
ROZPRAWY I ARTYKUŁY

Maria Groenwald

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

ORCID: 0000-0003-3771-7286

Akademia Ateneum w Gdańsku

m.groenwald@ateneum.edu.pl

Nauczycielskie strategie radzenia sobie z niepewnością doświadczaną w pracy z dziećmi

Summary

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

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

Keywords: early childhood teacher, uncertainty-reducing actions

Słowa kluczowe: nauczyciel wczesnej edukacji, działania redukujące niepewność

Wprowadzenie

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

Niepewność w ujęciu definicyjnym

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

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

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

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

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

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

Założenia metodologiczne badania

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

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

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

Analiza wyników

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Niepewność – źródło pedagogicznej porażki czy zaproszenie do rozwoju?

Wnioski z badań

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

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

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

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

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

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

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

Literatura

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

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

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