

Weronika Wójcik

<https://doi.org/10.26881/pwe.2025.60.11>

ORCID: 0000-0002-6402-3282

Uniwersytet Gdański

wwojcik.gm@onet.pl

Kompetencje cyfrowe nauczycieli wczesnej edukacji

Summary

Digital Competences of Early Education Teachers

The article explores the digital competencies of preschool and early childhood education teachers, considered through the lens of their subjective experiences and the institutional and cultural contexts in which they work. The aim of the study is to reconstruct the meanings teachers attribute to digital technology in their professional practice, as well as the ways in which they develop or limit their competencies in this area. The research was conducted within the interpretative paradigm, using qualitative content analysis of interview transcripts. Participants represented diverse educational settings – urban and rural – and were at different stages of their teaching careers. The data analysis revealed five thematic categories: self-constructed digital competencies, technology as a space of pedagogical tension, educational practice under systemic pressure, digital competencies as a shared process, and reflective withdrawal and pedagogical caution. The interpretation of findings draws on constructivist and reflective theories of knowledge (von Glasersfeld, Schön), the concept of communities of practice (Lave and Wenger), and analyses of school culture (Klus-Stańska). The study highlights the complexity and relational nature of digital competencies, as well as the importance of institutional environments and collegial relationships in supporting or hindering their development.

Keywords: digital competences, early primary education, teacher, modern technologies, media in education

Słowa kluczowe: kompetencje cyfrowe, edukacja wczesnoszkolna, nauczyciel, nowoczesne technologie, media w edukacji

Wprowadzenie

Współczesna edukacja, zogniskowana na dynamicznie zmieniającym się kontekście społeczno-technologicznym, staje wobec konieczności redefinicji podstawowych założeń dydaktycznych, także na etapie wczesnej edukacji. Upowszechnianie się technologii cyfrowych, które nie tylko współkonstytuują przestrzeń życia społecznego, ale także przeformułują sposoby konstruowania wiedzy i relacji edukacyjnych, wymaga krytycznej refleksji nad kształtem kompetencji nauczycielskich – zwłaszcza tych związanych z mediami cyfrowymi.

W literaturze przedmiotu kompetencje cyfrowe są najczęściej ujmowane w kategoriach operacyjnych – jako zbiór umiejętności technicznych warunkujących efektywne

posługiwanie się narzędziami cyfrowymi. Tymczasem, zgodnie z konstruktywistyczną i interpretatywną perspektywą dydaktyki (Klus-Stańska 2018), należałoby je rozumieć szerzej – jako kompetencje kulturowe, osadzone w społecznych i epistemologicznych ramach działań nauczyciela. Oznacza to, że nie tylko zakres, ale i sposób wykorzystywania technologii powinien być przedmiotem pogłębionej analizy, uwzględniającej złożoność sytuacji edukacyjnych i ich kontekstów.

Celem niniejszego opracowania jest analiza uwarunkowań i barier towarzyszących rozwojowi kompetencji cyfrowych nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Analiza ta została osadzona w podejściu jakościowym, uwzględniającym doświadczenia, samooceny i refleksje nauczycieli, których praktyki technologiczne są nie tylko funkcją ich umiejętności, ale także efektami napięć między oczekiwaniami instytucjonalnymi, ograniczeniami systemowymi oraz osobistymi przekonaniami pedagogicznymi. Problemem badawczym była kwestia tego, w jaki sposób nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej rozumieją i realizują kompetencje cyfrowe w swojej praktyce zawodowej w kontekście uwarunkowań instytucjonalnych i kulturowych.

Kompetencje cyfrowe w ujęciu teoretycznym

Kompetencje cyfrowe i próba teoretycznych rozważań na ich temat stanowią dla badacza trudną próbę uchwycenia niezwykle dynamicznego zjawiska. Choć literatura przedmiotu często prezentuje kompetencje w redukcyjny sposób – zwraca się w niej uwagę wyłącznie na techniczny aspekt umiejętności, w niniejszej pracy przyjęto znacznie szerszą perspektywę. Komisja Europejska już w 2016 r. wskazywała na społeczny wymiar kompetencji cyfrowych, definiując je jako: „wszelkie umiejętności techniczne, poznawcze, społeczne, obywatelskie i twórcze, które pozwalają nam docierać do tradycyjnych i nowych mediów, poddawać je krytycznej ocenie oraz wchodzić z nimi w interakcję” (Rada UE 2016). W podobnym duchu Zalecenia Rady z 2018 r. podkreślają, że kompetencje cyfrowe obejmują: „krytyczne i odpowiedzialne korzystanie z technologii cyfrowych i interesowanie się nimi do celów uczenia się, pracy i udziału w społeczeństwie” (Rada UE 2018). Kompetencje cyfrowe w niniejszym tekście są zatem rozumiane w znacznie szerszym kontekście: kulturowym, społecznym, refleksyjnym, instytucjonalnym oraz relacyjnym.

Umiejętności związane z technologiami informacyjno-komunikacyjnymi nauczycieli są przedmiotem licznych opracowań i klasyfikacji o charakterze normatywnym. W dokumentach strategicznych Unii Europejskiej, takich jak Europejskie Ramy Kompetencji Cyfrowych dla Edukatorów (DigCompEdu) (Redecker 2017), kompetencje te są ujmowane jako zbiór umiejętności: technicznych, informacyjnych i komunikacyjnych, niezbędnych do skutecznego funkcjonowania w środowisku edukacji cyfrowej. Ramy te definiują sześć obszarów: zaangażowanie zawodowe, tworzenie i udostępnianie zasobów, nauczanie i uczenie się, ocenianie, wspieranie uczniów oraz rozwój kompetencji cyfrowych uczniów.

Choć powyższe ujęcia mają niewątpliwie walor operacyjny i mogą stanowić punkt odniesienia dla polityki oświatowej, ich aplikacja w codziennej praktyce dydaktycznej napotyka istotne ograniczenia. W szczególności nie uwzględniają one zróżnicowanego kontekstu pracy nauczyciela w edukacji elementarnej, uwikłania technologii w relacje społeczne oraz konieczności podejmowania decyzji dydaktycznych w warunkach niepewności i ograniczonych zasobów. Tego rodzaju krytyczne spojrzenie otwiera przestrzeń dla alternatywnych ujęć kompetencji cyfrowych – takich, które akcentują ich procesualny, sytuacyjny i interpretacyjny charakter. Jedną z takich propozycji jest konstruktywistyczne podejście do wiedzy i uczenia się, rozwijane m.in. przez Ernsta von Glasersfelda.

W konstruktywistycznym ujęciu wiedzy, którego ważnym reprezentantem jest Ernst von Glasersfeld, nie ma miejsca na przekonanie, że wiedza odwzorowuje rzeczywistość. To, co wiemy i jak to wykorzystujemy, jest efektem osobistych doświadczeń, nieustannego konstruowania znaczeń, osadzonych w konkretnej sytuacji społecznej i kulturowej (Glasersfeld 1995). Taki sposób myślenia przekłada się również na rozumienie kompetencji – w tym kompetencji cyfrowych – które nie są prostym zestawem umiejętności technicznych, ale złożonym efektem osobistego procesu poznawczego, kontekstualnie i społecznie zakorzenionego. Ujawniają się w działaniu, interpretacji oraz twórczej adaptacji narzędzi do sensów budowanych w relacji z uczniami i światem szkolnym. Jak zauważa autor: „(...) knowledge is the result of an individual subject's constructive activity, not a commodity that somehow resides outside the knower and can be conveyed or instilled by diligent perception or linguistic communication”¹ (Glasersfeld 1990: 18).

Z tej perspektywy rozwijanie kompetencji cyfrowych nauczyciela trudno sprowadzić do opanowania określonego zestawu aplikacji czy uczestnictwa w szkoleniach. Istotą jest tu raczej zdolność do dostrzegania sensów możliwych do realizacji z pomocą technologii – ale zawsze w odniesieniu do realnych warunków pracy dydaktycznej, wieku dzieci, ich potrzeb, dynamiki klasy czy dostępnych środków. To, co w dokumentach strategicznych wydaje się uporządkowane i wymierne, w codziennej praktyce przyjmuje formę ciągłej rekonstrukcji i dostrajania. Refleksyjność, czyli gotowość do pytania o to, „co robię, po co i z jakim skutkiem?”, staje się zatem nie tyle dodatkiem, ile rdzeniem kompetencji cyfrowej nauczyciela. Jej dojrzałość nie ujawnia się w technicznej sprawności, ale w zdolności do nadawania znaczeń i rozumnego korzystania z dostępnych możliwości – bez utraty z pola widzenia sensu edukacyjnego.

W poszukiwaniu sposobów rozumienia kompetencji cyfrowych nauczyciela warto odwołać się do koncepcji Donalda Schöna, który w książce *The Reflective Practitioner* (1983) formułuje niezwykle istotne dla praktyki edukacyjnej rozróżnienie. Autor ten podważa wiarę w schematyczne, technokratyczne modele działania zawodowego. Zamiast tego proponuje ujęcie, w którym nauczyciel nie działa na podstawie gotowych recept, ale

¹ Wiedza jest rezultatem konstruktywnej aktywności jednostki, a nie towarem, który w jakiś sposób istnieje poza poznającym i może zostać przekazany lub zaszczepiony poprzez uważaną percepcję czy komunikację językową (tłum. W.W.).

w warunkach niepewności, niepełnych danych i wieloznacznych sytuacji. W tym kontekście szczególnego znaczenia nabierają dwie formy refleksji: „w działaniu” (*reflection-in-action*) oraz „nad działaniem” (*reflection-on-action*). Schön zauważa, że nauczyciel – podobnie jak każdy profesjonalista pracujący z ludźmi – nieustannie podejmuje decyzje wymagające wyczucia, uważności i zdolności do redefiniowania tego, co wydaje się znane. W kontekście dydaktyki oznacza to konieczność rozpoznawania sytuacji, nadawania im znaczenia i dobierania działań, które będą rzeczywiście służyć uczeniu się, a nie tylko realizować zewnętrzne instrukcje. To właśnie w takich chwilach nauczyciel pojawia się jako „badacz własnej praktyki”, który potrafi zatrzymać się w działaniu i spojrzeć na nie z dystansu: „when someone reflects-in-action, he becomes a researcher in the practice context”² (Schön 1983: 2).

Z tej perspektywy kompetencje cyfrowe nie są równoznaczne z obsługą narzędzi czy opanowaniem kolejnych platform. Są raczej rezultatem zdolności do rozpoznawania, kiedy technologia służy uczeniu się, a kiedy może je zdominować lub zakłócić. Nauczyciel, który potrafi zadawać pytania o sens i cel użycia danego narzędzia, który modyfikuje swoje działania w odpowiedzi na reakcje dzieci, który odrzuca rutynę na rzecz uważności – wpisuje się w ujęcie refleksyjnego praktyka.

W szerszym ujęciu, obejmującym także kompetencje społeczne, emocjonalne i poznawcze, warto przywołać koncepcję Yuhyun Park (2016), zaprezentowaną podczas World Economic Forum. Autorka ta zaproponowała model Digital Intelligence (DQ), który składa się z ośmiu obszarów kompetencji cyfrowych – w tym cyfrowej empatii, tożsamości, bezpieczeństwa, umiejętności zarządzania czasem ekranowym czy krytycznym myśleniem. Z perspektywy edukacji wczesnoszkolnej ten model wskazuje, że kompetencje cyfrowe nie ograniczają się do sprawności narzędziowej, ale obejmują również zdolność funkcjonowania w cyfrowym świecie w odpowiedzialny, refleksyjny i etyczny sposób.

W tym sensie kompetencje cyfrowe jawią się nie jako „coś, co się ma” – ale jako proces interpretowania, decydowania i działania w zmieniających się warunkach edukacyjnych. Nauczyciel staje się projektantem przestrzeni uczenia się, który korzysta z technologii nie dlatego, że musi, lecz dlatego, że świadomie rozpoznaje jej potencjał – i równie świadomie z niego rezygnuje, gdy nie przynosi on wartości poznawczej czy relacyjnej.

Myślenie o kompetencjach cyfrowych nauczyciela w edukacji wczesnoszkolnej trudno oddzielić od szerszego kontekstu kultury szkoły – jej codziennych rytuałów, reguł działania i paradygmatów dydaktycznych, które często pozostają nieuświadomione, ale mają realny wpływ na to, co i jak dzieje się w klasie. W licznych tekstach Doroty Klus-Stańskiej ten wymiar praktyki edukacyjnej ujawniany jest jako szczególnie istotny. Autorka konsekwentnie wskazuje, że rzeczywistość szkolna nie wynika bezpośrednio z zapisów podstawy programowej czy założeń reform, lecz rodzi się w ramach przyjętej kultury organizacyjnej, lokalnych zwyczajów i przekonań nauczycieli.

W tekście *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita* (2009) Klus-Stańska pokazuje, że szkoła często funkcjonuje w trybie pozornej zmiany: język

² Kiedy ktoś prowadzi refleksję w działaniu, staje się badaczem w kontekście swojej praktyki (tłum. W.W.).

innowacyjności zostaje przyjęty, ale nie przekłada się na rzeczywistą transformację praktyk. Narzędzia cyfrowe bywają wprowadzane do klas, lecz zamiast przekształcać sposób myślenia o nauczaniu, zostają „wpięte” w dobrze znane schematy frontałości, kontroli i standaryzacji. Hasła nowoczesności współlistnieją z głęboko zakorzenionymi przyzwyczajeniami, które trudno uchwycić wprost, ale które decydują o jakości działania szkoły.

W takim układzie nauczyciel – mimo formalnego obowiązku wdrażania rozwiązań cyfrowych – często pozostaje samotny w swoim wysiłku. System nie oferuje realnych warunków do zmiany, a presja innowacyjności nie znajduje oparcia w strukturze organizacyjnej. W rezultacie technologia staje się dodatkiem – ozdobnikiem do starego modelu edukacji, który pozostaje zasadniczo niezmieniony. To, co miało być impulsem do zmiany, bywa wchłonięte przez rutynę, a niekiedy nawet przez instytucjonalną obojętność.

W innym tekście, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń* (2010), autorka wskazuje, że jednym z powodów tego stanu rzeczy jest niespójność dyskursu edukacyjnego – brak precyzyjnego języka opisu praktyki, niejednoznaczność pojęć czy mnożenie terminów bez osadzenia ich w realiach pracy dydaktycznej. W takim kontekście nauczyciele działają intuicyjnie, adaptując technologie raczej w odpowiedzi na oczekiwania zewnętrzne niż z przekonania o ich sensowności. To z kolei sprzyja powstawaniu fasadowych innowacji, które wzmacniają tylko pozór nowoczesności, nie zmieniając relacji edukacyjnych.

W kontekście rozważań nad kompetencjami cyfrowymi nauczyciela warto także zwrócić uwagę na teorię wspólnoty praktyki, zaproponowaną przez Jean Lave i Etienne’a Wengera (1991). Autorzy ci odchodzą od linearnych modeli przekazywania wiedzy na rzecz rozumienia uczenia się jako procesu społecznego, osadzonego w działaniu i relacjach. Kompetencje – w tym cyfrowe – nie są tu czymś, co można „przekazać” ani „wdrożyć”. Powstają w toku uczestnictwa w określonych formach życia zawodowego – poprzez obserwację, rozmowę, współdziałanie i współodpowiedzialność.

W ujęciu Lave i Wengera wiedza nie jest zbiorem zasad do zastosowania, lecz sposobem bycia w określonym kontekście. To, czego nauczyciel się uczy, jest nierozzerwalnie związane z tym, z kim i jak pracuje, w jakim środowisku funkcjonuje, jakie relacje go wspierają lub blokują. Jak piszą: „learning involves the whole person; it implies not only a relation to specific activities, but a relation to social communities”³ (Lave, Wenger 1991: 53).

W świetle tej koncepcji kompetencje cyfrowe nie rozwijają się w izolacji – nie rodzą się w sali szkoleniowej oderwanej od codzienności szkoły, lecz w czasie wspólnego rozwiązywania realnych problemów, w rozmowach w pokoju nauczycielskim, w nieformalnej wymianie linków, plików czy inspiracji. Istotą są tu relacja i uczestnictwo, nie jest zaś transmisja wiedzy. Wypowiedzi badanych nauczycielek pokazują, że to właśnie dzielenie się z koleżankami – nieformalnie, codziennie – staje się przestrzenią rzeczywistego uczenia się. Tam, gdzie taka wspólnota istnieje, kompetencje rozwijają się naturalnie. Tam, gdzie

³ Uczenie angażuje całą osobę; oznacza ono nie tylko relację z określonymi działaniami, lecz także relację ze społecznościami (tłum. W.W.).

dominują rywalizacja, indywidualizm lub brak wzajemnego zaufania, cyfrowy rozwój staje się znacznie trudniejszy.

Z tej perspektywy zrozumiała staje się nieufność wielu nauczycielek wobec formalnych szkoleń – nie chodzi o opór wobec nowości, ale o brak zakorzenienia tej wiedzy w praktyce, wspólnocie i sensie. Wspólnota praktyki działa bowiem nie przez dostarczanie treści, ale przez ich wspólne konstruowanie – w działaniu i w relacji.

Z perspektywy globalnych analiz edukacyjnych użyteczne wydaje się także podejście zaproponowane przez International Telecommunication Union (Międzynarodowy Związek Telekomunikacyjny). W raporcie *Measuring the Information Society Report* (ITU 2018) kompetencje cyfrowe traktowane są jako umiejętności ICT o rosnącym znaczeniu dla przyszłego zatrudnienia, odnoszące się do dostępu, zarządzania, oceny oraz tworzenia informacji. Ujęcie to integruje zarówno aspekt techniczny, jak i społeczny, poznawczy oraz etyczny – co czyni je szczególnie trafnym w kontekście refleksyjnej praktyki nauczycielskiej.

Metodologia

Przedmiotem niniejszych badań były kompetencje cyfrowe nauczycielek edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, rozumiane jako dynamiczny wytwór uwarunkowań społeczno-kulturowych, obejmujący zarówno znajomość i umiejętność stosowania narzędzi cyfrowych, jak i refleksyjne rozumienie ich roli w procesie kształcenia dzieci. Celem badań było zrekonstruowanie sposobów rozumienia, doświadczania i praktykowania kompetencji cyfrowych w środowisku pracy nauczycielek edukacji elementarnej.

Badania zostały osadzone w paradygmacie interpretatywnym, który zakłada, że wiedza nie jest odbiciem obiektywnej rzeczywistości, lecz rezultatem indywidualnej interpretacji, powstającej w konkretnym kontekście społecznym, kulturowym i instytucjonalnym. Zdecydowano się na podejście jakościowe, które umożliwia uważne przyjrzenie się doświadczeniom nauczycielek i sposobom, w jakie nadają one znaczenie swojej codziennej pracy z technologią. W centrum znalazły się nie tyle deklaracje, ile opowieści, wątpliwości, strategie działania i sposoby radzenia sobie z wyzwaniami, jakie stawia cyfryzacja edukacji. W analizie danych odwołano się do klasycznych ujęć badań jakościowych (Miles, Huberman 2000; Denzin, Lincoln 2009; Flick 2012), w których akcent kładzie się na ujęcie kontekstowe, otwartość na złożoność zjawisk i wrażliwość na perspektywę uczestnika. Takie podejście pozwala nie tylko opisać, ale także zrozumieć, jak nauczycielki konstruują własne znaczenia wokół obecności technologii w swojej praktyce dydaktycznej.

Dane empiryczne zebrano za pomocą ustrukturyzowanego kwestionariusza wywiadu otwartego, który zawierał pytania dotyczące: poziomu i charakteru kompetencji cyfrowych, narzędzi wykorzystywanych w pracy dydaktycznej, barier i trudności napotykanych przez nauczycielki, doświadczeń, obaw i refleksji związanych z technologią oraz oczekiwań wobec systemowego wsparcia.

Badania przeprowadzono od stycznia do marca 2025 r. Wzięło w nich udział 14 nauczycielek edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, zatrudnionych w różnych placówkach oświatowych – zarówno publicznych, jak i niepublicznych – w województwach: pomorskim, warmińsko-mazurskim oraz mazowieckim. Dobór miał charakter celowy i uwzględniał różnicowanie kontekstu instytucjonalnego oraz doświadczenia zawodowego.

Zgromadzony materiał empiryczny został poddany analizie tematycznej. Proces ten obejmował: wielokrotne odczyty wywiadów, kodowanie otwarte wypowiedzi, grupowanie kodów w kategorie tematyczne, identyfikację wzorców znaczeń oraz interpretację danych w kontekście ram teoretycznych. Analizę prowadzono zgodnie z zasadami refleksyjnej interpretacji jakościowej – skupiającej się na znaczeniach nadawanych przez uczestniczki oraz ich relacji z kontekstem instytucjonalnym. W celu zachowania anonimowości badanych przy cytowaniu wypowiedzi zastosowano inicjały imion i nazwisk uczestniczek.

Analiza danych

Autokonstrukcja kompetencji cyfrowych

Jedną z dominujących tendencji ujawnionych w wypowiedziach badanych nauczycielek jest samodzielne, pozainstytucjonalne kształtowanie kompetencji cyfrowych. Proces ten przebiega oddolnie, często spontanicznie, w warunkach braku zorganizowanego wsparcia systemowego. Nauczycielki uczą się na własną rękę, wykorzystując dostępne im zasoby: internet, poradniki, filmy instruktażowe, rozmowy z bliskimi i z koleżankami z pracy.

Ja się wszystkiego nauczyłam sama, ale nie było też innych możliwości. Wszystko z internetu, z prób, z błędów. Nikt nam nie pokazał, jak to robić dobrze. (MSz)

Nie należy to do moich zainteresowań, co sprawia, że rozwijam te umiejętności wolniej. (AS)

Nauczycielki często wskazują, że rozwój tych kompetencji był szczególnie intensywny w okresie nauki zdalnej, gdy konieczność korzystania z technologii stała się codziennością. Część respondentek podkreśla, że pandemia COVID-19 była impulsem do sięgnięcia po nowe narzędzia, choć ich opanowanie nie zawsze przebiegało w usystematyzowany sposób.

Podczas pandemii COVID-19 i nauki zdalnej korzystałam z różnych stron i programów do wspólnej pracy z uczniami, np. geoguessr.com; scribbl.io, garticphone.com, learningapps.org i tym podobne. (AS)

Taki model samokształcenia wskazuje na wysoką motywację autorefleksyjną, ale także odsłania systemowy deficyt struktur wsparcia zawodowego. Proces ten jest indywidualny, nieskoordynowany i fragmentaryczny – zależy od osobistych zasobów i gotowości do

działania poza czasem pracy. Nauczycielki często deklarują brak pewności, czy ich działania są właściwe i zgodne z oczekiwaniami edukacyjnymi.

Z perspektywy teorii refleksyjnego praktyka (Schön 1983) te wypowiedzi można interpretować jako przykład refleksji „w działaniu” i „nad działaniem” – uczenie się odbywa się w konkretnym kontekście klasy szkolnej, w toku codziennych decyzji dydaktycznych. Jednakże ten proces, choć twórczy, zachodzi w izolacji i bez walidacji, co może skutkować nie tylko niepewnością, ale i stagnacją rozwojową.

Autokonstrukcja kompetencji cyfrowych, choć pokazuje podmiotowość nauczycielek, narażona jest na przeciążenie i nierówność – osoby z większym kapitałem cyfrowym (np. prywatnym dostępem do technologii) rozwijają się szybciej, inne pozostają w defensywie. Jest to przykład ukrytego mechanizmu marginalizacji w systemie edukacji, który formalnie promuje nowoczesność, ale realnie nie wspiera procesu jej wdrażania.

Technologia jako przestrzeń napięć dydaktycznych

Druga kategoria analityczna ujawnia niejednoznaczny stosunek nauczycielek do wykorzystania technologii w pracy z dziećmi. W ich wypowiedziach pojawiają się różne dylematy dotyczące właściwego momentu, zakresu oraz form stosowania technologii w edukacji wczesnoszkolnej. Ambiwaleńca ta ma charakter zarówno aksjologiczny, jak i praktyczny – wiąże się z troską o rozwój dzieci, ale też z własnymi przekonaniem i niepewnością co do wartości cyfrowych narzędzi.

Uczenie poprzez działanie przynosi więcej korzyści niż klikanie i ekran. (AS)

Bardzo często dzieci są bardziej zaangażowane, kiedy coś robią rękami. Tablica interaktywna jest pomocna, ale nie zawsze. (MSz)

Respondentki dostrzegają również, że cyfrowe narzędzia mogą być przydatne w rozwijaniu atrakcyjnych materiałów dydaktycznych, ale nie zastępują doświadczeń cielesnych, relacyjnych i emocjonalnych.

Social media służą mi za przestrzeń do inspiracji i wymiany doświadczeń, narzędzia AI pozwalają mi weryfikować pomysły i je udoskonalać, aplikacje graficzne, np. Canva, służą do tworzenia spójnych i estetycznych materiałów graficznych. (AS)

Wypowiedzi te wskazują na świadome zarządzanie obecnością technologii w klasie. Nauczycielki nie odrzucają jej jednoznacznie, ale dokonują selektywnej rezygnacji – kierując się intuicją, doświadczeniem i troską o relacje edukacyjne. W tym sensie technologia nie jest postrzegana jako zło konieczne ani jako automatyczne rozwiązanie problemów dydaktycznych.

Zgodnie z perspektywą pedagogiki konstruktywistycznej (Glasersfeld 1995) nauczycielki zdają sobie sprawę, że uczenie się dzieci w wieku wczesnoszkolnym nie polega na

absorpcji gotowej wiedzy, lecz na jej konstruowaniu w interakcji ze światem. Technologia może w tym procesie wspierać lub przeszkadzać – w zależności od sposobu jej zastosowania.

Wypowiedzi nauczycielek wpisują się także w krytykę powierzchownego wprowadzania technologii, obecnej u Klus-Stańskiej (2009), w której wskazuje ona na niebezpieczeństwo iluzji innowacyjności – gdy narzędzia cyfrowe stają się celem samym w sobie, a nie środkiem refleksyjnego działania dydaktycznego.

Praktyka edukacyjna pod presją systemową

W wypowiedziach wielu nauczycielek ujawnia się głęboka rozbieżność między ideologicznymi postulatami cyfryzacji szkoły a realiami codziennej pracy edukacyjnej. Presja instytucjonalna na „nowoczesność”, obowiązek wykorzystywania narzędzi cyfrowych czy prowadzenia zajęć w środowisku online nie znajdują pokrycia w zapleczu technicznym, organizacyjnym i szkoleniowym. Powoduje to frustrację i poczucie niedostosowania. Uczestniczki badania podkreślają, że oczekiwania względem nauczycielek rosną, jednak nie idą za nimi realne formy wsparcia – ani sprzętowe, ani organizacyjne.

Zdarza się, że nie mam czasu ani siły po całym dniu na dodatkowe przygotowania, na wymyślanie czegoś nowego. (OB)

Większość nauczycieli i nauczycielek, których spotkałam na swojej drodze zawodowej, pracuje ciężko, są przeciążeni, zmęczeni i pełni frustracji. (KF)

Nauczycielki wielokrotnie wskazują, że rzeczywiste warunki pracy rozmiągają się z deklarowanym kierunkiem zmian w edukacji. Brak sprzętu, przeciążenie dokumentacją, konieczność samodzielnego wdrażania nowych rozwiązań – to wszystko powoduje narastające napięcie i demotyację.

Mam poczucie, że moja praca nie jest doceniana i wystarczająco wynagradzana. Jesteśmy rozliczani z dokumentów, a nie z relacji i rozwoju dzieci. (KF)

Nie uważam się za nauczyciela z przyszłości, jestem raczej zniechęcona i rozczarowana rzeczywistością. (KF)

Opisane sytuacje wskazują, że niedobór zasobów technicznych (sprzętu, łącza, wsparcia technicznego) idzie w parze z nadmiarem oczekiwań systemowych. W rezultacie nauczycielki doświadczają dysonansu – z jednej strony są zachęcane do innowacyjności, z drugiej zaś karane za brak jej wdrożenia (w sensie formalnym i psychologicznym).

Zgodnie z ujęciem Michaela Apple’a (2012) jest to typowy mechanizm ukrytego programu szkoły – deklaratywna otwartość na zmiany współlistnieje z głęboko konserwatywną strukturą organizacyjną. Nauczycielki zostają niejako „uwięzione” w tej sprzeczności, co prowadzi do strategii przetrwania i mimikry innowacyjności: wdrażają narzędzia tylko formalnie, „na pokaz”, bez przekonania i bez realnego wpływu na proces dydaktyczny.

Kompetencje cyfrowe jako proces współdzielony

Pomimo że wiele nauczycielek wskazywało na samodzielne uczenie się, w ich wypowiedziach wybrzmiewają także potrzeba i znaczenie relacyjnego uczenia się – poprzez kontakt z koleżankami, dzielenie się doświadczeniem i wzajemną pomoc. Kompetencje cyfrowe są tu rozumiane jako coś więcej niż umiejętność obsługi narzędzi – to element wspólnoty praktyki, przestrzeni komunikacji i rozwoju.

Wymieniamy się z koleżankami pomysłami, wysyłamy sobie linki do ciekawych aplikacji. To dużo bardziej działa niż szkolenia. (KCh)

Mam zaprzyjaźnioną nauczycielkę z innej placówki – często się kontaktujemy i podpowiadamy sobie różne rozwiązania. (AP)

Kompetencje cyfrowe jawią się tu jako element kolektywnie wypracowywanej praktyki zawodowej, a nie jako zestaw indywidualnych umiejętności. Relacje w zespole, klimat współpracy, otwartość na dzielenie się wiedzą – wszystkie te czynniki wpływają na poziom cyfrowego zaangażowania.

Dla mnie inspiracją jest moja koleżanka – robi świetne rzeczy graficzne, pokazuje mi, jak pracuje w Canvie. Od niej się uczę. (MD)

Ten wymiar kolektywności wpisuje się w koncepcję *community of practice* (Lave, Wenger 1991) – wiedza i kompetencje nie są przekazywane, lecz wyłaniają się z interakcji w kontekście. Nauczycielki samodzielnie tworzą lokalne „mikrosieci wsparcia”, które okazują się cenniejsze niż instytucjonalne sposoby doskonalenia zawodowego.

W tym sensie rozwój kompetencji cyfrowych ma wymiar kulturowy i tożsamościowy – jest częścią wspólnego budowania sensu pracy nauczycielskiej, a nie tylko technicznego „uzbrajania” w nowe narzędzia. Przestrzeń wspólnotowa kompensuje deficyty systemowe, ale jednocześnie pokazuje, że rozwój ten nie jest neutralny – zależy od jakości relacji w zespole, klimatu organizacyjnego szkoły, a nawet od otwartości dyrekcji.

Refleksyjna rezygnacja i pedagogiczna ostrożność

Ostatnia z wyodrębnionych kategorii dotyczy postaw nauczycielek, które świadomie ograniczają stosowanie technologii cyfrowych, argumentując to dobrem dziecka i celowością dydaktyczną. W ich wypowiedziach wybrzmiewają nie tylko sceptycyzm wobec cyfryzacji, ale także głęboka refleksja nad istotą procesu uczenia się w edukacji wczesnoszkolnej.

Wolę, kiedy dzieci rysują niż kiedy klikają. Widzę, że więcej z tego wynoszą, uczą się skupienia. (SK)

Nie wszystko da się zrobić cyfrowo i nie wszystko powinno się tak robić. Dzieci potrzebują kontaktu z rzeczywistością. (OB)

Takie postawy wskazują na dojrzałość zawodową i etyczną – nauczycielki nie są bezkrytycznymi promotorkami technologii, lecz podejmują decyzje zgodnie z tym, co uznają za najlepsze dla dziecka. Ich wybory to nie wyraz oporu, lecz refleksyjności.

Technologia to narzędzie. Ale nauczyciel powinien wiedzieć, kiedy je stosować, a kiedy z niego zrezygnować. (AP)

Postawy te nie wynikają z oporu czy konserwatyzmu, ale z pedagogicznej dojrzałości i selektywności. W perspektywie teoretycznej stanowią przykład etycznego działania nauczyciela – osoby, która podejmuje decyzje na podstawie dobra dziecka, a nie logiki instytucji czy mody technologicznej.

Tego rodzaju podejście wpisuje się w refleksyjną orientację zawodową, którą Klus-Stańska (2010, 2018) opisuje jako przeciwieństwo mechanicznego wdrażania zaleceń. W jej ujęciu nauczyciel nie jest wykonawcą zewnętrznych scenariuszy, ale staje się twórcą własnych strategii dydaktycznych – opartych na diagnozie potrzeb, kontekście klasy i własnym doświadczeniu. W tym sensie rezygnacja z technologii nie wynika braku kompetencji, może zaś być wyrazem krytycznego namysłu nad jej wartością edukacyjną.

Interpretacja wyników w odniesieniu do ram teoretycznych

Zgromadzony materiał empiryczny wskazuje, że kompetencje cyfrowe nauczycielek edukacji elementarnej są nie tylko funkcją dostępnych narzędzi i zasobów instytucjonalnych, ale również są głęboko zakorzenione w ich indywidualnej tożsamości zawodowej, przekonaniach dydaktycznych oraz praktykach kulturowych szkoły. Ich rozumienie i rozwój wpisują się w konstruktywistyczne podejście do wiedzy jako procesu interpretacyjnego, opartego na doświadczeniu i refleksji (Glaserfeld 1995).

Wypowiedzi badanych nauczycielek ujawniają, że nabywanie kompetencji cyfrowych odbywa się nie w wyniku formalnej edukacji czy instytucjonalnych szkoleń, lecz przede wszystkim poprzez codzienne działania, nieformalne wsparcie koleżeńskie i praktykę. W tym kontekście można mówić o wspólnotowym charakterze uczenia się, zgodnym z teorią wspólnot praktyki (Lave, Wenger 1991), według której rozwój kompetencji następuje w środowiskach społecznego uczestnictwa, opartych na dzieleniu się wiedzą i wzajemnym wsparciu.

Obserwowane w badaniu strategie selektywnego wdrażania technologii oraz ostrożność wobec jej nadmiarowego użycia wskazują na obecność postawy refleksyjnej, zgodnej z koncepcją nauczyciela jako refleksyjnego praktyka (Schön 1983). Nauczycielki nie przyjmują technologii bezkrytycznie, lecz dokonują jej oceny pod kątem dobra dziecka, potrzeb rozwojowych oraz spójności własnej koncepcji dydaktycznej. W tym sensie kompetencje cyfrowe są nie tylko zasobem technicznym, ale także elementem świadomej decyzji pedagogicznej.

Z kolei wyrażane przez respondentki napięcia, frustracje i ograniczenia systemowe (brak sprzętu, czasu czy wsparcia) ujawniają kulturowe uwarunkowania edukacji – zgodne z teorią kultury szkoły (Klus-Stańska 2010). Wskazuje to na potrzebę szerszego spojrzenia

na rozwój kompetencji nauczycielskich jako procesu zanurzonego w strukturze instytucjonalnej, a nie wyłącznie jako indywidualnej odpowiedzialności.

Tym samym kompetencje cyfrowe jawią się jako złożony konstrukt społeczno-dydaktyczny – dynamiczny, relacyjny i osadzony w kontekście. Ich rozwój nie może być rozumiany jedynie w kategoriach szkoleń czy znajomości aplikacji, lecz wymaga wsparcia kultury organizacyjnej szkoły, przestrzeni refleksji i współdzielenia oraz uznania nauczyciela jako podmiotu decyzji pedagogicznej.

Literatura

- Apple M.W. (2012), *Education and Power*. New York–London, Routledge.
- Denzin N.K., Lincoln Y.S. (2009), *Metody badań jakościowych*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Flick U. (2012), *Projektowanie badania jakościowego*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Glaserfeld E. von (1990), *Environment and Education*. W: L. Steffe, T. Wood (eds.), *Transforming Children's Mathematics Education: International Perspectives*. Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Glaserfeld E. von (1995), *Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning*. London, Falmer Press.
- International Telecommunication Union (ITU) (2018), *Measuring the Information Society Report*. Vol. 1. ITU Publications. <https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/publications/misr2018/MISR-2018-Vol-1-E.pdf>, 9.03.2025.
- Klus-Stańska D. (2009), *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita*. W: L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty dydaktyki*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Klus-Stańska D. (2010), *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Klus-Stańska D. (2018), *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorii o praktyce*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lave J., Wenger E. (1991), *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Miles M.B., Huberman A.M. (2000), *Analiza danych jakościowych*. Warszawa, Zysk i S-ka.
- Park Y. (2016), *8 Digital Life Skills All Children Need – and a Plan for Teaching Them*. World Economic Forum. <https://www.weforum.org/stories/2016/09/8-digital-life-skills-all-children-need-and-a-plan-for-teaching-them/>, 4.03.2025.
- Redecker C. (2017), *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466>, 4.03.2025.
- Schön D.A. (1983), *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York, Basic Books.

Akty prawne

- Rada UE (2016), Konkluzje Rady w sprawie rozwijania umiejętności i kompetencji cyfrowych dzieci i młodzieży w ramach edukacji i szkoleń (Dz. Urz. UE, C 467/3).
- Rada UE (2018), Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Dz. Urz. UE, C 189/01).