

Anna Sarbiewska

<https://doi.org/10.26881/pwe.2025.60.10>

ORCID: 0000-0002-9429-8228

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

anna.sarbiewska@uwm.edu.pl

Olga Kacprowska

ORCID: 0009-0001-2842-6279

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

o.kacprowska@spr3.edu.pl

Nauczycielska kompetencja badawcza wobec metodycznej popkultury na przykładzie nauczyciela języka angielskiego w edukacji wczesnoszkolnej (studium przypadku)

Summary

Teacher Research Competence in Relation to Methodical Pop Culture: A Case Study of an EFL Teacher in Early Childhood Education

This article analyses the problem of teacher research competence in relation to methodical pop culture by EFL teacher in early childhood education. Authors pose two guiding questions: What is the concept of teacher research competence and how it is intended to be developed? Explorations were conducted with the use of case study method. The considerations were embedded in legal regulations, which provided a framework for core research material: two teachers' books, two methodological training courses and interviews conducted with three primary school EFL teachers. First, the article introduces the problem field in which the explorations are situated and methodological assumptions. In the next section the authors present the obtained results in the form of two models: pragmatic and non-pragmatic one, which differ in the way theory is linked to practice and the location of the teacher's research activity. The final part presents two models of application of teacher research competence: pragmatism and a pragmatism, which correlate with contradicting groups of didactical paradigms.

Keywords: teacher research competence, English Foreign Language, pedagogical content knowledge

Słowa kluczowe: kompetencja badawcza nauczyciela, język angielski, pedagogiczna wiedza przedmiotowa

Wprowadzenie

Z pewnością zostanie uznana za truizm obserwacja, że w naszym kraju wytworzył się swoisty rynek ofert i usług z nauczycielami jako grupą docelową w tle. Ponieważ nie mają oni wystarczająco czasu, żeby poznawać najnowsze trendy dydaktyczne i pedagogiczne,

szukają gotowych rozwiązań, które dałyby się łatwo zaimplementować do praktyki edukacyjnej¹. W ten sposób powstała popkultura metodyczna, której korzenie tkwią w nadal dominującym paradygmacie funkcjonalistyczno-behawioralnym. Zdaniem Doroty Klus-Stańskiej (2009: 67) wynika on z potocznych nauczycielskich wyobrażeń o edukacji i uproszczonych teorii pedagogicznych.

W odróżnieniu od powyższego trendu nowocześnie rozumiany profesjonalizm nauczycielski wymaga odejścia od biernego reprodukowania gotowych schematów na rzecz aktywnego konstruowania praktyki pedagogicznej (Gołębniak, Zamorska 2014). W tym profesjonalizmie prowadzenie badań przez nauczycieli nabiera ponownie znaczenia i ma za zadanie służyć renesansowi nauczania (Gołębniak 2021). Oddolnie prowadzone projekty badawcze mogłyby wyrastać z praktyki edukacyjnej i woli jej doskonalenia, a nie jako aplikacje wiedzy teoretycznej.

Rozwijanie nowego profesjonalizmu wymaga kształtowania w sobie przez nauczycieli takich nastawień, jak: refleksyjność (Dewey 1933; Schön 1983; Szymczak 2017; Perkowska-Klejman 2019; Oelszlaeger-Kosturek 2020; Drózka 2022) i innowacyjność (Przyborowska 2013; Smak 2014; Livingston i in. 2024). Ważnym dopowiedzeniem do tego jest głos Joanny Szymczak (2015: 152), która zwraca uwagę na kształtowanie u przyszłych nauczycieli umiejętności refleksowania własnej praktyki, traktując tę umiejętność jako kluczowy element profesjonalizmu nauczycielskiego. Żeby wprowadzić konieczne zmiany, najpierw należy przezwyciężyć metodyczną popkulturę, która rozwinęła się w naszym kraju i redukuje nauczyciela do „pasa transmisyjnego” wiedzy. Nie może więc dziwić, że wśród samych nauczycieli zaciera się przekonanie, że ich praca jest twórcza, a nie tylko odtwórcza. Jak twierdzi Lee S. Shulman (1986), w praktyce edukacyjnej nauczyciel powołuje do życia pedagogiczną wiedzę przedmiotową (*pedagogical content knowledge*), w której zespalają się jego specjalistyczna wiedza przedmiotowa i osobiste doświadczenia zawodowe. To powoduje, że nauczyciel powinien osiąść kompetencję badawczą, która umożliwi mu eksplorowanie własnego działania i udoskonalanie go w trakcie pracy zawodowej.

Idea nauczyciela jako badacza własnej praktyki edukacyjnej nie jest bynajmniej nowa ani obca polskiej pedeutologii (Zaczyński 1995; Hammersley 1997; Kwiatkowska 2008: 215–228; Szempruch 2013: 73–76). Do tej pory chyba nikt nie wyraził tak otwarcie swoich wątpliwości do oczekiwania, że nauczyciel będzie równocześnie realizował zadania zawodowe i badał ich przebieg oraz jakość, jak Henryka Kwiatkowska, która w kontekście koncepcji *action research* napisała: „Rola badacza (...) jest dla nauczyciela prawie nieznamna i trudna. Trudna dlatego, że wymaga od niego, po pierwsze, sformułowania własnego problemu badawczego, po wtóre – wyboru sposobu jego rozwiązania i realizacji, po trzecie – oceny uzyskanych rezultatów. Są to kompetencje metodologiczne zobowiązujące do innego rodzaju aktywności niż nauczanie” (Kwiatkowska 2008: 26–27). Zainspirowane tą

¹ Odnośnie do zawodu nauczyciela Robert Kwaśnica stwierdza, że: „W przypadku zawodu nauczyciela założenie o pełnym przygotowaniu zawodowym pozostaje w sprzeczności z istotą pracy nauczycielskiej. (...) kompetencje, których ona wymaga są ze swej natury zawsze niegotowe, wciąż niewystarczające i bezustannie pozostające w ruchu, w rozwoju, stale wymagające zmiany” (1994: 10).

krytyką postanowiliśmy przekonać się, czy nauczyciel dysponuje kompetencją badawczą, która umożliwia mu prowadzenie badań edukacyjnych jako zajęcia nie tyle dodatkowego, ile raczej transformującego jego pracę zawodową. W analizie skupiliśmy się na nauczycielu języka angielskiego w edukacji wczesnoszkolnej ze względu na własne wykształcenie i zainteresowania badawcze.

W niniejszym artykule przedstawiamy wyniki wspólnego projektu badawczego. Najpierw zaprezentowaliśmy pole problemowe, w którym sytuują się nasze eksploracje. Następnie przedstawiliśmy przyjęte przez nas założenia metodologiczne i uzyskane wyniki. Na zakończenie zaprezentowaliśmy implikacje płynące dla kształcenia przyszłych nauczycieli języka angielskiego w edukacji wczesnoszkolnej (i nie tylko).

Praca nauczyciela a badanie nauczycielskie

Jednym z pionierów badawczego eksplorowania własnej aktywności zawodowej przez nauczyciela był w naszym kraju Władysław Zaczyński (1995). Jego zdaniem nauczanie kończy się rutyną i skostnieniem, gdy nie towarzyszą mu systematyczne badania nauczycielskie i wywodzące się z nich doświadczenia krytyczne. Z tego powodu monitorowanie własnych działań edukacyjnych musi stanowić nieodłączny składnik pracy zawodowej nauczyciela. Dzięki temu jest on w stanie zniwelować rozdzźwięk powstający między teorią a praktyką. Ciągłe badanie i krytyczny namysł nad własnymi czynami wyznaczają dwa filary skutecznych działań dydaktycznych i pedagogicznych.

Podobną potrzebę prześwietlania przez nauczyciela własnego działania i modyfikowania go z pomocą wiedzy pedagogicznej dostrzegał Stanisław Palka (1989: 90–106). Kontekstem jego koncepcji było wyodrębnienie dwu pedagogik: „pedagogiki praktycznie zorientowanej” i „pedagogiki teoretycznie zorientowanej” (Palka 1989: 50–64). Obie łączą się w pracy nauczyciela, którego zadanie polega na pośredniczeniu między teorią a praktyką. Żeby tego dokonać, nauczyciel powinien posiadać zaktualizowaną wiedzę merytoryczną i pedagogiczną, w tym także tę uzyskaną w wyniku naukowych badań edukacyjnych, i łączyć je z własnym doświadczeniem.

Wspólnym mianownikiem obu podejść do zaangażowania nauczyciela w badania naukowe jest założenie, że źródła teorii i praktyki są heterogeniczne. Ta pierwsza pochodzi od nauki (w tym wypadku pedagogiki), druga zaś – z doświadczenia osobistego. Postępowanie badawcze nauczyciela polega na poznawaniu wypracowanych rozwiązań teoretycznych i „wcielaniu” ich w swoją praktykę zawodową. Owo „wcielanie” może przybierać niekiedy formę bezustannego poszukiwania nowoczesnych metod i technik nauczania, które skutkuje działaniami pozornymi. Dlatego tak ważne jest, żeby nauczyciel stał się (ponownie) aktywnym badaczem, szukającym odpowiedzi na pytania: co robię, co osiągam i co powinienem zmienić w swoim postępowaniu (Denek 1999: 174).

Diametralnie inaczej kwestię związku między teorią a praktyką traktuje wspomniany już Shulman (1986). Jego zdaniem przepaść między teorią a praktyką scala wyłącznie

nauczyciel, działając w konkretnej sytuacji i z konkretnymi uczniami. Owocem takiego działania jest pedagogiczna wiedza przedmiotowa, którą może wytworzyć tylko nauczyciel. Żeby to się dokonało, nauczyciel powinien monitorować i zastanawiać się nad tym, co robi. Dzięki takiemu badaniu będzie w stanie twórczo wypełniać swoją rolę. Potrzebuje więc kompetencji badawczej, ale nie po to, żeby czynić zadość wskazaniom naukowców, ekspertów czy urzędników oświatowych, lecz po to, żeby lepiej poznać swoje możliwości i ograniczenia oraz doskonalić własną praktykę zawodową.

Czym zatem jest kompetencja badawcza nauczyciela? Żeby to wyjaśnić, przyjęliśmy szeroko rozpowszechniony w literaturze pedeutologicznej i dydaktycznej trójkopodział: wiedza, umiejętność i postawy. Każdą z tych składowych zinterpretowaliśmy w kontekście teorii Shulmana.

Wiedza badawcza nauczyciela nie pochodzi jedynie z okresu studiów, lecz powstaje na podstawie jego doświadczeń zdobytych w trakcie wykonywania zawodu. Nie należy jej ograniczać do znajomości naukowych metod prowadzenia badań edukacyjnych, ponieważ obejmuje również potoczne sposoby śledzenia rzeczywistości szkolnej i lekcyjnej. Do umiejętności nauczycielskich o charakterze badawczym należą m.in.: dostrzeganie problemów dydaktyczno-przedmiotowych, stawianie pytań sobie i uczniom, tworzenie list rozwiązań, testowanie nowych metod, bycie krytycznym wobec własnych działań. Postawami cechującymi nauczyciela-badacza zaś powinny być: ciekawość, odwaga do eksperymentowania, konsekwencja w dążeniu do celu.

Wynika z tego, że kompetencja badawcza nauczyciela, o której tutaj mowa, wyrasta z jego refleksyjnego nastawienia do własnego działania. Żeby rozwinąć w sobie takie nastawienie, nauczyciel powinien umieć obserwować i analizować zdarzenia lekcyjne i wyciągać z nich wnioski. Powinien również cechować się gotowością do eksperymentowania, czyli wprowadzania zmian w schematach swojego działania. Jako całość kompetencja badawcza nauczyciela opiera się na uczeniu się z doświadczenia i przez doświadczenie.

Metodologia badań własnych

Przy projektowaniu i realizowaniu badań dążyliśmy do ukazania koncepcji kompetencji badawczej i sposobu jej rozwijania w odniesieniu do nauczyciela języka angielskiego w edukacji wczesnoszkolnej. Badania realizowaliśmy od maja do lipca 2024 r. zgodnie ze strategią jakościową i w paradygmacie pragmatycznym (Creswell 2013: 36–37). Jako schemat wybraliśmy studium przypadku (Rubacha 2008: 329–336). Podążając za definicją przypadku Roberta K. Yina (2015: 271), za główną jednostkę analizy (przypadek) przyjęliśmy rozumienie kompetencji badawczej nauczyciela i projekcje jej rozwijania. W ramach tej jednostki wyodrębniliśmy trzy „zanurzone jednostki analizy” (Yin 2015: 273): 1) podręczniki nauczyciela do prowadzenia zajęć z języka angielskiego w edukacji wczesnoszkolnej; 2) szkolenia metodyczne dla nauczycieli języka angielskiego i 3) wywiady z nauczycielkami języka angielskiego pracującymi w edukacji wczesnoszkolnej.

Kontekstem naszego studium uczyniłyśmy unormowania prawne dotyczące kompetencji badawczej nauczyciela i jej rozwijania, które obowiązują w polskim systemie oświatowym.

Na podstawie wskazanych trzech jednostek analizy sformułowałyśmy dwa pytania kierunkowe: jak rozumie się w nich kompetencję badawczą nauczyciela i w jaki sposób zamierza się ją rozwijać?

Do zbierania danych odnoszących się do pierwszej jednostki analizy posłużyłyśmy się metodą przeszukiwania źródeł wtórnych. Jak tłumaczy Rubacha (2008: 157), źródła wtórne to „zastane przez badacza zbiory danych, będące materialnymi śladami ludzkiej działalności. Źródła wtórne istnieją fizycznie, tak jak osoby badane”. Źródłem danych były dwa podręczniki nauczyciela z serii *Kid's Box New Generation* – dla klasy pierwszej (Parminter i in. 2023) i trzeciej (Nixon i in. 2023).

W ramach drugiej jednostki analizy dane jakościowe zgromadziłyśmy z użyciem metody obserwacji nieuczestniczącej (Kostera, Krzyworzecka 2012: 172–175). Za pomocą tej metody przeanalizowałyśmy dwa wideoszkolenia o tematyce metodycznej. Pierwsze z nich nosiło tytuł *Negocjacje z uczniem: 10 odpowiedzi na trudne pytania* (dalej: szkolenie 1), drugie zaś *Z podręcznikiem czy bez?* (dalej: szkolenie 2). Wymienione szkolenia są ogólnodostępne na jednej z platform streamingowych. Gromadzenie danych polegało na odnotowywaniu sformułowań zastosowanych przez prowadzących odnośnie do pojmowania kompetencji badawczej nauczyciela i strategii jej rozwijania.

Do zgromadzenia danych w ramach trzeciej jednostki analizy posłużyłyśmy się metodą wywiadu. Dobór uczestników był celowy. Do wypowiedzenia się na temat kompetencji badawczej i jej rozwijania zaprosiłyśmy trzy nauczycielki uczące języka angielskiego w klasach I–III w jednej z warszawskich szkół podstawowych. Wszystkie respondentki posiadały wykształcenie wyższe magisterskie w zakresie filologii angielskiej. Ich staż pracy w zawodzie nauczyciela wynosił 10, 10 i 27 lat. Wywiady odbyły się z pomocą komunikatora Messenger.

Aby opisać kontekst studium przypadku, poddałyśmy analizie relewantne i obowiązujące obecnie akty prawa oświatowego. Były to: 1) rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek (tekst jedn.: Dz. U. z 2020 r., poz. 2198; dalej: rozporządzenie o wymaganiach); 2) ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (tekst jedn.: Dz. U. z 2024 r., poz. 986; dalej: Karta Nauczyciela); 3) ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (tekst jedn.: Dz. U. z 2025 r., poz. 1043; dalej: ustawa Prawo oświatowe); 4) ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tekst jedn.: Dz. U. z 2025 r., poz. 851; dalej: ustawa o systemie oświaty); 5) Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030 (część szczegółowa). Polityka na rzecz rozwijania umiejętności zgodnie z ideą uczenia się przez całe życie (ZSU 2030; dalej: Polityka); 6) rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 6 września 2022 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz. U. poz. 1914; dalej: rozporządzenie o stopniach awansu) i 7) rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do

wykonywania zawodu nauczyciela (tekst jedn.: Dz. U. z 2024 r., poz. 453; dalej: rozporządzenie o standardach).

W swoich badaniach przyjęliśmy do zrealizowania cele, które można pogrupować na dwie kategorie: eksploracyjne i weryfikacyjne. Do pierwszej kategorii należało przyjrzenie się koncepcji kompetencji badawczej nauczyciela języka angielskiego nauczającego w klasach I–III i sposobów jej rozwijania. Drugą kategorię stanowiło poddanie ocenie obu koncepcji w odniesieniu do zaprezentowanych powyżej dwu ujęć badawczego zaangażowania nauczyciela.

Wyniki eksploracji materiału badawczego

Ramy prawne jako kontekst studium przypadku

Kontekst studium przypadku zrekonstruowaliśmy w dwóch etapach. Najpierw przeanalizowaliśmy wymienione w poprzedniej części akty prawne pod kątem występowania w nich eksplicytnych zapisów odnoszących się do kompetencji badawczej nauczyciela, a następnie – do sposobu jej formowania i rozwijania.

W pierwszym etapie na podstawie tekstów prawa oświatowego stwierdziłyśmy, że ustawodawca z góry zakłada posiadanie przez nauczyciela kompetencji badawczej, którą będzie mógł w trakcie pracy zawodowej rozwijać z pomocą różnorodnych szkoleń i kursów doskonalenia zawodowego. Podstawowym miejscem zaszczepiania kompetencji badawczej wydaje się uczelnia wyższa, w której adepci sztuki nauczycielskiej mają nabyć wiedzę, umiejętności i właśnie kompetencje konieczne do pracy dydaktycznej. Wystarczy sięgnąć do rozporządzenia o standardach, w którym znajduje się bodajże najwięcej stwierdzeń na temat rozważanej kwestii.

We wspomnianym rozporządzeniu wielokrotnie są wyrażane oczekiwania co do wysokiego poziomu wiedzy osób zamierzających podjąć się zawodu nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, w tym także tej z zakresu metodologii badań edukacyjnych. W rozporządzeniu o standardach wskazuje się, że kandydaci na nauczycieli mają być świadomi „roli innowacji pedagogicznych (...), inspirujących do planowania i organizacji własnej pracy” (III.1). Prawodawca żywi przekonanie, że będą gotowi do postępowania zgodnego z wymogami „autonomii i odpowiedzialności dydaktycznej” (III.2) i że znając „zasady tworzenia autorskich programów nauczania” (III.2), będą takie programy przygotowywać. Aspirujący do zawodu nauczyciela mają też znać „terminy i założenia metodologiczne oraz zasady i normy etyczne projektowania i realizacji badań naukowych” (III.1). Czy na tej podstawie można domniemywać, że będą prowadzić takie badania w swojej praktyce edukacyjnej? Doświadczenie przekonuje, że raczej nie.

Szukając odniesień do postaw, które – jak założyłyśmy – stanowią integralny element kompetencji badawczej nauczyciela, autorzy rozporządzenia o standardach oczekują od przyszłych nauczycieli edukacji początkowej, że będą działać na podstawie „refleksji,

w tym krytycznej oceny, odnośnie do poziomu swojej wiedzy i umiejętności z zakresu pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej” (III.2), dążyć do poszerzania „umiejętności uczenia się i doskonalenia własnego warsztatu pedagogicznego w zakresie wychowania przedszkolnego oraz edukacji wczesnoszkolnej” (III.2), a ponadto wykorzystywać posiadaną wiedzę i umiejętności do „analizy zdarzeń pedagogicznych” (III.2) oraz tworzenia „autorskich programów i (...) innowacji pedagogicznych w obszarze wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej” (III.2).

W pozostałych przestudiowanych przez nas dokumentach wypowiedzi na temat kompetencji badawczej nauczyciela pojawiają się znacznie rzadziej i w nieusystematyzowany sposób. Na przykład w Karcie Nauczyciela mówi się o autonomii nauczyciela w doborze metod nauczania i przywileju doskonalenia zawodowego na najwyższym poziomie (art. 12 ust. 2 i 3), a w ustawie o systemie oświaty przyznaje się nauczycielowi pełną swobodę w zakresie sposobu realizowania programu nauczania, w tym posługiwania się na lekcjach podręcznikiem czy zrezygnowania z niego (art. 22aa ust. 1). Naszym zdaniem wypowiedzi te odnoszą się do kompetencji badawczej nauczyciela dlatego, że w każdej ze wskazanych decyzji konieczne wydaje się dokonanie uprzedniej diagnozy potrzeb i możliwości. Takiej diagnozy bez posiadania kompetencji badawczej nie da się przeprowadzić.

Drugi etap przeszukiwania wyselekcjonowanych dokumentów prawa oświatowego polegał na identyfikacji zawartych w nich wskazówek odnośnie do formowania i rozwijania kompetencji badawczej nauczyciela. Podobnie jak w pierwszym etapie, najczęściej tematycznych wypowiedzi stwierdziłyśmy w rozporządzeniu o standardach. Na ich podstawie można nakreślić drogę, którą mają kroczyć w swojej pracy zawodowej przyszli nauczyciele. W rozporządzeniu o standardach oczekuje się od nich, że będą „opracowywać, prezentować i interpretować wyniki badań, wyciągać wnioski, wskazywać kierunki dalszych badań” (III.1). Poza tym mają „wykorzystywać posiadaną wiedzę teoretyczną w sposób refleksyjny i krytyczny” (III.2), jak również „analizować swoje doświadczenia praktyczne w roli nauczyciela lub wychowawcy” (III.2), a także potrafić „rozpoznawać własną nauczycielską nieskuteczność i analizować jej przyczyny” (III.2). Niewątpliwie przedstawione wskazania implikują posiadanie przez nauczyciela umiejętności uczenia się z własnego doświadczenia i korygowania popełnianych przez siebie błędów.

W innych dokumentach na wypowiedzi na temat omawianego problemu można natrafić tylko incydentalnie. Na przykład w rozporządzeniu o stopniach awansu zaleca się nauczycielom znajdującym się na ścieżce kariery zawodowej „przeprowadzanie i analizowanie badań naukowych z zakresu oświaty, w szczególności związanych ze specyfiką i potrzebami szkoły, oraz wykorzystywanie wyników tych badań do podnoszenia jakości pracy szkoły” (§7 ust. 1 pkt 4e). W jednym z zapisów ustawy Prawo oświatowe formułuje się oczekiwanie wobec nauczycieli „poprawy istniejących lub wdrożenia nowych rozwiązań w procesie kształcenia, przy zastosowaniu innowacyjnych działań programowych, organizacyjnych lub metodycznych, których celem jest rozwijanie kompetencji uczniów” (art. 55 ust. 1 pkt 4). Autorzy Polityki zachęcają nauczycieli do sięgania do „najnowszych teorii: pedagogicznych,

socjologicznych, psychologicznych, (...) wyników badań edukacyjnych” (III), żeby doskonalić swój warsztat pracy i równocześnie wspierać uczenie się i rozwój uczniów.

W zapisach niektórych dokumentów odnalazłyśmy ideę tzw. uczącej się szkoły. Zgodnie z nią szkoła jako instytucja zmienia się przez ewaluację wewnętrzną i zewnętrzną. Na ten temat zapisano w rozporządzeniu o wymaganiach: „Szkoła lub placówka, organizując procesy edukacyjne, uwzględnia wnioski z analizy wyników egzaminów zewnętrznych oraz innych badań zewnętrznych i wewnętrznych” (II).

Podsumowując, stwierdzamy, że w przepisach prawa oświatowego zakłada się posiadanie przez nauczyciela kompetencji badawczej, którą wyniósł ze studiów wyższych i jest w stanie implementować do własnej praktyki edukacyjnej i zatrudniającej go szkoły. Nauczyciel rozwija tę kompetencję dwojako: praktycznie przez krytyczne analizowanie doświadczeń własnych oraz swoich kolegów i koleżanek z pracy i teoretycznie przez monitorowanie rozwoju naukowego i uczestniczenie w szkoleniach i kursach doskonalenia zawodowego. Taka koncepcja kompetencji badawczej i jej rozwijania stanowiła punkt wyjścia do kolejnych kroków badawczych, które zrealizowałyśmy w naszym projekcie w odniesieniu do przyjętych trzech zanurzonych jednostek analizy.

Kompetencja badawcza nauczyciela i jej rozwijanie w podręcznikach dla nauczyciela

W wybranych do przeanalizowania dwóch podręcznikach nauczyciela z serii *Kid's Box New Generation* początkowo postanowiłyśmy skoncentrować się na sformułowaniach, w których punktem odniesienia są wiedza i umiejętności badawcze nauczyciela oraz jego postawa badacza. To podejście okazało się niewłaściwe, gdyż wskazane publikacje zostały w naszym odczuciu przygotowane raczej jako klucz odpowiedzi do zadań znajdujących się w podręczniku ucznia niż prawdziwe wsparcie metodyczne dla nauczyciela.

Po pierwszym niepowodzeniu skierowałyśmy naszą uwagę na wstępy znajdujące się w podręcznikach nauczyciela ze wskazanej serii. Okazało się, że wszystkie tomy zostały opatrzone tym samym wprowadzeniem. Na szczęście znalazłyśmy w nim kilka bezpośrednich odniesień do interesującego nas pytania o koncepcję kompetencji badawczej nauczyciela i strategię jej rozwijania. Koncepcja ta została opisana w odniesieniu do wiedzy z pomocą dość podobnych sformułowań.

We wstępie do podręcznika nauczyciela stwierdza się, że: „książka jest połączeniem podejścia metodologicznego opartego na badaniach naukowych oraz treści nauczania przyjaznej uczniowi”² (Nixon i in. 2023: 6; Parminter i in. 2023: 6). W innym miejscu napisano, że: „książka została napisana w wyniku przeprowadzonych badań i w rezultacie skupia się na sukcesie edukacyjnym ucznia” (Nixon i in. 2023: 18; Parminter i in. 2023: 18). W obu wypadkach autorzy/wydawcy powołują się na autorytet nauki i równocześnie zapewniają, że korzystanie z ich publikacji pomoże odnieść sukces zarówno uczniowi, jak i nauczycielowi.

² Cytaty pochodzące z podręczników nauczyciela są tłumaczeniem własnym autorek.

Naszą uwagę przyciągnął następujący fragment: „książka ma stanowić wsparcie dla nauczyciela w ułożeniu poprawnej struktury lekcji, gwarantuje dodatkową pomoc, wyjaśnia cele lekcji” (Nixon i in. 2023: 7; Parminter i in. 2023: 7). Zinterpretowałyśmy go w kontekście postawy jako składowej kompetencji badawczej nauczyciela. Autorzy/wydawcy podręcznika deklarują, że przyjęty układ treści będzie pomocą dla nauczyciela nie tylko w planowaniu przebiegu lekcji, lecz również zrozumieniu jej celów. Czy nie brzmi to protekcyjnie, jakby nauczyciel języka angielskiego nie był w stanie sam doprecyzować dydaktycznego aspektu czynności edukacyjnych, które wykonuje?

Zastanawiające było prześledzenie zawartych w obu podręcznikach wskazówek odnoszących się do działania nauczyciela. Użyte w nich sformułowania brzmiały m.in. tak: „Upewnij się, że...”, „Zademonstruj...”, „Przeczytaj na głos...”. Gdy spojrzysz na nie od strony koncepcji tworzenia kompetencji badawczej nauczyciela, wówczas okazuje się, że autorzy omawianych podręczników nie traktują ich adresatów, którymi są przecież wykształceni nauczyciele języka angielskiego pracujący w edukacji wczesnoszkolnej, jak profesjonalistów, lecz co najwyżej jak nowicjuszy, którym trzeba wskazywać każdy następny krok.

Podsumowując tę część naszych eksploracji, chcemy podkreślić, że w obu przeanalizowanych podręcznikach nie tylko brakuje koncepcji kompetencji badawczej nauczyciela i jej rozwijania, lecz również nie wspiera się nauczyciela – traktuje się go raczej jak dyletanta, którego trzeba poprowadzić za rękę przez jednostkę lekcyjną.

Kompetencja badawcza nauczyciela i jej rozwijanie w szkoleniach metodycznych

Analizując wybrane dwa szkolenia metodyczne dla nauczycieli języka angielskiego w edukacji wczesnoszkolnej, skoncentrowałyśmy się na wypowiedziach ekspertów prowadzących te szkolenia. Jako założenie przyjęłyśmy, że są to specjaliści, którzy dysponują nie tylko wiedzą z zakresu metod, technik i materiałów prezentowanych podczas szkoleń, lecz również posiadają doświadczenie zawodowe, które umożliwia im odniesienie się do sytuacji znanych z pracy lekcyjnej.

Po zapoznaniu się z materiałem badawczym stwierdziłyśmy, że wypowiedzi ekspertów rzadko odnosiły się do kompetencji badawczej nauczyciela. W szkoleniu 1 zalecano uczestnikom wypracowanie własnego warsztatu pracy rozumianego jako zbiór strategii/algorytmów postępowania i konsekwentne jego stosowanie. W szkoleniu 2 prowadzący sugerował, żeby nauczyciele powiększali pulę zadań znajdujących się w rekomendowanym podręczniku jeszcze o dodatkowe materiały, tak żeby być w stanie sprawnie kierować pracą uczniów.

Jako podsumowanie chciałybyśmy zwrócić uwagę na skrywany komercyjny charakter szkoleń, które prześledziłyśmy. Jesteśmy przekonane, że ich celem nie było przede wszystkim wzmacnianie w nauczycielach ich kompetencji, w tym również tej dotyczącej badania własnej praktyki edukacyjnej, lecz skuteczne zareklamowanie oferowanego produktu.

Kompetencja badawcza nauczyciela i jej rozwijanie w wypowiedziach nauczycielek

Trzecia i ostatnia jednostka zanurzona obejmowała wypowiedzi trzech nauczycielek języka angielskiego zatrudnionych w edukacji wczesnoszkolnej. Naszym zdaniem wszystkie respondentki można zaliczyć do nauczycieli, którzy aktywnie się rozwijają i poszukują coraz lepszych sposobów nauczania języka angielskiego. Na temat szkoleń, w których uczestniczyły, napisały m.in.:

(...) wierzę, że korzystają [metodocy, twórcy materiałów szkoleniowych – dop. A.S., O.K.] z nowej wiedzy na temat procesów nauczania i uczenia się. (W02)

(...) bardzo regularnie oglądam webinaria dla anglistów, aby być na bieżąco z nowymi aplikacjami oraz wiedzą metodyczną. (W03)

Proszone o wskazanie innych źródeł swojej wiedzy nauczycielki wymieniły: „książka nauczyciela” (W01), „aplikacja Wordwall do prezentacji i utrwalenia słownictwa” (W01).

Drugi zakres pytań wywiadu dotyczył radzenia sobie z trudnościami pojawiającymi się w trakcie lekcji języka angielskiego. Chociaż odpowiedzi wskazywały na dużą świadomość nauczycielek w tym zakresie, zabrakło głębszej diagnozy problemu, namysłu nad zaistniałą sytuacją i stosowania autorskich rozwiązań. Nauczycielki napisały:

Konsultuję się z wychowawcą i innymi anglistami. (W01)

Odwołuję się do zasad pracy na lekcji i staram się dostosować formę pracy do poziomu energii grupy w danym momencie. Czasem rezygnuję z aktywności, które zaplanowałam, robię przerwę na grę ruchową lub zabawę językową, a potem wracam do toku lekcji. Obserwuję też, jakie formy pracy są dla uczniów z danej klasy najbardziej angażujące i sprzyjające nauce. (W02)

W kolejnym pytaniu zachęcałyśmy respondentki do podzielenia się z nami strategiami prowadzenia zajęć językowych. Nauczycielki w swoich wypowiedziach wskazywały na dopasowywanie się do uczniów i warunków panujących w klasie oraz konieczność znajomości nowoczesnych technik nauczania języka angielskiego:

Różne aktywności i zadania dostosowane do grupy (pora dnia, roku, poziom językowy). (W01)

Staram się rozpocząć od krótkiej gry powtórkowej lub zadania „na wejście”. Jeśli pojawia się nowy temat, to staram się, aby uczniowie go odgadli. Planuję lekcję tak, aby jak najwięcej było zadań w parach lub grupach. Na koniec staram się sprawdzić, czy osiągnęliśmy zamierzony cel. Tu jednak mam największe pole do pracy przy planowaniu, bo często koniec lekcji mnie zaskakuje. (W02)

Na koniec badane anglistki zostały zapytane o pochodzenie wskazanych osobistych strategii i metod nauczania. Tylko jedna wskazała na praktykę jako źródło swoich inspiracji do modyfikowania pracy lekcyjnej:

doświadczenia i obserwacja. To połączenie pomysłów ze studiów, webinarów i pracy w szkolnym zespole anglistów. (W02)

Dwie pozostałe anglistki wskazały na szeroko rozpowszechnione podejście, w którym:

[r]azem z pozostałymi nauczycielami staramy się uwzględniać pewne wspólne elementy lekcji i stosować je w pracy. (W01)

Większość wiedzy metodycznej mam z kursów, szkoleń i webinarów dla nauczycieli, a także z lektury książek *Nauka z pasją*, *Neurodydaktyka, czyli nauka przyjazna mózgowi*³. (W03)

Jako podsumowanie wiedzy zgromadzonej dzięki omówionym wywiadam chcemy zauważyć, że zasygnalizowana we wstępie popkultura metodyczna odcisnęła widoczne piętno na podejście respondentek do swojej kompetencji badawczej i jej rozwijania. Z jednej strony są one żywo zainteresowane nowościami metodyczno-dydaktycznymi, z drugiej zaś nie ufają własnej przedmiotowej wiedzy pedagogicznej (Shulman), którą zdobyły w trakcie praktyki edukacyjnej. Uczenie się z doświadczenia ogranicza się u nich raczej do koleżeńskiego tutoringu polegającego na dzieleniu się trafionymi „chwytami dydaktycznymi” niż na systematycznym monitorowaniu własnych działań, poddawaniu ich analizie, wyciąganiu wniosków i wprowadzaniu zmian.

Wnioski

Z przedstawionej w poprzedniej części analizy materiału badawczego, na który złożyły się dwa podręczniki nauczyciela, dwie rejestracje szkoleń metodycznych i trzy wywiady z nauczycielkami, wyłaniają się dwa modele myślenia na temat kompetencji badawczej nauczyciela i sposobów jej rozwijania. Pierwszy z tych modeli wpisuje się w ramę prawną, w której przebiegało nasze badanie, drugi natomiast wynika z teorii pedagogicznej wiedzy przedmiotowej Shulmana. Z oczywistych względów pierwszemu modelowi przysługuje bezsprzecznie większa siła oddziaływania na nauczycieli w edukacji wczesnoszkolnej. Wynika to stąd, że jako pracownicy systemu oświatowego funkcjonują w warunkach ustanowionych przez obowiązujące w nim normy prawne. W odróżnieniu od tego potencjał drugiego modelu zasadza się na refleksywnym nastawieniu nauczyciela do siebie samego i własnego działania. Oba modele nie wykluczają się wzajemnie, niemniej trudne, a nawet niemożliwe wydaje się nam ich zintegrowanie w zastanych ramach prawnych.

³ Przy okazji przywołania przez jedną z badanych książki Marzeny Żylińskiej *Neurodydaktyka* warto zwrócić uwagę na dyskwalifikujące ją oceny pochodzące ze środowiska akademickiego, w których zarzuca się autorce brak wiedzy neurobiologicznej i profesjonalizmu w podejściu do zagadnień neurodydaktycznych (Mozrzyńskas, Wróbel 2015; Mozrzyńskas 2015).

Szeroko rozpowszechniony model w oświacie polskiej – tak w zapisach prawnych i metodycznej popkulturze, jak i w praktyce edukacyjnej – nazywamy „apragmatyczny”⁴. Można domniemywać, że funkcjonuje on w postawach nauczycieli działających według paradygmatów obiektywistycznych (Klus-Stańska 2018: 59–109). Jako zasadę przyjmuje się w tym modelu brak powiązania działań nauczyciela z praktyką edukacyjną. Nauczyciel zamiast samodzielnie badać i rozwiązywać problemy dydaktyczne, szuka gotowych rozwiązań. Model ten opiera się na schemacie wiązania teorii (pedagogiki zorientowanej teoretycznie) z praktyką (pedagogiką zorientowaną praktycznie). Postawę badacza traktuje się u nauczyciela jako oczywistość i logiczną konsekwencję jego wiedzy i umiejętności metodologicznych zdobytych w trakcie studiów przygotowujących do wykonywania zawodu. Postawa ta ma być doskonalona przez ekspertów, którzy podczas kursów i szkoleń metodycznych przedstawiają gotowe schematy działania. Nauczycielowi pozostaje jedynie prawidłowo korzystać z nich podczas pracy lekcyjnej. W odniesieniu do nauczyciela przypomina to zonglowanie coraz to nowymi technikami i metodami dydaktycznymi, które rzekomo gwarantują osiągnięcie optymalnych efektów. Jak nauczyciel mógłby twórczo pełnić rolę badacza własnej praktyki edukacyjnej i autonomicznie wprowadzać w niej modyfikacje, znajduje się w tym modelu poza horyzontem myślenia.

Model nadbudowany nad teorią Shulmana nazwałyśmy „pragmatyczny”. Naszym zdaniem cechują się nim działania nauczycieli opisane w paradygmatach interpretatywno-konstruktywistycznych (Klus-Stańska 2018: 76). Tym, co go wyróżnia, jest zespolenie w jedno badań nauczycielskich i działania dydaktycznego. Nauczyciela nie redukuje się w nim do funkcji „aplikatora” gotowych rozwiązań podsuwanych przez autorów podręczników metodycznych czy ekspertów na kursach doskonalenia zawodowego, lecz rozwija w nim kompetencje badawcze, które umożliwiają eksplorację własnych działań, wyciąganie z nich wniosków i przekształcanie praktyki edukacyjnej.

Literatura

- Creswell J.W. (2013), *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Denek K. (1999), *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Dewey J. (1933), *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston, D.C. Heath.
- Dróżka W. (2022), *Refleksyjność w kontekście podmiotowości i sprawczości nauczyciela. Wnioski dla kształcenia nauczycieli*. „Ruch Pedagogiczny”, 77(2).
- Gołębiak B.D. (2021), *Ekspansja uczenia się? Co z nauczaniem? W stronę społeczno-kulturowych podstaw edukacji nauczycieli*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

⁴ W nazwie obu modeli celowo nawiązujemy do greckiego terminu *pragma*, oznaczającego ‘czyn’, ‘zajęcie’. W ten sposób chcemy poszerzyć spojrzenie na relację teoria–praktyka i wyeksponować w niej stronę czynnościową, aktową. Tak rozumiana pragmatyka nie tworzy w interakcjach pedagogicznych odrębnego zjawiska, lecz współwystępuje jako fundament „wiedzy milczącej” (Polanyi 1966).

- Gołębniak B.D., Zamorska B. (2014), *Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia – praktyka – przestrzeń rozwoju*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Hammersley M. (1997), *O nauczycielu jako badaczu*. „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Socjologia Wychowania”, 137(31).
- Klus-Stańska D. (2009), *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita*. W: L. Huryło, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Klus-Stańska D. (2018), *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kostera M., Krzyworzeka P. (2012), *Etnografia*. W: D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Podejścia i teorie*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kwaśnica R. (1994), *Wprowadzenie do myślenia. O wspomaganiu nauczycieli w rozwoju*. Wrocław, Wrocławska Oficyna Nauczycielska.
- Kwiatkowska H. (2008), *Pedeutologia*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Livingston K., O’Sullivan C., Attard K. (2024), *Characteristics and Conditions for Innovative Teachers: International Perspectives*. London, Routledge.
- Mozrzyńsk J.W. (2015), *Neurodydaktyka, neurofakty i neuromity*. W: A. Krajna, L. Ryk, K. Sujak-Lesz (red.), *Problemy dydaktyki fizyki*. Wrocław, Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Mozrzyńsk J.W., Wróbel A. (2015), *Opinia o książce dr Marzeny Żylińskiej „Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi” (Wydawnictwo Naukowe UMK, 2013)*. https://kometa.edu.pl/uploads/publication/922/5fe1_A_List%20do%20Minister%20Edukacji%20z%20opinia%20o%20ksiazce%20Neuroedukacja.pdf?v2.8, 18.10.2024.
- Nixon C., Tomlinson M., Wright C. (2023), *Kid’s Box New Generation. Teacher’s Book 3*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Oelszlaeger-Kosturek B. (2020), *(Auto)refleksja pedagogiczna nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej: wgląd w praktykę*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Palka S. (1989), *Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenia nauczycieli*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Parminster S., Nixon C., Tomlinson M. (2023), *Kid’s Box New Generation. Teacher’s Book 1*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Perkowska-Klejman A. (2019), *Poszukiwanie refleksyjności w edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*. Warszawa, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Polanyi M. (1966), *The Tacit Dimension*. New York, Doubleday & Comp.
- Przyborowska B. (2013), *Pedagogika innowacyjności. Między teorią a praktyką*. Toruń, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Rubacha K. (2008), *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Schön D.A. (1983), *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York, Basic Books.
- Shulman L.S. (1986), *Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching*. „Educational Researcher”, 15(2).
- Smak E. (2014), *Innowatyka w edukacji*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szempruch J. (2013), *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Szymczak J. (2015), *Model rozwijania refleksyjności u (przyszłych) nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej – założenia, istota, motywy konstruowania i nadawania mu wymiaru praktycznego*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 28(1).
- Szymczak J. (2017), *Refleksja nauczycieli wczesnej edukacji dotycząca pracy z uczniami (w perspektywie badań rekonstrukcyjnych)*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Yin R.K. (2015), *Studium przypadku w badaniach naukowych. Projektowanie i metody*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Zaczyński W. (1995), *Praca badawcza nauczyciela*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Akty prawne

- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 6 września 2022 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz. U. poz. 1914).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek (tekst jedn.: Dz. U. z 2020 r., poz. 2198).
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (tekst jedn.: Dz. U. z 2024 r., poz. 453).
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (tekst jedn.: Dz. U. z 2025 r., poz. 1043).
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (tekst jedn.: Dz. U. z 2024 r., poz. 986).
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tekst jedn.: Dz. U. z 2025 r., poz. 851).
- ZSU 2030, Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030 (część szczegółowa). Polityka na rzecz rozwijania umiejętności zgodnie z ideą uczenia się przez całe życie, załącznik do uchwały nr 195/2020 Rady Ministrów z dnia 28 grudnia 2020 r. <https://www.gov.pl/web/edukacja/zintegrowana-strategia-umiejtnosci-2030-czesc-szczegolowa--dokument-przyjety-przez-rade-ministrow>, 6.11.2024.