zawsze i najpierw proces rekursywny, czyli proces operowania na własnych wytworach, na samym sobie. [...] tylko sami siebie czegoś możemy nauczyć, gdyż nam samym dostępne są jedynie nasze konstrukcje poznawcze. Nauczanie może być co najwyżej wspieraniem procesu samokształcenia” (Skibiński 2019: 144–145). Jak twierdziła Helen Parkhurst, twórczyni powracającego do praktyki edukacyjnej Planu Daltońskiego, opartego na trzech filarach: samodzielności, odpowiedzialności i współpracy, najlepszym i właściwie jedynym nauczycielem jest doświadczenie (Phillips 2014).

Jak wskazują badani przeze mnie trzecioklasiści, ze względu na dominację podręcznikowych treści w szkole brakuje miejsca na poznanie rzeczywistych obiektów w ich naturalnym środowisku. Nie ma czasu na wyjścia pozaszkolne,

¹ Zaprojektowane przez uczniów zadania matematyczne o wysokim stopniu trudności, świadczące o dużym potencjale dzieci i potrzebie odinfantyliźowania podręczników, jak i inne zadania, o których mowa w niniejszym artykule, czytelnik może odnaleźć w autorskiej monografii: *Ewaluacja podręczników do edukacji wczesnoszkolnej. Perspektywa dzieci* (2018).

obserwacje przyrody poza murami budynku, eksperymenty, manipulacje realnymi przedmiotami. Doświadczenia zastępowane są werbalizmem obrazkowym (Piaget 1977). Zamiast przeprowadzać eksperymenty, uczniowie układają w odpowiedniej kolejności ich etapy, przedstawione na podręcznikowych zdjęciach. Ogniskowanie się w nauczaniu na wykorzystywaniu podręcznika, preferowanie metod słownych spotyka się z dużą dezaprobatą ze strony dzieci. Podkreślają, że umieszczenie w podręcznikach poleceń nakazujących wyjście poza budynek implikowałoby realne zmiany. Potrzebę uczenia się w środowisku pozaszkolnym uczniowie uwidaczniają także w samodzielnie stworzonych zadaniach podręcznikowych. „A ja bym chciała mieć taki podręcznik do przyrody, że wychodzimy na dwór i rysujemy coś na żywo”. „Szkoła bez podręczników byłaby fajna, bo byśmy uczyli się z eksperymentów, z różnych rzeczy, które są rzeczywiste, a nie napisane” (Szyller 2018: 45). „I przyrodę obserwowalibyśmy na żywo, a nie z podręcznika”. „Może byśmy więcej oglądali. [...]. I z lornetką byśmy chodzili” (Szyller 2018: 41). „Jakby się poszło do zoo, to by się zapamiętało wzrokowo i by człowiek więcej pamiętał. I słuchowo”. „Ja bym chciała inny podręcznik. Na przykład pojedź do Afryki i zobacz, jakie tam są zwierzęta i opisz je. To też jest nauka. A my nie mamy czasu na wycieczki. Bo ciągle podręcznik i podręcznik. A przecież na wycieczkach też dużo można się dowiedzieć” (Szyller 2018: 33). „Ja bym chciała, że jak już mówimy o jakimś kraju, żeby Pani nam coś pokazywała na tablicy albo coś, a tak to my tylko wiemy, co w książkach było, ale nic nam więcej nie pokazuje tylko mówi”. „I żeby były naprawdę jakieś rysunki i więcej o różnych zwierzętach, żeby było widać, jakie są wielkie” (Szyller 2018: 57).

Wiedza pragmatyczna, proceduralna, możliwa do wdrożenia w codziennym życiu, powstaje w wyniku działania, samodzielnego rozwiązywania problemów. Zadaniami sprzecznymi z założeniami konstruktywistycznego podejścia do edukacji są więc ćwiczenia zmuszające uczniów do wykorzystania konkretnej strategii, narzucające jeden sposób rozwiązania, użycia określonego z góry algorytmu. „Błąd popełniany przez większość wystandaryzowanych systemów nauczania to «prokrustowe łoże» – dopasowywanie ucznia do metody, a nie metody do ucznia” (Skibiński 2019: 157). Nie ma potrzeby i uzasadnienia dla konieczności narzucania dzieciom poziomu ikonizacji, tworzenia rysunku do każdego zadania tekstowego, które rozwiązuje. Problematyczne jest także wymaganie wykonania serii kolejnych zadań według jednego wzoru. W celu zwrotu od nauczania do uczenia się konieczne staje się odrzucenie założenia o możliwości transmisji wiedzy.

Tymczasem widać skoncentrowanie programu na prezentacji schematów działania sprawdzanych w kolejnych powtórzeniach. Jak pisze Małgorzata Lewartowska-Zychowicz, „zastępują one w podręcznikach zadania niestandardowe, zorientowane na strategię heurystyczne, których znaczenie polega na tym,

że pozwalają one uczniowi poprzez poszukiwanie rozwiązania skonstruować własny algorytm” (Lewartowska-Zychowicz 2009: 175).

Narzucanie strategii, sposobu rozwiązywania zadania obecne jest przede wszystkim w przedstawionych przez autorów podręczników sposobach na przekraczanie progu dziesiętkowego w zadaniach matematycznych. Narzucanie tej samej drogi rozwiązania niewątpliwie nie wykształca umiejętności budowania własnych strategii. „Nadrespektowanie prezentowanej drogi dochodzenia do wyniku powoduje koncentrowanie pracy nauczyciela i ucznia na samej drodze, niezależnie od tego, czy uczniowie przekroczyli próg dziesiętkowy czy też nie i niezależnie od tego, czy któryś z nich widzi inną możliwość dojścia do wyniku” (Lewartowska-Zychowicz 2009: 179). Nauczanie przeniknęła powszechnie obecna w szkole mitologia działania „krok po kroku”, inspirowana źle rozumianym behawioryzmem (Klus-Stańska 2010).

Badani przeze mnie uczniowie zapytani o to, czego najbardziej nie lubią w podręcznikach, jakie aktywności zaproponowane przez autorów pakietów edukacyjnych uważają za najmniej interesujące, wskazywali na ogół na polecenia narzucające im jedną strategię rozwiązania zadania. Identyfikowali to działanie jako negatywne, odbierające im samodzielność, możliwość rozwoju, czynność pracochłonną, jałową i całkowicie zbyteczną, swoiste zniewolenie. „Matematyka na rozpisywanie. Ja tego nie cierpię” (Szyller 2018: 75). „Ja chciałbym powiedzieć, że słabe jest rozpisywanie, bo bardzo dużo osób się na to skarży. Nienawidzę rozpisywać. Świat to nie jest przecież niewola. II wojna światowa minęła”. „Pani mówi, że mam dopełniać. Te wszystkie sposoby długie na dodawanie i odejmowanie to jest strata czasu po prostu”. „Wiemy, jaki jest wynik, to po co to robimy?” (Szyller 2018: 73).

Dzieci apelowały o możliwość wykonywania działań w pamięci, korzystania z własnych strategii rozwiązywania zadań. Chciałyby być traktowane poważnie z uwzględnieniem ich szerokich możliwości i potencjału intelektualnego. „Mi też rozpisywanie się nie podoba. Wolałabym w pamięci i obliczyć wynik, a tak siedzę nad pracą domową. Bez sensu, bo jestem bardzo dobry z matematyki i raczej bym to znał [wynik]”. „Umiemy w pamięci. Nie jesteśmy głupi” (Szyller 2018: 75). „Czasami mamy dwie strony rozpisywania, jednym sposobem napisanym w przykładzie. I to jest masakra. Ja np. szybko liczę i wolę w pamięci”. „Ja wolę, jak można wszystkimi możliwymi, a nie można” (Szyller 2018: 76).

Próbę zerwania ze schematami widać w samodzielnie zaprojektowanych przez dzieci zadaniach podręcznikowych. W dużej części z nich uczniowie próbują uwzględnić nowe, autorskie propozycje. Zaproponowane przez dzieci i jednocześnie rzadko obecne w pakietach zadania uwidaczniają potrzebę samodzielnego, kreatywnego działania, odejścia od ograniczeń. Uczniowie zdają się apelować w nich o możliwość wyboru sposobu rozwiązania, wykorzystanie własnych strategii dojścia do wyniku.

Niektóre z zaproponowanych przez dzieci zadań są jednak ciągle powieleniem podręcznikowych propozycji, co może wskazywać na to, że mimo postulatów wyrażonych w wywiadach trudno im oderwać się od tradycyjnego spojrzenia na edukację, zgodnie z którym są wychowywane. Uczniowie proponują pozornie autorskie zadania, które okazują się jednak wiernym odtworzeniem podręcznikowych treści. Negując rozpisywanie działań, w samodzielnie zaprojektowanych zadaniach, które chciałyby znaleźć w nowych książkach, same zmuszają adresatów do obliczeń matematycznych wykonywanych konkretnym sposobem, wymuszają konieczność dopełniania do dziesięciu, sugerują jedną strategię dojścia do wyniku.

Wnioski

Współcześnie podręczniki, stając się środkami zdecydowanie nadużywanymi, traktowanymi często jako jedyne źródło informacji dla uczniów i nauczyciela, co może świadczyć o braku dostatecznej wiedzy ich autorów, a przede wszystkim nauczycieli o tym, jak uczą się i rozwijają współcześnie dzieci, zdają się jeszcze mocniej ugruntowywać swoją pozycję w edukacji. Podstawową przyczyną stojącą za fetyszyzacją pakietów edukacyjnych, a zarazem tym, co odrywa szkołę od realnego życia, zdaje się być koncepcja uznająca wyłącznie funkcję informacyjną podręcznika (całkowicie ignorująca pozostałe jego funkcje), uznawanie pakietów edukacyjnych za środki mające nieustanny monopol na wiedzę, gwarantujące pewność działań podejmowanych w procesie dydaktycznym. Tymczasem koniecznością staje się dziś odejście od dydaktycznego, obiektywistycznego modelu relacji między nauczaniem i uczeniem się, gdzie nauczyciel dostarcza uczniowi wyjaśnień i instrukcji, a uczeń wie i umie jedynie to, co zostało wyjaśnione, na rzecz modelu, gdzie rolą ucznia nie jest bierne słuchanie, ale przekształcanie posiadanej wiedzy (Klus-Stańska 2018: 137–138).

Szkoła doświadczana przez uczniów ciągle jest miejscem szerzenia transmisji kulturowej, w której żywi się przesadną wiarę w skuteczność wykorzystania podręcznika w procesie dydaktycznym. O wynikach nauczania decyduje długotrwały proces oddziaływań, przebiegający w sposób dojrzały i refleksyjny, a nie środek, który nierzadko gorzej spełnia swe funkcje niż prowadzone bez jego wykorzystania nauczanie. Co więcej, podręcznik, tak jak każda inna pomoc dydaktyczna, nie istnieje w próżni, musi uwzględniać współistnienie innych środków dydaktycznych. Jego użycie powinno być skorelowane z wiedzą osobistą, umiejętnościami i potrzebami rozwojowymi wychowanków, wykazywać związek z metodami, formami pracy na lekcji, stanowić działalność przemyślaną i celową, zgodną z zasadami nowoczesnej dydaktyki.

Podręcznik w tradycyjnym ujęciu nie istnieje dla ucznia, ale uczeń istnieje dla podręcznika. „Proces dydaktyczny i związane z nim komunikowanie się

poprzez podręcznikowe materiały dydaktyczne alienują uczniów; okazują się dla nich sztucznym rodzajem zrytualizowanej praktyki, która nie ma odniesienia do żadnych sytuacji spoza szkoły” (Klus-Stańska 2010: 159). Szkolna codzienność dzieci, bezwzględnie podporządkowana pracy z pakietem edukacyjnym, jawi się jako zogniskowana wokół czynności bezrefleksyjnych, bezsensownych, schematycznych, infantylnych i odtwórczych. Wielowymiarowy i zróżnicowany dyskurs dziecięcy zdaje się wykraczać poza ustalone w podręcznikach granice (Wiśniewska-Kin 2013). Podręcznik pogłębia przepaść między szkołą a światem zewnętrznym, zabija motywację do nauki, blokuje kreatywne działania uczniów, nie pozostaje bez szkód dla wykształcenia ogólnego, ale przede wszystkim demotywuje i ogranicza zainteresowania dzieci. „Zarzuca metodyce [...] zawężenie pola uwagi do tego, co jest w PODRĘCZNIKU, bez szerszego horyzontu pedagogicznego, psychologicznego i socjologicznego. Jeśli do tego podręcznik jest ściśle osadzony w paradygmacie tradycyjnej pedagogiki, w której prezentuje się kolejno cele, treści, metody, zasady, itd. jakkolwiek zmiana myślenia o tym, czym jest nauczanie i uczenie się w klasie szkolnej, staje się niemożliwa” (Klus-Stańska, Kruk 2009: 459).

Jak wynika z podjętych tu rozważań, współczesna edukacja skoncentrowana jest nie na uczniu, ale podręczniku, stanowiącym dla wielu nauczycieli jedyny „pewnik” w ulegających nieustannym przeobrażeniom, niepewnych realiach edukacyjnych. Proces pracy na lekcji wynikający z przyjmowania założenia o nadrzędnej roli podręcznika w edukacji zaprzecza niejednokrotnie współczesnym metodom nauczania i potrzebom rozwojowym dzieci. Bezrefleksyjne wykorzystywanie pakietów edukacyjnych w procesach dydaktycznych z całą stanowczością nie może być gwarantem ich powodzenia. Głębsza refleksja nauczycieli nad nowymi teoriami kształcenia, próba wdrożenia ich założeń do procesów dydaktycznych i detronizacja podręcznika mającego ciągle monopol na wiedzę mogłyby okazać się skutecznym panaceum na zmianę w polskiej edukacji. Wyniki badań zebrane wśród uczniów, dotyczące pracy z podręcznikiem oraz mocnych i słabych stron pakietów edukacyjnych, należałoby zestawzić z wynikami badań przeprowadzonych wśród nauczycieli. Porównanie uzyskanych danych otworzyłoby na pewno nowe perspektywy i wskazało nowe kierunki poszukiwań.

Bibliografia

- Drost M. 2000. *Konkurencyjność podręczników w kształceniu wczesnoszkolnym*, [w:] *Kształcenie wczesnoszkolne na przełomie tysiącleci*, red. W. Puślecki, PAN Komitet Nauk Pedagogicznych, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „ADAM”, Warszawa, s. 293–306.
- Dylak S. 2014. *Uwzględnić uprzednią wiedzę uczniów*, [w:] *Przyrodnicze rozumowanie najmłodszych, czyli jak uczyć inaczej*, red. S. Dylak, Fort – Art., Rzeszów, s. 17–24.

- Freire P. 2000. „Bankowa” koncepcja edukacji jako narzędzie opresji, [w:] *Edukacja i wyzwolenie*, red. K. Blusz, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, s. 66–78.
- Garbula-Orzechowska J. 2009. *Perspektywa konstruktywistyczna w dydaktyce*, [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, red. L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, s. 179–189.
- Głowska-Soldatow M. 2013. *Konstruktywizm poznawczy i społeczny jako podstawa teoretyczna nabywania kompetencji kluczowych*, [w:] *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, red. J. Uszyńska-Jarmoc, B. Dudel, M. Głowska-Soldatow, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, s. 27–40.
- Kamberelis G., Dimitriadis G. 2009. *Wywiady zogniskowane. Strategiczne artykulacje pedagogiki, polityki i badań*, [w:] *Metody badań jakościowych*, t. 2, red. N. Denzin, Y. Lincoln, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 351–390.
- Klus-Stańska D. 2000a. *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo UWM, Olsztyn.
- Klus-Stańska D. 2000b. *Po co nam wiedza potoczna w szkole?*, [w:] *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, red. K. Kruszewski, WSIP, Warszawa, s. 134–154.
- Klus-Stańska D. 2004. „Prawo dziecka do myślenia”, wykład wygłoszony na konferencji „Edukacja elementarna – ciągłość czy zmiana” w Warszawie, 31.05.2004.
- Klus-Stańska D. 2009. *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa, s. 25–78.
- Klus-Stańska D. 2010. *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Klus-Stańska D. 2018. *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Klus-Stańska D., Kruk J. 2009. *Tworzenie warunków dla rozwojowej zmiany poznawczej i konstruowania wiedzy przez dziecko*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa, s. 457–504.
- Lewartowska-Zychowicz M. 2009. *Nauczyciel (wczesnej edukacji) w relacjach wolności i przymusu*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa, s. 158–184.
- Phillips D.C. 2014. *Encyclopedia of educational theory and philosophy*, Sage Publications, Los Angeles, London–New Delhi–Singapore–Washington.
- Piaget J. 1977. *Dokąd zmierza edukacja*, tłum. M. Domańska, PWN, Warszawa.
- Prauzner T. 2018. *Konstruktywizm w procesie wielostronnego kształcenia jako odpowiedź na aktualne problemy edukacji*, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa.
- Skibiński A. 2019. „Nie możesz człowieka nauczyć niczego, możesz mu tylko pomóc odnaleźć to w sobie” – credo Galileusza i poznawczy konstruktywizm dydaktyczny, [w:] *Edukacyjne konteksty konstruktywizmu*, red. J. Moroz, O. Szwabkowski, J. Świrko, Katedra Wydawnictwo Naukowe, Gdańsk, s. 143–159.
- Szyller A. 2018. *Ewaluacja podręczników do edukacji wczesnoszkolnej. Perspektywa dzieci*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Wiśniewska-Kin M. 2013. *Dominacja a wyzwolenie. Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

- Zalewska E. 2008. *Obraz świata w podręcznikach do klas I–III a twórcze postawy uczniów*, [w:] *Gdyby Einstein współcześnie chodził do szkoły: dziecko i twórczość w pedagogice wczesnoszkolnej*, red. E. Szatan, D. Bronk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Zalewska E. 2009. *Programy kształcenia i podręczniki szkolne w edukacji początkowej jako „wybór z kultury”*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa, s. 77–89.
- Zalewska E. 2013. *Obraz świata w podręcznikach szkolnych do klas początkowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Zbróg Z. 2005. *Wybrane założenia podstawy programowej a praktyka szkolna*, [w:] *Uczeń we współczesnej szkole. Problemy reformy edukacji wczesnoszkolnej*, red. Z. Ratajek, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce, s. 85–93.

Drogowskaz na dydaktycznych ścieżkach czy ścisły kodeks? Zmiany w zapisach dotyczących kształcenia językowego w podstawach programowych edukacji wczesnoszkolnej jako źródło niepewności w pracy nauczyciela

ABSTRACT

A signpost on educational paths or a strict code? Changes in provisions concerning language education in the core curricula of early childhood education as a source of uncertainty in the teacher's work

The article covers the analysis of the provisions concerning language education in the three successive core curricula, introduced in Poland in 1999, 2008, and 2017, and the discrepancies between them regarding the structure of the area, the goals and content of education, and the degree of independence left to teachers in creating their own curricula, selection of content and methods, and organization of the teaching process. These successive structural and curriculum reforms too often widen the area of uncertainty in the teacher's work, which due to the pace of these changes, cannot be fully assimilated in terms of their basic assumptions and introduced into current teaching work.

Keywords: educational policy, teaching curriculum, core curriculum, key competences, language education, educational change

Słowa kluczowe: polityka oświatowa, program szkolny, podstawa programowa, kompetencje kluczowe, kształcenie językowe, zmiana edukacyjna

Wprowadzenie.

Stażość celów kształcenia w zmieniającym się świecie

Zmiany, jakie następują obecnie w otaczającym nas świecie, a więc także i w edukacji, wymagają od nauczycieli elastyczności oraz dostosowania się do nowych warunków pracy i potrzeb uczniów. Demokratyzacja wiedzy i wynikająca z niej zmiana roli nauczyciela, cyfryzacja narzędzi dydaktycznych czy mobilność uczniów w środowisku edukacyjnym oznaczają poszerzenie obszarów niepewności w pracy współczesnego nauczyciela. Mogłoby się wydawać, że – niezależnie od nowatorskich metod dydaktycznych, nowoczesnych środków przekazu czy nowych warunków, z którymi trzeba się mierzyć coraz częściej – niezmiennie pozostają cele kształcenia, dotyczące kompetencji kluczowych dla człowieka żyjącego we współczesnym świecie. Kompetencje te określa m.in. dokument Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej w sprawie kompetencji kluczowych (*Zalecenie rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie* 2018). Pierwsza z ośmiu wymienionych w nim kompetencji kluczowych to kompetencja w zakresie rozumienia i tworzenia informacji, która dotyczy zdolności do:

identyfikowania, rozumienia, wyrażania, tworzenia i interpretowania pojęć, uczuć, faktów i opinii w mowie i piśmie, przy wykorzystaniu obrazów, dźwięków i materiałów cyfrowych we wszystkich dziedzinach i kontekstach a także zdolność skutecznego komunikowania się i porozumiewania z innymi osobami, we właściwy i kreatywny sposób. [...] Kompetencje te obejmują również umiejętności rozróżniania i wykorzystywania źródeł różnego rodzaju, poszukiwania, gromadzenia i przetwarzania informacji [...] oraz formułowania i wyrażania argumentów w mowie i piśmie w przekonujący sposób, odpowiednio do kontekstu. W ich zakres wchodzi krytyczne myślenie oraz zdolność oceny informacji i pracy z nimi. [...] Pozytywna postawa odnośnie do rozumienia i tworzenia informacji obejmuje gotowość do krytycznego i konstruktywnego dialogu, wrażliwość na walory estetyczne oraz zainteresowanie interakcją z innymi ludźmi. Wiąże się to ze świadomością oddziaływania języka na innych ludzi oraz potrzebą rozumienia i używania języka w sposób pozytywny i odpowiedzialny społecznie (*Zalecenie...* 2018: 8).

Obszerne przytoczenie fragmentu *Zalecenia...* służyć ma wskazaniu, jak uniwersalne umiejętności komunikacyjne, stanowiące podstawę dalszego uczenia się i wszelkich interakcji językowych, obejmuje ten materiał¹. Można by oczekiwać, że podobne zapisy znajdziemy w określonych przez państwo podstawach

¹ W poprzednim zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady dotyczącym kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (z 18 grudnia 2006 r.) pierwszą z ośmiu kompetencji – „Porozumiewanie się w języku ojczystym” powiązano ze zbliżonym zakresem wiedzy, umiejętności i postaw – por. *Zalecenie...* 2006: 5.

programowych, które – jak wskazują Allan Ornstein i Francis Hunkins – stanowią wspólny trzon programowy i są źródłem wspólnego myślenia o oświacie (Ornstein, Hunkins 1998: 350; zob. też Leek 2015: 2). Jeśli jednak przyjrzymy się dokumentom, które wyznaczają cele i zakres treści kształcenia językowego w polskiej szkole, zauważymy, że nie tylko różnią się one istotnie od europejskich rekomendacji, ale w związku z zachodzącymi (zbyt) często w ostatnich latach zmianami programowymi różnią się również od siebie w tak dużym stopniu, że trudno mówić o spójności w zakresie obszaru, który z pewnością należy do najważniejszych w całej edukacji – język jest bowiem płaszczyzną integracji wszystkich przedmiotów i podstawowym narzędziem kontaktów społecznych. Znaczące różnice w zapisach kolejnych podstaw programowych pojawiają się na wszystkich poziomach kształcenia, ale szczególnie istotne będą one na pierwszym etapie, na którym podstawowym celem nauczania powinno być zbudowanie trwałej i mocnej podstawy do dalszej edukacji.

Założenia badawcze, cel i przebieg badań

Niniejszy artykuł prezentuje wpisane do trzech kolejnych podstaw programowych założenia związane z kształceniem językowym na pierwszym etapie edukacji (klasy 1–3). Wybrane do analizy dokumenty programowe, które w czasie swojego obowiązywania wyznaczyły kierunki edukacji ogólnej, pochodzą z lat: 1999, 2008 i 2017. Taki zakres czasowy można uzasadnić dwoma przyczynami. Po pierwsze, podstawa z 1999 jest pierwszym dokumentem określającym program kształcenia ogólnego, a więc obowiązujące w prawie oświatowym, dotyczące treści i umiejętności, ramy, w które muszą wpisywać się programy kształcenia w zakresie poszczególnych przedmiotów, opracowane przez takie podmioty, jak wydawnictwa, pojedyncze szkoły czy nauczyciele przygotowujący autorskie koncepcje nauczania. Przed 1999 rokiem w scentralizowanym systemie oświaty obowiązywały tzw. minima programowe dla poszczególnych przedmiotów, wskazujące obowiązujące treści, które należało uwzględnić w każdym programie kształcenia zatwierdzanym następnie przez Ministerstwo Edukacji Narodowej (Konarzewski 2004: 14).

Ustawa o Systemie Oświaty z 1991 roku zobowiązała MEN do opracowania podstawy programowej dla wszystkich szkół, co zapoczątkowało prace nad kolejnymi dokumentami tego rodzaju, towarzyszącymi mniej lub bardziej uzasadnionym zmianom w polskiej edukacji. W każdej z podstaw poza spisem treści i umiejętności znalazły się dodatkowo obszernie zapisy precyzujące ogólne cele kształcenia na poszczególnych etapach oraz komentarze zawierające wskazówki dotyczące realizacji poszczególnych zapisów w praktyce. Od 1991 roku podstawa programowa kształcenia ogólnego, którą za Markiem Legutką nazwać

można „konstytucją dla polskiej szkoły” (Legutko 1999), jest więc „głównym instrumentem pozwalającym rządowi sterować praktyką oświatową w zdecentralizowanym systemie oświaty” (Konarzewski 2004: 16). Warto także zauważyć, że 18 lat dzielące pierwszą i ostatnią z przywołanych podstaw to przedział czasowy, w którym może zmieścić się czas aktywności zawodowej nauczyciela. Osoba, która tuż przed 2000 rokiem uzyskała uprawnienia do pracy w szkole, o ile pozostała w zawodzie, wciąż pracuje z uczniami, a jednocześnie jest zobligowana do podążania za zachodzącymi zmianami programowymi. Na przepisy prawa trzeba więc spojrzeć także z perspektywy konkretnego nauczyciela, który poza swoimi codziennymi zawodowymi obowiązkami musi także poznać, zrozumieć i wprowadzić w życie trzy kolejne paradygmaty kształcenia językowego wraz z towarzyszącymi im nowymi podręcznikami i innymi materiałami dydaktycznymi, nowymi zasadami oceniania osiągnięć i prowadzenia szkolnej dokumentacji.

Podstawa programowa z 1999 roku. W kierunku autonomii nauczyciela

W Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego określono zadania, które składały się na wzajemnie uzupełniające się i równoważne wymiary pracy każdego nauczyciela (Dz.U. 1999 nr 14 poz. 129: 584). Wśród nich na pierwszym miejscu wymieniono naukę poprawnego i swobodnego wypowiedzania się oraz pisanie i czytanie ze zrozumieniem. Zapisano też, że wszyscy nauczyciele powinni stwarzać uczniom warunki do „nabywania umiejętności skutecznego porozumiewania się w różnych sytuacjach, prezentacji własnego punktu widzenia i uwzględniania poglądów innych ludzi, poprawnego posługiwania się językiem ojczystym i przygotowania do publicznych wystąpień” (Dz.U. 1999 nr 14 poz. 129: 584). Dowartościowanie kluczowych umiejętności komunikacyjnych poprzez wpisanie ich do zadań wszystkich nauczycieli, mimo że w klasach młodszych, w których nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej prowadzi większość zajęć, miało trochę mniejsze znaczenie, zasługuje na uwagę. W rozdziale dotyczącym I etapu edukacyjnego pojawiła się informacja o zintegrowanym charakterze nauczania, a zawartość tej części objęła trzy niewielkie działy: cele edukacyjne, zadania szkoły i treści nauczania. Na tym poziomie kształcenia zrezygnowano z opisu przewidywanych osiągnięć uczniów, który pojawił się na kolejnych etapach. Oznaczało to, że w celu realizacji wyznaczonych celów i zadań nauczyciel powinien uwzględnić wskazane treści, ale nie narzucano mu konieczności osiągnięcia takich samych efektów w przypadku każdego ucznia. To ważne założenie edukacyjne, które w praktyce dydaktycznej umożliwia podążanie za dzieckiem i uwzględnianie

jego zróżnicowanych potrzeb. W części „Zadania szkoły” wskazano jedynie potrzebę diagnozy osiągnięć: „rozpoznanie poziomu sprawności warunkującego opanowanie przez uczniów podstawowych umiejętności: czytania, pisania [...]”; odpowiednio do tego prowadzenie ćwiczeń usprawniających” (Dz.U. 1999 nr 14 poz. 129: 586). Do zadań szkoły należało także zapoznanie uczniów z polską i światową klasyczną literaturą dziecięcą, ale autorzy podstawy nie narzucili, czy nawet nie zasugerowali żadnej listy lektur, pozostawiając nauczycielom wybór w tym zakresie.

W rozdziale zatytułowanym „Treści” omawiany dokument wskazuje treści i działania edukacyjne, które w części odwołują się do obszarów tematycznych, takich jak „dom rodzinny – dziecko jako członek rodziny czy miejscowość, życie jej mieszkańców” (Dz.U. 1999 nr 14 poz. 129: 586). W rozdziale, liczącym niewiele ponad stronę, znalazły się także zapisy dotyczące poszczególnych przedmiotów – te, które odnoszą się do kształcenia językowego, opisano w 15 punktach:

10) rozmowy; 11) swobodne i spontaniczne wypowiedzi uczniów; 12) opowiadanie i opisywanie; 13) recytowanie wierszy i prozy; 14) zabawy i gry dramatyczne, teatralne; 15) uważne słuchanie wypowiedzi innych; 16) odbiór programów radiowych i telewizyjnych; 17) słuchanie baśni opowiadań i legend, w tym z własnego regionu, jako inspiracji do słownego i pozasłownego wyrażania treści i przeżyć; 18) czytanie głośne sylab, wyrazów, zdań i tekstów; 19) czytanie ciche ze zrozumieniem; 20) sięganie do różnych źródeł informacji i technologii informacji, w tym korzystanie z czytelnicy i biblioteki szkolnej; 21) pisanie liter, łączenie liter w sylaby, pisanie wyrazów, zdań; 22) przepisywanie wyrazów, zdań tekstów, powiązane z uzupełnianiem i przekształcaniem; 23) pisanie swobodnych tekstów, życzeń, zaproszeń, listów, opowiadań i opisów; 24) pisanie z wykorzystaniem elementarnych zasad pisowni (Dz.U. 1999 nr 14 poz. 129: 587).

Przytoczenie wszystkich zapisów podstawy służy wskazaniu, jak ograniczona jest to lista. Autorzy podstawy skupiali się w opisie na rodzajach aktywności, jakie powinni podejmować nauczyciele, z przekonaniem, że będą one służyć rozwijaniu konkretnych umiejętności, które – tak jak w przypadku przywołanego wyżej *Zalecenia Rady Europy* – odnoszą się przede wszystkim do ogólnej kompetencji dotyczącej odbioru i tworzenia informacji. W zapisach podstawy nie pojawiają się pojęcia czy terminy, jakie obowiązkowo powinien znać uczeń kończący klasę 3. Można jedynie założyć, że powinien on orientować się w cechach gatunkowych form wypowiedzi wymienionych w przedostatnim punkcie zestawienia. Podsumowując powyższy opis, można zauważyć, że podstawa programowa z 1999 roku stanowiła jedynie dydaktyczny drogowskaz: koncentrowała się przede wszystkim na samym procesie kształcenia, wskazując raczej jego kierunki niż treści obowiązkowe dla uczniów. Takie podejście pozostawiało ogromną samodzielność autorom programów nauczania, którymi

mogli być także sami nauczyciele. Programy wciąż jeszcze były zatwierdzane przez ministerstwo, ale wypełnianie ogólnych zapisów podstawy autorskimi propozycjami szczegółowymi zaowocowało pozytywną różnorodnością w zakresie programów i podręczników (por. Leek 2015: 8).

Podstawa programowa z 2009 roku. Zgodnie z zasadą ograniczonego zaufania

Autorzy podstawy programowej wprowadzonej niespełna 10 lat później (*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, Dz.U. 2009 nr 4 poz. 17) już na wstępie zaznaczyli, że mają świadomość, jak niekorzystny wpływ na system kształcenia mogą mieć zasadnicze zmiany programowe:

Szkole sprzyja stabilność. Czasem jednak okoliczności zewnętrzne sprawiają, że rozwiązania przyjęte w obrębie systemu edukacji przestają być skuteczne wbrew staraniom nauczycieli oraz uczniów. Zachodzi wtedy potrzeba zaprojektowania i wdrożenia zmian, które zapewnią lepsze efekty kształcenia. [...] Możliwą odpowiedzią na problem zaspokojenia zwiększonych aspiracji młodego pokolenia jest odpowiednio zaprojektowana reforma programowa (Marciniak 2008: 7–8).

Reforma ukierunkowana była przede wszystkim na poziom gimnazjum i liceum, w których – w myśl przepisów z 1999 roku – dwukrotnie realizowano pełen cykl kształcenia ogólnego, przedmiotowe programy kształcenia w wielu wypadkach nachodziły na siebie lub wręcz pokrywały się, a dodatkowo uważane były za nadmiernie encyklopedyczne (por. *Uwagi Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich* 2008: 70). Zmiany dotknęły jednak także przedszkole i szkołę podstawową. O ile cała podstawa programowa z 1999 roku liczyła 35 stron, z których edukacji wczesnoszkolnej poświęcono półtorej, dokument zatwierdzony w 2008 roku wymagał aż ośmiu tomów, z których jeden objął podstawy edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej wraz z komentarzami. Zawiera on 72 strony, co wiele mówi o szczegółowości zapisów. W odniesieniu do dokumentu z 1999 roku w nowej podstawie zmieniły się także same zasady funkcjonowania tego dokumentu oraz język opisu:

Minister Edukacji określa zakres celów oraz treści kształcenia w rozporządzeniu o podstawie programowej kształcenia ogólnego. Podstawa programowa precyzyjnie określa, czego szkoła jest zobowiązana nauczyć ucznia o przeciętnych uzdolnieniach na każdym etapie kształcenia, zachęcając jednocześnie do wzbogacania i pogłębiania treści nauczania. Autorzy podstawy dołożyli wszelkich starań, by zdefiniowany w niej zakres treści był możliwy do opanowania przez takiego ucznia.

Ponieważ celem reformy programowej jest poprawa efektów kształcenia, forma podstawy programowej również jest temu podporządkowana: wiadomości oraz umiejętności, które uczniowie mają zdobyć na kolejnych etapach kształcenia, wyrażone są w języku wymagań (Marciniak 2008: 10).

W przeciwieństwie do ogólnych zapisów podstawy z 1999 roku, w roku 2008 już na pierwszych stronach dokumentu pojawiły się zadania dla nauczycieli: należało rozstrzygnąć, czym są „przeciętne uzdolnienia”, a następnie zapewnić każdemu z uczniów warunki do opanowania zakresu treści przewidzianego dla danego etapu. Dodatkowo, efektem wprowadzenia obowiązkowego wychowania przedszkolnego dla dzieci pięcioletnich stało się obniżenie wieku szkolnego, co oznaczało konieczność dostosowania przestrzeni szkolnej, materiałów dydaktycznych i metod pracy do potrzeb młodszych dzieci. Ciężar tych przygotowań w największym stopniu ponieśli nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej, a sytuację dodatkowo skomplikował zapis dotyczący pierwszych trzech roczników rozpoczynających naukę w zreformowanej szkole, w przypadku których to rodzice decydowali o tym, czy dziecko rozpocznie naukę w wieku 6 czy 7 lat. W efekcie, w wielu przypadkach do tych samych klas pierwszych trafiały sześciolatki i siedmiolatki, a zadaniem nauczyciela była realizacja treści przewidzianych dla klas pierwszych z dziećmi, których różnica wieku mogła sięgać nawet dwóch lat kalendarzowych.

W części wstępnej *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych* wskazywała najważniejsze umiejętności zdobywane przez ucznia na tym etapie kształcenia. W zakresie edukacji językowej zaliczono do nich między innymi:

1) czytanie – rozumiane zarówno jako prosta czynność, jako umiejętność rozumienia, wykorzystywania i przetwarzania tekstów w zakresie umożliwiającym zdobywanie wiedzy, rozwój emocjonalny, intelektualny i moralny oraz uczestnictwo w życiu społeczeństwa oraz 4) umiejętność komunikowania się w języku ojczystym i w języku obcym, zarówno w mowie, jak i w piśmie (*Podstawa programowa z komentarzami*, t. 1, *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna* 2008: 35).

W zapisach dotyczących zadań szkoły znalazło się zalecenie dotyczące konieczności wzbogacania słownictwa uczniów, za co odpowiedzialny miał być każdy nauczyciel wspomagany zasobami książkowymi i multimedialnymi szkolnej biblioteki (*Podstawa programowa...* 2008: 36). Zadaniem nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej było rozwijanie u dzieci „zamiłowania do czytelnictwa poprzez słuchanie pięknego czytania i rozmawianie o przeczytanych utworach, wśród których należy uwzględnić takie gatunki literatury dziecięcej, jak baśnie, bajki, legendy, opowiadania, wiersze, komiksy. Dzieci powinny także uczyć się na pamięć wierszy, fragmentów prozy, tekstów piosenek itp.” (*Podstawa programowa...* 2008: 58).

Opis umiejętności podzielony został na część ogólną obejmującą cele kształcenia i wynikające z nich zadania szkoły oraz wykaz wiadomości i umiejętności ucznia kończącego I i III klasę. Do celów w zakresie edukacji językowej wpisano bardzo ogólne sformułowanie „Zadaniem szkoły jest [...] wyposażenie dziecka w umiejętność czytania i pisania” (*Podstawa programowa...* 2008: 40). Zdecydowanie bardziej szczegółowo opracowano zestaw umiejętności – osiągnięć zamieszczony w rozdziale „Treści nauczania”, który podzielony został na dwie części: „Treści nauczania – klasa I szkoły podstawowej” oraz „Treści nauczania – wymagania szczegółowe na koniec klasy III szkoły podstawowej”. Trudno jednoznacznie wskazać powody, jakimi kierowali się autorzy podstawy, wyodrębniając tak ściśle dwa poziomy kształcenia. W komentarzu do dokumentu jest mowa o potrzebie podkreślenia ciągłości kształcenia rozpoczętego w przedszkolu, uwzględnieniu możliwości rozwojowych ucznia klasy I oraz właściwym rozmieszczeniu treści nauczania w ramach I etapu (Gruszczyk-Kolczyńska 2008: 62). O ile pierwsze dwa cele można traktować jako wskazówki dydaktyczne, trzeci podkreśla zamiar stworzenia swoistego rozkładu materiału, któremu powinni podporządkować się nauczyciele. Trudno bowiem uznać, że bez narzuconego podziału nie byłoby oni w stanie dopasować elementów procesu nauczania-uczenia się do możliwości umysłowych ucznia klasy I, czy nie poprowadziliby edukacji „z należytą troską o integrację i korelację treści ze wszystkich zakresów kształcenia” (Gruszczyk-Kolczyńska 2008: 62). W dalszej części komentarza jego autorka – Edyta Gruszczyk-Kolczyńska – nawiązuje do tego zamiaru bezpośrednio: „Wyodrębnienie takie [klasy I – przyp. J.D.] [...] umożliwi właściwe i proporcjonalne rozmieszczenie treści kształcenia w dwóch następnych latach nauki szkolnej” (2008: 62).

W omawianym dokumencie edukacji polonistycznej dotyczy także fragment rozdziału „Zalecane warunki i sposób realizacji”. Podkreślono w nim, że w początkowym okresie nauki należy kontynuować proces kształtowania dojrzałości dzieci do nauki czytania i pisania, choć jednocześnie w opisie treści nauczania wskazuje się, że uczniowie klasy I powinni już „czytać i rozumieć proste, krótkie teksty oraz pisać proste, krótkie zdania: przepisywać, pisać z pamięci; dbać o estetykę i poprawność graficzną pisma (przestrzegać zasad kaligrafii)” (*Podstawa programowa...* 2008: 40–41). Autorzy dokumentu wskazują, że wybór metody nauczania czytania i pisania należy do nauczyciela, ale jednocześnie precyzują, że w „klasie I szkoły podstawowej około połowy czasu przeznaczanego na edukację polonistyczną uczniowie mogą zajmować się rysowaniem i pisanem, siedząc przy stolikach” (*Podstawa programowa...* 2008: 57).

Zapis treści nauczania, jak wspomniano wyżej, sformułowany jest w języku osiągnięć, co oznacza, że „uczeń o przeciętnych możliwościach umysłowych” powinien spełniać szczegółowe wymagania „określone w zestawie”, takie jak

na przykład: „w kulturalny sposób zwraca się do rozmówcy, mówi na temat, zadaje pytania i odpowiada na pytania innych osób, dostosowuje ton głosu do sytuacji, np. nie mówi zbyt głośno” (p. 1b, klasa I), „rozumie sens kodowania oraz dekodowania informacji; odczytuje uproszczone rysunki, piktogramy, znaki informacyjne i napisy” (p. 2a, klasa I), „uczestniczy w rozmowach: zadaje pytania, udziela odpowiedzi i prezentuje własne zdanie; poszerza zakres słownictwa i struktur składniowych” (p. 3c, klasa III) czy „dba o kulturę wypowiedzania się; poprawnie artykułuje głoski, akcentuje wyrazy, stosuje pauzy i właściwą intonację w zdaniu oznajmującym, pytającym i rozkazującym; stosuje formuły grzecznościowe” (p. 3d, klasa III). Opis treści dla klasy I liczy 12 rozbudowanych punktów, dla klasy III – 15. Realizacja zapisów z tak obszernego katalogu obejmującego wiedzę, umiejętności i postawy mogła być dla nauczyciela wyzwaniem, ale trudniejszy jeszcze był oczekiwany po I i III klasie pomiar osiągnięć – jak bowiem sprawdzić, czy uczeń „ma potrzebę kontaktu z literaturą i sztuką dla dzieci” (p. 2d, klasa III), „przejawia wrażliwość estetyczną, rozszerza zasób słownictwa poprzez kontakt z dziełami literackimi” (p. 2d, klasa III) czy „obdarza uwagę dzieci i dorosłych, słucha ich wypowiedzi i chce zrozumieć, co przekazują” (p. 1c, klasa I). W zapisach podstawy pojawiły się także szczegółowe pojęcia i terminy, które powinien znać uczeń kończący klasę I (wyraz, głoska, litera, sylaba, zdanie) i III (życzenia, zaproszenie, zawiadomienie, list, notatka do kroniki, czas i miejsce akcji, bohater, opowiadanie i opis, list prywatny, życzenia, zaproszenie).

Szczegółowość opisu w podstawie programowej jej autorzy uzasadniają brakami w programach tworzonych przez nauczycieli:

Problem w tym, że obecnie autorskie programy nauczania opracowane w konwencji kształcenia zintegrowanego są konstruowane na zbyt wysokim poziomie ogólności. Dlatego nauczycielom trudno jest szczegółowo zaplanować i realizować proces nauczania-uczenia się według zawartych w nich zapisów. Precyzyjne określenie celów i treści edukacji wczesnoszkolnej w nowej podstawie programowej wymusza więc pożądaną precyzję i konkretyzację autorskich programów (*Podstawa programowa...* 2008: 26).

Opinia dotycząca stosowanych programów autorskich nie została wprowadzić poparta wynikami żadnych badań, ale w całym dokumencie widać potrzebę kontrolowania nauczycieli, którzy – jak sugerują twórcy podstawy – nie do końca radzą sobie z pracą dydaktyczną. Świadczą o tym takie sformułowania, jak

Ograniczenie to [związane z czasem, jaki uczniowie powinni spędzać przy stolikach – przyp. J.D.] ma związek z tendencją do wypełniania czasu edukacyjnego dzieci realizowaniem ćwiczeń zawartych w pakietach edukacyjnych. [...] Podkreśla

się także potrzebę większej dbałości o to, aby uczniowie pisali czytelnie i estetycznie (w tym przestrzegali zasad kaligrafii). Jest to konieczne, ponieważ wielu uczniów ma tak wielkie kłopoty z czytelnym pismem, że trudno przeczytać napisany przez nich tekst (*Podstawa programowa...* 2008: 64).

Być może na potrzebę uszczegółowienia zapisów miało także wpływ odejście od procedury zatwierdzania programów nauczania przez MEN i zastąpienie jej uproszczonym trybem, w którym na wniosek nauczyciela lub nauczycieli dyrektor dopuszczał program do użytku w danej szkole (*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 czerwca 2009 r. w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników* 2009: 6910).

Warto również zauważyć, że chociaż w komentarzu do podstawy jest mowa o konieczności właściwego przygotowania uczniów klasy III do rozpoczęcia nauki w klasie IV oraz sformułowania wspólnych celów i treści kształcenia na styku pierwszego i drugiego etapu edukacyjnego, co zapewnić miało włączenie specjalistów edukacji wczesnoszkolnej do zespołów pracujących nad podstawami programowymi poszczególnych przedmiotów (por. Gruszczyk-Kolczyńska 2008: 61), w praktyce trudno zauważyć takie odniesienia. W podstawie programowej języka polskiego dla klas IV–VI pojawiają się takie pojęcia, jak świadomość językowa i związane z nią funkcjonalne podejście do gramatyki oraz tekstocentryzm (por. Bartmiński 2008: 61), o których nie wspomniano w podstawie dla I etapu kształcenia, mimo że zarówno tekstocentryzm, jak i funkcjonalizacja wiedzy o języku mogą i powinny stać się podstawowymi założeniami także w dydaktyce klas I–III. Pojęcie świadomości językowej wobec braku jednoznacznych definicji w literaturze przedmiotu poddano w ostatnich latach rozbudowanej dyskusji (por. Bakuła 2014; Gajda 2014; Kowalikowa 2014; Nocoń 2014, Nocoń 2015), ale niezależnie od szczegółowych rozstrzygnięć można zgodzić się z Jadwigą Kowalikową, że jako kompetencja wyuczalna świadomość powinna zostać uznana za przedmiot zabiegów edukacyjnych (Kowalikowa 2014: 30). W pierwszych klasach szkoły podstawowej rozwijanie świadomości rozumianej jako „zdolność do rozpoznawania znaków językowych; celowego operowania nimi; dostrzegania funkcjonalnych różnic między nimi; oceniania własnej i cudzej praktyki językowej z punktu widzenia norm poprawnościowych i etyki mowy; rozumienia jawnych i ukrytych znaczeń słów i całych tekstów; mówienia o języku z wykorzystaniem podstawowych pojęć i terminów lingwistycznych” (por. Bartmiński 2014: 12–13) jest szczególnie ważna. Zwraca na to uwagę m.in. Elżbieta Awramiuk, pisząc: „Powodzenie w nauce czytania i pisanie jest niemożliwe bez pewnego zasobu słownictwa i konstrukcji składniowych, bez procesu analizy zależności między słowami w zdaniu oraz dostrzegania pokrewieństwa różnych form wyrazowych” (2006: 50).

Podstawa programowa z 2017 roku. Ku standaryzacji bez refleksji

Dokładnie 18 lat po podstawie z 1999 roku weszło w życie błyskawicznie przygotowane² rozporządzenie z 14 lutego 2017 roku (*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. 2017 poz. 356). W komentarzu do tego dokumentu czytamy:

Konstrukcja podstawy programowej dla wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej ma charakter ewolucyjny, nie burzy osiągnięć poprzednich dokumentów o podstawie programowej, ponieważ odnosi się bezpośrednio do trzech głównych źródeł:

- istoty kształcenia zintegrowanego, zapoczątkowanego reformą w 1999 roku, dopełniając dokument stosownymi paradygmatami;
- modelu zapisów w formie efektów kształcenia, wprowadzonego reformą w 2009 roku;
- koncepcji całościowego kształcenia prof. Ryszarda Więckowskiego – twórcy pedagogiki wczesnoszkolnej.

Wspomnieć należy, iż odwołanie się do tych trzech źródeł to zabieg celowy. [...] Podstawa programowa uzupełnia poprzednie dokumenty, aby w pełni mogła się zrealizować w praktyce wizja kształcenia dzieci według koncepcji prof. Ryszarda Więckowskiego (Dziamska i in. 2017: 51).

Za dyskusyjne należy uznać odniesienie w tak ważnym dokumencie programowym do jednej koncepcji pedagogicznej. Nauczanie całościowe nie jest podejściem nowym – funkcjonuje od początku XX wieku i wiąże się z takimi postaciami, jak Berthold Otto, Owidiusz Decroly czy Maria Grzegorzewska. Od czasu jego powstania na gruncie pedagogiki pojawiło się jednak tak wiele nowych propozycji strategii i sposobów kształcenia, że zamiast narzucać jeden z nich, należy raczej zachęcać nauczycieli do samodzielnych poszukiwań i tworzenia sojuszy metod, które będą optymalne w pracy z określoną grupą. Merytoryczna ocena proponowanych koncepcji leży jednak poza tematem niniejszego tekstu, na potrzeby prowadzonych rozważań można więc jedynie zastanowić się, na czym w praktyce polega nawiązanie do poprzednich dokumentów. Już na pierwszy rzut

² Prace nad przygotowaniem nowej podstawy programowej rozpoczęły się w Ministerstwie Edukacji Narodowej w lutym 2016 roku, już 30 listopada tego roku wstępna wersja projektu została przedstawiona do konsultacji publicznych, a 30 grudnia ostateczny projekt skierowano do uzgodnień międzyresortowych (por. <https://podstawaprogramowa.pl/aktualnosc/nowa-podstawa-programowa-podpisana>).

oka widać, że nowa podstawa programowa od swoich poprzedniczek różni się układem materiału. Nie jest to tylko różnica graficzna, ponieważ schemat opisu w tym wypadku odzwierciedla strukturę myślową. W podstawie z 2017 roku zrezygnowano z podziału osiągnięć na I i III klasę, co daje nauczycielom większą niezależność i pozwala dostosować tempo pracy do indywidualnych potrzeb dziecka. Precyzyjny opis osiągnięć uczniów kończących klasę III obliuguje jednak do zrealizowania w pełni określonych na tym etapie treści.

Tak jak w poprzedniej podstawie, również w najnowszym dokumencie wyróżniono kategorie osiągnięć, do których zaliczono poszczególne umiejętności. W 2008 r. w przypadku efektów kształcenia w klasie I kategorie te objęły: umiejętności społeczne warunkujące porozumiewanie się i kulturę, umiejętność czytania i pisanie oraz umiejętność wypowiadania się w małych formach teatralnych (*Podstawa programowa...* 2008: 5–6), a dla klasy III: korzystanie z informacji, analizę i interpretację tekstów kultury oraz tworzenie wypowiedzi (*Podstawa programowa...* 2008: 10). W podstawie z 2017 roku – jak zaznaczają autorzy komentarza do tego dokumentu – „efekty kształcenia zostały uporządkowane w kategoriach nazwanych według konwencji poszczególnych edukacji przedmiotowych (za prof. R. Więckowskim) i przedstawione jako konsekwencja celów ogólnych rozwoju” (Dziamska i in. 2017: 50). W przypadku edukacji językowej (tu nazwanej polonistyczną, choć określenie to może wprowadzać w błąd, ponieważ podczas zajęć rozwijane są uniwersalne umiejętności językowe), wyróżniono aż sześć kategorii osiągnięć: osiągnięcia w zakresie słuchania, mówienia, czytania, pisanie, kształcenie językowe i samokształcenie (*Podstawa programowa wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej z komentarzem* 2017: 22–24). Zaproponowany podział budzi w tym wypadku zasadnicze wątpliwości³, ponieważ trudno na przykład uznać za zasadne rozdzielanie kształcenie językowe i pisanie. W drugim z obszarów należałoby z kolei rozróżnić umiejętności techniczne: „pisze odręcznie, czytelnie, płynnie, zdania i tekst ciągły, w jednej linii; rozmieszcza właściwie tekst ciągły na stronie zeszytu, sprawdza i poprawia napisany tekst” (*Podstawa programowa...* 2017: 23) oraz umiejętności w zakresie tworzenia wypowiedzi: „pisze notatkę, życzenie, ogłoszenie, zaproszenie, podziękowanie, list; zapisuje adres nadawcy i odbiorcy; pisze krótkie teksty, wykorzystując aplikacje komputerowe” (*Podstawa programowa...* 2017: 23) i uporządkować je w logiczny sposób. Nie sposób także dociec, czemu służy rozdzielanie interpunkcji (p. 5 w kategorii pisanie) i składni (p. 6 w kategorii kształcenie językowe) oraz jak można kształcić umiejętności z tych obszarów rozdzielnie. W obszarze „Osiągnięcia w zakresie czytania” praca z tekstem ogranicza się wyłącznie do tekstów werbalnych i technicznej

³ Poniższy akapit oparty jest na fragmentach opinii dotyczącej projektu podstawy programowej, przygotowanej przez autorkę niniejszego tekstu 6 grudnia 2016 roku.

umiejętności czytania. Znaczna dysproporcja widoczna jest w zapisach dotyczących tekstów literackich i tekstów informacyjnych, w tym popularnonaukowych, stanowiących współcześnie podstawowe źródło informacji o świecie. Brak jakichkolwiek zapisów dotyczących rozwijania umiejętności w zakresie odbioru tekstów ikonicznych czy audiowizualnych, choć w innych obszarach pojawiają się wzmianki o tekstach tego typu, więc nie jest to brak zamierzony. W zakresie świadomości językowej przeważa wiedza deklaratywna wyrażona określeniami typu: *uczeń rozpoznaje, wyróżnia, przekształca*, brak jednak wskazówek dotyczących potrzeby jej funkcjonalizacji. Niektóre zapisy należy także uznać za zbyt szczegółowe, co ogranicza nauczyciela w zakresie kształconych umiejętności, np. w ramach „Osiągnięć w zakresie pisania”: „zapisuje poprawnie liczebniki oraz wybrane, poznane w trakcie zajęć, pojęcia dotyczące różnych dyscyplin naukowych” (*Podstawa programowa...* 2017: 23), lub trudne do weryfikacji, np. w obszarze „Osiągnięcia w zakresie słuchania”: „słucha uważnie wypowiedzi osób podczas uroczystości, koncertów, przedstawień, świąt narodowych i innych zdarzeń kulturalnych; przejawia zachowanie adekwatne do sytuacji; słucha tekstów interpretowanych artystycznie, szuka własnych wzorców poprawnej artykulacji” (*Podstawa programowa...* 2017: 22). Łącznie opis treści we wszystkich kategoriach liczy 39 rozbudowanych punktów, widać więc, że względem poprzednich dokumentów programowych wymagania zostały jeszcze bardziej uszczegółowione, choć – jak wskazano wyżej – niekoniecznie uporządkowane.

Zamieszczony w podstawie zestaw treści z zakresu edukacji polonistycznej zamyka licząca 24 pozycje lista lektur „do wspólnego i indywidualnego czytania”, z których połowa pochodzi z ubiegłego wieku (*Podstawa programowa...* 2017: 24–25). Zgodnie z deklaracją autorów dokumentu lista jest tylko propozycją, ale w praktyce wielu nauczycieli będzie z tej propozycji korzystać, planując pracę z uczniami. Zamieszczanie w dokumencie programowym o takiej randze ograniczonego i subiektywnego spisu stoi w sprzeczności z zadeklarowanym w preambule do podstawy zadaniem, jakim jest „wprowadzenie uczniów w świat literatury, ugruntowanie ich zainteresowań czytelniczych oraz wyposażenie w kompetencje czytelnicze potrzebne do krytycznego odbioru utworów literackich i innych tekstów kultury” (*Podstawa programowa...* 2017: 11). Szkoła ma rozbudzać u uczniów zamiłowanie do czytania, ponieważ „wysokie kompetencje czytelnicze wpływają na sukces uczniów w szkole, a w późniejszym życiu pozwalają pokonywać uczniom ograniczenia i trudności związane z mniej sprzyjającym środowiskiem społecznym” (*Podstawa programowa...* 2017: 11), ale trudno mieć nadzieję, że uda jej się w pełni osiągnąć sukces, jeśli ograniczy się do podsuwania uczniom takich lektur, jak archaiczne już dzisiaj pozycje *Doktor Dolittle i jego zwierzęta* czy *Pamiętnik Czarnego Noska*. Większe szanse na powodzenie będzie miał z pewnością nauczyciel, który zastosuje się do porady zamieszczonej w części „Warunki i sposób realizacji” mówiącej o potrzebie

codziennego czytania przez nauczyciela oraz wspólnych rozmów o przeczytanych książkach (*Podstawa programowa...* 2017: 43).

W opisie wymagań ogólnych cele kształcenia zostały przydzielone do jednego z czterech obszarów rozwoju dziecka: fizycznego, emocjonalnego, społecznego i poznawczego (*Podstawa programowa...* 2008: 20). W każdym z tych obszarów możemy znaleźć zapisy odnoszące się do rozwijania umiejętności językowych, choć nie zawsze są one sformułowane precyzyjnie i komunikatywnie. Na przykład w zakresie rozwoju fizycznego uczeń powinien osiągnąć „sprawności motoryczne i sensoryczne tworzące umiejętność komunikacji”, w zakresie obszaru emocjonalnego „umiejętność przedstawiania swych emocji i uczuć przy pomocy prostej wypowiedzi”, w zakresie społecznym uczeń powinien „nazywać poznane wartości”, a w zakresie poznawczym zdobyć

umiejętność czytania na poziomie umożliwiającym samodzielne korzystanie z niej w różnych sytuacjach życiowych, w tym kontynuowanie nauki na kolejnym etapie edukacyjnym i rozwijania swoich zainteresowań; umiejętność stawiania pytań, dostrzegania problemów, zbierania informacji potrzebnych do ich rozwiązania, planowania i organizacji działania, a także rozwiązywania problemów czy umiejętność rozumienia legend, faktów historycznych, tradycji, elementów kultury materialnej i duchowej oraz pojęć i symboli z nimi związanych, takich jak: rodzina, dom, naród, ojczyzna, kraj (*Podstawa programowa...* 2008: 20–21).

W części „Warunki i sposób realizacji” znalazła się informacja, że

Istotą edukacji polonistycznej jest proces poznawania języka mówionego i pisanego w kontakcie ze światem zewnętrznym, w tym z otoczeniem społeczno-przyrodniczym oraz kulturą regionalną i narodową. Nadrzędną wartością edukacji polonistycznej staje się zatem komunikatywne posługiwanie się przez dzieci językiem ojczystym w mowie i w piśmie połączone z umiejętnością czytania w stopniu umożliwiającym płynne uczenie się przez dziecko tego języka na I i kolejnych etapach edukacyjnych (*Podstawa programowa...* 2008: 43).

Podsumowując analizę najnowszego, obowiązującego obecnie dokumentu programowego, warto zapytać, czy szczegółowe zapisy w dokumencie pozwalają na realizację takich założeń. Trzeba także zwrócić uwagę, że – podobnie jak w podstawie z 2008 roku – brakuje korelacji między I a II etapem edukacyjnym: w podstawie do języka polskiego dla II etapu zaproponowano całkiem inny, budzący zresztą wiele zastrzeżeń, sposób wydzielenia obszarów w zakresie edukacji polonistycznej, co sprawia, że nie jest możliwe porównanie umiejętności rozwijanych w klasach I–III i w kolejnych, a niektóre zapisy nakładają się na siebie. Dla nauczyciela, który chciałby dobrze przygotować swoich trzecioklasistów do pracy w klasie IV, chaos w tym obszarze będzie z pewnością dodatkowym utrudnieniem.

Wnioski.

Niestabilna podstawa nauczycielskiej pewności

Przedstawione powyżej rozbieżności w zapisach kolejnych podstaw programowych należy uznać za tym bardziej znaczące, że dotyczą nie tylko treści kształcenia. Gdyby poprzestać na tym poziomie, można by założyć, że w niektórych wypadkach różnice odnoszą się jedynie do sformułowań językowych, a więc są one bardziej stylistyczne niż merytoryczne. Poglębiona analiza pozwala jednak zauważyć, że każda z podstaw proponuje inny model kształcenia, odrębny od pozostałych pod względem zadań nauczyciela i danej mu samodzielności oraz zadań kształcenia językowego. Różnice dotyczą także celów edukacyjnych i ich hierarchizacji, co przekłada się na jakościowe zróżnicowanie efektów kształcenia (por. Nocoń 2015: 83).

Jadwiga Kowalikowa opisuje trzy poziomy przekładu zapisów podstawy programowej na działania dydaktyczne. Pierwszy odnosi się do formułowania w obrębie ogólnych zapisów zagadnień szczegółowych, co jest zadaniem dla autorów programów nauczania, podręczników i innych materiałów dydaktycznych. Na drugim poziomie zagadnienia te przekładane są przez nauczycieli na problemy i pytania stanowiące tematy lekcji. Trzeci poziom obejmuje tworzenie narzędzi dydaktycznych – warsztatu, który służy przekazywaniu wiedzy i rozwijaniu określonych umiejętności (Kowalikowa 2014: 35). Przejście od podstawowego dokumentu programowego do szczegółowych tematów oraz zadań dla uczniów jest czasochłonne i wymaga ogromnego zaangażowania wszystkich uczestników tego procesu. Dlatego istotne zmiany programowe powinny następować tylko wtedy, kiedy można je uzasadnić koniecznością zewnętrzną – na przykład nowymi zjawiskami społecznymi czy technologicznymi, które wymagają rozwijania nowych, specyficznych kompetencji. W przeciwnym wypadku będą one prowadzić do chaosu dydaktycznego, konieczności przeformułowania przekazu kierowanego do uczniów i rodziców, potrzeby wyboru lub opracowania nowych materiałów dydaktycznych (nawet jeśli dotychczas stosowane sprawdzały się), a w konsekwencji być może także do wcześniejszego wypalenia zawodowego nauczycieli. Częste zmiany z pewnością skutkować mogą także niższym poziomem osiągnięć uczniów kończących edukację na poszczególnych etapach kształcenia – nauczyciel zaabsorbowany koniecznością dostosowania się do nowych wymogów, skupiony na poszukiwaniu nowych materiałów dydaktycznych, a przede wszystkim – nieprzekonany do sensu wprowadzanych rozwiązań, mniej czasu będzie mógł poświęcić uczniom, ich potrzebom oraz problemom. Innym, choć równie ważnym zagadnieniem jest kwestia kształcenia nauczycieli i tego, czy jego celem będzie rozwijanie samodzielności i przygotowanie do twórczego wypełniania wskazanych w podstawie ram, czy raczej nastawienie na precyzyjne odtwarzanie konkretnych zapisów

szczegółowych związane z dookreślaniem form, metod i technik pracy, które najlepiej wpisują się we wskazany w podstawie paradygmat kształcenia. Jak wskazują wyniki wielu badań, ograniczenie nauczycielskiej autonomii poprzez konieczność realizacji ścisłych zapisów podstawy programowej, niepozbawionej usterek i stawiającej cele, które trudno uznać za w pełni spójne, również może stać się istotnym czynnikiem stymulującym proces wypalenia zawodowego (por. Jaworowska 2014; Santinello 2008; Schaufeli, Maslach, Marek 2018).

Brak stałości w zakresie podstawowych zasad kształcenia, myśl, czy za chwilę nie przyjdzie mierzyć się z kolejnymi zmianami, sprawiają, że obszary niepewności poszerzają się, pozostawiając nauczyciela z poczuciem, że najpewniejszym i najbardziej bezpiecznym rozwiązaniem będzie wierność wzorom wyniesionym z własnej, zakończonej nierzadko w ubiegłym wieku, edukacji szkolnej i reprodukcja tych wzorów we własnej pracy. Tylko czy realizowana w ten sposób edukacja pozwoli przygotować uczniów do funkcjonowania w czekającej ich przyszłości?

Bibliografia

- Awramiuk E. 2006. *Lingwistyczne podstawy początkowej nauki czytania i pisania po polsku*, Trans Humana, Białystok.
- Bakuła K. 2014. *Świadomość językowa – świadomość dydaktyczna*, [w:] *Język a edukacja 3. Świadomość językowa*, red. J. Nocoń, A. Tabisz, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole, s. 37–52.
- Bartmiński J. 2008. *Nauka o języku w podstawie programowej*, [w:] *Podstawa programowa z komentarzami*, t. 2: *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, MEN, s. 60–62.
- Bartmiński J. 2014. *Czym w podstawie programowej jest świadomość językowa?*, „Polonistyka”, nr 1, s. 9–13.
- Dzianska D., Małycka M., Wróblewska M., Woźniak J. 2017. *Komentarz do podstawy programowej wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej z komentarzem*, MEN, s. 48–54.
- Gajda S. 2014. *Ku świadomości językowej*, [w:] *Język a edukacja 3. Świadomość językowa*, red. J. Nocoń, A. Tabisz, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole, s. 15–24.
- Gruszczyk-Kolczyńska E. 2008. *Komentarz do podstawy programowej edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Podstawa programowa z komentarzami*, t. 1: *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna*, MEN, s. 60–68.
- Jaworowska A. 2014. *Kwestionariusz wypalenia zawodowego Massimo Santinello. Polska normalizacja*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa.
- Konarzewski K. 2004. *Reforma oświaty. Podstawa programowa i warunki kształcenia*, ISP Warszawa.

- Kowalikowa J. 2014. *Świadomość językowa w aspekcie edukacyjnym przekładana na działania dydaktyczne*, [w:] *Język a edukacja 3. Świadomość językowa*, red. J. Nocoń, A. Tabisz, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole, s. 25–36.
- Leek J. 2015. *Ewolucja podstaw programowych kształcenia ogólnego w Polsce. Ku zmianie edukacyjnej*, [w:] *Wybrane problemy nauczania i wychowania. Z doświadczeń okresu transformacji*, red. M. Kamińska, Oficyna Wydawnicza Szkoły Wyższej im. Pawła, Włodkowica NOVUM, Płock, s. 23–35.
- Legutko M.. 1999. *Reforma Podstaw Programowych*, <http://nauczyciel.wspinet.pl/serwisy/reforma/arch/ref071.htm>, dostęp: 31.01.2021.
- Marciniak Z. 2008. *O potrzebie reformy programowej kształcenia ogólnego*, [w:] *Podstawa programowa z komentarzami*, t. 1: *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna*, MEN, s. 7–16.
- Nocoń J. 2014. *Świadomość językowa w podręcznikach szkolnych (teoria i praktyka)*, [w:] *Język a edukacja 3. Świadomość językowa*, red. J. Nocoń, A. Tabisz, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole, s. 160–174.
- Nocoń J. 2015. *Kształcenie świadomości językowej w gimnazjum – lekcje gramatyki, „Edukacja”*, nr 1 (132), s. 81–96.
- Ornstein A.C., Hunkins F.P. 1998. *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Podstawa programowa wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej z komentarzem*, 2017, MEN.
- Podstawa programowa z komentarzami*, t. 1: *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna*, 2008, MEN.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego*, Dz.U. 1999 nr 14 poz. 129.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, Dz.U. 2009 nr 4 poz. 17.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 czerwca 2009 r. w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników*, Dz.U. 2009 nr 89 poz. 730.
- 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. 2017 poz. 356.
- Santinello M. 2008. *LBQ Link Burnout Questionnaire. Manuale*, Giunti O.S. Organizzazioni Speciali, Firenze.
- Schaufeli W.B., Maslach C., Marek T. 2018. *Professional burnout. Recent developments in theory and research*, Routledge, London.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty*, Dz.U. 1991 nr 95 poz. 425.
- Uwagi Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich w sprawie projektu rozporządzenia określającego podstawę programową wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, 2008, [w:] *Podstawa programowa z komentarzami*, t. 1: *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna*, MEN, s. 70–72.

Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE), <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>; dostęp: 24.04.2021.

Zalecenie rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Tekst mający znaczenie dla EOG) (2018/C 189/01), [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN); dostęp: 11.12.2020.

Kamila Wichrowska

ORCID 0000-0003-3559-9706

Uniwersytet Warszawski

Paulina Marchlik

ORCID 0000-0002-4609-1900

Uniwersytet Warszawski

Nauczyciel języka obcego a kształcenie zdalne dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym

ABSTRACT

Language teaching and distance education of preschool and primary school children

This paper describes selected aspects of a qualitative pilot study of remote teaching experiences of teachers of English to young learners. The study comprised interviews with twelve ESL teachers working with the youngest pupils in public and non-public kindergartens and primary schools, as well as in private language schools. The primary aim of the study was to find the answers to two research questions: What challenges did teachers of English to young learners face in delivering remote education? and What are the benefits of distance teaching according to English language teachers?

Keywords: language teacher, second language, distance teaching, synchronous classes, asynchronous classes, COVID-19

Słowa kluczowe: nauczyciel języka, język obcy, kształcenie zdalne, zajęcia synchroniczne, zajęcia asynchroniczne, COVID-19

Wstęp

Sytuacja szybkiego rozprzestrzeniania się wirusa SARS-CoV-2 na początku 2020 roku wywołującego chorobę COVID-19 spowodowała duże zamieszanie. Długotrwały *lockdown* zmienił podejście do wielu dziedzin życia, takich jak

spotkania z najbliższymi, podróże zagraniczne, kontakty społeczne, aranżowanie miejsca pracy, robienie zakupów... Rewolucja internetowa dotknęła niemal wszystkie branże, także sektor edukacji. Jeszcze do niedawna niewyobrażalne wydawało się przeniesienie prawie wszystkich elementów życia, w tym lekcji dla najmłodszych uczniów, do świata wirtualnego. Elementy e-learningu pojawiały się najczęściej w postaci zadań domowych proponowanych np. na platformach edukacyjnych w ramach nauki języków obcych, takich jak Kahoot!, Quizlet czy Wordwall, lub w ramach materiałów online do podręczników oferowanych przez wydawnictwa. Jednakże potrzeba izolacji społecznej wywołana koronawirusem sprawiła, że zdalne nauczanie przestało być jedynie ciekawym urozmaicheniem lub rzadką praktyką w procesie edukacji, a stało się szkolną codziennością. Zgodnie z *Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19* (Dz.U. 2020 poz. 410) od 6 kwietnia do 31 sierpnia 2020 roku nastąpiło ograniczenie funkcjonowania m.in. przedszkoli i szkół publicznych i niepublicznych. W dalszym punkcie wskazanego rozporządzenia czytamy, że zadania jednostek edukacyjnych mogą być realizowane z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość. W praktyce oznaczało to sięgnięcie po narzędzia edukacji zdalnej, za pomocą których realizowano program nauczania. „W nowych warunkach mamy przymus, który oznacza, że bez względu na możliwości, kompetencje i chęci, z takich rozwiązań muszą korzystać wszyscy, a nie tylko ci, którzy chcą i potrafią” (Pyżalski 2020: 3). W niniejszym artykule autorki skupiają się na zagadnieniu edukacji zdalnej w znaczeniu edukacji na odległość z wykorzystaniem różnorodnych narzędzi, szczególnie tych dostępnych online. Na potrzeby artykułu terminów: „kształcenie / nauczanie / edukacja na odległość” oraz „kształcenie / nauczanie / edukacja zdalna” autorki będą używać zamiennie.

Charakterystyka wczesnego nauczania języka obcego

Zalety wczesnego rozpoczynania nauki drugiego języka pokazują między innymi badania nad wczesnym uczeniem języków obcych w Europie: „The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners”, przy jednoczesnym założeniu, że dziecko uczy się języka we „wspierającym środowisku” oraz ma zapewnioną kontynuację nauki tego samego języka na kolejnych etapach edukacji (Edelenbos, Johnstone, Kubanek 2006). Tak też zakłada polski system edukacyjny. Wprowadzenie języka obcego do edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej jest w Polsce obowiązkowe i wynika z zapisów *Podstawy programowej* (Dz.U. 2017 poz. 356).

Małe dzieci potrzebują dużo ruchu, nie są w stanie pozostać w miejscu i przez długi czas skupić się na jednej czynności. Dziecięcą aktywnością jest zabawa. Anna I. Brzezińska i współpracownicy (2011) mówią wręcz, że jest ona jedną z podstawowych form aktywności człowieka w każdym wieku, jednak najpełniej rozwija się w dzieciństwie i dlatego właśnie jest uważana za taki rodzaj aktywności, bez którego rozwój młodego człowieka nie może prawidłowo przebiegać. Tak więc jasne wydaje się, iż nauczanie i uczenie się języka obcego powinno wykorzystywać elementy zabawy. Do tego celu świetnie nadaje się *Total Physical Response* (metoda reagowania całym ciałem) Jamesa Ashera, gry edukacyjne, *storytelling*, odgrywanie ról, wykorzystanie bajek, piosenek i wierszyków, nauczanie wielozmysłowe. Inną zasadą, która jest niezbędna we wczesnym nauczaniu (nie tylko języków obcych), jest częsta zmiana aktywności i form pracy. Jeśli lekcja skonstruowana jest monotennie, zbyt wiele czasu poświęca się na jedno zagadnienie, a ćwiczenia są za długie, to młody uczeń nie jest w stanie utrzymać swojej uwagi na zadaniu. Z pomocą przychodzą tu metody aktywne oraz ustawienie ćwiczeń na zasadzie *stir & settle* (jest to zasada stosowania naprzemiennie ćwiczeń aktywizujących, pobudzających do działania i ruchu oraz uspokajających, pozwalających na skupieniu się na wykonywanej czynności i bardziej statycznych) (Szpotowicz 2011). Co więcej, aby doświadczenie językowe podczas zajęć miało dla młodych uczniów sens, powinno dziać się w określonym kontekście sytuacyjnym. Do tego celu warto wykorzystać wiele pomocy dydaktycznych, zarówno przygotowanych jako materiały edukacyjne, jak i przedmioty codziennego użytku (ang. *real objects*), angażować dzieci w scenki sytuacyjne z wykorzystaniem dialogów, takich jak np. w sklepie lub na lotnisku. Warto także wykorzystywać uroczystości wpisane w kalendarz szkolny lub przedszkolny, jak święta, dzień mamy i taty, urodziny itd. (Schaffer 2006; Shin, Crandall 2013; Szpotowicz, Szulc-Kurpaska 2009; Wieszczyńska 2009).

Nauczanie na odległość

Jak i czy można powiązać nauczanie języka obcego najmłodszych, wymagające kontekstu sytuacyjnego, gestów oraz dużej ilości zabawy z nauczaniem na odległość (ang. *distance learning*)? Nie jest ono przecież nową i zupełnie nieużywaną w edukacji koncepcją. Pierwsze kursy na odległość zaproponowano na początku lat 80. XIX wieku i były kursami korespondencyjnymi (Moore, Kearsley 2012). Mirosław J. Kubiak (2000) o nauczaniu na odległość mówi, że jest ono metodą kształcenia wykorzystywaną w warunkach, w których zarówno nauczyciele, jak i uczniowie są z dala od siebie, a do przekazywania treści edukacyjnych wykorzystują oprócz tradycyjnych sposobów komunikacji

także nowe technologie informacyjno-komunikacyjne (TIK), udostępniając głos, obraz wideo oraz materiały w formacie cyfrowym. Może to dziać się w czasie rzeczywistym, np. za pomocą wideokonferencji. Kształcenie na odległość to zarówno nauczanie, jak i planowane uczenie się, w którym nauczanie odbywa się w innym miejscu niż uczenie się, co wymaga komunikacji za pośrednictwem technologii oraz specjalnej instytucjonalnej organizacji (Moore, Kearsley 2012). Zdarza się, że terminy: nauczanie zdalne, kształcenie na odległość oraz e-learning są używane zamiennie, lecz nie są sobie tożsame. Chociaż TIK ułatwiają kształcenie na odległość (zapewniają możliwość przeprowadzenia kształcenia na odległość) i są przez wielu definiowane również jako technologie uczenia się na odległość, to sam termin „kształcenie na odległość” nie jest cechą definiującą e-learning. Elementy e-learningu mogą być wykorzystywane jako uzupełnienie lub urozmaicenie zajęć tradycyjnych w sali (Guri-Rosenblit 2005). Kształcenie z wykorzystaniem TIK zapoczątkowano w latach 80. XX wieku, a dokładniej w 1981 roku, kiedy to pierwszy w całości internetowy kurs został przygotowany i przeprowadzony przez amerykańską organizację non-profit Western Behavioral Sciences Institute (Harasim 2000). W latach 80. szkoły wyższe i uniwersytety przygotowały i przeprowadziły pierwsze kursy online (Sun, Chen 2016). Nauczanie i uczenie się zdalne można także opisać jako udzielanie instrukcji przez osobę z placówki edukacyjnej z wykorzystaniem (na przykład) internetu. Tego rodzaju instruktaz może przybrać dwie formy: interakcje z nauczycielem w czasie rzeczywistym (synchroniczne) oraz dostarczenie materiałów przez nauczyciela do odtworzenia w dowolnym czasie i miejscu (asynchroniczne) (Poe, Stassen 2002). Zajęcia zdalne są sposobem na umożliwienie innej formy kontaktu, swego rodzaju kontakt oraz wymianę materiałów i doświadczeń pomiędzy nauczycielami a uczniami. Relacja ta może funkcjonować niezależnie od ich miejsca pobytu.

Taka forma prowadzenia zajęć z pewnością ma wiele zalet. Nauczyciel i uczniowie pozostają we własnych domach, a to znaczy, że nie tracą czasu na dotarcie do szkoły. Każdy z uczniów pracuje samodzielnie, a więc nie rozpraszają siebie nawzajem. Narzędzia do pracy zdalnej z wykorzystaniem TIK są dla uczniów atrakcyjne, co oznacza, że taka forma pracy, gdzie każdy ma możliwość wykonać zadanie we własnym tempie, na własnym ekranie smartfonu, tabletu czy komputera, może być dla nich interesująca. Z drugiej zaś strony prowadzenie zajęć na odległość jest nie lada wyzwaniem. Badania przeprowadzone w kwietniu 2020 roku przez Centrum Cyfrowe, Centrum Edukacji Obywatelskiej i Fundację Szkoła z Klasą na próbie prawie 1000 nauczycieli z całej Polski ukazały więcej realnych wyzwań, z którymi środowisko szkolne musiało się zmierzyć. Okazało się, że przed wybuchem pandemii wirusa SARS-CoV-2 aż 85,4% badanych nauczycieli nie miało żadnych wcześniejszych doświadczeń z nauczaniem zdalnym. Ich głównym problemem (jak deklarowali) była czasochłonność

całego procesu, na który składało się między innymi: samokształcenie się nauczycieli z narzędzi do pracy zdalnej, łączenie różnorodnych metod edukacji zdalnej, otwarcie się na kontakt z uczniami i ich rodzicami z wykorzystaniem do tego celu różnych narzędzi komunikacyjnych oraz godzenie własnego życia domowego ze zdalną pracą (Pyżalski 2020). Nauczanie na odległość jest procesem, na który składają się takie elementy, jak: uczenie się, nauczanie, komunikacja, projektowanie i zarządzanie (Moore, Kearsley 2012). Według badania z kwietnia 2020 roku trudności pojawiały się nie tylko po stronie nauczycieli. Aż 36% badanych wskazuje, iż braki sprzętowe uczniów to jeden z głównych problemów ze zdalną edukacją. 19% nauczycieli biorących udział w badaniu mówi, że znacznie utrudniała im pracę różnica w poziomie wiedzy i umiejętności uczniów biorących udział w zajęciach – trudno było dostosować zadania do poziomu wszystkich uczniów podczas lekcji zdalnych. Jednak nie jest to jedyna przeszkoda, o której warto wspomnieć. Dzieci, które jeszcze nie czytają ani nie piszą, potrzebują ciągłej asysty dorosłego w wielu momentach, takich jak zapoznanie się z przesłanymi materiałami edukacyjnymi (w przypadku nauczania asynchronicznego), jak i w wejściu na lekcje online, gdzie należy się zalogować (w nauczaniu synchronicznym). Przeszkód tych może być więcej, biorąc pod uwagę nauczanie języka obcego najmłodszych (dzieci w przedszkolu oraz uczniów na I etapie edukacyjnym). Jak już wspomniano w niniejszym tekście, nauczanie języka obcego tej grupy wiekowej wiąże się z wykorzystaniem ruchu, mimiki i gestów, częstych zmian aktywności, jak i dużej ilości pomocy dydaktycznych. Gdy nauczyciel i uczniowie znajdują się w różnych miejscach i mogą widzieć się jedynie przez ekran komputera, utrzymanie standardowego tempa oraz walorów stacjonarnych zajęć językowych wydaje się co najmniej dużym wyzwaniem.

Jak można zatem zaaranżować nauczanie języka obcego, gdy nauczyciel i uczniowie kontaktują się ze sobą za pomocą komputera? Czy możliwe jest przeniesienie pełnowartościowych lekcji języka obcego do świata online? Czy i w jakiej formie nauczyciele języka angielskiego prowadzili zajęcia z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym? Te pytania były punktem wyjścia dla autorek do przygotowania i przeprowadzenia badań, które opisane zostaną w dalszej części artykułu.

Badanie

W niniejszym tekście opisane zostały wybrane aspekty przeprowadzonego badania empirycznego. Badanie miało charakter pilotażowy. W badaniu doświadczeń nauczania zdalnego wśród nauczycieli języka angielskiego zastosowano metodę jakościową i techniki wywiadu narracyjnego oraz wywiadu swobodnego

ukierunkowanego. Wywiad narracyjny jest techniką badawczą wykorzystywaną w badaniach społecznych, głównie biograficznych, lecz także w badaniu doświadczeń życiowych. Krzysztof Konecki pisze: „Narracjami są tylko te opowieści, które mają wyraźnie zaznaczony, w historycznym czasie, początek, po czym następuje opis rozwoju pewnych zdarzeń w jakiś sposób ze sobą powiązanych oraz opowieść ma czasowo wyraźnie przez opowiadającego zaznaczony koniec (tzw. koda)” (2000: 179). Wywiad swobodny ukierunkowany stosuje się z kolei jako uzupełnienie wywiadu narracyjnego, w celu doprecyzowania informacji. Jakub Stempień i Włodzimierz Rostocki (2013), za Iloną Przybyłowską wskazują, że wywiady tzw. eksperckie przybierają postać wywiadów swobodnych ukierunkowanych. Wywiady w ramach jednego badania mają wspólną tematykę oraz uszczegółowienie. Same pytania natomiast nie muszą być zadawane we wszystkich wywiadach w tej samej formie, kolejności ani nawet liczbie.

Autorki tego artykułu zdecydowały się na połączenie dwóch technik badawczych ze względu na specyfikę badania (badanie doświadczeń i obserwacji oraz opinii nauczycieli) oraz ograniczone możliwości kontaktu z badanymi (sytuacja epidemiologiczna w czasie prowadzenia badania nie była na tyle ustabilizowana, aby bez narażenia zdrowia móc zorganizować wszystkie spotkania bez korzystania z narzędzi komunikacji zdalnej). Do badania autorki poszukiwały nauczycieli dzieci w wieku przedszkolnym oraz wczesnoszkolnym, którzy mieli doświadczenie w kształceniu na odległość. Ponieważ w badaniach jakościowych często rezygnuje się z reprezentatywności, dobór osób uczestniczących w badaniu miał charakter celowy. Zastosowano dobór wygodny (ang. *convenience sampling*), oparty na dostępności badanych będących w bliskim zasięgu badaczek (Łobocki 2002: 169). W badaniu wzięli udział nauczyciele, którzy pozytywnie odpowiedzieli na zaproszenie i wyrazili zgodę na nagrywanie wywiadów. Wszyscy uczestnicy badania zostali poinformowani, że w każdej chwili mogą wycofać zgodę. Sporządzono transkrypcje wszystkich nagranych wywiadów, po czym nagrania zostały usunięte, a wywiady – zanonimizowane.

Przeprowadzono dwanaście wywiadów z nauczycielami języka angielskiego pracującymi z najmłodszymi uczniami, w publicznych i niepublicznych przedszkolach i szkołach podstawowych, a także w prywatnych szkołach językowych mieszczących się we wsiach, w małych i dużych miastach. Biorący udział w badaniu to nauczyciele w wieku 25–50 lat, o różnych kwalifikacjach formalnych i stopniach awansu zawodowego. Badanie zrealizowane zostało po zakończeniu roku szkolnego 2019/2020, tj. w lipcu i sierpniu 2020 roku. Wszyscy nauczyciele uczestniczący w badaniu mieli doświadczenie w prowadzeniu zdalnego nauczania w czasie spowodowanego koronawirusem zamknięcia szkół, w formie synchronicznej (w czasie rzeczywistym) lub asynchronicznej.

Celem podstawowym badania było poznanie odpowiedzi na pytania badawcze: (1) Jakie wyzwania stanęły przed nauczycielami języków obcych w obliczu

zdalnego nauczania? oraz (2) Jakie korzyści wynikają z nauczania zdalnego według nauczycieli języka angielskiego?

Wywiady trwały od 30 do 60 minut. Wszystkie przeprowadzone zostały za pomocą platformy wideokonferencyjnej Zoom. Każdy wywiad rozpoczynał się od postawienia pytania głównego: „Proszę opowiedzieć o swoich doświadczeniach w nauczaniu zdalnym w czasie pandemii”. Następnie uczestnik badania przedstawiał swoją narrację, która nie była przerywana dodatkowymi pytaniami. Dopiero gdy zasygnalizował koniec swojej narracji, badaczka zadawała pytania dodatkowe, prosząc o doprecyzowanie i uszczegółowienie. Pytania dodatkowe dotyczyły informacji, które nie pojawiły się w narracji bezpośrednio, a które wynikały z potrzeby bliższego poznania opinii i doświadczeń nauczycieli związanych ze zdalnym nauczaniem języka angielskiego, które miały pomóc badaczkom w odpowiedzi na pytania badawcze. Poniżej przedstawione zostały wyniki i wnioski z badań, zestawione w kategoriach sformułowanych na podstawie analizy wywiadów. W ramach każdej z wyłonionych kategorii zamieszczono także fragmenty wywiadów, aby bezpośrednio dać wyraz doświadczeniom i wrażeniom badanych nauczycieli.

Wyniki badań

Zajęcia prowadzone asynchronicznie i synchronicznie

Osoby uczestniczące w badaniu pracują jako nauczyciele języka angielskiego od 3 do 27 lat. Jednak, niezależnie od stażu pracy, zdecydowana większość z badanych nauczycieli nie miała wcześniejszych doświadczeń w prowadzeniu lekcji w formie zdalnej i nie czuła się wystarczająco przygotowana do prowadzenia takich zajęć. Podobne obserwacje mieli uczestnicy badania „Zdalna edukacja – gdzie byliśmy, dokąd idziemy?” (Ptaszek i in. 2020), z których tylko 10,1% zadeklarowało, że czuje się w pełni przygotowanych do pracy zdalnej.

Brak doświadczenia nauczycieli w prowadzeniu lekcji w formie zdalnej wynikał z braku takiej potrzeby, a nie z braku chęci używania narzędzi do prowadzenia zajęć zdalnych czy doświadczenia w korzystaniu z technologii informacyjnych. Uczestnicy badania już wcześniej wykorzystywali aplikacje interaktywne (np. Kahoot!, Quizizz, Quizlet) na lekcjach stacjonarnych, a pracując zdalnie, mieli okazję poznać inne narzędzia, w tym te do prowadzenia zajęć synchronicznie. Używane przez nich narzędzia do komunikacji z uczniami i ich rodzicami, oprócz poczty elektronicznej i telefonu, to różne komunikatory internetowe i platformy do nauczania zdalnego w czasie rzeczywistym, takie jak np. Zoom czy Microsoft Teams. Nauczyciele zazwyczaj wyrażali się krytycznie o tych aplikacjach, które nie pozwalały na kontakt z uczniami w takiej formie, do jakiej byli przyzwyczajeni, czyli tradycyjnych zajęć stacjonarnych. Niezależnie

od opinii nauczycieli na temat funkcjonalności platform, narzędzia przez nich stosowane najczęściej były wybierane „odgórnie” – to dyrekcje placówek podejmowały decyzje o tym, z jakich rozwiązań szkoły będą korzystać; sami nauczyciele nie mieli większego wpływu na to, w jaki sposób będą prowadzić lekcje na odległość:

Dyrekcja długo szukała odpowiedniej dla nas opcji. Była to po prostu decyzja odgórna. Nie wiem, czy koleżanki się spotykały wcześniej na jakichś innych platformach, ale... u mnie [w szkole wiejskiej – przyp. aut.] było to wcześniej niż w szkole miejskiej – wielkiej, ogromnej szkole, gdzie mąż uczy. A może w kwietniu zaczęliśmy? Nie od razu, absolutnie. [W1]

W zasadzie nie miałam dużego wyboru tutaj – ja jako szkoła [prywatna szkoła językowa dla dzieci, zrzeszona w sieci – przyp. aut.], dlatego, że to w ramach sieci dokonano za nas wyboru. [W8]

My dostaliśmy loginy i było ustalone z góry, że my używamy tego. [W12]

Synchronicznie

Dla nauczycieli, którzy prowadzili lekcje w czasie rzeczywistym, ważne było to, żeby lekcja nie była nudnym dla uczniów „wykładem”. Starali się tak uaktywnić uczniów, aby skorzystali oni na tych zajęciach jak najwięcej. Nauczyciele brali pod uwagę wszelkie możliwości pracy online – od skupiania się na pojedynczym dziecku i zadawania pytań każdemu z osobna, po wykorzystanie wszelkich materiałów dostępnych online, które zaciekawiają daną grupę uczniów.

Gdy przygotowywałam te lekcje, to było napisane, że będzie taki a taki temat i będzie to lekcja online. I przed lekcją zróbcie to a to. Np. przeczytajcie historyjkę. I na początku lekcji np. pytałam: Kasiu, opowiedz, gdzie znaleźli się nasi bohaterowie. Wojtek, czy myślisz, że znajdą teraz *piece of the puzzle*, i tak dalej. I oczywiście też rozwiązywaliśmy zadania, które mieliśmy na interaktywnym podręczniku i to nie było tak, że ja robiłam, tylko robili to uczniowie. Miałam listę z zajęć, tak jak się logowali, więc wiedziałam, kto jest. No to, Antek, przykład nr 3, Antek, wytłumacz, dlaczego tak zrobiłeś. Tak że był czas, i chciałam, żeby oni się też troszeczkę wypowiadali, żeby nie była to taka typowa lekcja podawcza, że ja tłumaczę przez 30 minut czym jest Present Simple. Tylko był podany wcześniej ten Present Simple, przeczytaj ramkę Grammar, przeczytaj sobie z końca książki ten a ten punkt. Pytałam, czy zrozumieli, czy jeszcze coś wyjaśnić, czy jakieś przykłady, powtarzałam krótko tę zasadę, nad którą pracowaliśmy. No i przechodziliśmy tak, żeby oni też mieli szansę coś tam zrobić, czy przeczytać, czy uzupełnić ćwiczenia. [W1]

Najbardziej pilnowałam tego, że teraz mam 100% tej technologii, tego online’u, jak dzieci po prostu angażować, żeby te zajęcia były twórcze i kreatywne. A nie tylko głowa mówiąca z monitora. Żeby jednak było to zaangażowanie dzieci. [W5]

Dużo fantastycznego słuchania, ćwiczeń na słuchanie zrobiłam. Są bardzo fajne. Dużo dawałam historyjek, które czytaliśmy, które słuchali. I takie rzeczy wiem, że ich interesowały zrobiłam. I wiem, że takie rzeczy dużo ciężiej jest załatwić na takiej lekcji zwykłej. [W9]

Opinie badanych o wykorzystywanych przez nich platformach i komunikatorach były bardzo różne. Wśród nauczycieli, którzy prowadzili zajęcia synchroniczne, najczęściej wymieniane były dwie platformy: Zoom oraz Microsoft Teams. Użytkownicy tej pierwszej byli bardziej zadowoleni z jej funkcjonalności, możliwości oraz większej niezawodności. Opinie dotyczące drugiej z wymienionych platform były podzielone.

Na Microsoft Teams fajne jest to, że jest czat, to że można wysłać wiadomość taką prywatną zupełnie do jakiegoś ucznia czy kolegi, koleżanki. Brakuje mi czegoś takiego jak powiadomienia. Nie wiem, czy ja nie umiem tego ustawić... Chociaż nie, na telefonie wyskakiwały mi powiadomienia. Ale na komputerze, jeżeli było zaplanowane spotkanie, bo mamy np. taki zespół „Pokój nauczycielski”, gdzie są zgromadzeni wszyscy nauczyciele, że jeżeli było zaplanowane spotkanie, to nie dostawałam żadnej wiadomości, musiałam sprawdzać co chwilę. Tak było wiadomo, że o, w tym tygodniu będzie rada [pedagogiczna]. Ale nie wyskakiwało mi żadne powiadomienie czy przypomnienie o tym, że zostało takie spotkanie zaplanowane. [W1]

Zoom, tak naprawdę, bo był za darmo. [...] No i jest to fajne, jest łatwe w obsłudze, nie mieliśmy z niczym żadnych problemów. [W9]

Wskazywano na ujemne strony platformy Microsoft Teams, która umożliwiała widok na ograniczoną liczbę uczniów (na początku na głównym ekranie spotkania widoczne były tylko cztery osoby, później zmieniono funkcjonalność i – w chwili pisania tego tekstu – widocznych jest dziewięć), co sprawiało pewną trudność w prowadzeniu lekcji z liczniejszymi grupami.

I moje osobiste zdanie o Microsoft Teams to uważam, że było dosyć słabe, bo jak się łączyliśmy to nie było widać wszystkich dzieci, ja widziałam tylko czwórkę na ekranie, a innych nie widziałam, co było dużym utrudnieniem, bo często dzieci coś sobie robiły innego, ktoś przeszkadzał, a ja nie widziałam kto, kogoś nie było, i inna opcja nie najlepsza to to, że dzieciaki mogły mi wyłączać mikrofon. I były takie dzieciaki, które już były w stanie to zrobić i jeśli nie wyłączały mi mikrofonu, to innym dzieciom. I były takie skargi, że dzieci się łączą wcześniej, między sobą i wyłączają innym, z którymi się nie lubią mikrofony. [...] Nie rozumiem, jak uczestnicy mogą mieć taką opcję wyłączania mikrofonu. Nie wiem, czemu miałyby to służyć, szczerze mówiąc. [W12]

Ograniczona widoczność związana z niedostatkami platformy powodowała utrudniony kontakt z uczniami. To, co jest zaletą zajęć prowadzonych tradycyjnie

w klasie – bezpośredni kontakt, łatwy do odczytania język ciała, wyraz twarzy, reakcje – w trakcie nauki zdalnej nie było dostępne dla nauczycieli i biorący udział w badaniu nauczyciele zwrócili na to uwagę. Podkreślali, jak ważna jest bezpośrednia relacja z uczniami i możliwość reagowania na bieżąco na to, co może wydarzyć się w trakcie lekcji.

No więc ja czekam na reakcję dziecka. No i właśnie – oczekiwania na reakcje dzieci. To jest znów kwestia Microsoft Teams. Nie widziałam reakcji każdego dziecka, kiedy prosiłam, żeby coś spróbowało. To te dzieci, które się odzywały, które były bardziej otwarte, to było je widać. To chyba automatycznie, jak kogoś słysząc, to on się pojawia. A jak ja wywoływałam czyjeś imię, to nawet nie wiedziałam, czy ta osoba jest przy komputerze, czy jej nie ma. Czasami dzieci się łączyły i szły sobie gdzieś – czy do łazienki, czy zjeść coś. No więc ja mówiłam imię dziecka i czekałam. Nie wiedziałam, czy poczekać jeszcze, czy wezwać kogoś innego. Czasami dzieci są wstydliwe, nie wiedzą, co odpowiedzieć. [W12]

Asynchronicznie

Ci nauczyciele, którzy nie prowadzili lekcji w czasie rzeczywistym, wykorzystywali do tego celu najczęściej dziennik elektroniczny i/lub stronę internetową szkoły, na której umieszczali konspekty lekcji z instrukcjami, jak wykonać zadania czy np. jak prawidłowo wymawiać słowa. Rodzice mogli pobrać materiały, a uczniowie – wykonać zadania we własnym tempie i dogodnym czasie.

W pierwszym tygodniu zamknięcia naszej szkoły tych lekcji nie było i wysyłałiśmy tylko jakieś materiały do zrobienia, bez żadnych instrukcji, jakieś takie łatwe worksheets [karty pracy – przyp. aut.], mówiąc slangowo, ale to trwało tylko pierwszy tydzień. [W10]

U mnie to była zazwyczaj np. jedna cała strona A4 wytycznych i porad. I robiłam jakieś tam, żeby przepisać notatkę, tak jak to na tablicy zazwyczaj. No starałam się przekazać jak najwięcej od siebie, żeby oni sami nie musieli nad czymś za dużo pracować. Żeby nie musieli znajdować czegoś, bo chcę być pewna, że oni to jakoś w jakimś stopniu zrozumieli, czy jakoś im się to utrwaliło. Nie sądzę, żeby to bardzo długo im zostało w głowach, no ale... Ale no starałam się. [W1]

Cały czas były wszystkie materiały, wszystkie instrukcje były na stronie. Przy czym my już żeśmy sobie takim wspólnym frontem działaliśmy jako wszyscy nauczyciele uczący angielskiego, czyli u nas jest nas piątka. [W2]

Umieszczane na stronie internetowej tak jakby lekcje. Nazwałabym to raczej krótkim konspektem. Przynajmniej tak, jak ja to robiłam. [...] Wypunktowywałam. Zapisz temat, otwórz podręcznik, przypomnij sobie historyjkę z poprzednich lekcji, czy co się działo w poprzednim odcinku, czy coś w tym stylu. Często opracowywałam bądź znajdowałam quizy na przykład na Quizlecie, na Quizizz, na Wordwall... które

dołączałam. Te na Wordwall to głównie robiłam od początku, i były to takie skierowane tylko do moich uczniów. To co przerobiliśmy bądź przerabialiśmy w danym momencie. I to trwało tak jak wyszło to rozporządzenie 25 marca, do... nie pamiętam kiedy zaczęłam... Chyba na początku maja zaczęłam lekcje online na platformie MS Teams. [W1]

Inni nauczyciele przygotowywali bardziej „interaktywne” konspekty, o atrakcyjnym dla uczniów wyglądzie i funkcjonalności, korzystając z dostępnych internetowych platform do przygotowywania materiałów, jak np. Linoit, czy też nagrywali krótkie filmy wideo, korzystając z platform umożliwiających tworzenie i udostępnianie takich filmów, np. Loom.

W szkole prowadziłam zajęcia w systemie asynchronicznym, czyli nagrywałam pewne materiały i przygotowywałam lekcje na takiej stronie linoit.com i to jest bardzo prosta rzecz, bo to wygląda jak tablica korkowa, na której przykleja się takie post-ity, małe żółte karteczki memo i na każdej tej karteczce przyklejasz kolejne kroki lekcji. Czyli jeśli chciałam, żeby dzieci otworzyły jakiś link do YouTube’a, to na karteczce ten link był zamieszczony i była prośba: „Proszę, otwórz ten link”. Jeśli była jakaś karta pracy, to ona była na kolejnej karteczce lino i tak każdy link był edytowalny i każdą lekcję dziecko z rodzicem – bo ja uczę dzieci małe, tak 0–3 klasa. I na końcu było napisane co trzeba odesłać do mnie i podane terminy. [W6]

Na początku nagrywaliśmy filmiki, w pierwszych dwóch–trzech tygodniach wysyłaliśmy im filmiki, dzieciom, nagrywane na platformie Loom (nie Zoom, tylko Loom). To jest takie narzędzie do nagrywania siebie, w którym równocześnie masz kilka opcji, m.in. dzielenie się swoim ekranem, można być albo tylko głosem spoza ekranu, a na tym ekranie coś prezentować, albo można prezentować coś i równocześnie ikonka z twoją twarzą cały czas jest gdzieś tam w rogu, albo trzecia opcja – ekran nie jest istotny, tylko ty jesteś istotna i cały czas jest twoje przemawianie. [W10]

W niektórych szkołach nauczyciele, oprócz tworzenia konspektów umieszczanych na stronie internetowej szkoły, przygotowywali też materiały dla osób, które, z różnych względów, nie dysponowały odpowiednim zapleczem technicznym do korzystania z internetu (brak komputera czy też dostępu do internetu), dzięki czemu uczniowie z rodzin defaworyzowanych nie byli zostawieni sami sobie. Warto podkreślić, że jest to jeden z najważniejszych elementów sprzyjających wyrównywaniu szans edukacyjnych i przeciwdziałających wykluczeniu uczniów. Jak zauważył Andreas Schleicher, dyrektor Departamentu ds. Edukacji i Umiejętności OECD, „osoby z grup o uprzywilejowanym statusie w przypadku zamknięcia szkół, odnajdą się i znajdą alternatywne formy kształcenia, przy wsparciu rodziców i chęci do nauki. Osoby ze środowisk o niekorzystnej sytuacji społecznej pozostaną odcięte od nauki, gdy szkoła będzie zamknięta” (Schleicher 2020, tłum. własne). Jednak – mimo dodatkowej pracy, jaką

zmuszeni byli wykonać – było to dla nauczycieli ważne, żeby wszyscy uczniowie uczestniczyli w nauce:

Była grupa uczniów, którzy kompletnie nie kontaktowali się z nami w żaden sposób, bo tłumaczenia były, że jest zły zasięg, że nie ma internetu, że komputer nie działa. Jak potem te problemy typu komputer zostały rozwiązane, to... A, bo nie powiedziałam, była też grupa uczniów, którym niestety musiałam do szkoły dowozić kserówki jakieś i sobie odbierali. Więc to taka była „praca online”, że oni robili na moich kserówkach, przywozili do szkoły, a ja to sprawdzałam i odwoziłam. Tak że była to kolejna i dodatkowa praca dla mnie, gdzie muszę to wydrukować, muszę to dowieźć, muszę po to pojechać, bo nikt tego nie zrobi. [W3]

Niestety, pomimo wszelkich starań nauczycieli nie zawsze udawało się nawiązać kontakt ze wszystkimi uczniami. Nauczyciele mówili, że niekomfortowe, a wręcz stresujące było dla nich to, że mimo dołożonych wszelkich starań nie byli w stanie zmotywować wszystkich dzieci do pracy. Jest to jeden z negatywnych aspektów nauczania na odległość, które wymieniali badani.

Zdarzały się takie przypadki, że mam takie osoby, z którymi nie udało się skontaktować mimo interwencji wychowawcy i mimo interwencji zespołu pedagogiczno-psychologicznego nie uzyskałam ani jednego kontaktu od rodzica. Ani wyjaśnień, dlaczego nie ma pracy domowej, ani innego kontaktu. To były takie najtrudniejsze rzeczy, od których nie jestem w stanie się zdystansować i to mnie bardzo stresuje. [W6]

Wyzwania płynące z pracy zdalnej

Nie wszystkie aspekty nauczania na odległość były pozytywne. Wśród odpowiedzi badanych można odnaleźć wiele elementów, które potęgowały trudności w przystosowaniu się do nowego kształtu ich pracy. Charakter wyzwań był bardzo różny, ale można wysnuć ogólny wniosek, że zdecydowana większość z nich wynikała z tego, że sytuacja edukacji na odległość była dla nauczycieli nowa. Nie mieli możliwości przygotowania się do nowej rzeczywistości i wszystkiego musieli się uczyć na bieżąco. Poniżej przedstawione zostaną te aspekty wyzwań nauczania zdalnego, na które badani zwracali szczególną uwagę.

Wielu z nauczycieli wskazywało, że obecność innych osób – rodzica, opiekuna, rodzeństwa – na prowadzonych w czasie rzeczywistym lekcjach nie była sytuacją komfortową. Dla niektórych badanych stanowiło to wręcz źródło stresu. Zaburzało tok pracy, rozpraszało zarówno samo dziecko, które miało za swoimi plecami innych domowników, jak i było dystraktorem dla innych dzieci. Niezależnie od tego, czy inni domownicy zajmowali się swoimi sprawami, zachowując się głośno, czy starali się pomóc dziecku i podpowiedzieć lub zachęcić do odpowiedzi na pytanie nauczyciela, zawsze była to ingerencja w naturalny tok zajęć.

Największą trudnością, na którą nie do końca mam wpływ, ale nad nią pracujemy, to zorganizowanie w domu odpowiedniej przestrzeni dla dzieci. To, co było minusem, to dobiegające hałasy z pokoju obok lub zagląający rodzice. To było tak, że niektóre dzieci się tym stresowały, że za ich plecami się coś dzieje. [W5]

To, że w domu są inni domownicy, którzy mogą wejść do pokoju i rozpraszać. W nauczaniu stacjonarnym nie było tego aż tyle. Czasami rodzice zapomną, że dziecko ma angielski, albo rodzeństwo wejdzie do pokoju. [W4]

Dla mnie był dodatkowy powód do stresu, jak wiem, że oprócz dzieci byli jeszcze rodzice. Więc ja też wiedziałam, że jestem obserwowana. To było stresujące. [W11]

No i oczywiście rodzice w tle, którzy potrafili sobie urządzać konferencje telefoniczne, gotowanie, miałam też babcię w tle, która z wnuczką siedziała, ja pytałam kogoś innego, a ona mówiła do wnuczka: no czemu nie odpowiadasz. No i on tłumaczy – bo pani poprosiła kogoś innego. Ona na to: ale jak wiesz, to odpowiedz. [W12]

Część nauczycieli zwracała uwagę na to, że nie zawsze podczas lekcji uczniowie byli widoczni. Fakt, że nie mogli widzieć reakcji uczniów na to, co działo się podczas lekcji, powodował u nauczycieli frustrację oraz potęgował uczucie bezsilności. To doświadczenie, którego do tej pory, podczas lekcji stacjonarnych, nie mieli i nie byli w stanie mu zaradzić.

Niektóre dzieci nie włączały sobie kamery i przez to nie było wiadomo, czy rzeczywiście tam są, czy cokolwiek robią, czy tylko się zalogowały, a potem oglądały sobie coś, bo nie reagowały na prośby, żeby włączyły tę kamerkę. Ale to pojedyncze przypadki w każdej grupie. [W10]

W rodzinach, w których więcej niż jedno dziecko było objęte nauczaniem online, i nie dla każdego dziecka dostępny był komputer, rodzice musieli dzielić czas spędzany przed ekranem pomiędzy wszystkie dzieci. Zdarzało się, że decyzja o tym, kto uczy się online, podyktowana była wiekiem dziecka – im starsze dziecko, tym bardziej potrzebuje się uczyć na zajęciach online, a przy okazji jest samodzielne – samo włącza komputer, zaloguje się na zajęcia oraz poradzi sobie z zadaniami. Młodsze dzieci wymagały stałej asysty osób starszych, na którą nie zawsze był czas.

No i jeszcze – im mniejsze dzieci, tym miały jeszcze większy problem [z uczestnictwem w zajęciach]. U mnie w młodszej grupie, tam jest chyba ósemka dzieci, z czego łączyło się 1–2. Czwórka to był szal, jak się połączyły na raz. Ale rodzice też stwierdzili, że to jest im niepotrzebne, bo jak mają rodzeństwo, to jeśli ono jest w szkole i ma zajęcia, to wiadomo, że ważniejsze będą dla dzieci i rodziców zajęcia w szkole niż w przedszkolu, tak? [W12]

Uczestnicy badania mówili o zwiększonym nakładzie pracy i większej ilości czasu, jaki poświęcali pracy związanej ze zdalnym nauczaniem. Oprócz wspomnianych we wcześniejszej części artykułu korzyści związanych z komfortem pracy z domu, nauczyciele zauważyli, że – ze względu na inny charakter działań, rodzaj pracy wykonywanej w czasie nauczania zdalnego – obowiązki zawodowe wymagały od nich więcej czasu i uwagi. Nauczanie na odległość wiązało się z poznaniem nowych narzędzi, zapoznaniem się z możliwościami nieznanymi dotąd platform, znalezieniem możliwych do wykorzystania materiałów odpowiednich do pracy z dziećmi. Mali uczniowie nie zawsze potrafili czytać i pisać, a codzienna praca przy komputerze dla wielu z nich była nowością.

Tak jak przygotowywałam te takie konspekty dla nich, to zajmowało mi to bardzo długo – np. dwa dni w tygodniu spędzałam od rana, powiedzmy do 15:00, spędzałam na przygotowywaniu tego, bo ja... Ja akurat robiłam w ten sposób, że naprawdę prowadziłam ich za rękę tak jakby. [W1]

Raczej więcej czasu, bo czasami jeszcze o godzinie 17:00, 18:00, kiedy normalnie mam już wolne, jeszcze siedziałam i odpisywałam na emaile. Czy sprawdzałam jakieś tam prace, które mi przysłali. Czy przygotowywałam lekcje na kolejny tydzień. Na pewno więcej czasu i więcej nerwów, i więcej wszystkiego. Więcej. [W1]

Nauczyciele uczący asynchronicznie musieli mierzyć się z wykorzystaniem nowych umiejętności z zakresu nagrywania filmików i przygotowywania konspektów i instrukcji do każdej lekcji, szukania lub tworzenia od zera odpowiednich materiałów dla każdej grupy. Proces ten trwał zdecydowanie dłużej niż przygotowanie się do zajęć stacjonarnych.

Dla mnie skompletowanie materiałów do całej lekcji z karteczek lino trwało nieraz tyle, co cała lekcja. A nagranie filmów trwało jeszcze więcej. [W6]

Dużo większy wkład pracy był w zdalną/online pracę niż tak normalnie, wchodząc do klasy i wiedząc, co mam zrobić, bo są te same książki kilka lat, mam przygotowane tablice interaktywne, no więc jednak w domu (wcześniej) dużo mniej się musiałam przygotowywać niż do takiej podwójnej czy potrójnej niemalże pracy, która trwała prawie 18 godzin dziennie. [...] Te platformy, które były przygotowywane przez rząd z języka angielskiego, ja osobiście niewiele skorzystałam. Podręczniki do klas młodszych nie zgadzały mi się, brakowało wielu rzeczy... Tak że albo coś tworzyłam, skanowałam sobie ze starych książek, układałam krzyżówki, zabawy, gry... Naprawdę, dużo więcej pracy, niestety. [W3]

Badani spotykający się ze swoimi uczniami w czasie rzeczywistym dostrzegali, że poświęcają sporo czasu na przekazywanie bardzo szczegółowych instrukcji działania (zrozumiałych dla dzieci lub ich rodziców) oraz rozwiązywanie

problemów technicznych i logistycznych, takich jak słabe połączenie lub problemy z wyciszeniem lub włączeniem mikrofonu.

W szkole na miejscu można było wyjąć kartkę, ale tutaj, trzeba było opisać wszystko krok po kroku, tu rodzice po prostu tłumaczyli dzieciom co trzeba robić. I żeby uniknąć dodatkowych pytań, to naprawdę bardzo szczegółowo musiałam wypisywać maile co jest w którym folderze, w jakim pliku. A więc takie dawanie bardzo szczegółowych informacji, to faktycznie było bardzo czasochłonne. [W11]

Tutaj [w szkole językowej – przyp. aut.] jedynym minusem było to, że czasami zrywało połączenie. Albo z mojej strony, albo u dzieci. Ale to były takie może dwuminutowe przypadki i przerwy w nadawaniu i nie zaburzały bardziej tej pracy. [W6]

Korzyści płynące z pracy zdalnej

Wart zauważenia jest fakt, iż pomimo tego, że dla uczestników badania kształcenie zdalne było nowym doświadczeniem, dostrzegali oni zalety, jakie wynikały z konieczności nauczenia się obsługi nowych narzędzi:

Widzę na pewno jakąś tam korzyść, że się nauczyłam czegoś nowego, co wydawało mi się przedtem jakieś kosmiczne. [W10]

Widzę to, że na pewno się niektórzy musieli przekonać do tych technologii – musieli, bo nie mieli innego wyjścia. I myślę, że część rzeczy da się przełożyć na taką pracę normalną, na pewno. [W2]

Niektóre osoby zwróciły uwagę na to, że nauczanie online pomogło im przełamać własne bariery i być bardziej otwartymi nauczycielami, mimo świadomości, że są obserwowani przez inne dorosłe osoby – opiekunów dzieci: rodziców i dziadków, którzy nie uczestniczą w zajęciach odbywających się w formie tradycyjnej w szkole.

No to tylko tyle, że się otworzyłam. Nie miałam problemów, żeby mówić, żeby tańczyć. Już nie bałam się, że rodzice zobaczą. Stwierdziłam, że no przecież jestem nauczycielem i to jest normalne. Nawet dla nich to lepiej, że potrafię się z dziećmi bawić w ten sposób. [W12]

Wśród korzyści zauważonych przez nauczycieli uczestniczących w badaniu znalazły się takie, które dotyczyły bezpośrednio samych nauczycieli, jak również takie, które dotyczyły uczniów. Korzyści dla nauczycieli dotyczyły rozwoju zawodowego, samorozwoju oraz komfortu pracy. Nauczyciele wskazywali na zalety nauczania zdalnego jako bodźca, który przyczynił się do rozwoju ich kompetencji cyfrowych.

Na pewno cenię sobie to, że zdobyłam cenne doświadczenie, jako że lubię się uczyć nowych rzeczy. Z bólem to przyszło, ale jednak udało się. Cenię sobie bardzo, że zdobyłam nowe umiejętności, tym bardziej że mam świadomość, że pewnie nigdy bym ich nie zdobyła z powodu braku czasu, bo ciągle człowiek jest zajęty, prawda? No więc sytuacja wymusiła. Więc to jest taki pozytyw tej całej sytuacji. [W8]

Uczestnicząc w badaniu nauczyciele wspominali też o innych zaletach zdalnego nauczania – praca wykonywana z wykorzystaniem własnego komputera nie wymagała przemieszczania się, dzięki czemu mogli zaoszczędzić czas, który zazwyczaj poświęcali na dojazdy do pracy. Co więcej, nauczyciele zauważali, że dzięki temu, że lekcje odbywały się w trybie zdalnym, mogli w nich uczestniczyć uczniowie, którzy z różnych względów (np. zdrowotnych) nie mogliby uczestniczyć w zajęciach odbywających się stacjonarnie.

Obecność dzieci była o wiele wyższa niż w czasie zajęć, kiedy musiały przychodzić. Bo nawet jeśli były trochę podziębione, czy tego dnia nie poszłyby do szkoły, to tutaj były w swoim domu więc nie było przeszkód, żeby się łączyły. [W6]

To, że nie muszę się przemieszczać – nikt się nie musi przemieszczać, bo to i o lektora chodzi, i o dziecko z rodzicami. Miałam przypadek, że dziewczynka była przed jakimś zabiegiem w szpitalu i ona w tych zajęciach uczestniczyła. [W7]

Niewątpliwą zaletą zdalnego prowadzenia zajęć w czasie rzeczywistym były udostępniane przez wydawców podręczników językowych bez opłat elektroniczne wersje podręczników, z których mogli korzystać zarówno nauczyciele, jak i uczniowie. Dzięki temu wszyscy mogli mieć dostęp do materiałów.

Przygotowanie – zawsze dzieci wszystko miały, nikt nigdy nie zapomniał książki, więc to było super i ja z tego bardzo korzystałam i bardzo się z tego cieszyłam. Ja korzystałam z platform, które wydawnictwa udostępniały, więc miałam wszystko w komputerze. [W6]

Z wywiadów z nauczycielami jasno wynika, że praca zdalna i praca stacjonarna różnią się od siebie diametralnie. Wiele zmieniło się w kwestiach organizacyjnych. Dzień pracy w przedszkolu lub szkole wyglądał zupełnie inaczej niż dzień pracy w domu. Oto niektóre wrażenia badanych dotyczące tego, jak zmienił się ich komfort pracy:

Nie było dyżurów na przerwie, gdzie jest straszny krzyk i nerwy, że dzieciaki coś tam sobie mogą w każdej chwili zrobić. Poza tym, że faktycznie więcej było tej pracy, to jakiś może troszkę większy, inny komfort tej pracy. [W3]

I taki plus dla mnie, to ja też zaczęłam mieć lepszą organizację czasu. Wiedziałam, że mogę zrobić sobie przerwę, że mogę zrobić sobie dłuższe zajęcia, łatwiej pracuje mi

się w domu niż w szkole, też ze względu na mniejsze stężenie hałasu. To był plus, bo wydawało mi się, że moja praca jest wydajniejsza, jeśli jest mniejszy hałas. [W11]

Organizacyjnie są jednak łatwiejsze. [...] I mam na myśli organizację, że nie trzeba nigdzie biegać, nie trzeba niczego szukać, wszystko można przygotować w komputerze. Wystarczy mieć dookoła siebie odpowiednie rekwizyty. [W7]

Wnioski

Przeprowadzone badania pilotażowe dały odpowiedź na obydwa postawione pytania badawcze. Wnioski płynące z odpowiedzi nauczycieli pokazują, że ich doświadczenia są różne. Inne refleksje mają nauczyciele uczący młodsze grupy przedszkolne, a inne ci uczący dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Doświadczenia nauczycieli zależą także od tego, w jakiej placówce pracowali – takiej, która odgórnie opracowała szczegółowy plan przejścia na nauczanie zdalne (część placówki niepubliczne i prywatne szkoły językowe), czy pozostawiającej dowolność w wyborze sposobów realizacji nauczania na odległość – a tym samym nieoferującej dużego lub żadnego wsparcia w tym zakresie (część placówki publiczne). Ten wątek, który wyłonił się z badań, poddano dalszej analizie (Marchlik, Wichrowska, Zubala 2021).

Pomimo wielu wyzwań, którym badani sprostali, oraz korzyści, jakie płyną z nauczania na odległość, okazuje się, że samopoczucie psychiczne oraz fizyczne nauczycieli na koniec pracy zdalnej z końcem roku szkolnego było gorsze w porównaniu do czasu sprzed pandemii koronawirusa według deklaracji większości (65,3% i 66,7%) nauczycieli (Ptaszek i in. 2020). Wiele osób badanych na potrzeby niniejszego artykułu nie mogło doczekać się powrotu do zajęć stacjonarnych:

[...] wolę iść z domu, ubrać się i żyć jak człowiek. Bo dla mnie osobiście to było trudne. Ja wiedziałam, że nie jestem domatorem. Ja się nie czułam dobrze, mając świadomość, że ja cały czas tu jestem. Stałam się integralną częścią naszej kanapy. Ja się nie nadaję. [W9]

Ze wszystkich wywiadów przeprowadzonych w ramach badania jasno wynika, że nauczyciele – nawet ci zadowoleni z jakości prowadzonych przez siebie zajęć w czasie pandemii – nie wyobrażają sobie, by zostać w 100% na nauczaniu zdalnym. We wszystkich wywiadach na pierwszy plan mocno wysuwa się jeden wniosek – nie da się zastąpić relacji budowanych na realnych spotkaniach między nauczycielem a uczniem ani między samymi uczniami jedynie wirtualnymi kontaktami. W artykule Małgorzaty Żytko czytamy: „Relacje społeczne pozostają priorytetem, a nowe technologie, w których dzieci są aktywne na co dzień, mogą stać się instrumentem wspierającym nawiązywanie relacji w innej formie

niż tradycyjna, jednak ich sens i znaczenie pozostają niezmiennie” (2020: 6). Dają temu wyraz badani nauczyciele:

Także to, że dzieciaki zgłaszały, że tęsknią, to jest duży minus. [W5]

[Podczas standardowych lekcji] ja mogłam nawiązywać relacje z dziećmi, a w tym świecie online tego nie było. A przynajmniej nie w takim stopniu, w jakim było to wcześniej. Dzieci same do mnie dzwoniły, żeby porozmawiać. Ale nie jest to to samo, co relacje na żywo. [W11]

Jak pokazuje obecna sytuacja, w dalszym ciągu nie mamy pewności, czy i kiedy powrócimy do nauczania stacjonarnego, jakie znamy sprzed czasów pandemii wywołanej wirusem COVID-19. W jakim kierunku rozwinie się nauczanie zdalne? Czy nauczyciele i uczniowie są bardziej przygotowani pod względem technologicznym i psychicznym do edukacji na odległość? Czy szkoły publiczne po pierwszej fali pandemii będą stanowić większe oparcie dla nauczycieli? Czy e-learning lub nauczanie hybrydowe na stałe wpisze się do typowych metod prowadzenia lekcji języka obcego? Na te pytania nie ma w tym momencie jednoznacznych odpowiedzi. Co jest pewne, to to, że doświadczenie nauczania zdalnego wyposażyło nauczycieli języków obcych w nowe kompetencje, zmusiło do wyjścia poza strefę komfortu prowadzenia zajęć w znany im sposób oraz odkryło przed nimi nowe możliwości, takie jak kolejne narzędzia, platformy oraz aplikacje, które będą mogli włączyć do swojej codziennej pracy, co potwierdzają sami badani: „Niektóre z platform. Z tego nie zrezygnuję!” [W7].

Bibliografia

- Brzezińska A. I., Bątkowski M., Kaczmarska D., Włodarczyk A., Zamęcka N. 2011. *O roli zabawy w przygotowaniu dziecka do dorosłego życia*, „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 10, s. 5–13.
- Edelenbos P., Johnstone R., Kubanek A. 2006. *Languages for the children of Europe: Published research, good practice and main principles*, European Commission.
- Guri-Rosenblit S. 2005. ‘Distance education’ and ‘e-learning’: Not the same thing, „Higher Education”, vol. 49 (4), s. 467–493.
- Harasim L. 2000. *Shift happens: online education as a new paradigm in learning*, „Internet and Higher Education”, vol. 3 (1–2), s. 41–61.
- Konecki K. 2000. *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Kubiak M.J. 2000. *Szkoła, Internet, Intranet. Wirtualna edukacja*, Wydawnictwo Mikom, Warszawa.
- Łobocki M. 2002. *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Marchlik P., Wichrowska K., Zubala E. 2021. *The use of ICT by ESL teachers working with young learners during the early COVID-19 pandemic in Poland*. „Education and Information Technologies”, s. 1–25, online first.

- Moore M., Kearsley G. 2012. *Distance education: A systems view of online learning*, Cengage Learning, Wadsworth.
- Poe M., Stassen M. 2002. *Teaching and learning online: Communication, community and assessment: A handbook for UMass Faculty*, University of Massachusetts, Amherst.
- Przybyła W., Ratalewska M. 2012. *Poradnik dla projektujących kursy e-learningowe*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji Państwowego Instytutu Badawczego, Radom.
- Praszek G., Bigaj M., Dębski M., Pyżalski J., Stunża G.D. 2020. *Zdalna edukacja – gdzie byliśmy, dokąd idziemy? Wstępne wyniki badania naukowego „Zdalne nauczanie a adaptacja do warunków społecznych w czasie epidemii koronawirusa”*, Warszawa.
- Pyżalski J. 2020. *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, EduAkcja, Warszawa.
- 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. z 2017 r., poz. 356).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 marca 2020 r. w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz.U. 2020 poz. 410).
- Schaffer H.R. 2006. *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Schleicher A. 2020. *How can teachers and school systems respond to the COVID-19 pandemic? Some lessons from TALIS*, <https://oecdutoday.com/how-teachers-school-systems-respond-coronavirus-talis/>, dostęp: 23.03.2020.
- Shin J.K., Crandall J. 2013. *Teaching young learners English*, Cengage Learning, Mason.
- Stempien J.R., Rostocki W.A. 2013. *Wywiady eksperckie i wywiady delfickie w socjologii – możliwości i konsekwencje wykorzystania. Przykłady doświadczeń badawczych*, „Przegląd Socjologiczny”, nr 62, s. 87–100.
- Sun A., Chen X. 2016. *Online education and its effective practice: A research review*, „Journal of Information Technology Education: Research”, vol. 15, s. 157–190.
- Szpotowicz M. 2011. *Lekcja języka obcego w nauczaniu wczesnoszkolnym*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 4–11.
- Szpotowicz M., Szulc-Kurpaska M. 2009. *Teaching English to young learners*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Wieszczczyńska E. 2009. *Psychorozwojowe uwarunkowania wczesnej edukacji językowej*, [w:] *Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych. Zarys teorii i praktyki*, red. D. Sikora-Banasik, CODN, Warszawa, s. 40–50.
- Żytko M. 2020. *Zdalna edukacja w czasach pandemii. Dydaktyka czy relacja?*, „Meritum. Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny”, nr 58 (3), s. 2–6.

Barbara Kwiatkowska-Tybulewicz

ORCID 0000-0002-8927-8943

Uniwersytet Warszawski

Wioletta Kielbicka

ORCID 0000-0002-5701-7802

XXI LO im. H. Kołłątaja w Warszawie

Inspirujący niepokój i radosna niepewność: pedagogika teatru w przestrzeni szkoły

ABSTRACT

Inspirational anxiety and joyful uncertainty: theatre pedagogy in the school space

The article is a presentation of the project “What is dragging on like this, this yellow?”, which is part of contemporary activities in the field of theatre pedagogy. The nine-month workshops for high school students were a great example of pedagogical and theatrical work in conditions of permanent uncertainty. In theatre pedagogy, uncertainty is treated as a creative stimulus, encouraging participants to search for unconventional solutions, to experiment and reach for new forms of action. The inspiration for the project was both the idea of art education as well as Augusto Boal’s theatre practice.

Keywords: pedagogy, art, theatre, art education, theatre pedagogy

Słowa kluczowe: pedagogika, sztuka, teatr, edukacja artystyczna, pedagogika teatru

1. Wprowadzenie

Kiedy analizujemy miejsce sztuki w przestrzeni edukacyjnej, na plan pierwszy wysuwają się jej cechy awangardowe, możliwości alternatywne wobec tradycyjnego modelu edukacyjnego. Sztuka zawsze była szczególnie doceniana

przez te kierunki pedagogiczne, które uchodziły za postępowe i nowatorskie, a wychowanie przez sztukę było rozumiane nie tyle jako ułatwienie adaptacji do istniejącej rzeczywistości, co swoiste przygotowanie ludzi do tego, co nowe i nieprzewidziane (Wojnar 1964: 239). Zmiany społeczno-kulturowe oraz postęp technologiczny, jaki dokonał się w XX i XXI wieku, spowodowały stopniowe przeobrażenie myślenia o edukacji: zarówno o wychowaniu, jak i nauczaniu. Jednym z najważniejszych doświadczeń XX i XXI wieku stała się utrata pewności, podkreślana w dyskursie filozoficznym, naukowym i artystycznym. „Niepewność stawała się kategorią epistemologiczną, niedoskonałość wartością estetyczną, niekonsekwencja kwestią etyczną, błędzenie sposobem uprawiania nauki” (Krajewska 2003: 5). Skoro „przyszłość zawsze wymyka się opisowi i zaprzecza wszelkim prognozom, lecz także przeszłość nie dostarcza nam wskazówek co do dalszego biegu zdarzeń, choć nazbyt często przypisuje się jej – błędnie i myląco – takie kompetencje” (Bauman 2009: 81), to postawieni zostajemy wobec niepewności, jako kategorii określającej nasze bycie w świecie. Współczesna kultura wysokiej tolerancji niepewności (Przyborowska 2006) wymaga od nas porzucenia narzędzi, których używaliśmy przy rozwiązywaniu problemów powstałych w otoczeniu stabilnym. Jak podkreśla Beata Przyborowska, dzisiaj kluczowe stają się takie umiejętności, jak: skłonność do podejmowania ryzyka, orientacja na zmianę, gotowość do działania w sytuacji deficytu informacji, włączanie modelu wielowariantowej „gry” w podejmowanie decyzji (Przyborowska 2006: 21). Mówiąc o edukacji dla przyszłości, wskazuje się na twórczość i kreatywność, innowacyjność, krytyczne myślenie, wolność, zdolności komunikacyjne, współpracę, gotowość do zmiany, otwartość, tolerancję, partycypację w procesie edukacji. Mając w pamięci słowa Ireny Wojnar, iż „wychowanie przez sztukę ma służyć przewyżczeniu błędów wychowania tradycyjnego i właśnie dlatego określa się je często mianem wychowania dla przyszłości” (Wojnar 1964: 239), śmiało można powiedzieć, że obecność sztuki w przestrzeni edukacyjnej może wpłynąć na rozwijanie właśnie wymienionych umiejętności i zdolności, przypisywanych edukacji XXI wieku. W sztuce niepewność zadomowiła się już na dobre. Niejednoznaczność ontologiczna i brak pewności epistemologicznej w przestrzeni artystycznej nikogo dziś nie dziwi. Niepewność daje odbiorcy pewien rodzaj kuszącej swobody, której pozbawione są „dookreślone” teksty kultury. Może stać się impulsem do działania, pozwala na spekulacje i wyobrażenia, pozostawia szersze pole interakcji, potrafi nadać smaku oczekiwaniu „na coś” lub zachęcić do samodzielnego „dokończenia” akcji. Jeśli zatem wychowanie przez sztukę otwiera ludzi na to, co nowe i nieprzewidziane, może także oswajać z niepewnością, przez co stopniowo przemieszcza jej odczuwanie od stanu zagrożenia i niepokoju do poczucia ekscytacji, szansy i twórczości.

2. Pedagogika teatru: nadzieja na wartość rzeczy nieznanych

Idea edukacji przez teatr (edukacji teatralnej) nie narodziła się w XXI wieku (por. Żardecki 2012), ale to ostatnie dwudziestolecie przyniosło na polskim gruncie rozkwit pedagogiki teatru, czyli dyscypliny łączącej w sobie elementy nauki o teatrze i nauki o wychowaniu, wyróżniającej się spośród wielu działań edukacyjnych o charakterze teatralnym szczególnie mocnym podkreśleniem egalitarności, podmiotowości, bazowania na doświadczeniu uczestników, rozmowy o otaczającej rzeczywistości z wykorzystaniem języka teatru. Wiesław Żardecki, dokonując analizy relacji między edukacją a teatrem, ciekawie zestawia ze sobą oddziaływanie jednej i drugiej sfery na odbiorcę, wskazując na istotne różnice między nimi:

Edukacja dostarcza pewnej uniwersalnej wiedzy, pogłębionej refleksji poznawczej, ogólnych dyrektyw postępowania, z kolei teatr – polifonii informacyjnej, wieloznaczności znaków, otwartych znaczeń; edukacja walczy o nadanie prawdzie uchwytne go sensualnie i rozumowo kształtu, teatr – o autentyczność subiektywnej wizji prawdy życiowej; edukacja interpretuje rzeczywistość za pośrednictwem myśli i za pomocą pojęć, teatr – w drodze bezpośredniego doznania i za pośrednictwem form zmysłowych; edukacja przekazuje ogólne zasady wartościowania, mechanizmy funkcjonowania świata, przewidywane skutki postępowania, teatr – „otwiera” raczej „oczy” na nowe idee, podważa zastane struktury, zaprzecza tradycji (Żardecki 2012: 212).

Jak można zauważyć, teatr jest znacznie bliższy uznania i docenienia niepewności (wraz z bliskim jej eksperymentowaniem, wieloznacznością, subiektywnością, nowatorstwem) niż przestrzeń edukacyjna, która dąży raczej do dookreślenia, porządkowania i wyjaśniania. Wrażenie odrębności pedagogiki teatru względem najczęściej u nas praktykowanej edukacji teatralnej wiąże się z komplementarnością jej podstawowych założeń z aktualnymi tendencjami społeczno-kulturowymi, demokratyzującymi i emancypacyjnymi przemianami kulturowymi oraz tym samym kulturą wysokiej tolerancji niepewności. Pedagodzy teatru w działaniach pedagogiczno-teatralnych kładą nacisk na indywidualizację, emancypację, demokratyzację, spontaniczność, kulturę afektywną (docenienie wrażeń, uczuć, emocji i doznań) czy kreowanie sytuacji dialogu. Elementarz pedagogiki teatru mógłby składać się z ośmiu podstawowych punktów (Czarnota-Misztal, Szpak 2018: 23–24):

1. Podmiotowość uczestnika działań teatralnych.
2. Postawa dialogu – bazowanie na tematach, których dostarcza codzienność – na tematach bliskich uczestnikom działań; ważność i słyszalność każdego głosu; poszanowanie różnorodności poglądów i doświadczeń.

3. Współuczestnictwo i współodpowiedzialność – za proces twórczy i proces grupowy, w którym bierzemy udział.
4. Spontaniczność i ekspresja – niehamowana sztywną „poprawnością”; wykorzystująca estetykę współczesnego teatru.
5. Improwizacja – bez wcześniej ustalonych scenariuszy i dialogów; nieprzewidywalność ćwicząca „przytomność umysłu”; niepewność dalszych działań, z którą stopniowo oswajamy się i uczymy wykorzystywać jej potencjał.
6. Proces teatralny, twórczy, grupowy – od efektu końcowego ważniejsze jest to, co rozegrało się w zespole i w każdym uczestniku z osobna.
7. Usuwanie granicy między wykonawcami a widzami – współtworzenie wszystkiego, co dzieje się „na scenie” i „poza sceną”.
8. Postawa animatora działań teatralnych – pedagog teatru nie narzuca i nie wymusza efektu, ale proponuje i wspiera proces twórczy.

Współczesne działania w obszarze pedagogiki teatru oscylują nie wokół „produkcji” gotowych sztuk teatralnych, lecz wokół samego procesu twórczego (*work in progres*: proces i wytwór są tutaj traktowane w sposób syntetyczny), stąd perspektywa niepewności efektu realizowanych działań nie jest problematyczna – jest stałym elementem procesu twórczego, który zmienia się w zależności od nieprzewidywalnych okoliczności. Określenie konkretnego celu działań i zaplanowanie dookreślonego w każdym szczególe efektu jest w kontekście takich założeń niemożliwe i z perspektywy pedagogiki teatru niepotrzebne. Obecność sytuacji niepewnych i co za tym idzie wysoka tolerancja niepewności w pedagogice teatru staje się zatem faktem. Jednak w przeciwieństwie do typowej sytuacji edukacyjnej w przestrzeni szkoły, w której niepewność niejednokrotnie powoduje „zimne poty” zarówno u nauczyciela, jak i ucznia, w pedagogice teatru jest ona traktowana jak bodziec twórczy, zachęcający do poszukiwań niekonwencjonalnych rozwiązań, do eksperymentowania i sięgania po nowe formy działania. Najlepiej stosunek do niej wyraża tytuł projektu realizowanego podczas Biennale Sztuki w Wenecji w 2017 roku, w ramach Biennale Session przez studentów Iowa State University. Warsztaty zatytułowane *Joyful Uncertainty* (Radosna niepewność) dotyczyły napięcia, jakiego doświadczają uczniowie między radosnym oczekiwaniem a niepewnością związaną z tym, co czeka ich w podróży po nieprzewidywalnym świecie. Młode pokolenie, przyzwyczajone do postmodernistycznej rzeczywistości, wydaje się znacznie lepiej radzić sobie z sytuacją niepewności niż ich rodzice i dziadkowie, nadal oczekujący od świata określonego zestawu treści i zasad. Skoro niepewność może sprawiać radość, najwyższy czas, aby nauczyć się „czerpać z niej pełnymi garściami”.

3. „Co to się tak ciągnie, o to żółte?...” – niepewność w działaniu

Projekt „Co to się tak ciągnie, o to żółte?...” realizowany w XXI Liceum Ogólnokształcącym im. Hugona Kołłątaja w Warszawie przez Wiolettę Kielbicką pod kierunkiem Barbary Kwiatkowskiej-Tybulewicz, jest świetnym przykładem pracy pedagogiczno-teatralnej w warunkach permanentnej niepewności. Działania z licealistami, odbywające się od października 2019 do czerwca 2020 roku, zmieniały formę od performatywnych spotkań z młodzieżą w przestrzeni szkoły, przez próby stworzenia własnego spektaklu, do zapośredniczonych medialnie wideowarsztatów w warunkach izolacji społecznej i zamknięcia szkół z powodu pandemii COVID-19.

Projekt rozpoczął się od cotygodniowych około dwugodzinnych performatywnych spotkań z grupą 20 uczestników w ramach utworzonego koła teatralnego. Nie miały one jednolitej struktury, ale każde spotkanie rozpoczynało się od stałych elementów: rozgrzewka, ćwiczenia ruchowe, ćwiczenia na koncentrację, improwizacja oraz omówienie. Rozgrzewka i ćwiczenia ruchowe nie tylko pozwalały zintegrować się uczestnikom, budującym właśnie nową grupę, ale także dawały możliwość poznania własnego ciała, jego możliwości i mechanizmów nim rządzących – ekspresja ciała to również ważny sposób wypowiedzi na scenie. Z kolei dzięki improwizacji licealiści oswajali się z odchodzeniem od rutyny, uczyli się spontaniczności, porzucania wdrutowanych w procesie socjalizacji nawyków, wyzwalali twórczy potencjał wynikający z niepewności tego „co dalej”. Końcowe omówienie zaś jest formą rytuału czy zamknięcia, kiedy można zaopiekować się uczestnikami, porozmawiać o wrażeniach, przedyskutować zaistniałe sytuacje i wyjaśnić ewentualne nieporozumienia. Wszystkie te elementy tworzą zasoby, do których sięgamy w pracy teatralnej.

Na samym początku krystalizująca się grupa teatralna nie wyznaczyła sobie żadnego konkretnego celu działania. Zazwyczaj osoby wyrażające chęć udziału w kole teatralnym mają już pewne doświadczenia w dziedzinie teatru – jako widz, aktor, reżyser – i często oczekują powielenia schematu, który znają z wcześniejszych doświadczeń. Większość uczniów i uczennic, którzy zgłosili się do udziału w projekcie, oczekiwała, że prowadząca przedstawi im gotowy scenariusz, nad którym będą pracować, w stosownym momencie nastąpi przydział ról, a następnie w ustalonym terminie dojdzie do jednego lub kilku występów. Wioletta Kielbicka, która w szkole jest nie tylko pedagożką teatru, ale także nauczycielką języka francuskiego, już od pierwszego spotkania sygnalizowała zaburzenie takiego schematu działania i zapraszała uczestników i uczestniczki do pracy o znacznie bardziej otwartym (niedookreślonym) charakterze. Zgodnie z ideą pedagogiki teatru prowadząca wyszła od ważnych dla niej osobistych przeżyć związanych z odbywającym się w szkole kilka miesięcy wcześniej strajkiem nauczycieli, opowiadała grupie o własnym pragnieniu realnej zmiany

sposobu funkcjonowania szkoły jako placówki edukacyjnej, ale także miejscu kształtowania się wspólnoty oraz o tym, jaki widzi potencjał do pracy w tym obszarze wśród młodzieży z tak zwanego „podwójnego rocznika”. To właśnie pierwszoklasiści, którzy stanowili większość uczestników projektu, doświadczyli najwyraźniej skutków reformy edukacji. Temat projektu na tym etapie jeszcze się nie ukształtował, ale młodzież od początku była zgodna, że bez względu na to, jak będą ewoluować dalsze działania, chcieliby je zakończyć jakąś formą publicznego pokazu – jego forma pozostawała niesprecyzowana.

Pedagodzy teatru wskazują na potencjał działań teatralnych w zakresie poznawania siebie, swoich możliwości, ale także ograniczeń, uprzedzeń i stereotypów. Zwracają uwagę na możliwości teatru jako czynnika integrującego zbiorowość, budującego poczucie bezpieczeństwa w grupie i przełamywania rutyny w zachowaniu i komunikacji. Podczas trzech pierwszych miesięcy działań licealiści używali języka teatralnego, aby poznawać siebie nawzajem, rozmawiać o własnym postrzeganiu świata, widzianego oczami współczesnych nastolatków, o tym, jak się czują w świecie, w szkole, w rodzinie, z czego się śmieją, a co ich niepokoi, jak wyglądają ich relacje z dorosłymi, gdzie „są bardziej”: w wirtualności czy rzeczywistości – nie było jednego tematu przewodniego, spotkania kształtowały się spontanicznie na podstawie wydarzeń i emocji, z jakimi w danym tygodniu przychodzili uczestnicy.

Pierwszy etap projektu nie był łatwy. W trakcie podsumowania kolejnych spotkań pojawiały się różne pytania i propozycje, ale zdarzało się, że uczestnicy na następnych zajęciach nie chcieli już do nich wracać. Niektórzy mówili o braku pomysłów, inni nie czuli się gotowi, by dotykać osobistych tematów, były też osoby, które wprost komunikowały brak doświadczenia w pracy taką nowatorską dla nich metodą, która także dla prowadzącej grupę była ogromnym wyzwaniem. Zmieniała się także liczba uczestników. Ostatecznie po trzech miesiącach cotygodniowych spotkań liczebność grupy ustabilizowała się na poziomie 14 osób. W tym momencie można było już wyróżnić wątek szkoły i dorastania, który zaczął regularnie się przewijać i ostatecznie ustawił całe tło projektu. Okazało się, choć początkowo uczestnicy sami tego nie dostrzegali i nie traktowali poważnie, że nie mogli się w żaden sposób uwolnić od miejsca, gdzie spędzają większość dnia i w którym doświadczają wielu trudnych emocji – czyli szkoły. Zarówno prowadząca (nauczycielka), jak i uczniowie i uczennice zdali sobie sprawę z tego, że rzeczywistość szkolna jest ich wspólnym naturalnym środowiskiem i warto byłoby się w niej „projektowo” zanurzyć zamiast od niej uciekać. Dzięki improwizacjom szkoła stała się miejscem dramatu, osią, wokół której w pewnym momencie zaczęły obracać się wszystkie działania projektowe.

Jedną z głównych inspiracji w realizowanym z licealistami projekcie była praktyka teatralna Augusta Boala. Idea demokratyzacji procesu uczenia się oraz efektywności uczenia się dzięki swobodnej wymianie myśli i doświadczeń

stała się podstawą do tego, aby nie powielać tradycyjnych schematów realizacji przedstawienia teatralnego w przestrzeni szkoły. Boal podobnie jak Paulo Freire sprzeciwiał się „bankowemu modelowi edukacji” (Freire 2000), proponując alternatywny model budowania relacji. Kluczowe wartości leżące u podstaw teatralnej pracy brazylijskiego twórcy to: solidarność z ludźmi uciszonymi, współczucie, wiara w ich zdolność do przeprowadzenia zmian oraz przekonanie, że w świecie nie musi być tak dużo nierówności. W Teatrze Uciszonych Boal upatrywał nadziei na dokonanie się przemian społecznych i politycznych. Pracował z różnymi grupami „wykluczonymi” i przez to mało interesującymi w dobie hegemonii sukcesu. Proponował działania, w których punktem wyjścia było osobiste doświadczenie, przepracowywane za pomocą technik teatralnych i prowadzące do zmiany. To, co różni formułę Teatru Forum od tradycyjnego spektaklu teatralnego, to fakt, że widz staje się aktorem w przedstawieniu, prezentującym jakąś formę ucisku danej grupy społecznej czy jednostki. Widz-aktor, którego dotyczy dana forma ucisku, wkracza na scenę w kluczowym momencie, by wcielić się w rolę głównego bohatera, tzw. protagonisty, i spróbować, poprzez sceniczną interakcję z antagonistą, zbadać dostępne alternatywy i zmienić bieg wydarzeń. Sceniczne manewry koordynuje Dżoker, którego obowiązują również pewne zasady: Dżoker unika manipulowania, nie podejmuje również żadnych decyzji, a jedynie dzieli się wątpliwościami z publicznością. Mnoży pytania, pomaga widzom zebrać myśli i przygotować ich do działania. Stara się również zwracać uwagę na tak zwane „rozwiązania magiczne” – niemające wiele wspólnego z rzeczywistością i bardziej życzeniowe niż realistyczne. Jest akuszerem, który asystuje przy „narodzinach” działania (Boal 2019).

Augusto Boal wielokrotnie powtarzał, że „Teatr Uciszonych powstał, by służyć ludziom, nie po to, żeby ludzie służyli teatrowi” (Boal 2014: 41). Ciekawe jest zatem to, że mimo iż działanie pozostaje w swym zamierzeniu działaniem scenicznym, jego celem nie jest jedynie przeżycie estetyczne czy *catharsis*. Teatr nie kończy się w momencie, gdy aktorzy-widzowie schodzą ze sceny – realną kulminacją tego procesu jest prawdziwe życie, w którym protagoniści wykorzystują uzyskaną na scenie energię do projektowania i realizowania zmiany w rzeczywistości. Na scenie nabierają sił, przygotowując się do działań, które podejmą, kiedy ze sceny zejną.

To założenie przyświecało także Wioletcie Kielbickiej podczas wspólnej z licealistami pracy nad projektem. Koncepcja teatru, w którym nie musimy dzielić aktorów na profesjonalistów i amatorów, była szczególnie bliska prowadzącej. Wszystkie metody opisane przez Boala nadają się dla każdego uczestnika, bez względu na wykształcenie czy doświadczenia zawodowe. Jego przekonanie o tym, iż teatr jest naszym powołaniem, stało się kołem napędowym pracy z grupą licealną. Marzenie Boala, by „w każdym rozbudzić ten teatr, który nosi w sobie każdy człowiek. Jesteśmy teatrem, nawet jeśli go nie robimy” (2014: 32),

zaczęło być marzeniem grupy. Elementy praktyki Boala na stałe zagościły w działaniach z młodzieżą i stały się jedną z ważniejszych metod, przy użyciu której uczniowie snuli opowieść o sobie, dorastaniu i szkole. Temat działań skryształizował się, ale niepewność nadal przysłaśniała dalsze etapy pracy.

Momentem przełomowym dla całej grupy okazały się dwa wydarzenia. Pierwsze to wspólne uczestnictwo w 6. Młodzieżowych Spotkaniach Teatralnych, w czasie których uczniowie mieli okazję obejrzeć kilka spektakli teatralnych inspirujących do dyskusji i tworzących załączek pomysłów na końcowy pokaz projektowy. W tym kontekście warto podkreślić trzy z nich: przedstawienie Teatru 56m2 *GRA W KLASIE, czyli nie wyglądasz na 6*, spektakl *System Teatru Chmur* oraz *Rozmowy z wesela wycięte* Zespołu Dzierżonia z Liceum Filmowego. Drugim wydarzeniem była Noc Teatralna zorganizowana przez uczestników koła teatralnego w grudniu 2019 roku, wzorowana na nocach filmowych, które dawniej odbywały się w Kołłątaju (potoczna nazwa XXI LO). W założeniu Noc miała służyć wspólnej zabawie, integracji i pracy warsztatowej, ale motywem przewodnim okazało się poszukiwanie inspiracji do pokazu końcowego – spektaklu, spaceru performatywnego, warsztatu dla publiczności – forma pozostawała niepewna. To właśnie podczas Nocy Teatralnej zapadła wstępna decyzja, że podstawą pokazu końcowego zostanie sztuka *Alicja. Pod żadnym pozorem nie idź tam* Michała Kmiecika. Spodobała się ze względu na sposób, w jaki potraktowano w niej temat relacji międzyludzkich, odważną zabawę słowami i znaczeniami (tak lubianą przez młodych ludzi), gombrowiczowski klimat oraz odniesienia do *Alicji w Krainie Czarów* Lewisa Carrolla. Podczas Nocy Teatralnej odbyło się performatywne czytanie sztuki, po którym toczyła się burzliwa dyskusja, czy to jest właśnie ten tekst, który może stać się podstawą do stworzenia spektaklu „o nas”. Jak można go połączyć z dotychczasowymi improwizacjami, działaniami grupowymi, sytuacjami, które już „zaistniały” w procesie? To był przełomowy moment, ponieważ uczestnicy mieli dużo czasu na rozmowę oraz swobodne wypowiedzi. Być może dlatego, iż czytanie odbywało się w nocy, dodatkowo pobudziło wyobraźnię i wprowadziło atmosferę absurdu i groteski, która zbudowała świetny klimat do odbioru tekstu i dalszej twórczej pracy na jego podstawie. Wybranie tekstu – bazy dla pokazu końcowego – znacznie ograniczyło niepewność, ale nie można stwierdzić, że ją wyeliminowało. Pojawiło się pytanie: mamy tekst, ale co z nim dalej zrobimy?

Sztuka, którą wybrała młodzież do dalszej pracy, to tekst szczególny. Po pierwszym czytaniu licealiści stwierdzili, że przedstawiona fabuła dotyczy „jakiejś chorej rodziny”. Na podstawowym poziomie sztuka opowiada o trudnych relacjach rodzinnych i przyjacielskich, pierwszej miłości i dojrzewaniu. Zabawa językiem, bezustanne przekomarzanie się postaci noszących imiona nawiązujące do powieści *Alicja w Krainie Czarów* przypomina w pewnym sensie szkolną przerwę – takie było pierwsze skojarzenie uczestników. Jest to z pozoru lekkie

i niezobowiązujące performowanie rzeczywistości, droczenie się z nią, rodzaj towarzyskiego flirtu. Uczestnicy szukali w nim odniesień do własnej sytuacji rodzinnej i szkolnej, starali się połączyć osobiste refleksje z konkretną postacią sceniczną. W styczniu 2020 roku, po podjęciu decyzji o pracy nad scenariuszem *Alicja za wszelką cenę nie idź tam*, licealiści z Wiolettą Kielbicką poświęcili wiele czasu na rozmowy o języku, o postaciach, znaczeniach i wydźwięku tego tekstu. To także moment przydziału ról, w czym pomogły „gorące krzesła”: na krzesle siadała osoba, która chciała odgrywać wybraną rolę, a pozostali uczestnicy zadawali jej pytania – skierowane do postaci i jednocześnie do aktora/aktorki. Przekrój pytań był olbrzymi: od najprostszych, dookreślających postać, po głębsze, dotyczące emocji i motywacji postaci (np. Przed czym uciekasz? Czy lubisz szkołę? Dlaczego czujesz taką presję, aby ładnie wyglądać?). Było to dla młodych aktorów-performerów ciekawe doświadczenie. Po pierwsze mogli lepiej poznać postać, po drugie mocniej poczuć emocjonalne zaangażowanie aktora. Takie pytania pozwalają lepiej zagłębić się w stan emocji i umysłu danej postaci, odpowiedzi zaś pokazują ich przeszłość, motywy, plany. Widać również, jak powstaje sieć relacji i zależności między danymi postaciami, a także między postacią a aktorem – odtwórca roli włącza w postać własne życie, emocje, wydarzenia i doświadczenia. Przydział ról zakończył się także niekonwencjonalnie: dwie role (Kota i Alicji) zostały obsadzone podwójnie.

Między styczniem a lutym (ferie zimowe) w działalności grupy teatralnej nastąpił kryzys spowodowany licznymi nieobecnościami i zintensyfikowaną rotacją uczestników. Z przykrością stwierdzić trzeba, iż bezpłatne zajęcia teatralne w szkole nie są dla wszystkich priorytetem. Z jednej strony w rozmowie uczestnicy potwierdzali gotowość dalszego udziału w projekcie, a jednocześnie mówili o trudnościach, jakie aktualnie przeżywają w szkole, w domu, o chorobach, o przeciążeniu zajęciami czy wygórowanych wymaganiach ze strony otoczenia (ogromna presja bardzo dobrych wyników szkolnych ze strony rodziców). W tym momencie pojawiła się niepewność kontynuowania wspólnych działań i niepokój związany z ewentualnością porzucenia projektu i poczuciem „zmarowanego czasu i energii”. Część uczestników nadal z entuzjazmem patrzyła w przyszłość i wykazywała bardzo duże zainteresowanie realizowanym projektem. Inni niestety wyraźnie zmniejszyli zaangażowanie w działania, co mogło skutkować przedwczesnym zakończeniem wspólnej pracy. Pojawiła się niepewność zabarwiona niepokojem. To już nie radosne oczekiwanie na to, co przyniesie przyszłość. Raczej rozgoryczenie perspektywą przerwania aktywności. Pedagogika teatru to jednak nie tylko działania teatralne czy warsztaty do spektakli (umożliwiające widzom szersze spojrzenie na oglądane przedstawienie), ale także przestrzeń ekspresji uczestników, świadectwo ich poglądów, performatywny sposób przewycięzania aktualnych problemów i trudnych osobistych i grupowych sytuacji. To próba świadomego spojrzenia na siebie oraz na grupę,

którą się tworzy, na motywacje, potrzeby, oczekiwania. Wszystko, co przynoszą ze sobą uczestnicy, jest punktem wyjścia wspólnego procesu artystycznego i grupowego. Organizowanie sytuacji wspólnego poszukiwania, doświadczania, ale także sporu i mediacji językiem teatru pomogło w przepracowaniu trudności grupy teatralnej w Kołłątaju. Zaistniałe trudności zostały następnie włączone w wątek przygotowywanego spektaklu. Niepewność co do dalszej możliwości współpracy stała się katalizatorem poszukiwania twórczych dróg przezwyciężenia kryzysu. Młodzież nie poddała się, przygnieciona perspektywą niepewnego dalszego ciągu, ale postanowiła tę niepewność wykorzystać do przeanalizowania tego, skąd się wzięło zniechęcenie i jak można mu zaradzić.

Prace nad projektem zostały wznowione. W trakcie jednej z prób narodził się pomysł przedstawienia w konwencji opresyjnej lekcji wychowania fizycznego – młodzież była zdecydowana na wykorzystanie doświadczeń szkolnych i przestrzeni szkolnej jako tła do ich spektaklu. Podczas wspólnych spotkań kilkakrotnie pojawił się temat ćwiczeń gimnastycznych: czym jest lekcja WF w szkole, dlaczego większość uczniów i uczennic jej nie lubi i jak zachowują się w czasie lekcji nauczyciele i uczniowie? Młodzież stwierdziła, że podczas lekcji WF czuje się niekomfortowo, bo jest nieustannie do czegoś zmuszana. Niewielu nauczycieli słucha i pyta, jakie są potrzeby uczniów czy pozwala na swobodę. Podczas performatywnej dyskusji nad tym zagadnieniem pojawiły się komentarze, że to „katorga” „żenada”, „parodia”, „komedia”, „wstyd”. Ktoś zauważył, że podobne uczucia czy emocje wywołują niektóre sceny z tekstu, nad którym właśnie pracowali. Wtedy nastąpiło coś bardzo ważnego w całym procesie – uczestnicy zaczęli uświadamiać sobie, że tekst to tylko baza, zagruntowane płótno, natomiast obraz, treść i przekaz to wszystkie znaczenia, które samodzielnie budują i wkładają w postaci i dramaturgię uczestnicy-aktorzy. A gdyby tak dosadnie opowiedzieć o opresyjnych relacjach w szkole – performując lekcję WF? Grupa skupiła się na pojęciu „opresyjności” i jej wymiarach w życiu nastolatka (szczególnie w kontekście szkoły) oraz na problemie dorastania w świecie XXI wieku. Uczestnicy przeszli od surrealizmu tekstu sztuki do realizmu lekcji wychowania fizycznego, pozostawiając widzowi możliwość poszukiwania własnych sensów i znaczeń. Znowu niepewność cofnęła się „o krok”, by za dosłownie chwilę ukazać się w pełnej krasie.

„Przerwana lekcja WF”: tak prowadząca symbolicznie nazwała przerwanie prób do spektaklu, które było wynikiem decyzji o zamknięciu szkół w marcu 2020 roku z powodu epidemii COVID-19. Uczestnicy nie mieli możliwości pożegnania się „w realu”, nie było uścisków, nie było perspektywy kontynuacji, nie było żadnego przewidywalnego scenariusza kończącego proces. W tej sytuacji ogólnej niepewności jedyną „pewnością” okazało się pragnienie dalszego spotykania się, choćby w wirtualnej rzeczywistości, i dalszej pracy nad projektem. Początkowo grupa przeniosła się do przestrzeni wirtualnej, aby raz lub dwa

razy w tygodniu kontynuować warsztaty, próby czytane i dyskusje nad tekstem. Wszyscy oczekiwali szybkiego powrotu do szkół. Tymczasem z tygodnia na tydzień niepewność co do powrotu do „życia offline” rosła. Rosła także frustracja i poczucie bezsilności. Pod koniec kwietnia grupa skonfrontowała się z prawdą, że wystawienie spektaklu w obecnym roku szkolnym nie będzie już możliwe. Pojawiło się najważniejsze pytanie podszyte uczuciem niepokoju: co dalej?

Wioletta Kielbicka czuła, że na niej jako prowadzącej i jednocześnie nauczycielce XXI LO spoczywa ciężar odpowiedzialności za grupę i niezakończony proces, a jednocześnie wiedziała, że nie ma żadnej kontroli nad przebiegiem zdarzeń. Dojrzała reakcja młodzieży była dla wszystkich ogromnym zaskoczeniem i pocieszeniem w tej niezwykłej sytuacji. Paradoksalnie, ta niewypowiedziana przez marzec i kwiecień obawa, że może nie uda się ukończyć przedstawienia w zaplanowanym terminie, kiedy już wyraźnie wybrzmiała, pozwoliła na spokojną dyskusję o przyszłości. Zapadła decyzja, że sztuka zostanie wystawiona w przyszłym roku szkolnym, ale grupa teatralna Atelier21 (w trakcie trwania projektu grupa stworzyła własną nazwę, nawiązującą do numeru szkoły, jak też metody pracy, jaką młodzież przyjęła) będzie regularnie pracować online nad wersją czytaną, scenografią i dodatkową, nieplanowaną wcześniej sceną, będącą zapisem nastrojów i doświadczeń z czasów pandemii.

Zarówno uczniowie i uczennice, jak i zaangażowane w projekt pedagogiki zdawały sobie sprawę, że w tamtej chwili wszystko, co dotyczyło przyszłości – grupy, licealistów w roli aktorów, Wioletty Kielbickiej – nauczycielki i liderki grupy, Barbary Kwiatkowskiej-Tybulewicz – koordynatorki projektu – było życzeniowe, a zatem niepewne. Poczucie bezradności i niewiedzy bardzo ciążyło w początkowym okresie izolacji, ale pomogło pozytywne i proaktywne podejście uczestników grupy. Początkowy niepokój przerodził się w inspirujący bodziec do pracy w zaistniałych „wyjątkowych” warunkach. Propozycja skupienia się na tu i teraz i planowania jedynie w perspektywie tygodnia lub dwóch oznaczała spotkania online na platformie Discord, Skype oraz Zoom. Udało się zdalnie opracować stroje dla postaci, elementy scenografii, przemodelowano niektóre sceny pod kątem „nastroju pandemicznego”, młodzież nagrała także jedną scenę czytaną przy użyciu platformy Zoom. Wymuszone przeniesienie działań do przestrzeni wirtualnej wyzwoliło instynkt twórczy, przejawiający się w intensywnym poszukiwaniu nowych możliwości, jakie dawało „pandemiczne życie online”. Jednym z takich nowych, spontanicznych pomysłów było zorganizowanie 15 maja 2020 roku zapośredniczonego medialnie spotkania z autorem sztuki Michałem Kmiecikiem, który długo i wnikliwie rozmawiał z licealistami i licealistkami na temat tekstu, jego wymowy, dowolności nadawania znaczeń i oddziaływania sztuki teatralnej na odbiorcę.

W końcowym okresie spotkań, na przełomie maja i czerwca młodzież uznała, że scena, której tak naprawdę brakuje, to zapis tych wszystkich trudnych emocji

z okresu pandemii. Ponieważ w całej sztuce jest mnóstwo mówienia, istny potok słów, należy dla kontrastu zrobić scenę bez tak zwanego „gadania” i pokazać co czują... no właśnie kto – aktorzy, uczniowie, postaci? Fuzja tych podmiotów doprowadziła do powstania koncepcji improwizowanej sceny ruchowo-tanecznej, mającej być w zamyśle czymś na kształt manifestu, odwróceniem ról – aktorzy przestają być postaciami, ale skoro nie są już postaciami, to kim są...? Sobą? Chociaż scena pozostaje nadal w fazie projektu, młodzi aktorzy-performerzy bardzo się nią emocjonują. To ważna część procesu, ponieważ u wszystkich widać ogromny głód, by spotkać się i razem działać oraz by pokazać coś swojego, a jednocześnie wspólnego. Myśląc o tej kreowanej dodatkowej scenie, niemalże słysząc i widząc, jak w trakcie improwizacji wszyscy krzyczą jednym głosem: Zróbmy to!

4. Podsumowanie

Nowy rok szkolny przyniesie kontynuację lub „nowy początek” działań. Trwająca nadal epidemia straszy perspektywą zaprzestania prób w każdym momencie. Młodzież z grupy Atelier21 oswoiła stan niepewności na tyle, że nie obawia się nagłych zwrotów akcji, zmiany formy działania czy nieplanowanych scenariuszy. W stanie niepewności najlepiej sprawdza się improwizacja – bez gotowych szablonów, wyuczonych dialogów, czysta i radosna twórczość, która nie wiadomo, dokąd nas doprowadzi, ale właśnie ta niepewność jest wyzwalająca i napędza działanie. Miło jest obserwować, jak zajęcia koła teatralnego pozwoliły młodym ludziom rozwinąć umiejętności społeczne i dały większą pewność siebie w obliczu niepewności dalszych działań. Na tej płaszczyźnie widać, jak teatr spleta się z życiem, a sfera tych wzajemnych wpływów daje nam nową perspektywę patrzenia na rzeczywistość. W pedagogice teatru teatr spleta się z edukacją, uwalniając tę ostatnią od przymusu porządkowania, dookreślenia i wyjaśniania, dając jej prawo do spontaniczności, ryzyka, wieloznaczności, niepewności i wychodzenia poza uznane sposoby działania i myślenia. Tego właśnie potrzeba edukacji w kulturze wysokiej tolerancji niepewności. Nie zawsze i nie w każdej sytuacji odwoływania się do tradycji, ale odważnego patrzenia w przyszłość i szukania nowych rozwiązań na miarę XXI wieku. Dziś ważne jest poszukiwanie, eksperymentowanie, samodzielność i kreatywność, rozbudzanie drzemiącego twórczego potencjału. Nie można nikogo zmienić na siłę, nie można przekazać gotowych recept, moralizatorstwo jest edukacyjnie nieskuteczne. Wychowanie przez sztukę może przewyciężyć błędy wychowania tradycyjnego między innymi przez włączenie niepewności w proces edukacji nie na zasadzie zagrożenia i niebezpieczeństwa dla gloryfikowanej w tradycyjnej edukacji pewności, ale jako stałego elementu naszego życia i współczesnej

kultury oraz katalizatora twórczości i innowacyjności. Spotkanie ze sztuką rozgrywa się „w sytuacjach niedookreślonych, w procesie interakcji, która nie zakłada osiągania wcześniej wyznaczonych celów, ale uruchamia indywidualne mechanizmy transgresyjne” (Skutnik 2005: 200). To ważny element nowoczesnej edukacji, nie tylko edukacji artystycznej czy pedagogiki teatru. Dawniej świat był oparty na przyjętych i wypracowanych modelach tradycji i obyczajów. Praca edukacyjna była bardziej utrwalaniem tradycji niż tworzeniem nowych (czy twórczym przeobrażaniem istniejących) koncepcji. Współczesna kultura stawia edukatorom zupełnie inne wyzwania, a sztuka może pomóc odnaleźć się w szybko zmieniającej się rzeczywistości. Sztuka, a zatem i teatr, może otwierać pole możliwości wyzwalających nas z ograniczonych form doświadczenia, jakie zastajemy. Ma potencjał kreowania potrzeb zmiany. Może budzić w odbiorcach świadomość braków i zainicjować działania dążące do urzeczywistniania tych zmian. W sztuce jest miejsce na niepewność. Pora docenić pozostawianie miejsca dla niepewności w edukacji: niepewności jako katalizatora twórczości.

Bibliografia

- Bauman Z. 2009. *Sztuka życia*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Boal A. 2014. *Gry dla aktorów i nieaktorów*, tłum. M. Świerkocki, Wydawnictwo Cyklady, Drama Way Fundacja Edukacji i Kultury, Warszawa.
- Boal A. 2019. *Theatre of the Oppressed*, Pluto Press, London.
- Czarnota-Misztal J., Szpak M. 2018. *Pedagogika teatru. Kierunki, refleksje, perspektywy*, Instytut Teatralny im. Zbigniewa Raszewskiego, Warszawa 2018.
- Freire P. 2000. *Pedagogy of the Oppressed*, Continuum, New York.
- Krajewska A. 2003. *Niepewność*, „Przestrzenie Teorii”, nr 2, s. 5–17.
- Przyborowska B. 2006. *Przyszłość kształcenia w kulturze wysokiej tolerancji niepewności*, „Rocznik Andragogiczny”, s. 21–27.
- Skutnik J. 2005. *Spotkanie dziecka ze sztuką nową*, [w:] *Edukacja artystyczna wobec przemian w kulturze*, t. 1, red. W. Limont, K. Nielek-Zawadzka, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 195–212.
- Wojnar I. 1964. *Estetyka i wychowanie*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Żardecki W. 2012. *Teatr w refleksji i praktyce pedagogicznej. Ku pedagogice teatru*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.

Moi uczniowie nudzą się w szkole. Co wiedzą i sądzą o tym nauczyciele

ABSTRACT

My students are bored in the classroom. What teachers know and think about that

Boredom is the phenomenon accompanying the practice of school work. Unfortunately, it is often not accompanied by teachers' professional reflection. Widely, boredom is considered an undesirable part of the school's working environment. Teachers participating in the research on this subject sometimes denied that boredom could be observed in their classes. Thus, boredom is an area of teacher insecurity. Educators and teachers tend to perceive it through the individual and personal judgment and experience, while disregarding the real experience of their students.

Keywords: boredom, negation, culture of work, students' experience

Słowa kluczowe: nuda, negacja, kultura pracy, doświadczenie uczniów

Nuda szkolna? Wszyscy przez to przeszliśmy. Czy jednak wiemy rzeczywiście czego dzieci w szkole doświadczają, kiedy mówią „nudzę się?”. Jakie wyzwania w szkole – dla uczniów i nauczycieli – stwarza nuda? Czy ona sama jest problemem? Czego dzięki nudzie dowiadujemy się o świecie i przeżyciach uczniów? Jak wygląda lekcja bez nudy? Starłam się – wspólnie z nauczycielami i uczniami – znaleźć odpowiedzi na te pytania. W niniejszym tekście opisuję i analizuję wyniki badania na temat nudy szkolnej, które przeprowadziłam w 2017 roku w szkołach podstawowych. Badanie było realizowane w paradygmacie jakościowym i składały się na nie wywiady z uczniami, nauczycielami. Pracom towarzyszyło przygotowywanie przez uczniów ilustracji zjawiska nudy.

Jak pokazało badanie, którego w niniejszym artykule przedstawiam jedynie część, to, co wiedzą i sądzą na temat nudy uczniowie i nauczyciele, rozmija się.

Sam fakt tego, że perspektywa patrzenia na jedno ze szkolnych doświadczeń jest wśród nauczycieli i uczniów różna, nie jest zaskakujący. To, co zwraca uwagę w wynikach, to brak spójności w poglądach samych nauczycieli. Skonfrontowani z pytaniami o zjawisko nudy udzielali odpowiedzi, które zdawały się w znacznej mierze wzajemnie wykluczać. Ten właśnie brak spójności to obszar niepewności nauczycieli. Niepewności w ocenie pozornie błahego zjawiska, jakim jest nuda szkolna. Nauczycielskie opisy nudy uporządkowałam w artykule w czterech obszarach. Staralam się określić je poprzez opisy odnoszenia się nauczycieli do nudy w różnych ujęciach: wrażliwości na zjawisko, doświadczenia, strategii przeciw nudzie czy też jej oceny.

1. Badanie nudy

Badanie nudy jest zadaniem trudnym. Znacznie bowiem łatwiej skupić się na jej konsekwencjach, takich jak gniew lub lęk, niż zgłębiać ją jako zjawisko, którego opisy zawsze mają charakter subiektywny (Goetz i in. 2018: 402). Lęk przed doświadczeniem nudy uznawany jest przez niektórych za jedną z silniejszych obaw, których może doświadczać współczesny człowiek (Goetzl 1975: 46). To powoduje, że dotarcie do tego, co o nudzie sądzimy, jest niełatwe. Badania na temat tego zjawiska opisują nudę jako nieprzyjemny, przejściowy stan afektywny, charakteryzujący się dotkliwym brakiem zainteresowania, objawiający się również trudnościami w skoncentrowaniu się na określonej aktywności (Fisher 2013: 396). Nuda może być także czasowym odczuciem niskiego stopnia pobudzenia oraz nieprzyjemnych doznań, spowodowanych czynnikami środowiska zewnętrznego (Mikulas, Vodanovich 1993: 3–12). Określenia nudy jako negatywnej emocji uwypuklają także związek nudy z brakiem satysfakcji i zaangażowania (Barbalet 1999: 631–646). Nuda to negatywnie i trwale izolująca od otoczenia emocja, ale również osobista percepcja sytuacji i ustosunkowanie się do niej (Perkun, Elliot, Maier 2006: 583–597). To także milczenie, któremu towarzyszy frustracja (Hillard 1988), samoświadomość ograniczonej uwagi (Auerbuch 2009), utrata poczucia sensu (Strong i in. 2003: 24–29), utrata motywacji (Moore 1987: 38–39), jak też – ogólnie – wzrost natężenia negatywnych emocji (Damrad Frye, Laird 1989: 315–320). Interesującą definicją jest także ujęcie nudy jako zjawiska wyzwalającego potencjał kreatywny człowieka (Mann, Cadman 2014: 166).

Elena C. Dashman, Thomas Goetz i Robert H. Stupinsky (2011: 429), badający nudę szkolną, podają, że zjawisko to dotyka 20% uczniów. Reed W. Larson i Maryse H. Richards (1991: 429) dowodzą z kolei, że uczniowie nudzą się przez 32% czasu spędzonego w klasie, ale również w 23% sytuacji

poza szkołą. Reinhard Perkun wraz z grupą badaczy (2006: 536) wskazują, że w czasie lekcji nudzi się 42,2% uczniów. Ulrike E. Nett (Nett, Goetz, Daniels 2010: 11) uznaje, że problem dotyczy 58% uczniów. Zdaniem Goetza nuda to najbardziej intensywna i najczęściej doświadczana emocja związana ze szkołą (*academic emotion*). Wyniki jego badań pokazały, że w grupie uczniów nudy doświadczają 80% badanych (Goetz i in. 2018: 413).

W badaniach fenomenograficznych, prowadzonych przez Piotra Stańczyka, nuda ujawniła się spontanicznie, jako odpowiedź na pytania otwarte o sens szkoły. Stańczyk bada obrazy nudy, nie podejmuje się jednak określenia, jak intensywnie jest to zjawisko. Jego ustalenia nie zmiernają także od prób ustalenia definicji opisywanego zagadnienia, lecz nie jest to ze strony autora ucieczką, a świadomy zabieg, pokazujący, że nuda znajduje się w obszarze wielu nauk społecznych i formułowanie jej definicji nie jest konieczne. Autor – przytaczając wypowiedzi uczniów – stwierdza, że nuda w szkole pojawia się wszędzie tam, gdzie mamy do czynienia z typowo **szkolnymi** czynnościami. Stanowi ona uczniowską codzienność. Stańczyk zwraca także uwagę na nauczycielskie niezrozumienie doświadczeń uczniów. Podkreśla, że dyskusja o nudzie szkolnej i zmierzanie się z nią jest niemożliwe, dopóki nauczyciele utożsamiają **problem nudy** z zakresem wyzwań związanych z pracą z **uczniemi z problemami** (Stańczyk 2012: 36–48).

Definicje nudy są dość czytelne, wskazują jasno, że jest to zjawisko o negatywnych konsekwencjach. Skąd zatem założenie, że analiza zjawiska nudy uczniowskiej może mieścić się w obszarze niepewności nauczyciela? Argumentów, stojących za tym założeniem, jest kilka. Po pierwsze, jak wynika z danych przytoczonych powyżej, nuda jest elementem doświadczenia ucznia w szkole. Po drugie, jest – z tegoż powodu – elementem refleksji nauczyciela. Po trzecie wreszcie, ponieważ nuda stanowi – jak pokazują badania Georga Breidensteina (2007) – szkolne tabu. Nuda, mimo tego, że jest elementem doświadczenia ucznia w szkole, nie staje się tematem otwartych rozmów i dyskusji w szkole. Zatem sądy i postawy nauczycieli wobec nudy uczniów zawsze będą wyrastać na gruncie niepewności, wynikającym z braku dostępu do tego, co uczniowie o nudzie wiedzą, sądzą i jak samą nudę odczuwają.

2. Obszary niepewności: nauczycielska nieświadomość wagi zjawiska

W prowadzonych przeze mnie badaniach nauczycieli wyraźnie zarysowała się postawa zaprzeczająca istnieniu nudy w szkole. Sam fakt tego, że nauczyciele mieli trudności z udzielaniem odpowiedzi na pytania o definicję nudy, nie jest w jej badaniu czymś zaskakującym. Wynika to bezpośrednio z natury samego zjawiska i tego, że nudę łatwiej opisywać, charakteryzując jej konsekwencje,

niż analizować ją jako odrębne zjawisko. W badaniu uchwyciłam jednak kilka okoliczności, w których opis nudy sprawiał nauczycielom wyraźny problem. Analizując nudę jako obszar nauczycielskiej niepewności, warto tym blokadom poświęcić chwilę uwagi. Formą oporu przed refleksją o zjawisku była próba **mierzenia uczniów swoją miarą**.

Jedna z badanych nauczycielek przyznała, że skoro ona sama lubi swój przedmiot i pracę, to nuda jest czymś, co na jej lekcji jest nieobecne. „Nie mam z tym problemu właśnie, nie wiem, na czym to polega, te dzieci po prostu kochają angielski [...]” (S5_KX_N1)¹. Nuda staje się dla nauczycieli niewidoczna także wtedy, gdy do jej opisywania sięgają po jej uproszczoną definicję nudy, utożsamiając ją z brakiem aktywności. Jeśli coś się dzieje, nuda nie ma prawa się ujawnić. Potwierdzeniem tego porządku jest wypowiedź badanej: „to znaczy nie, nie słyszałam, ponieważ ta klasa jest taką klasą dość aktywną, nawet nie dość, tylko bardzo aktywną [...]” (S5_K6_N1). Zwróćmy uwagę, że w obu powyżej cytowanych wypowiedziach nauczyciele pytani o nudę mówią o grupowym, a nie indywidualnym doświadczeniu.

Częstym odniesieniem się do zjawiska nudy była także jego otwarta negacja: „nigdy nie zauważyłam, że uczeń się nudzi. Może być bardziej ruchliwy, zaczepia ludzi, ale nie wydawało mi się, że jest to z nudy. Nie zastanawiałam się nad tym. Widziałam też, że dużo osób rysuje, ale też nie spodziewałam się, że z nudy” (S2_K4_N1).

W odpowiedzi na pytanie „co to jest nuda?” pojawiały się także stwierdzenia, że nuda jest zjawiskiem całkowicie obcym, nieznanym, niedoświadczanym. Własne doświadczenie było w badaniu matrycą do interpretacji emocjonalnych doświadczeń i reakcji uczniów. „Ja się nie nudzę. W szkole absolutnie nie. Mogę mieć okienka codziennie, zawsze znajdę coś do zrobienia. Jeszcze lepiej, bo mam czas. [...] Sama rysowałam kiedyś sobie kratki w zeszycie. No i nie myślałam, że się nudzę. Nie z tego powodu rysowałam, na pewno” (S2_K6_N1).

Niepewność nauczyciela w dostrzeganiu i analizowaniu zjawiska nudy wpływa z braku owartości na zmierzenie się z tym, że nuda jest w szkole obecna oraz że jest ona doświadczeniem uczniów.

3. Charakterystyka niepewności: objawy nudy

Jak widzą nudną lekcję nauczyciele? Ich zdaniem jedną z jej głównych cech jest **monotonia**. „Lekcja nudna nie jest zmienna, jest monotonna, długo wypełniamy jedno zadanie, wszystko jest w określonych ramach [...]” (S7_K4_N2). Nudna

¹ Kodowanie zastosowane w badaniu oparte jest na schemacie: S – szkoła, K – klasa, N/U – kolejny numer badanej osoby.

lekcja to także „**rutyna**, takie, jakieś monotonne rzeczy, te które się powtarzają non-stop [...]” (S2_KX_N1). Nudna lekcja to także sam **temat**. „[...] pewne rzeczy można przekazać inaczej, ale niektóre da się tylko pamięciowo przyjąć [...]” (S7_K4_N1). Na lekcji nudnej **dynamika pracy nie odpowiada potrzebom uczniów**. „Ja myślę, że jak się nic nie dzieje, to to jest jakby... no wręcz zaproszenie do tego, żeby było nudno. [...]” (S5_K6_N2). Do charakterystyki można włączyć także zwrócenie uwagi na **schematy i powtarzalność**. „Zadaję pytania. Oczekuję odpowiedzi [...]” (S2_KX_N1). Nudna lekcja to również po prostu **powtarzająca się lekcja**, „jakieś standardowe rzeczy, coś co właśnie jest znane, nie wymaga, nie wiem, skupienia jakiegoś specjalnie dużego” (S5_K4_N1). Elementem nudnej lekcji są także typowe szkolne czynności, takie jak **czytanie i pisanie**. „Czy ja wiem, znaczy... no właśnie myślę, że lekcja ciekawa, to nie jest ta, na której trzeba siedzieć i coś pisać, czy powtarzać” (S5_K4_N1). Nudna lekcja to także **tok podający**, całkowicie ignorujący potrzeby, możliwości i aktywność ucznia. „No taka na pewno lekcja typu «otwieramy na stronie tej i tej, wykonujemy ćwiczenie to i to, a po tym ćwiczeniu następne»” (S5_K3_N1). Nudna lekcja to również **nieodłączny element ładu**, na jakim opiera się funkcjonowanie szkoły. „Tak, czasami są takie rzeczy, które są nudne dla dzieci, ale które trzeba [...] wypracować. Tabliczka mnożenia jest nudna, ale trzeba się jej nauczyć. Pisanie litery, kształtu litery, zapamiętanie kształtu litery jest nudne, ale jakby trzeba je zrobić” (S5_K1_N1). Nudzący się uczeń wydaje się zatem w takim postrzeganiu nudy gwarantem tego, że lekcja będzie przebiegała w sposób niezakłócony (Farrell 1988: 499–500).

Zjawisko nudy na lekcji jest także związane z pojawieniem się trudności, kiedy temat jest skomplikowany, uczeń ma zaległości i nie nadąża za tempem pracy kolegów, „to są te rzeczy, których, za którymi nie przepadają, które sprawiają kłopot” (S5_K1_N1). „Coś, co nie jest ich mocną stroną” (S4_K5_N1). Nudna lekcja charakteryzuje się także tym, że **mówi nauczyciel, a uczniowie czekają na swoją kolej**. „Przekazywanie wiedzy przez nauczyciela, nauczyciel mówi, mówi, mówi, mówi. Myślę, że to najbardziej zniechęca [...]” (S4_K1_N1). **Lekcja jest nudna także dlatego, że dzieci mają różne potrzeby indywidualne**, których jedna lekcja nie jest w stanie zaspokoić. „Po prostu niektórej aktywności dzieci nie lubią. Ktoś nie jest wielbicielem pisania, inni czytania, inni jakiś zajęć plastycznych” (S2_K3_N2). Nuda szkolna pojawia się jako reakcja na **tradycyjne uporządkowanie przestrzeni, w której uczą się uczniowie**. „Tak, zupełnie inaczej pracuje się z takimi dziećmi, jeśli ja mogę ich posadzić tu w kole i ja mam poczucie kontaktu z każdym z nich i ja jestem w stanie kontrolować, czy on jest tu i teraz, natomiast tam umykają, po prostu umykają. Bo tak naprawdę widzę pierwsze ławki [...]” (S2_K1_N1). Nuda to także **niezrozumienie tematu lub jego szybsze opanowanie**. „Ja reszcie klasy na przykład tłumaczę i powtarzam, bo ktoś mi mówi, nie rozumiem, nie

rozumiem. Cztery razy, pięć razy powtarza, że nie rozumie, w tym momencie osoba, która to już dawno zrozumiała... dla niej może to być... o właśnie nudne” (S4_K4_N1).

Przedstawiony przez nauczycieli obraz pokazuje, że to, co czyni lekcję nudną, należy w ogromnej mierze do zbioru czynności nauczyciela lub leży po stronie systemu organizacyjnego szkoły i lekcji. Takie elementy jak: monotonia, powtarzanie, tok podający, sytuacje, w których nauczyciel mówi, praca z podręcznikiem, niewłaściwa dynamika pracy, brak świadomości uczniów co do celów uczenia się i lekcji, brak aktywności ucznia – zależą tylko i wyłącznie od indywidualnej metodyki pracy danego nauczyciela. Także temat lekcji czy metoda pracy, jaką jest pisanie i czytanie, znajdują się w obszarze nauczycielskiej kontroli. Cechy nudnej lekcji takie jak: trudność tematu, brak zainteresowania czy różne potrzeby indywidualne uczących się znajdują się w zbiorze indywidualnych uwarunkowań ucznia. Zatem większość cech nudnej lekcji znajduje się w obszarze potencjalnej kontroli nauczycieli i mieści się w sferze decyzyjności nauczyciela. Jest to jednak decyzyjność o charakterze potencjalnym, pozostaje w obszarze nauczycielskiej świadomości, ale nie przenosi się w zdecydowany sposób na praktykę.

Z przedstawionych opisów wynika wprost, że negatywna emocja nudy, której doświadczają uczniowie, ma swoje źródło w stylu pracy i w postawie nauczyciela. Sytuuję te elementy wyników badań właśnie w obszarze niepewności, choć łatwiej można byłoby utożsamić je ze sferą nauczycielskiego zaniechania. Argumentem na rzecz tak postawionego stanowiska jest to, co sami nauczyciele mówili, skonfrontowani z pytaniem o nudę. Nuda jest dla nich tematem nieobecnym, niechcianym, niewygodnym, obszarem, który nie stanowi dla nich pretekstu do krytycznej analizy ich pracy. Jeśli nauczyciele nawet nie podejmują się trudu myślenia o uczniowskiej nudzie, nie dokonują w tej materii zaniechania. Zaniechanie jest formą świadomego działania, a nauczyciele są niepewni tego, co dzieje się z ich uczniami. Nie mają wiedzy. Nie zastanawiają się nad tym, co to znaczy nudzić się w szkole.

Po czym nauczyciel poznaje, że uczeń się nudzi? Najbardziej wyrazisty objaw nudy to **mniejsze zaangażowanie ucznia** w to, co dzieje się na lekcji. „Nudę poznają po tym, że uczniowie są rozproszeni, nie są skupieni” (S7_K4_N1). Częstym objawem jest także **zmęczenie**. „Generalnie to ziewają, zaczynają, no na przykład układać z flamastrów wieże, albo tam, na przykład robią jakieś konstrukcje” (S5_KX_N1). Nudę łatwo jest nauczycielom poznać także „po sposobie siedzenia, czyli podpierają brodę i jeszcze po tym, że się rozpraszają. Częściej niż zwykle bujają się na krześle albo zaczynają z kimś rozmawiać” (S2_K3_N1). Objaw nudy to również **zintensyfikowanie się działań zastępczych** – nakierowanych na twórczość, pozwalających uczniowi utrzymać się w stanie bycia zajęтым i pobudzonym wtedy, kiedy tego pobudzenia nie zapewnia mu lekcja. „Chłopcy to właśnie wieże, wyklejanie, no już nie chcę po imionach mówić...

Pytają się, czy mogą iść do ubikacji, to jest nagminne” (S5_KX_N1). „No to zaczynają się rozmowy. Zaczyna się w wiercenie w ławkach. Odwracanie się do kolegów. Patrzenie w okno. Bujanie w obłokach. Rysowanie, kołysanie się na krześle” (S4_K3_N1). Nudę łatwo poznaje się po trudnej do powstrzymania **potrzebie ruchu**. „Nie ma odpowiedniej koncentracji, często rozmawiają, kręcą się” (S2_KX_N1). Uczniowie także **zajmują się sobą, niezaburzając porządku zajęć**. „Uczeń miał pięknie ułożone książki, po prostu czytał. Zajmował się czymś innym. Po prostu czytał. Nie tracił czasu, po prostu czytał. Ta lekcja się toczyła” (S2_KX_N1). Nudę łatwo także rozpoznać po wyraźnych oznakach **odłączenia się**, „kiedy uczeń nie uważa na lekcji, zaczyna się kręcić, wiercić, przysypia, wygląda przez okno, nie współpracuje z nauczycielem, po prostu, wyłącza się” (S4_KX_N1).

Nauczyciele nie mają większych trudności z opisaniem tego, jak zachowuje się znudzony uczeń. Co więcej, cechy zachowania znudzonych uczniów nie należą do zbioru tych, które trudno byłoby zauważyć lub zlekceważyć. To kolejny argument na rzecz tego, że refleksja o nudzie uczniów nie leży w obszarze nauczycielskiego wyparcia, a właśnie – niepewności. Niepewność ta dotyczy nie tyle dostrzegania zjawiska, nauczyciele są bowiem w stanie bezbłędnie wskazać co jest, a co nie jest nudą na lekcji – a jego analizy, oceny i ustosunkowania się do niego.

5. Charakterystyka niepewności: strategie na nudę

Strategie reakcji nauczycieli na nudę na lekcji wyodrębniłam na podstawie najczęściej pojawiających się nauczycielskich wypowiedzi. Strategię pierwszą nazwałam **u mnie nie ma nudy**. „Staram się unikać tej sytuacji. I mieć wiele rzeczy w zanadru, że tak powiem, tak i z pytaniem «skończyłem» idę z kartą pracy kolejną czy jakaś kolorowanką, **żeby nie usłyszeć słowa, że się nudzę**” (S4_K1_N1).

Inną strategią jest **nie rozmawiamy o tym**. Oto dwie ilustrujące ją wypowiedzi. „Uczniowie nie używają słowa nuda, bo czują respekt do mnie i ja im zawsze mówię, że inteligentni ludzie nie nudzą się” (S1_K1_N). „Powiem szczerze, że nie słyszałam. W stosunku do mnie takiego sformułowania nie stosowali” (S4_K3_N1). Te dwie strategie: u mnie nie ma nudy i nie rozmawiamy o tym pokrywają się z ustaleniami Breidensteina (2007: 94–110), który dowiódł, że zanegowanie komunikacji o nudzie jest jednym z fundamentów organizacji współczesnej edukacji (Nett, Goetz, Daniels 2010). W badaniach prowadzonych przeze mnie wątek analizy nudy jako tabu udało się pogłębić i uzupełnić. Wynika z niego, że nuda to nie tylko szkolna zmowa milczenia, ale także strach ucznia przed naruszeniem tabu i jakimikolwiek rozmowami na ten temat z nauczycielem.

Kolejna strategia ujmuje nudę jako **informację zwrotną o pracy**. „Mówią, «nie mam co robić, nudzę się, co mam robić»” (S6_K3_N2). Kiedy mówią o nudzie? **No, przede wszystkim, wtedy, jak ich się zmusza do czegoś, co im nie pasuje**. Nie wiem czy oni stosują ten wyraz «bo to nudne» adekwatnie do tego, co to będzie się działo, ale to jest taki wyświechtany wyraz, który jest stosowany bardzo często przez dzieci, po to, żeby coś zaakcentować. Nie potrafią może nazwać tego, co się dzieje i «ach ale nudy ale nudy»” (S4_KX_N1). Wyrażanie komunikatu o nudzie wprost jest wedle ustaleń Nett (Nett, Goetz, Daniels 2010: 630–633) jednym z najłatwiej dostępnych uczniom sposobów zmiany przebiegu zajęć. Nett nie analizowała, co kryje się za samym słowem „nuda”. Jej badania dowodzą jednak, że dla części uczniów opinia o zajęciach wyrażona wprost z użyciem bezpiecznego, zawieszającego inne możliwe określenia zajęć (takie jak „trudne”, „nieinteresujące”) słowa nuda, staje się szansą na zmianę nie tylko dynamiki zajęć, ale także uzyskania zewnętrznych bodźców do zintensyfikowania pracy.

Większość nauczycielskich reakcji na nudę oparta jest na negacji i braku chęci zmierzenia się z pytaniem o to, czym jest nuda uczniów.

6. Charakterystyka niepewności: konsekwencje nudy

Na podstawie wypowiedzi nauczycieli możemy wyodrębnić negatywne i pozytywne konsekwencje nudy. Zaczniemy od tych pierwszych. „Konsekwencje mogą być takie, że u jednych mogą się rozwinąć **kreatywne sposoby radzenia sobie z nudą**” (S7_K4_N2). Nuda ucznia **może także intensyfikować pracę na lekcji** w takim kierunku, który jest dla ucznia atrakcyjny, a dla nauczyciela korzystny. Zdarza się bowiem, że to co dzieje się z inicjatywy ucznia, łamie przyjęte schematy lekcji. „Konsekwencją może być wymyślanie jakiś idei, pomysłów, które powstają w głowie. I to może doprowadzić do jakiś inwencji, nawet dyskusowania z nauczycielami, co można zrobić, co można zmienić, czy nie można by inaczej” (S2_KX_N1).

Nauczycielom w badaniu jednak znacznie swobodniej przychodziło opisywanie konsekwencji negatywnych. Najczęściej pojawiające się to **zaburzenie porządku pracy na lekcji**: „[...] nuda powoduje, że przychodzą do głowy ucznia tak głupie rozwiązania, że zaczyna chodzić po klasie, co mi przeszkadza w prowadzeniu lekcji, zaczyna rozmawiać z dzieckiem, z kolegą” (S2_K4_N1). Nuda to w konsekwencji także **gorsze wyniki w nauce**. „No na przykład, że się czegoś nie ucą. [...] Coś potencjalnie znajdowało się w ich kręgu zainteresowań, przestało przez to, że zajęcia z tego... nie wiem... przedmiotu, zagadnienia, są po prostu nudne” (S5_K4_N1). W konsekwencji doświadczenia nudy „uczniowie **mogą zrazić się do szkoły, do nauki**” (S4_K5_N1). Następstwem nudy mogą

być także **problemy z zachowaniem**, „no bo jeżeli coś jest nudne, właśnie zaczynamy gadać i tak dalej, no to, gdzieś tam konsekwencją są jakieś problemy z zachowaniem” (S5_K4_N1). Nuda daje skutek w postaci **intensyfikacji kontaktu pomiędzy uczniami**. „Doprowadza do komunikowania się z innymi w klasie, do rozmów, w szkole, między dziećmi” (S4_K5_N1).

W tym artykule nie omawiam wyników badań uzyskanych w grupie uczniów. Kilka jednak elementów z pominiętej tu części badań warto fragmentarycznie przytoczyć, aby spojrzeć szerzej na problem zawieszenia refleksji o nudzie w obszarze nauczycielskiej niepewności. Intensyfikacja kontaktu między uczniami – to, co dla nauczycieli jawi się jako konsekwencja nudy, dla uczniów jest najskuteczniejszą formą przezwyciężenia tego doświadczenia. To, co przez nauczycieli opisywane jest jako uciążliwy element lekcji, wynikający z nudy, dla badanych uczniów jest wybawieniem ze stanu opresji. Perspektywy postrzegania tego samego zjawiska – mówimy przecież o nudzie uczniów w czasie lekcji – różnią się zarówno w ocenie samego zjawiska, jak i w metodach przeciwdziałania.

Jeśli więc moglibyśmy określić, co w obszarze niepewności nauczyciela staje się najbardziej alarmujące, jest to właśnie brak zrozumienia perspektywy ucznia, a także wykorzystania tej perspektywy do analizy i modyfikacji własnej pracy. A konsekwencje nudy mogą być poważne. Doskonale ilustruje tę obawę wypowiedź: „jeśli ktoś się nudzi tak permanentnie, no to może doprowadzić to do jakichś chorób i takiego totalnego zniechęcenia wszystkim. Bo to oznacza, że nie ma żadnej pasji, żadnej, no nie wiem... że nic nie potrafi” (S5_K1_N1). Długotrwanie doświadczana nuda może więc mieć wpływ na kształtowanie się postawy zubożenia i wycofania. Jest to wątek podejmowany w literaturze, ale tylko w formie teoretycznych dyskusji. Nauczyciele dostrzegają jednak potencjalny związek pomiędzy nudą a dobrostanem psychicznym. „Nie wiem, czy dobrze myślę ale myślę, że w skrajnych przypadkach [nuda doprowadza], nawet i do jakiegoś rodzaju depresji. Może nie mówimy o takiej depresji, która dotyka dorosłych, bo to są już takie skrajne przypadki, ale zniechęcenie do chodzenia do szkoły” (S4_KX_N1). **Długotrwanie doświadczana nuda zamyka ucznia na nowe doświadczenia**. „Myślę, że w ogóle to nuda prowadzi do zniechęcenia. Nie chcemy chodzić do szkoły, bo jest tam nudno. Nie odrabiam lekcji, bo nudne, to nie chce mi się, zrobię to szybko na przerwie, przepiszę sobie od kolegi” (S4_K1_N1). Nuda także **odłącza** od tego, co dzieje się na lekcji, „że się zniechęca ktoś do nauki, że nie korzysta absolutnie z lekcji, bo się wyłącza, no i to są takie rzeczy, które tylko i wyłącznie mi przyszły do głowy” (S2_K3_N1).

Opisywane przez nauczycieli konsekwencje nudy szkolnej można scharakteryzować zatem jako całkowicie negatywne, ograniczające rozwój, niepożądane wychowawczo. W świetle tego zastanawia, dlaczego w tak niewielkim stopniu w nauczycielach kształtuje się gotowość do otwarcia się na uczniowską perspektywę postrzegania nudy. Dlaczego w nauczycielskiej refleksji tak mało

empatii, troski i chęci poznania doświadczenia tej drugiej strony szkolnych relacji w klasie? Wreszcie – dlaczego zamiast skupienia na świecie przeżyć uczniów, nuda umiejscowiona jest w obszarze nauczycielskiej niepewności?

7. Obszar niepewności: Co robię, aby nudzie zapobiegać?

Warunkiem do zainicjowania właściwej pracy z nudą uczniów jest trafne rozpoznanie problemu. Trafne rozpoznanie, czyli zadanie sobie pytania o to, co to jest nuda i dlaczego obecna jest w szkole. Trafne rozpoznanie problemu nie może jednak bazować na postawach, które opisałam na początku tego tekstu. „Ja bardziej myślałam, że oni są zmęczeni, po prostu. Nie, że się nudzą. No nuda, nie wiem, co robi człowiek, który się nudzi. Nie wiem” (S2_K6_N1).

W jaki sposób zatem nauczyciele, którzy nie dostrzegają na co dzień na swoich zajęciach zjawiska nudy, ale są w stanie drobiazgowo opisać jej zewnętrzne objawy, radzą sobie z takim wyzwaniem? Jednym ze sposobów jest szukanie **osobistego kontaktu ze znużonym uczniem**. „Staram się wciągnąć ich w to, co robię, przy czym oczywiście to też zależy od tego, co w danym momencie robię. Nie zawsze jest to możliwe, jeżeli założymy jest praca z tekstem źródłowym, no to niewiele mogę zrobić [...]” (S5_K6_N2). Sposób na przeciwdziałanie nudzie na zajęciach w sposób bliski potrzebom ucznia to także **dawanie większej swobody i porzucenie metod podających**. „To znaczy [...] ja nie prowadzę lekcji w formie wykładów, tylko wszystko muszą jakoś sami odkrywać, nie ma treści, które mogłabym im podyktować i jeszcze mam taką metodę, że robię im „minutki” tak zwane, więc oni mają w środku lekcji czas, gdzie mogą, pić, spać, pochodzić, nie wiem, pogadać chwilę” (S5_K6_N1). Pomocne jest również **korzystanie z metod aktywizujących ucznia**. „Dobre są takie metody aktywizujące, gdzie dziecko coś musi zrobić. I tak się staramy prowadzić. Tylko nie każdą lekcję się da” (S2_K6_N1). Receptą na nudę na lekcji jest także **przerwanie pracy**: „[...] mówię: «dobra, to przerywamy pracę w tej chwili»... tak... żeby sobie tutaj odpocząć trochę od tego. Czasami sobie opowiadamy kawały na lekcji, żeby trochę się pośmiać i prawda, żeby się gdzieś tam zrelaksować i wrócić do pracy” (S5_K6_N1). Nudę lekcyjną eliminuje również **danie uczniom więcej swobodnego czasu na zajęciach**. „Czasami daję im chwile oddechu... to nie jest tak, że to jest tych szesnaście osób w tej samej chwili robi to samo, to znaczy, rzadko są takie sytuacje” (S5_K3_N1). Sposobem na nudę wskazywanym w badaniu jest także **natychmiastowa zmiana metody pracy na lekcji**. Ważny jest tu autentyczny element zaskoczenia. „Albo na przykład, oderwanie się od tego ćwiczenia i przejście do innego punktu lekcji. Później, gdy jest mi niezbędny tamten element, no to wracam do niego po jakimś upływie czasu. Jeżeli nie,

no to pomijam” (S4_K3_N1). Zmiana aktywności jest tym skuteczniejsza, im szybciej następuje. „Zmieniam natychmiast aktywność, ale to natychmiast” (S2_K3_N1). W przezwyciężaniu doświadczenia nudy pomaga także **wyjaśnienie uczniom celu pracy**. „[...] nuda związana jest z takim działaniem, w którym dziecko nie widzi celu. Natomiast jeżeli powiem, po co to robimy i dlaczego, i kiedy to się skończy, no to z tej nudy można wybić, bo jest jakaś perspektywa, że ta sytuacja która jest nudna, czyli być może trudna, być może łatwa, no jest wizja końca” (S2_KX_N1).

Nauczyciele w swoich działaniach i pomysłach na pracę na lekcji skupiają się istotnie na metodyce. Uczniowie w tym samym badaniu oczekiwali, że nauczyciele zamiast mistrzostwa w doborze metod aktywizujących, spróbują nawiązać z nimi autentyczny kontakt. Sięgnijmy do opisu kompetencji nauczycielskich Roberta Kwaśnicy. O ile nauczyciele w przeciwdziałaniu nudzie widzą rolę i znaczenie kompetencji raczej technicznych, to uczniowie podkreślają niedostateczne wykorzystanie przez nauczycieli obszaru kompetencji praktyczno-moralnych (Kwaśnica 2004: 291–323). Nauczyciele najwyraźniej nie są pewni tego, że to ich osobowość i doświadczenie mają ogromne znaczenie w przypadku konieczności radzenia sobie z nudą na zajęciach.

Sposobem na przerwanie nudy jest, zdaniem niektórych nauczycieli, także **wyrwanie do odpowiedzi**, szczególnie jeśli nuda dotyczy tylko jednej osoby. Uczniowie w badaniu podkreślali jednak, że takiej reakcji nauczyciela na ich przeżycie nudy obawiają się najbardziej. „Jeżeli dzieje się tak z jednym uczniem, no to zastanawiam się, co jest przyczyną. Czy na przykład rozumie temat, czy nie. Czy temat lekcji jest dla niego interesujący, czy nie. Próbuje go w jakiś sposób wyrwać do odpowiedzi pytaniem, a co ty na ten temat myślisz? Jakie jest twoje zdanie?” (S4_K3_N1). Nauczycielka opisująca tę metodę nie przedstawia jej jako formy kary czy naznaczenia ucznia (a tak o wyrwaniu do odpowiedzi mówili w tym badaniu uczniowie), prezentuje ją jako sposób na „przełączenie uwagi”. Jest to jednak jedna z form aktywizacji, której uczniowie nie chcieliby doświadczać na lekcjach.

Nauczyciele nie są świadomi faktu, że stosowane przez nich sposoby „przeciw nudzie” są nie dość skuteczne.

8. Obszary niepewności: nauczycielska ocena nudy

Analizę nudy jako elementu obecnego w obszarze niepewności nauczyciela domknę ilustracją swobodnych nauczycielskich refleksji o nudzie. W obrazach nudy przedstawianych przez nauczycieli pojawia się wyraźny rozdźwięk pomiędzy rzeczywistością szkolnej nudy, którą omówiłam powyżej, a nauczycielskim światem wyobrażonym – lub raczej wymarzoną – nudą. Obszar niepewności

nauczycieli w kwestii rozumienia i wartościowania nudy uczniów rozpięty jest bowiem pomiędzy szkolnym doświadczeniem lekcji a autorefleksją samych nauczycieli. Skąd taka różnica w opisie i waloryzacji zjawiska? W czasie prowadzenia wywiadów prosiłam, aby nauczyciele skupili się najpierw na opisie szkolnego doświadczenia, a w końcowej fazie wywiadu spróbowali opisać nudę jako emocję i zjawisko. W dyspozycjach do wywiadu nie znalazła się sugestia, aby porzucić szkolną perspektywę opisywania zjawiska. Dwoistość opisu nudy ujawniła się więc samoistnie.

Uczniowie, którzy nudzą się w szkole, są w tym procederze ukrócani, zabrania się im nudy, to jest niemożliwe do osiągnięcia. **Natomiast jakby mam wrażenie, że wtedy można wejść w stan umysłu, który pozwala na uruchomienie wyobraźni procesów twórczych, można wtedy mieć ciekawe pomysły.** Dużo osób radzi sobie z nudą, rysując – czyli z automatu rozwija się talent. Jest on mniejszy lub większy, ale daje to coś pozytywnego. Może to przynieść korzyści. Takie radzenie sobie z nudą jest trudne, bo jest za dużo dzieci. System szkolny zmusza nauczycieli do zrealizowania zakresu programowego, więc nauczyciele nie mogą pozwolić sobie i dzieciom, żeby tego programu nie zrealizować, bo są z tego rozliczani, najzwyczajniej w świecie. W związku z tym, jeśli ktoś się nudzi, to nie realizuje programu, może mieć problem z zaliczeniem, potem szkoła jest rozliczana z tego, że na egzaminach są takie a nie inne wyniki z testów, w związku z tym, szkoła musi się tłumaczyć, dlaczego są takie niskie wyniki. A to wszystko zależy od tego, jakie są możliwości skupienia uwagi na lekcji. Przy tak licznych grupach, jakie są w szkole, jest to niemożliwe (S7_K4_N2).

Zatem nuda – jako taka – nie jest tak negatywnym zjawiskiem, jak mogłoby to wynikać z wcześniejszych opisów. Nuda w odpowiednich okolicznościach to zjawisko, które sprzyja kształtowaniu się kompetencji uczniów. Nuda w tym obrazie wydaje się jednym z katalizatorów rozwoju człowieka – pożądanym i cennym. Jednakże pogodzenie potencjału rozwojowego nudy z rzeczywistością szkolną wydaje się niemożliwe.

Nuda to jednak nie tylko okoliczność, która pomaga się rozwijać. To także uwarunkowanie sytuacyjne, które bezpośrednio wpływa na jakość tego, co człowiek robi. Poniższy opis to próba scharakteryzowania nudy kreatywnej, obecnej także w innych badaniach (Mann, Cadman 2014).

Pojawia się myślę, też, taki wątek zajęcia się sobą, czyli to są takie uczucia, które one zaczynają coś wymyślać, coś kombinować, czyli to są te dzieci, które odpływają. Są w innym świecie zupełnie i **wtedy pojawiają się nowe pomysły albo nowe sposoby rozwiązania, albo tak zwane psikusy na lekcji.** To jest też cały obszar dzieci, które tak nazwijmy to, się nudzą, czyli same sobie organizują ten czas nudy. I w związku z tym pojawia się taka ciekawość w tej nudzie szkolnej (S2_KX_N1).

[...] nuda jest potrzebna jako **odpoczynek, jako wyciszenie umysłu.** Według mnie to taki czas, gdzie dziecko nie wie co ze sobą zrobić, snuje się z kąta w kąt, to też

jest potrzebne. To nie może być permanentny stan, ale od czasu do czasu, takie wyciszenie, uspokojenie „mamo nie wiem, co robić, nudzę się”, tak jak to dzieci zawsze mówią, powoduje, że dziecko może stać się bardziej kreatywne. Bo przez tą nudę, kiedy nikt się nim nie zajmuje, samo sobie coś wymyśli, samo sobie coś znajdzie, co go zainteresuje (S4_KX_N1).

Nuda to zatem także emocja pomagająca osiągnąć stan relaksu. Tego typu charakterystyka zjawiska pojawiła się w badaniu Goetza (Goetz i in. 2008: 401–410). To nuda obojętna, która objawia się wyciszeniem, stanem miłego odłączenia się, pożądanego braku stymulacji. Interesujące jest jednak to, że motyw nudy jako relaksu pojawił się w wypowiedziach nie tylko nauczycieli, ale także uczniów. W badaniach Goetza wskazało na nią jedynie 11% uczniów. Ten rodzaj nudy nie został wymieniony w wywiadach przeprowadzonych na potrzeby niniejszego artykułu.

9. Niepewność nudy – podsumowanie

W nauczycielskim rozumieniu nudy zderzają się dwie perspektywy: nudy jako zjawiska, do przeciwdziałania któremu należy się przygotować pod względem metodyki pracy – można ją nazwać **przeciw nudzie** – oraz nudy jako zjawiska sprzyjającego doskonaleniu się kompetencji ucznia. Ten rozdzwięk bez wątpliwości sytuuje nudę w obszarze nauczycielskiej niepewności. Z jednej strony mamy do czynienia z działaniami przeciw nudzie, a z drugiej – aspiracjami do takiej pracy szkolnej, aby była ona **ku nudzie**. W świetle wypowiedzi nauczycieli te dwie perspektywy pozostają ze sobą niepołączone, a ewentualne dążenie ku nudzie, ku doświadczeniu nudy kreatywnej, dającej wytchnienie i odpoczynek, pozostaje w obszarze nauczycielskich aspiracji i dążeń. Nuda w ocenie nauczycieli nie jest zatem jednowymiarowa, jej ocena „zależy od”, jest niepewna.

Wydaje się jednak, że możliwość wpływu nauczycieli na szkolną rzeczywistość, aby była ona nastawiona na korzystanie z nudy w jej wersji prorozwojowej, pozostanie ograniczona tak długo, jak długo nauczycieli będzie ograniczał sztywny gorset wymagań szczegółowych podstawy programowej i ramówki zajęć. Taki sposób organizacji pracy nie pozwala nauczycielowi na swobodę w kreowaniu zajęć, nie stwarza okazji do edukacyjnych eksperymentów i wspólnego poszukiwania z uczniami nowych doświadczeń, także doświadczenia nudy. Dopóki większość nauczycieli będzie starała się z jednej strony urozmaicić zajęcia, aby stały się one dla uczniów ciekawe, fascynujące, twórcze, a z drugiej – dokładała wymaganych starań do monitorowania realizacji podstawy, dopóty działania **przeciw nudzie** będą koncentrowały się – mówiąc w dużym uproszczeniu – na tym, aby uczeń tę nudę przetrwał. A nie o przetrwanie nudy – jak wskazali sami badani nauczyciele – powinno w szkole chodzić.

Bibliografia

- Auerbuch G. 2009. Phenomenological investigation of occupational boredom, and the transformational impact of structured gratitude practice, niepublikowana praca doktorska, Institute of Transpersonal Psychology.
- Barbalet J.M. 1999. *Boredom and social meaning*, „British Journal of Sociology”, nr 50 (6), s. 631–646.
- Breidenstein G. 2007. *The meaning of boredom in school lessons. Participant observation in the seventh and eight form*, „Ethnography and Education”, vol. 1, nr 1, s. 93–108.
- Damrad Frye R., Laird J.D. 1989. *The experience of boredom: the role of the self – perception of attention*, „Journal of Personality and Social Psychology”, nr 57 (2), s. 315–320.
- Daschmann E.C., Goetz T., Stupinsky R. 2011. *Testing the predictors of boredom at school: Development and validation of the precursors to boredom scales*, „British Journal of Educational Psychology”, nr 81, s. 421–440.
- Farrell E. 1988. *Giving voice to high school students: pressure and boredom, ya know what I'm sayin'?*, „American Educational Research Journal”, vol. 25, nr 4, s. 489–502.
- Fisher C.D. 2013. *Boredom at work: A neglected concept*, „Human Relations”, nr 46 (3), s. 395–417.
- Goetz T., Frenzel A.C., Hall N.C., Nett U.E., Perkon R., Lipnievich A.A. 2018. *Types of boredom: An experience sampling approach*, „Motivation and Emotion Journal”, nr 38, s. 401–419.
- Goetzl F.R. 1975. *Boredom – root of discontent and aggression*, Grizzly Peak Press, Berkeley, California.
- Hillard V.E. 1988. *Boredom and the pedagogy of responsibility*. Paper presented at the Annual Meeting of the Central States Speech Association, Washington, D.C.
- Kwaśnica R. 2004. *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 291–323.
- Larson R.W., Richards M.H. 1991. *Boredom in the middle school years: blaming school versus blaming students*, „American Journal of Education”, vol. 99, nr 4, s. 418–443.
- Mann S., Cadman R. 2014. *Does being bored make us more creative?*, „Creativity Research Journal”, nr 26 (2), s. 165–173.
- Mikulas W.L., Vodanovich S.J. 1993. *The essence of boredom*, „Psychological Record”, nr 43 (1), s. 3–12.
- Moore G.E. 1987. *Down with boredom!*, „Vocational Education Journal” 1987, nr 62 (5), s. 38–39.
- Nett U.E., Goetz T., Daniels L.M. 2010. *What to do when feeling bored? Students' strategies for coping with boredom*, „Learning Individual Differences”, nr 20, s. 626–638.
- Perkon R., Elliot A.J., Maier M.A. 2006. *Achievement goals and discrete achievement emotions: a theoretical model and prospective test*, „Journal of Educational Psychology”, nr 98 (3), s. 583–597.
- Stańczyk P. 2012. *Nuda w szkole – między alienacją a emancypacją*, „Teraźniejszość, Człowiek, Edukacja”, nr 3 (59), s. 35–56.
- Strong R., Silver H., Perini M., Tuculescu G. 2003. *Boredom and its opposite*, „Educational Leadership”, nr 61 (1), s. 24–29.

Indeks nazwisk

Kursywą oznaczono numery stron, na których nazwiska występują w przypisach dolnych.

- Abele Andrea E. 123
Altmaier Elizabeth M. 122
Anderson Robert N. 121
Asher James 169
Ashton Patricia T. 121
Atkinson Paul 91–92
Auerbuch Gary 200
Awramiuk Elżbieta 158
- Baczko-Dombi Anna 122
Bakuła Kordian 158
Bandura Albert 14, 16–17, 30–32, 53,
122–124, 131
Bańka Augustyn 14
Barbalet Jack M. 200
Barbour Rosaline 49
Bard Alexander 111
Bartmiński Jerzy 158
Bauman Sheri 128
Bauman Zygmunt 86, 98, 111, 187
Beck Ulrich 12, 111
Bendyk Edwin 114
Białożył-Wielonek Katarzyna 8, 70
Bilz Ludwig 123, 128
Bińczyk Ewa 111
Blain-Arcaro Christine 128
Boal Augusto 186, 191–193
Bos Henny M.W. 127–128
Boulton Aaron J. 124
- Boulton Michael J. 126–128
Bourdieu Pierre 87, 91–93
Bradshaw Catherine P. 122, 126, 128–129
Breidenstein Georg 201, 205
Bridges William 43–45, 48, 50, 52–53, 55
Brzezińska Anna I. 169
Byers Dianne L. 128
- Cadman Rebekah 200, 210
Caltabiano Marie L. 128
Caltabiano Nerine J. 128
Carr Nicholas 113
Carroll Lewis, właśc. Charles Lutwidge
Dodgson 193
Chen Xiufang 170
Chomczyńska-Rubacha Mariola 14–16
Chwalisz Kathleen 122
Clark Andy 109, 111–113, 115
Collier Kate L. 127–128
Costa Paul T. 16–17, 19
Crandall Joann 169
Crozier Michel 91
Cudowska Agata 72–73
Czarnota-Misztal Justyna 188
Czerepaniak-Walczak Maria 90
- Dahlberg Gunilla 60
Damrad Frye Robin 200
Daniels Lia M. 200, 205–206

- Dashman Elena C. 200
Daughtery Stacy G. 31
Dawis Rene V. 11
Day Christopher 103
De Wet Corene 124
Decroly Owidiusz 159
Dedousis-Wallace Anna 127–128
Del Rio Adrienne 128
Delors Jacques 102
Depaolis Kathryn J. 127
Dimitriadis Greg 137
Dobkowska Joanna 149, 156–157
Domecka Markieta 50
Drażek Zygmunt 110
Drost Małgorzata 137
Dróżka Wanda Maria 71–72, 74, 78, 86, 89, 98, 102
Drucker Peter F. 115
Duong Jeffrey 126, 128
Dylak Stanisław 60, 138
Dzianska Dorota 159–160
- Eccles Jacquelynne S. 121
Eccleston Kathryn 44
Edelenbos Peter 168
Elias Norbert 58
Elliot Andrew J. 200
Espelage Dorothy L. 124
- Farrell Edwin 203
Feldlaufer Harriet 121
Ferguson George A. 18, 20
Filipiak Ewa 60
Fischer Saskia M. 123, 128
Fisher Cynthia D. 200
Flick Uwe 48
Freire Paulo 142, 192
Frysztacki Krzysztof 96
Furedi Frank 99
- Gajda Stanisław 158
Galloway David 124
Garandeanu Claire F. 124
Garbula-Orzechowska Joanna 136
Gawrecki Lechosław 33
- Gawrysiak Piotr 110
Giddens Anthony 91–95, 98–100
Gierczak Sylwia Katarzyna 80
Giza-Poleszczuk Anna 122
Głowska-Soldatow Małgorzata 138
Goetz Thomas 200–201, 205–206, 211
Goetzl Franz R. 200
Gołębnik Bogusława Dorota 90, 93
Greene Myrna L. 122
Gregus Samantha J. 130
Groenwald Maria 57, 59, 61, 64, 66
Grotowska Stella 92
Gruszczyk-Kolczyńska Edyta 156, 158
Grygoruk Anna L. 109
Grzegorzewska Maria 159
Guri-Rosenblit Sarah 170
Guskey Thomas R. 122, 124
Gutkowska-Wyrzykowska Ewelina 72
- Habermas Jürgen 62
Hammersley Martyn 91–92
Hamre Bridget K. 31
Harasim Linda 170
Heidegger Martin 57, 62
Hempolińska-Nowik Eunice 45–46
Henson Kenneth T. 90
Hillard Van E. 200
Hojnacki Lechosław 117
Hong Jun Sung 124
Hoy Wayne K. 31, 122
Hunkins Francis 151
- Ibarra Herminia 42, 43, 45, 47, 53–54
- Jabłońska Marta R. 110, 113
Jaworowska Aleksandra 164
Jefferson Gail 49
Jelonek Magdalena 73
Jenkins Henry 115–116
Johnstone Richard 168
Jówko Ewa 82
Juszczak Stanisław 80
- Kaczmarzyk Marek 111, 115
Kairow Iwan 64

- Kaliszewska-Czeremska Katarzyna 117–118
Kamberelis George 137
Kazimierczyk Iga 199
Kearsley Greg 169–171
Kerber Karen 124
Kędzierska Barbara 80
Kędzierska Hanna 42, 43, 48–51, 65
Kędzierska Zofia 42
Kiełbicka Wioletta 186, 190, 192, 194, 196
Klus-Stańska Dorota 58, 61, 64, 88, 136, 138–142, 144–146
Kmieciak Michał 193, 196
Knosala Bartłomiej 111
Kocór Marcin 73
Koczanowicz Leszek 64
Kołakowski Leszek 65
Komendant-Brodowska Agata 122
Komorowski Tomasz 110
Konarzewski Krzysztof 126, 151–152
Konecki Krzysztof 172
Koomen Helma M.Y. 124
Korczyński Stanisław 13
Korzeniecka-Bondar Alicja 60
Kowalikowa Jadwiga 158, 163
Krajewska Anna 187
Krüger Heinz-Hermann 96–97
Kruk Jolanta 146
Krzyczała Sławomir 92
Kubanek Angelika 168
Kubiak Mirosław J. 169
Kulawska Ewa 123–124
Kupisiewicz Czesław 64
Kuyini Ahmed Bawa 31
Kwaśnica Robert 209
Kwiatkowska Henryka 7, 12–13, 88–89
Kwiatkowska-Tybulewicz Barbara 186, 190, 196
Kwiatkowski Michał 13
Kwiatkowski Stefan M. 27
Kwiatkowski Stefan T. 11–17, 27
Kwieciński Zbigniew 88, 91, 94
- La Paro Karen M. 31
Laird James D. 200
Lam Mei Seung 44
Larson Reed W. 200
Leek Joanna 151, 154
Legutko Marek 151–152
Leszniewski Tomasz 58
Leśniewska Grażyna 71
Levy Pierre 113
Loewen Pamela 121
Lofquist Lloyd H. 11
Lopez Shane J. 32
Lorek Kamila 33
- Łobocki Mieczysław 172
Łukasik Joanna M. 72–73
- Madalińska-Michalak Joanna 73
Maddux James E. 32
Maier Markus A. 200
Malinowski Jan Adam 37
Małgorzata Lewartowska-Zychowicz 143–144
Mamali Cătălin 112–113
Mamin Jurij 112
Mann Sandi 200, 210
Marchlik Paulina 167, 183
Marciniak Zbigniew 154–155
Marek Tadeusz 164
Markus Hazel 42, 43, 45–46
Maslach Christina 164
Matejczuk Joanna 117–118
Mayer John D. 15
Mączka Inga 29
McClelland David C. 113
McCrae Robert R. 16–17, 19
McLuhan Marshall 112
Medway Frederic J. 124
Melosik Zbyszko 88
Mendel Maria 60
Merrin Gabriel J. 124
Męczkowska-Christiansen Astrid 64
Midgley Carol 121
Mikulas William L. 200
Minta Joanna 47
Mishna Faye 126–128
Mizerek Henryk 90
Moczydłowska Anna 62

- Moore Gary E. 200
Moore Michael 169–171
Morbitz Janusz 111–113, 116, 118
Moss Peter 60
Mrozowicki Adam 50
Muijs Daniel 122
- Naisbitt John 87
Nałkowska Zofia 66
Nett Ulrike E. 200, 205–206
Niemierko Bolesław 64
Nocoń Jolanta 158, 163
Nowak Jolanta 61
Nowakowska Aleksandra Kinga 122
Nurius Pauli 42, 43, 45–46
Nussbaum Martha C. 98, 101–102
- O'Brennan Lindsey M. 122, 128–129
Okoń Wincenty 64
Oldenburg Beau 124, 127
Ornstein Allan 151
Osiński Zbigniew 112
Otto Berthold 159
- Parkhurst Helen 142
Passaro Perry D. 124
Pence Alan 60
Penszko Paweł 81
Perkun Reinhard 200
Pettigrew Andrew M. 49
Pękala Joanna Ludwika 8, 29, 33, 37, 60
Phillips Denis C. 142
Piaget Jean 143
Pianta Robert C. 31
Pietrasiński Zbigniew 94
Piróg Danuta 43
Platon 114–115
Plebańska Marlena 114–115
Poe Mya 170
Polak Marcin 117
Poleszak Dariusz 110
Pollard Andrew 44
Postman Neil 103
Potulicka Eugenia 88
- Potyrała Katarzyna 80
Praużner Tomasz 136, 138
Prensky Marc 112
Przeclawska Anna 101
Przyborowska Beata 187
Przybyłowska Ilona 172
Ptaszek Grzegorz 173, 183
Puentedura Ruben 116
Pyżalski Jacek 13, 168, 171
- Rapley Tim 49
Reynolds David 122
Richards Maryse H. 200
Robertson Douglas S. 110
Roland Erling 124
Rose Janet S. 124
Rosoff Barbara 122
Ross John A. 121
Rostocki Włodzimierz 172
Rotter Julian 123
Rubacha Krzysztof 14–16
Russell Daniel W. 122
Rutkowiak Joanna 88
Rzechowska Ewa 49
- Saarento Silja 124
Safranski Rüdiger 58
Salmivalli Christina 124
Sandfort Theo G.M. 127–128
Santinello Massimo 164
Sawyer Anne L. 122, 128–129
Schaffer Rudolph H. 169
Schaufeli Wilmar B. 164
Schleicher Andreas 114, 116, 177
Schlossberg Nancy A. 44
Scholz Urte 123
Senge Peter M. 104
Serdiouk Marina 124
Sergot S. 63, 66
Sęk Helena 38
Shin Joan 169
Siuta Jerzy 16
Skaalvik Einar M. 124
Skaalvik Sidsel 124

- Skibiński Adam 139, 142–143
Skutnik Jolanta 198
Smak Magdalena 37
Small Gary W. 113
Snyder Charles Richard 32
Soderqvist Jan 111
Sokrates 101
Sorokosz Irena 122
Spitzer Manfred 111
Spurk Daniel 123
Stańczyk Piotr 201
Starego Karolina 61
Stassen Martha L.A. 170
Stempień Jakub 172
Sterling Bruce 110
Strelau Jan 16
Strong Richard 200
Stupinsky Robert H. 200
Sun Anna 170
Szadura Joanna 58, 64
Szempruch Jolanta 13, 15, 73–75, 80
Szpak Magdalena 188
Szpotowicz Magdalena 169
Sztompka Piotr 71, 91, 93–94
Szulakiewicz Marek 58, 60, 64, 66
Szulc-Kurpaska Małgorzata 169
Szyller Aleksandra 135, 138, 141–144
- Śliwerski Bogusław 64
- Takane Yoshio 18, 20
Tapscott Dan 113
Tarkowska Elżbieta 58, 61, 66
Tłuściak-Deliowska Aleksandra 121–122,
124, 127–128
Toffler Alfred 112, 116
Tschannen-Moran Megan 31, 123,
126–127
- Urry John 58
- Van den Berg Rudolf 31
Veenstra René 124
Vodanovich Stephen J. 200
Vorgan Gigi 113
- Walczak Dominika 37
Wawrzyniak-Beszterda Renata 43
Webb Rodman B. 121
Wichrowska Kamila 167, 183
Wieszczczyńska Ewa 169
Więckowski Ryszard 159–160
Williford Anne 127
Wiłkomirska Anna 101
Wiśniewska-Kin Monika 146
Wojnar Irena 187
Wolters Christopher A. 31
Woolfolk Hoy Anita 31, 122–123,
126–127
Worek Barbara 73
Wójcik Małgorzata 122, 126, 128
Wygotski Lew 139
- Yoon Jina S. 124, 129
- Zalewska Ewa 137, 140, 142
Zawadzki Bogdan 16
Zbróg Zuzanna 137
Zee Marjolein 124
Ziomek Witold 63
Zittoun Tania 44
Znaniński Florian 96
Zubala Ewelina 183
- Żardecki Wiesław 188
Żegnałek Kazimierz 72
Żytko Małgorzata 183

Dr Joanna Ludwika Pękala – adiunkt w Zakładzie Wczesnej Edukacji i Kształcenia Nauczycieli Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego, opiekun Koła Naukowego Pedagogiki Kreatywnej, kierownik polskiego zespołu projektu Bridging finansowanego w ramach programu Erasmus+. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się na zagadnieniach pedeutologicznych, a szczególnie na wczesnej edukacji oraz etyce pedagogicznej. Autorka m.in. publikacji *Etos nauczycieli – mit czy rzeczywistość?* (2017).

Dr Katarzyna Białożył-Wielonek – sekretarz naukowy Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie oraz adiunkt w Katedrze Gerontologii Społecznej i Pedagogiki Pracy Instytutu Spraw Społecznych tej uczelni, koordynator Koła Młodych Naukowców Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego (2017–2020), członek Zarządu Głównego Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego (2020–2023). Jej zainteresowania naukowo-badawcze koncentrują się wokół problematyki edukacji całościowej, aktywności edukacyjnej osób starszych, sytuacji społecznej seniorów oraz różnych form aktywizujących osoby starsze.



Autorki i autorzy podjęli próbę ukazania zmienności i niejednoznaczności pojęcia pewności zawodowej nauczyciela, począwszy od budującego doświadczenia wynikającego z osobistego sprawstwa, które daje poczucie pewności w działaniu zawodowym – *self-efficacy*, aż do stanu ambiwalencji spowodowanej dwoistością własnych doświadczeń w pracy pedagogicznej, przeżywania wielu sprzeczności. Z jednej strony można mówić o pozytywnym wymiarze niepewności stanowiącej przyczynek do innowacyjności nauczycieli i demokratyzacji edukacji. Z drugiej jednak – o niepewności paraliżującej nauczycielską aktywność, powodującej podporządkowanie, prowadzącej do rezygnacji. Może to być zupełne (fizyczne) odejście lub psychiczna nieobecność charakteryzująca się wycofaniem nauczyciela z pełnienia swojej roli zawodowej w sposób twórczy i świadomy.

Książka niezbędna zarówno dla teoretyków, jak i praktyków, którzy na co dzień zaangażowani są w sprawy polskiej edukacji.

www.wuw.pl