



ISSN 1734-1582

ISSN 2451-2230 (online)

PROBLEMY WCZESNEJ EDUKACJI ISSUES IN EARLY EDUCATION

ROK XXI 2025

Numer 1(60)

NAUCZYCIEL I UCZEŃ WE WSPÓŁCZESNYM ŚWIECIE

THE CHILD AND THE TEACHER IN THE CONTEMPORARY WORLD

w numerze m.in.:

- **Ewa Filipiak**, *Samoregulacja w uczeniu się. (Nie)możliwa w kulturze współczesnej szkoły na etapie klas początkowych?*
- **Maria Groenwald**, *(Nie)prawdziwy obraz przedszkolnej codzienności na fotografii, czyli o pedagogicznym Photoshopie*
- **Bogusława Dorota Gołębiak**, *Troska o dobrostan nauczycieli. Głosa do wiosennych wydarzeń konferencyjnych*
- **Astrid Męczkowska-Christiansen**, *Pedagogiczny takt nauczyciela-konstruktywisty*

WYDAWNICTWO UNIWERSYTETU GDAŃSKIEGO

RADA NAUKOWA/ SCIENTIFIC COUNCIL

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

ZESPÓŁ REDAKCYJNY/ EDITORIAL TEAM

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

Redaktor wydawniczy/ Publishing editor: Anna Roman

Projekt okładki/ Project of the cover page: Damian Muszyński

Projekt logo/ Project of the logo: Adam Stański

Skład i łamanie/ Typesetting and page layout: Kacper Lutkiewicz

© Copyright by Uniwersytet Gdański
Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego

ISSN 1734-1582
E-ISSN 2451-2230

Czasopismo recenzowane/ Peer-reviewed journal

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

Wydawca/ Editor:

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

Druk i oprawa/ Printed and bound by:

Zakład Poligrafii Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot
tel. +48 58 523 14 49

SPIS TREŚCI

ROZPRAWY I ARTYKUŁY

Ewa Filipiak , <i>Samoregulacja w uczeniu się. (Nie)możliwa w kulturze współczesnej szkoły na etapie klas początkowych?</i>	7
Maria Groenwald , <i>(Nie)prawdziwy obraz przedszkolnej codzienności na fotografii, czyli o pedagogicznym Photoshopie</i>	22
Bogusława Dorota Gołębiak , <i>Troska o dobrostan nauczycieli. Głos do wiosennych wydarzeń konferencyjnych</i>	37
Astrid Męczkowska-Christiansen , <i>Pedagogiczny takt nauczyciela-konstruktysty</i>	47
Therese Marie Ignacio Bjørnaas , <i>Racism in Norwegian Kindergartens?</i>	58
Alicja Jurgiel-Aleksander, Zdzisław Aleksander , <i>Aspekty edukacji wczesnoszkolnej obecne w biograficznym opisie zawodowych doświadczeń nauczycieli przedmiotów</i>	77
Małgorzata Żytka , <i>Nauczyciele w kontekście uwarunkowań pozostawiania w zawodzie i odchodzenia z pracy w szkole/przedszkolu.</i>	88
Lia Kurtsikidze, Elizabeth Steed, Khatuna Dolidze , <i>The Pyramid Effect: Reframing Parental Perceptions and Strategies for Children's Social and Emotional Development</i>	98
Anna Jarkiewicz, Elżbieta Szulewicz , <i>Współpraca nauczyciel–rodzic w klasach I–III w podejściu konstruktywistycznym – wnioski z badań</i>	116
Anna Sarbiewska, Olga Kacprowska , <i>Nauczycielska kompetencja badawcza wobec metodycznej popkultury na przykładzie nauczyciela języka angielskiego w edukacji wczesnoszkolnej (studium przypadku)</i>	130
Weronika Wójcik , <i>Kompetencje cyfrowe nauczycieli wczesnej edukacji</i>	144
Ewelina Świdrak , <i>Wybrane środowiskowe korelaty adaptacji dzieci do żłobków</i>	156
Autorzy	169
Informacje dla Autorów	170

CONTENTS

STUDIES AND ARTICLES

Ewa Filipiak , <i>Self-Regulation in Learning. (Im)Possible in the Culture of Modern Schools at the Early Primary Level?</i>	7
Maria Groenwald , <i>(Un)True Picture of Everyday Kindergarten Life in a Photograph, That Is about the Pedagogical Photoshop</i>	22
Bogusława Dorota Gołębnik , <i>Caring for Teachers' Well-being: A Commentary on Spring Conference Events</i> '.	37
Astrid Męczkowska-Christiansen , <i>Pedagogical Tact of the Constructivist Teacher</i>	47
Therese Marie Ignacio Bjørnaas , <i>Racism in Norwegian Kindergartens?</i>	58
Alicja Jurgiel-Aleksander, Zdzisław Aleksander , <i>Aspects of Early School Education Present in the Biographical Description of the Professional Experiences of Subject Teachers</i>	77
Małgorzata Żyto , <i>Teachers in the Context of the Conditions for Remaining in the Profession and Leaving Work in a School/Kindergarten</i>	88
Lia Kurtsikidze, Elizabeth Steed, Khatuna Dolidze , <i>The Pyramid Effect: Reframing Parental Perceptions and Strategies for Children's Social and Emotional Development</i>	98
Anna Jarkiewicz, Elżbieta Szulewicz , <i>Teacher–Parent Collaboration in Classes I–III in a Constructivist Approach – Research Findings</i>	116
Anna Sarbiewska, Olga Kacprowska , <i>Teacher Research Competence in Relation to Methodical Pop Culture: A Case Study of an EFL Teacher in Early Childhood Education</i>	130
Weronika Wójcik , <i>Digital Competences of Early Education Teachers</i>	144
Ewelina Świdrak , <i>Selected Environmental Correlates of Children's Adaptation to Nurseries</i>	156
Authors	169
Information for Authors	173

ROZPRAWY I ARTYKUŁY

Ewa Filipiak

<https://doi.org/10.26881/pwe.2025.60.01>

ORCID: 0000-0001-7883-6244

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

ewafil@ukw.edu.pl

Samoregulacja w uczeniu się. (Nie)możliwa w kulturze współczesnej szkoły na etapie klas początkowych?

Summary

Self-Regulation in Learning. (Im)Possible in the Culture of Modern Schools at the Early Primary Level?

Self-regulatory and metacognitive abilities are recognised as fundamental to an individual's functioning, and the development of self-regulation in early childhood is often considered an early determinant of success in later life. Pre-school and school experiences are causally linked to the emergence of advanced cognitive abilities that underpin the development of self-regulatory abilities. Despite growing evidence that early childhood is an important period for the development of self-regulation and that kindergarten and school can be a space for acquiring proficiency in learning and stimulating self-regulatory and metacognitive strategies, unfortunately, this is often not the case in the implementation of everyday educational practices. The aim of this article is to present the problem of supporting the development of self-regulatory and metacognitive activities at school. In creating a *metaframe* of the problem particular attention was paid to the tropes emerging from L.S. Vygotsky's sociocultural concept. The use of specialised developmental programmes, such as *Tools of the Mind* (Bodrova, Leong), *the Development of Learning Self-dependence* (Zuckerman, Venger), Raven Feuerstein's programme of instrumental support for self-control and self-regulation (*Instrumental Enrichment*), which focus on building early self-regulatory skills in children, encourages the creation of conditions and spaces for supporting self-regulatory activity early in institutional education. The article also discusses an example of an innovative programme implementing the development of self-regulated learning in a Lithuanian school.

Keywords: self-regulated learning, metacognitive activity, early childhood education, creating conditions for the development of self-regulation, teacher as mediator and cognitive tutor

Słowa kluczowe: uczenie się samoregulowane, aktywność metapoznawcza, wczesna edukacja, tworzenie warunków dla rozwijania samoregulacji, nauczyciel jako mediator i tutor poznawczy

Wprowadzenie

Krytyczna refleksja nad rozumieniem uczenia się i jego kontekstów staje się coraz bardziej pojęciowo wyrafinowana. We współczesnym dyskursie, w szczególności wśród pedagogów

i psychologów, uczenie się jest rozumiane jako aktywny i ukierunkowany na cel proces konstruowania przez ucznia wiedzy w umyśle (Czerniawska 1999; Klus-Stańska 2000; Filipiak 2023). Współczesność przynosi wciąż nowe wyzwania dla rozumienia i organizowania procesu uczenia usytuowanego w nowym kontekście¹. Tego, że świat, w którym dorastają współcześni uczniowie, świat na zewnątrz budynku szkolnego, stał się zupełnie odmienny od świata do życia, w którym uczniów przygotowywały dawne szkoły, nikt już nie kwestionuje. W tym nowym, ponowoczesnym świecie ludzie muszą nauczyć się szukać samodzielnie indywidualnych rozwiązań wciąż nowych problemów, a nie tych, które wcześniej już zostały społecznie wypracowane, ale przede wszystkim nauczyć się myśleć i działać samodzielnie, z poczuciem sprawstwa (por. Bauman 2011: 155–160).

Receptą na sukces w tym świecie to „być sobą” i „być *niepodobnym do innych*” (Bauman 2011: 159). W epoce płynnej nowoczesności potrzebna jest nie tyle wiedza, ile sposób dochodzenia do niej i nią operowania. Edukacja dziś potrzebuje innych kompetencji zarówno uczniów (por. Brzezińska i in. 2012; *Future Work Skills* 2020), jak i ich nauczycieli, którzy stają się ekspertami towarzyszącymi i pokazującymi swoim uczniom, jak się poruszać w tym zmieniającym się świecie, przestają być istotne zapewnienia, że obrali jedyną właściwą, chociaż „zatłoczoną” drogę (Bauman 2011). Dynamika zmian współczesnej rzeczywistości w szczególności wymusza na uczącym się opanowania zdolności uczenia się, a przede wszystkim aktywności samoregulacyjnej. Samoregulacja zajmuje znaczące miejsce w koncepcjach teoretycznych (Czerniawska 1999; Schunk, Zimmerman (eds.) 2012). Teoretyczne modele samoregulacji, jak również problematyka związków metapoznania z uczeniem się wydają się już dobrze zdefiniowane i opisane. W literaturze przedstawiono formalne charakterystyki procesów poznawczych obecnych w samoregulowanym uczeniu (por. np. Czerniawska 1999; Świeży 2008; Brzezińska i in. 2012). Ostatnie dziesięciolecie przyniosły także doniesienia z badań nad zjawiskiem samoregulacji w różnych obszarach aktywności poznawczej. Większość wczesnych badań nad samoregulowanym uczeniem się w edukacji skupiała się na strategiach i zachowaniach poznawczych, takich jak: monitorowanie, organizowanie, ćwiczenie, zarządzanie czasem i tworzenie produktywnego środowiska pracy (Zimmerman 2012). W ostatnich latach badacze coraz częściej zajmują się rolą procesów motywacyjnych, takich jak: cele, atrybucje, poczucie własnej skuteczności, oczekiwania co do wyników, samoocena, poczucie własnej wartości, porównania społeczne, emocje, wartości. Wciąż wydaje się, że uwagę badaczy bardziej zajmuje problem konsekwencji braku samoregulacji w kulturze szkoły (Dębska i in. 2008) niż tworzenia warunków do jej rozwoju i testowania wypracowanych modeli ukierunkowanych na rozwój aktywności samoregulacyjnych. W analizowanych doniesieniach z badań częściej obecne są modele obiektywistyczne, strategie badań ilościowych zorientowanych na poszukiwanie zależności pomiędzy aktywnością samoregulacyjną i metapoznawczą a efektywnością

¹ Ten nowy kontekst w dobie cyfrowej rewolucji niewątpliwie tworzy sztuczna inteligencja (*artificial intelligence*) (PARP 2023). W badaniu Forbesa z 2023 r. wykazano, że 60% amerykańskich nauczycieli używa sztucznej inteligencji w swoich klasach, a 55% stwierdziło, że spowodowała ona poprawę wyników edukacyjnych (Hamilton, Swanston 2024).

uczenia. Analizuje się dynamikę i zróżnicowanie samoregulacji w zależności od doświadczenia w uczeniu. Brakuje jednak jakościowej perspektywy ukierunkowanej na poznanie genezy mechanizmów samoregulacyjnych (por. Filipiak 2023), implikacji edukacyjnych programów ukierunkowanych na rozwój samoregulacji. Swoistą lukę badawczą stanowi monitorowanie celowego rozwoju samoregulacji we wczesnym dzieciństwie. Rozwój skutecznej samoregulacji jest uznawany za fundamentalny dla funkcjonowania jednostki, a jej wzrost we wczesnym dzieciństwie jest często uważany za wczesny wyznacznik sukcesów w późniejszym życiu (Montroy i in. 2016). Według badań między 3 a 7 rokiem życia może nastąpić jakościowa zmiana w samoregulacji, kiedy dzieci przechodzą od zachowań reaktywnych lub współregulowanych do bardziej zaawansowanych, poznawczo-behawioralnych form samoregulacji, które prawdopodobnie wymagają integracji wielu umiejętności, takich jak funkcje wykonawcze i umiejętności językowe (Bodrova, Leong 2007; Montroy i in. 2016). Skuteczna samoregulacja w klasie wymaga, aby dziecko płynnie koordynowało wiele aspektów kontroli odgórnej (tj. funkcji wykonawczych), takich jak: uwaga, pamięć robocza i kontrola hamująca, wraz z funkcjami motorycznymi lub werbalnymi, aby wywoływać zachowania jawne, takie jak zapamiętywanie wieloetapowych instrukcji pośród rozproszeń (Brzezińska i in. 2012; Montroy i in. 2016).

W artykule podjęto problem samoregulacji w uczeniu się. Narrację zainicjowały nurtujące autorkę pytania: Czy współczesna szkoła tworzy warunki do rozwoju samoregulowanego uczenia i aktywności metapoznawczej na pierwszym etapie szkoły podstawowej? W którym momencie w kulturze szkoły zaczyna się myślenie o samoregulacji? Czy nauczyciele są przygotowani do bycia tutorem poznawczym (*cognitive tutors*) i mediatorem rozumienia dla uczniów? Czy w deklarowanej wizji szkoły jest obecny profil ucznia samosterownego (Filipiak 2012: 73–75)? W artykule stworzono ramę teoretyczną dla rozumienia kategorii uczenia się samoregulowanego, ze szczególnym zwróceniem uwagi na implikacje wyłaniające się ze społeczno-kulturowego podejścia Lwa S. Wygotskiego. Zaprezentowano etnograficzne studium przypadku innowacyjnego modelu ukierunkowanego na rozwój samoregulowanego uczenia się realizowanego w szkole litewskiej.

Teoretyczne ramy myślenia o samoregulacji w uczeniu się: mapa problemu

Samoregulacja uczenia się jest szerokim pojęciem, nie jest ono jednorodne i odnosi się do różnych procesów poznawczych, emocjonalno-motywacyjnych, pozostających ze sobą we wzajemnych interakcjach (Ledzińska, Czerniawska 2011; Brzezińska i in. 2012; Zimmerman 2012). Podczas samoregulowanego uczenia się uczący się osobiście aktywują i podtrzymują poznanie, uczucia i zachowania, które są systematycznie zorientowane na osiągnięcie celów uczenia się (Zimmerman 2012), a uczący się sam sprawuje kontrolę nad treścią, przebiegiem i skutkami tego procesu (Czerniawska 1999). Nie wystarczy bowiem, aby uczeń znał i wykorzystywał strategie uczenia się. Musi kontrolować zarówno ich stosowanie, jak i efekty. Mówimy wówczas o uczeniu autonomicznym i samosterownym (Filipiak 2012;

Zuckerman, Venger 2015). W samoregulacyjnej aktywności uczących się osób szczególną rolę odgrywa metapoznanie silnie związane z monitorowaniem i samoregulacją aktywności poznawczej (Świeży 2008; Brzezińska i in. 2012; Zimmerman i in. 2012; Ponomariovienė, Jakavonytė-Staškuvienė 2024). Metapoznanie obejmuje procesy poznawcze wyższego rzędu, wyższe funkcje psychiczne (w tym funkcje wykonawcze) (Bodrova, Leong 2007; Świeży 2008; Brzezińska i in. 2012). Wiąże się z refleksją nad procesem uczenia się, zrozumieniem własnych procesów i strategii uczenia się, coraz większą świadomością siebie jako osoby uczącej się, planującej i monitorującej własne działania, świadomie dążącej do wyznaczonego celu. Związki między metapoznaniem a samoregulacyjną aktywnością uczących się osób zostały gruntownie zbadane. Przegląd badań na ten temat prezentuje Świeży (2008), szczególną uwagę zwrócił na podejmowane problemy, dyskusje, analizuje potencjalne obszary wpływu na przebieg i rezultaty uczenia się. Metapoznanie jako istotny komponent jest obecne także w modelach teoretycznych samoregulacji (tab. 1).

Tabela 1. Modele teoretyczne samoregulacji w uczeniu się (*self-regulated learning*, SRL)

Kategoria	Model		
	Dobrego użytkownika strategii (<i>Good strategy User</i> , GSU) M. Pressley, J. Borkowski, W. Schneider	M. Boekaerts	B. Zimmermana
Istota i implikacje edukacyjne	Samoregulacja decyduje o powodzeniu w uczeniu się. W celu uzyskania wysokich osiągnięć w uczeniu się konieczne jest powiązanie procesów wykonawczych i sądów atribucyjnych. Niższe niż oczekiwane osiągnięcia szkolne są skutkiem braku umiejętności wyboru i monitorowania wykorzystania strategii, wewnętrznej motywacji, celów sprawnościowych i nastawienia zadaniowego.	Samoregulowane uczenie się może być działaniem złożonym, trudnym, w pełni świadomym, ale też aktywnością prostą, nawykową i automatyczną. Poznawcza samoregulacja zależy od wiedzy przedmiotowej i znajomości strategii. Możliwe jest ćwiczenie samoregulacji poprzez dostarczanie wiedzy i trening wybranych umiejętności. Motywacyjna samoregulacja wymaga umiejętności komunikowania celów, alokacji zasobów i kontroli wolicjonalnej.	Samoregulacja jest złożonym, interakcyjnym procesem zawierającym komponenty metapoznawcze, motywacyjne i behawioralne. Aby zrozumieć samoregulację uczenia się i jej ograniczenia, trzeba zwrócić uwagę na poczucie skuteczności własnego działania, osobiste poczucie sprawstwa (<i>personal agency</i>), przekonania dotyczące własnej osoby i monitorowanie poczucia kompetencji.

Struktura	1. Komponent proceduralny; bogaty repertuar strategii ukierunkowanych na cel; funkcja wykonawcza. 2. Deklaratywna wiedza metapoznawcza (kiedy i jak stosować strategie). 3. Samoregulacja na poziomie dyspozycyjnym oraz kierowanie koncentracją i motywacją. 4. Komponent o charakterze treściowym (wiedza ogólna i przedmiotowa). 5. Koordynacja i automatyzacja tych czterech elementów.	Sześcieelementowy model M. Boekaerts, w którym znaczenie ma metapoznanie i metamotywacja. Do sprawowania samoregulacji uczenia się uczącemu potrzebne jest 6 rodzajów wiedzy. Trzy są związane z samoregulacją poznawczą i trzy dotyczą samoregulacji motywacyjnej. W każdym rodzaju wiedzy są trzy poziomy: przedmiotowy, strategiczny i poziom celów.	Trzy fazy samoregulacji uczenia się: 1. Planowanie – rozpoznanie zadania 2. Monitorowanie 3. Refleksja nad własnym uczeniem się. Wymiary samoregulacji określają kategorie pytań: 1. Dlaczego wykonuję to zadanie? 2. Jak je wykonuję? 3. Co podlega samoregulacji? 4. Gdzie odbywa się uczenie?
Obraz osoby uczącej się	„Osoba dobrze przetwarzająca informacje” „Osoba dobrze myśląca” (<i>good thinkers</i>)	Uczący się ma umiejętności metapoznawcze zlokalizowane na poziomie celów samoregulacji poznawczej, potrafi formułować i osiągać własne cele uczenia się, jest aktywnym uczestnikiem własnych procesów uczenia się.	Uczeń samosterowny, mistrz własnych procesów uczenia się

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Czerniawska (1999); Zimmerman (2012); Boekaerts (1997, 2002).

Niezależnie od przyjętego modelu samoregulacji można uznać pewne ogólne, wspólne ustalenia istotne dla zrozumienia i organizowania procesu uczenia się opartego na autoregulacji:

1. Samoregulowane uczenie się odnosi się do procesu, w którym uczący się osobiście aktywują i podtrzymują poznanie, uczucia i zachowania, systematycznie zorientowanych na osiągnięcie celów uczenia się.
2. Proces uczenia się tylko wówczas można nazwać autoregulowanym, jeśli uczniowie będą jego aktywnymi i zaangażowanymi w proces uczestnikami.
3. W celu uzyskania optymalnych efektów uczenia się istotne jest uczenie się samoregulowane, wewnątrzsterowne, a nie sterowane/regulowane wyłącznie z zewnątrz.
4. Dojrzała samoregulacja wymaga samoregulacji poznawczej (metapoznania) i samoregulacji motywacyjnej (metamotywacja).

5. W procesie uczenia się opartym na samoregulacji istotne są dwa aspekty metapoznania: zdolność do samooceny i umiejętność kształtowania własnych zachowań.
6. Samoregulacja decyduje o powodzeniu w uczeniu się.
7. Efekty uczenia się zależą od przekonań, stawianych świadomie celów, oczekiwań, uczuć i motywacji uczniów.
8. W uczeniu się samoregulowanym i autonomicznym znaczącą rolę odgrywa nie tylko umiejętność wykorzystania pomocy i wskazówek nauczyciela, ale również współpraca z innymi uczącymi się.
9. Aktywność samoregulacyjną wzmacnia *feedback* (*formative feedback*) ukierunkowany na: poczucie celowości uczenia się, planowanie, samokontrolę, samoświadomość siebie jako osoby uczącej się, samoświadomość zmian, poczucie kompetencji i poczucie sprawstwa (zob. Szyling 2018).
10. W celu rozwijania aktywności samoregulacyjnej istotna jest strategia skutecznego tutoringu, którą opracował na podstawie badań M. Lepper. Strategia ta opiera się na pięciu C (*control, challenge, confidence, curiosity, contextualize*) (Filipiak 2012: 87) Tutor (*cognitive tutor*) staje się komentatorem procesu uczenia się i doświadczeń związanych z uczeniem się, wzmacnia metarefleksję.

Tworzenie warunków dla rozwijania samoregulacji – implikacje wynikające ze społeczno-kulturowego podejścia do rozwoju i uczenia się

Poszerzenie ramy teoretycznej i konceptualne pogłębienie rozumienia genezy procesów metapoznawczych i aktywności samoregulacyjnej uczniów niewątpliwie umożliwia paradygmat społeczno-kulturowy i teorie Lwa S. Wygotskiego i Jerome’a S. Brunera (Filipiak 2023). Teorie te kierują przede wszystkim uwagę na: 1) specyficzną **rolę dorosłego** (mediatora, pośrednika, tutora poznawczego) w dążeniu do poczucia kompetencji i sprawstwa; 2) **procedury** towarzyszące procesowi uczenia (internalizacja; upośredniane uczenie/ *mediated learning*; budowanie rusztowania/ *scaffolding*), a także 3) **rolę języka** w procesie uczenia samoregulowanego, podkreślając szczególne znaczenie **mowy wewnętrznej** (Wygotski 1971; Filipiak 2002: 102–103; Bodrova, Leong 2007) oraz języka **instrukcji formatywnej** tutora (swoistej informacji zwrotnej).

Dorosły jako mediator, tutor poznawczy

W społeczno-kulturowej koncepcji L.S. Wygotskiego nauczyciele mogą wspierać rozwój i pomagać uczniom przejść drogę w uczeniu od wspomaganego do niezależnego działania. Zdaniem badaczy CHAT (*Cultural-Historical Activity Theory*) we wczesnej edukacji mediatorzy są najbardziej przydatni w pomaganiu dzieciom w podejmowanej przez nie działalności poznawczej w strefie najbliższego rozwoju (SNR), w obszarach dotyczących rozwoju wyższych funkcji psychicznych, tj. percepcji, uwagi, pamięci i myślenia. Mediacja

zewnątrzna pomaga dzieciom przejść od myślenia sensomotorycznego do wizualno-reprezentacyjnego (Poddyakov 1977) i ułatwia rozwiązywanie problemów w sytuacjach wymagających logicznego rozumowania (Venger 1988). Mediatorzy pomagają również dzieciom monitorować i zastanawiać się nad własnym myśleniem, pobudzają ich umiejętności metapoznawcze. Dorosły, mediator (nauczyciel, rodzic) staje się swoistym komentatorem procesu uczenia się i doświadczeń ucznia związanych z tym procesem. Poprzez interakcję z dorosłym, który ukierunkowuje podejmowaną przez dziecko aktywność/działalność związaną z rozwiązywaniem problemu i odpowiednio strukturuje warunki i środowisko uczenia się, dziecko stopniowo przyswaja aktywności samoregulacyjne. Staje się coraz bardziej świadome swojej aktywności uczenia się i wypracowuje własne poznawcze funkcje regulacyjne, których wcześniej doświadczało we współpracy z dorosłym (Brown, Ferrara 1994). „Mówiąc językiem Wygotskiego, nauczyciel musi umieć określić sferę najbliższego rozwoju dziecka i pracować na jej granicy, monitorując działania dziecka przy użyciu metody kolejnych przybliżeń, aby upewnić się, czy sprostą ono stawianym mu wymaganiom i dołoży wszelkich starań, by je spełnić, nie zostając samo z wyzwaniami przekraczającymi jego aktualny poziom zdolności. Nauczyciel musi także wykazać się gotowością do wycofywania się z zadań, które dziecko jest w stanie wykonać samodzielnie, a także udzielenia pomocy w miarę dochodzenia przez nie do nieznanych mu obszarów wiedzy” (Wood 2006: 265).

Interwencja tutora, osoby wspierającej pozwala doprowadzić dziecko do granic własnego zrozumienia. Tutor nie mówi dziecku, co ma robić, ale daje wskazówki umożliwiające wykonanie zadania. Dziecko i tutor są współodpowiedzialni za jego wykonanie. W miarę rozwoju umiejętności początkowo ujawnianych przez dorosłego rezygnuje on z kontroli, stopniowo przekazując ją dziecku. W ten sposób nauczyciele stają się promotorami samoregulacji uczniów, doprowadzając do wyłonienia się strategii osobistego planowania (Brown, Ferrara 1994). Wyłaniający się z koncepcji Wygotskiego pomysł wykorzystania mediacji w celu wzmocnienia i wsparcia rozwoju poznawczego uczniów został zastosowany w różnych eksperymentalnych klasach w Rosji i Stanach Zjednoczonych. Szczegółne znaczenie mają udokumentowane badawczo programy: *Tools of the mind. The Vygotskian approach to early childhood education* Eleny Bodrovej i Deborah J. Leong (2007) czy program *Development of learning self-dependence/ Развитие учебной самостоятельности* G.A. Zuckerman i A.L. Venger (2015).

Procedury sprzyjające rozwojowi aktywności samoregulacyjnej w paradygmacie CHAT

Rozwojowi aktywności samoregulacyjnej uczniów sprzyjają następujące procedury (zob. Filipiak 2012): doświadczanie upośrednianego uczenia się i budowanie rusztowania.

Doświadczanie upośrednianego uczenia się (*mediated learning experience, MLE*). Rozwój psychiczny człowieka według koncepcji Wygotskiego ma charakter upośredniony (materialnie i społecznie) poprzez kulturowe środki pomocnicze. Upośrednianie dokonujące się poprzez narzędzia i znaki prowadzi do zmiany struktury czynności psychicznych

i dalszego rozwoju (Wygotski 1971). Upośrednianie to specyficzny typ interakcji pomiędzy uczącym się a tutorem, mediatorem rozumienia, który prowadzi do ukształtowania nowych procedur osiągania celów. Zdaniem Wooda (2006) takie procedury odpowiadają za rozwój zdolności dziecka do samoregulacji, sprzyjają kształtowaniu się u niego pojęcia siebie jako ucznia. Melanie Klein opisuje pięć charakterystycznych właściwości MLE: 1) intencjonalność i wzajemna wymiana; 2) upośrednianie znaczenia; 3) transcendencja; 4) upośrednianie poczucia kompetencji; 5) upośredniana regulacja zachowania (Klein 1994; Filipiak 2012). Upośrednianie umożliwia dziecku taką organizację zachowania, która pozwala dostosować się do jakości wymagań zadania, które ma zrealizować. Dorosły staje się pośrednikiem pomiędzy tym, co dziecko już wie, umie, potrafi samodzielnie wykonać, a tym, czego jeszcze nie potrafi zrobić samodzielnie. Dorosły jako pośrednik przekształca, zmienia układ, grupuje bodźce ze względu na cel. Zdaniem Feursteina pośredniczony akt uczenia się niesie ze sobą znaczenie i cel (Feurstein za: Fisher 1999: 145). Dzięki wzajemności zaangażowania zarówno dziecko, jak i nauczyciel są bardziej skupieni i aktywni w działaniu. Pośredniczona nauka samokontroli sprzyja rozwojowi poznawczemu ucznia. Feurstein wraz z zespołem opracował zasady uczenia się pośredniczonego. Są one ukierunkowane na rozwój funkcji metapoznawczych, szczególnie istotnych dla przebiegu i efektów uczenia się. Najważniejsze z nich dotyczą: poczucia celowości uczenia się, odkrywania sensu i motywacji do uczenia, samoregulacji i odpowiedzialności za naukę, poczucia kompetencji, świadomości podjętego zadania, komunikowania się, zdolności porozumiewania się, stanowienia własnych celów, samoświadomości zmian oraz samoświadomości siebie jako jednostki uczącej uzyskanej dzięki informacji zwrotnej (Feurstein za: Fisher 1999: 145).

Budowanie rusztowania (*scaffolding*) jest procesem uczenia się responsywnego, pod kierunkiem dorosłego i we współpracy z nim. Proces ten przebiega według „podzielanych wspólnie programów działania”. Jest układem dynamicznym, wzajemnym „dostrajaniem” udziałów ucznia i nauczyciela (Filipiak 2015). Przedmiotem działalności i zaangażowania dziecka jest zadanie, natomiast działalność dorosłego i jego zaangażowanie są ukierunkowane na tworzenie warunków do rozwiązania tego zadania, tworzenia społecznej, zaangażowanej sytuacji uczenia. Budowanie rusztowania cechują: 1) wzajemność procesu uczenia się; 2) specyficzna rola dziecka jako „praktykanta” u osoby bardziej od niego kompetentnej, posiadającej większą wiedzę; 3) rola nauczyciela ujawniającego zmieniające się typy aktywności (wspieranie, pomaganie, prowokowanie/wyzwanie); 4) określone warunki (Filipiak 2015). Budując rusztowanie, nauczyciel/tutor odwołuje się do wiedzy uprzedniej dziecka, właściwie formułując instrukcje, pomaga wykonać zadanie, rozwiązać problem czy odkryć nową wiedzę. Jego działalność polega na zapewnieniu takiej struktury wsparcia, która angażuje dziecko w samopomaganie i doprowadza do rozwiązania zadania. Jest to sekwencyjne przejście od działania ze wsparciem do działania samodzielnego; od regulacji przez innych do samoregulacji.

Język

W koncepcji Wygotskiego najważniejszym pośrednikiem między uczeniem a rozwojem jest język (Filipiak 2015). Instrukcja (informacja werbalna) ma dla uczącego się dziecka znaczenie formatywne. Stanowi surowiec uczenia się i rozwoju. Język staje się narzędziem wyjaśniania, instrukcji oraz regulacji zachowania w procesie uczenia (Giest 2001; Wood 2006). Język instrukcji staje się źródłem własnego uczenia się dziecka. Jest specjalnym rodzajem interakcji polegającym na wzajemnym przekazie/tworzeniu procedur działania, sposobów wykonania, poleceń/oczekiwań w wyniku aktywnej negocjacji w celu przedstawiania rzeczywistości i jej zmieniania (Giest 2001). Aby regulacja tego procesu przez podmiot mogła zaistnieć, musi najpierw zaistnieć regulacja z zewnątrz (Filipiak 2011: 54–57). W praktyce szkolnej obserwujemy dwa rodzaje instrukcji językowej stosowane w procedurze nauczania-uczenia się. Jest to instrukcja niedyrektywna, ukierunkowana na ucznia, która stymuluje uczenie odkrywcze i procesy twórcze, pozwala wkraczać dziecku w nowe poznawczo sytuacje, uczy zarządzać rozumieniem intencji/przekonań, pomaga dziecku odnaleźć zasady ogólne, oraz instrukcja dyrektywna, ukierunkowana na program, która zmniejsza samodzielność myślenia i działania dziecka, zorientowana na przedstawianie faktów, reguł, zasad i informacji (Giest 2001; Filipiak 2011). Informacja werbalna zawarta w instrukcji ma dla dziecka znaczenie formatywne. Dzięki mówieniu, rozmawianiu dziecko dochodzi do (z) rozumienia problemu poprzez dyskusję, negocjację, współpracę. Sukces działania dziecka i dorosłego zależy od dostosowania sposobów interwencji do postępów czynionych przez dzieci. Zdaniem B. Rogoff skuteczny instruktaż, z wykorzystaniem instrukcji niedyrektywnej, polega na przenoszeniu odpowiedzialności z tutora na uczące się dziecko (Rogoff za: Schaffer 2005: 230). Instrukcje dorosłego mogą mieć zatem charakter komentarza do aktualnie wykonywanego zadania („myślę, że...”), w którym wskazuje dziecku możliwość, przekazuje informację o zadaniu i sposobach jego wykonywania. Instrukcja dorosłego partnera może wytyczać cel kolejnego etapu pracy (Filipiak 2011: 54–57). Szczególnego znaczenia nabiera instrukcja słowna, która wiąże się z pełnioną przez dorosłego w trakcie **podzielnego planu działania** funkcją dodatkowej „zewnętrznej pamięci” dla dziecka, przypominaniem tego, co już zrobiło (Wood 1995: 229). W swojej koncepcji Wygotski podkreśla znaczącą dla rozwoju i uczenia się rolę **mowy wewnętrznej** (*self-talk*). Pełni ona funkcję **brudnopisu myślowego**. Jest specyficzną, odrębną, autonomiczną i samoradną funkcją mowy, umożliwiającą jednostce planowanie działań, rozwija się w wyniku ewolucji mowy zewnętrznej. Rozumowanie werbalne samego dziecka, jego „mowa” i „wewnętrzny dialog”, wykonywanie zadań w „planie myślowym” umożliwiają osiągnięcie celu zadania, pozwalają na pokonywanie trudności w myśleniu (Filipiak 2012). Zdaniem Aleksandra Łurii prywatna mowa faktycznie pomaga dzieciom uczynić ich zachowanie bardziej świadomym (Luria 1969).

Monitorowanie samodzielnego wyznaczania i realizacji celów uczenia się przez uczniów szkoły podstawowej w Wilnie. Etnograficzne studium przypadku

Projekt opisywanych badań wpisuje się w lukę badawczą nad zjawiskiem samoregulacji w różnych obszarach aktywności poznawczej. Istnieją dane, które wskazują, że poziom funkcji wykonawczych, a więc także samoregulacji, jest silniejszym predykatorem osiągnięć szkolnych uczniów niż poziom inteligencji (Brzezińska i in. 2012; Montroy i in. 2016). Jovita Ponomariovienė i Daiva Jakavonytė-Staškuvienė podjęły badania empiryczne mające na celu zbadanie związku pomiędzy osobistymi celami uczenia się samodzielnie wyznaczanymi i realizowanymi przez uczniów klas czwartych a możliwościami wspierania kompetencji ich uczenia się poprzez tworzenie specyficznego środowiska i warunków uczenia się. Analizie krytycznej poddano opis badań prezentowany w artykule J. Ponomariovienė i D. Jakavonytė-Staškuvienė (2024) *Solutions for independent goal setting and implementation of primary school students fostering the competence of learning to learn* oraz materiał empiryczny zebrany podczas wizyty studyjnej autorki tekstu w Wilnie (marzec 2025 r.), podczas której przeprowadzono obserwację uczestniczącą w 6 klasach realizujących opracowany autorski model rozwoju samoregulacji i wywiad częściowo strukturyzowany z autorkami projektu.

Cel badań

Celem badań było zbudowanie teoretycznego opisu zjawiska, ale przede wszystkim opracowanie i empiryczne weryfikowanie koncepcji wspierania kompetencji uczenia się samoregulowanego i tworzenia warunków do możliwości jej rozwoju w klasach szkoły podstawowej.

Opis metody

W badaniach zastosowano etnograficzne studium przypadku, przyjmując założenia epistemologiczne odwołujące się do paradygmatu interpretatywnego i tradycji badań przyjmujących idiograficzny model wyjaśniania (Stake, Simons za: Mizerek 2017). Analiza zastosowanej procedury badań kieruje uwagę także na opisowe lub – jak to określa Krzysztof Konecki (2000) – deskryptywno-teoretyczne studium przypadku (*descriptive case study*). Jest to rodzaj badania, w którym teoria poprzedza jego projekt oraz realizację (Mizerek 2017). Zastosowano także badania w działaniu oraz technikę dzienników redagowanych przez uczących się, dającą możliwość uchwycenia i zbadania stosowanych strategii. W drugim etapie badań przeprowadzono wywiady fokusowe z dziećmi i nauczycielami. Jak zauważono wcześniej, zastosowana procedura badawcza miała charakter deskryptywno-teoretycznego studium. Na podstawie krytycznej analizy literatury badaczki sporządziły teoretyczny model samoregulacji, skonstruowały koncepcję wspierania kompetencji uczenia się, dokonały

krytycznej analizy litewskich programów kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych pod kątem obecności w nich i definiowania kompetencji uczenia się oraz zaleceń dotyczących jej rozwoju. Analiza programów pod kątem rozwijania zdolności uczenia się w dwóch kluczowych obszarach: refleksji nad procesem uczenia się i myślenia o własnym myśleniu (metapoznanie) pozwoliła autorkom projektu opracować wskaźniki rozwoju kompetencji uczenia się u uczniów szkół podstawowych w zależności od wieku (Ponomariovienė, Jakavonytė-Staškuvienė 2024). Pod uwagę zostały wzięte następujące przedziały wiekowe: do 6 lat, 6–8 lat, 9–10 lat, 11–12 lat. Analiza pozwoliła przyjąć założenie, że umiejętność uczenia się jest procesem, który koncentruje się na samoświadomości uczącego się, metapoznaniu, motywacji do uczenia, wyznaczaniu celów uczenia się i współpracy z innymi. Odnajdujemy tutaj tropy nawiązujące do rozumienia uczenia się w koncepcji Zimmermana (2012). Autorki koncepcji opracowały szczegółowe charakterystyki komponentów umiejętności uczenia się: 1) samoświadomość i umiejętność samooceny; 2) empatia, świadomość społeczna i budowanie pozytywnych relacji interpersonalnych; 3) odpowiedzialne podejmowanie decyzji i zachowanie z uwzględnieniem konsekwencji; 4) metapoznanie (podkreślające znaczenie aktywności metapoznawczej dla skuteczności i efektywności uczenia) (Ponomariovienė, Jakavonytė-Staškuvienė 2024).

Organizacja i dobór osób do badań

Badania przeprowadzono na Litwie, w Wilnie, w prywatnej szkole, która realizuje krajowy program edukacji podstawowej, ale równocześnie we wszystkich klasach nauczyciele pracują zgodnie ze specjalistycznym programem STEAM². Klasy liczą maksymalnie 18 uczniów. Szkoła została wybrana do badań ze względu na fakt, że nauczyciele z tej szkoły opracowali autorskie narzędzia do monitorowania osobistego/indywidualnego rozwoju ucznia i uczenia się. Jednym z takich narzędzi jest dzienniczek ucznia dający możliwość uchwycenia i zbadania stosowanych strategii przez uczących się. Umożliwia monitorowanie przez uczniów procesu uczenia się, uzyskiwanych wyników, ocenianie procesu uczenia się zgodnie z ustalonymi kryteriami, ustalanie osobistych celów, refleksję i zapisywanie zadań do wykonania w domu. Dzienniczki w tej szkole stosowane są od klasy III (tj. od 9 rż.). W kulturze tej szkoły dzienniczki są stosowane od 2 lat. Badaniami objęto 50 uczniów klas IV. Poddano analizie 50 dzienniczków uczenia się. W badaniach wzięło udział 4 nauczycieli pracujących w tej szkole. Wszyscy nauczyciele ukończyli studia w zakresie edukacji podstawowej na jednym z uniwersytetów na Litwie. Ich staż pracy był zróżnicowany (doświadczenie zawodowe całkowite vs doświadczenie zawodowe

² Podejście STEAM oznacza interdyscyplinarność działań ucznia budowaną na pracy problemowej i projektowej. Na akronim STEAM składają się: S – *Science*, czyli nauki przyrodnicze; T – *Technology*, czyli wykorzystanie narzędzi cyfrowych; E – *Engineering*, czyli nauka poprzez działanie; A – *Art*, czyli sztuka; M – *Maths*, czyli matematyka.

w tej szkole). Wszystkie nauczycielki, które wzięły udział w badaniu, zostały przygotowane metodologicznie do podjęcia badania w działaniu (por. Gołębniak 2023). Badania przeprowadzono w 2023 r. W badaniach zachowano procedury etyczne. Rodzice wyrazili zgodę indywidualną na analizę pamiętników i prowadzenie wywiadów z dziećmi. Projekt uzyskał pozytywną opinię komisji etycznej Vytautas Magnus University.

W procedurze badań wyodrębniono dwa etapy. Etap I obejmował zbieranie danych empirycznych, to jest prowadzenie dzienników uczenia, rejestrowanie celów długoterminowych i krótkoterminowych, wyznaczanie i refleksja nad tygodniowymi celami, wypełnianie formularzy, wdrażanie do samooceny i refleksji, etap II zaś – badania realizowane w październiku 2023 r. Były to wywiady półstrukturyzowane przeprowadzone z uczniami i nauczycielami uczestniczącymi w badaniach. Nauczyciele dzielili się refleksjami, jak wspierają uczniów w wyznaczaniu celów, w jaki sposób formułują *feedback*. Wywiady wzbogaciły wyniki i analizy badań. Uzyskano pogłębione dane dotyczące zjawiska samoregulowanego uczenia i możliwości organizowania warunków dla rozwoju tak rozumianego uczenia w kulturze współczesnej szkoły. Szczegółowe wnioski i wyniki badań prezentują autorki (Ponomariovienė, Jakavonytė-Staškuvienė 2024).

W badaniach przeanalizowano treść dzienników uczniów, aby zrozumieć, w jaki sposób uczniowie wyznaczają sobie cele osobiste, zastanawiają się nad metodami ich realizacji, osiągniętymi wynikami, planują i przewidują przyszłe oczekiwania dotyczące nauki. Zaobserwowano rozwój w zakresie samooceny kompetencji uczenia się. Dzienniki zwiększają poczucie skuteczności, poczucie sprawstwa, samoocenę uczniów. Refleksja metapoznawcza i pisanie dziennika poprawiają osiągnięcia i rozumienie uczniów. Uczniowie klas IV wyznaczają cele związane ze strategiami uczenia się. Są w stanie zrozumieć, które cele osobiste muszą zmodyfikować, gdzie napotkają problemy, jeśli nie uwzględnią modyfikacji. W badaniach wykazano, że uczniom nadal brakuje wystarczającej umiejętności planowania, głębokiej refleksji nad swoimi osiągnięciami w zakresie celów. Ich pisemne argumenty są krótkie. Większość uczestników badań osiągnęła wyznaczony cel uczenia. Na podstawie wyników badań można stwierdzić, że uczniowie szkoły podstawowej już na tym etapie są w stanie analizować własną pracę, wyznaczać cele i podejmować samodzielnie działania zmierzające do ich realizacji przy wsparciu nauczyciela. Znaczącym elementem, wspomagającym samoregulowane uczenie się jest informacja zwrotna, która zachęca do realizacji indywidualnych celów i motywuje do działania.

Wnioski

Rozwój skutecznej samoregulacji we wczesnym dzieciństwie jest uważany za wczesny wyznacznik sukcesów w późniejszym życiu. Większość dzieci wydaje się wykazywać szybkie postępy w samoregulacji behawioralnej między 3 a 7 rokiem życia (a szczególnie w okresie przedszkolnym), co potwierdzają wcześniejsze badania określające ten okres jako potencjalnie krytyczny (za: Montroy i in. 2016). Wykorzystanie specjalistycznych

programów rozwojowych takich jak *Tools of the mind* (Bodrova, Leong 2007), które koncentrują się na budowaniu wczesnych umiejętności samoregulacji u dzieci czy programu G. Zuckerman, zachęca do tworzenia warunków i przestrzeni dla wspierania aktywności samoregulacyjnej już we wczesnym etapie edukacji instytucjonalnej. Potwierdzają to także doniesienia z prezentowanego projektu badań zainicjowanego w litewskiej szkole (Ponomariovienė, Jakavonytė-Staškuvienė 2024).

Tymczasem w edukacji przedszkolnej i szkolnej w Polsce wydaje się, że nadal brakuje u nauczycieli refleksji nad metapoznaniem i samoregulacją, próby zrozumienia, co dziecko myśli i jak doszło do swoich przekonań. Co więcej, większość programów przedszkolnych i wczesnoszkolnych nadmiernie koncentruje się na tym, **co** dziecko już wie i potrafi wykonać samodzielnie, pomijając kwestię uwrażliwiania na to, **jak** dzieci się uczą, w jaki sposób panują nad własnym zachowaniem, myśleniem, uczeniem się, **co myślą** o własnym myśleniu i uczeniu się (Brzezińska i in. 2012). Mając na uwadze, że rozwój samoregulacji może mieć długotrwały wpływ na gotowość dzieci do szkoły i ich sukcesy, w tym sukcesy w nauce, warto zainicjować dyskusje, uwrażliwiać i przede wszystkim zmienić **myślenie** nauczycieli o samoregulacji. Ważne jest również, by podjąć próby oddolnej zmiany, wspierając w tych działaniach nauczycieli. Wsparcie zdolności samoregulacyjnych dzieci niewątpliwie wymaga przygotowania kompetencyjnego nauczycieli, a przede wszystkim zmiany ich teorii dziecka. Tworząc przestrzeń dla uczenia się nauczycieli w sieci, możliwość utworzenia grup uczących się wzajemnie profesjonalistów, współpracujących, dokumentujących własną pracę, rozumiejących naturę i proces samoregulowanego uczenia się, możemy zmienić kulturę i praktyki szkoły (Filipiak 2019).

Literatura

- Bauman Z. (2011), *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*. Kraków, Wydawnictwo Literackie.
- Bodrova E., Leong D.J. (2007), *Tools of the Mind: The Vygotskian Approach to Early Childhood Education*. Columbus, OH, Merrill/Prentice Hall.
- Boekaerts M. (1997), *Self-Regulated Learning: A New Concept Embraced by Researchers, Policy Makers, Educators, Teachers and Students*. „Learning and Instruction”, 7(2).
- Boekaerts M. (2002), *Motivation to Learn*. Geneva, International Academy of Education.
- Brown A.I., Ferrara R.A. (1994), *Poznanwanie stref najbliższego rozwoju*. W: A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*. Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Brzezińska A.I., Matejczuk J., Nowotnik A. (2012), *Wspomaganie rozwoju dzieci 5–7-letnich a ich gotowość do radzenia sobie z wyzwaniami szkoły*. „Edukacja”, 117(1).
- Czemiawska E. (1999), *Samoregulacja w uczeniu się. Modele teoretyczne*. „Forum Psychologiczne”, 7(1).
- Dębska U., Guła-Kubiszewska H., Starościak W., Jagusz M. (2008), *Z badań nad samoregulacją w uczeniu się*. „Psychologia Rozwojowa”, 13(2).
- Filipiak E. (2011), *Słownik pojęć kluczowych. Z Wygotskim i Brunerem w tle*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Filipiak E. (2012), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*. Sopot, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Filipiak E. (2015), *Budowanie rusztowania dla myślenia i uczenia się dzieci w perspektywie społeczno-kulturowej teorii Lwa S. Wygotskiego*. W: E. Filipiak (red.), *Nauczanie rozwijające według Lwa S. Wygotskiego we wczesnej edukacji dziecka. Od teorii do zmiany w praktyce*. Bydgoszcz, Agencja Reklamowo-Wydawnicza ArtStudio.
- Filipiak E. (2019), *Sieci współpracy i samokształcenia nauczycieli – pozory zmiany czy przestrzeń możliwości rozwoju kultury szkoły i jej uczestników*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, 251(1).
- Filipiak E. (2022), *Rozwijanie zdolności samodzielnego uczenia się – redefinicja myślenia o gotowości szkolnej dziecka w kontekście kulturowo-historycznej teorii Lwa S. Wygotskiego*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, 265(3).
- Filipiak E. (2023), *Rozwijanie zdolności samoregulacyjnych u dzieci w wieku wczesnoszkolnym – perspektywa kulturowo-historyczna. Etnograficzne studium przypadku*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 57(2).
- Fisher R. (1999), *Uczymy jak się uczyć*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Giest H. (2001), *Instruction and Learning in Elementary School*. W: M. Hedegaard (ed.), *Learning in classrooms*. Aarhus, University Press.
- Gołębiak B. (2023), *Badania w działaniu w pedagogicznym komponencie kształcenia nauczycieli. Refleksje z praktyki*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, 268(2).
- Hamilton I., Swanston B. (2024), *Artificial Intelligence In Education: Teachers' Opinions On AI In The Classroom*, <https://www.forbes.com/advisor/education/it-and-tech/artificial-intelligence-in-school/#:~:text=60%25%20of%20Educators%20Use%20AI,reporting%20the%20highest%20usage%20rates,23.04.2025>.
- Klein P. (1994), *Całościowa ocena i interwencja w okresie niemowlęctwa i wczesnego dzieciństwa*. W: A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*. Poznań, Zysk i S-ka.
- Klus-Stańska D. (2000), *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Konecki K. (2000), *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ledzińska M., Czerniawska E. (2011), *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Luria A.R. (1969), *Speech Development and the Formation of Mental Processes*. W: M. Cole, I. Maltzman (eds.), *A Handbook of Contemporary Soviet Psychology*. New York, Basic Books.
- Ministerstwo Rozwoju i Technologii (2018), *Raport „Szkoła dla Innowatora: kształtowanie kompetencji proinnowacyjnych”*, <https://www.gov.pl/web/rozwoj-technologia/raport-szkola-dla-innowatora-ksztaltowanie-kompetencji-proinnowacyjnych>, 25.04.2025.
- Mizerek H. (2017), *Studium przypadku w badaniach nad edukacją. Istota i paleta zastosowań*. „Przegląd Pedagogiczny”, 21(1).
- Montroy J.J., Bowles R.P., Skibbe L.E., McClelland M.M., Morrison F.J. (2016), *The Development of Self-Regulation Across Early Childhood*. „Developmental Psychology”, 52(11).
- PARP (2023), *Wykorzystanie sztucznej inteligencji w edukacji*, <https://www.parp.gov.pl/component/publications/publication/wykorzystanie-sztucznej-inteligencji-w-edukacji>, 23.04.2025.
- Poddyakov N.N. (1977), *Myshlenie doshkolnika [Preschooler's thought]*. Moscow, Pedagogika.
- Ponomariovienė J., Jakavonytė-Staškuvienė D. (2024), *Solutions for Independent Goal Setting and Implementation of Primary School Students Fostering the Competence of Learning to Learn*. „Education Sciences”, 14(4).
- Schaffer H.R. (2005), *Psychologia dziecka*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Schunk D.H., Zimmerman B.J. (eds.) (2012), *Motivation and Self-Regulated Learning. Theory, Research and Applications*. New York–London, Routledge.
- Szyling G. (2018), *O informacji zwrotnej i jej relacjach z uczeniem się. Ku dydaktycznej refleksji nad perspektywą zmiany w kształceniu akademickim w Polsce*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, 249(3).
- Świeży M. (2008), *Metapoznanie w samoregulacji procesów uczenia*. W: A. Niedźwieńska (red.), *Samoregulacja w poznaniu i działaniu*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Venger L.A. (1988), *The Origin and Development of Cognitive Abilities in Preschool Children*. „International Journal of Behavioral Development”, 11(2).
- Wood D. (1995), *Spoleczne interakcje jako tutoring*. W: A.I. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*. Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Wood D. (2006), *Jak dzieci uczą się i myślą. Spoleczne konteksty rozwoju poznawczego*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Wygotski L.S. (1971), *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa, PWN.
- Zimmerman B.J. (2012), *Goal Setting: a Key Proactive Source of Academic Self-Regulation*. W: D.H. Schunk, B.J. Zimmerman (eds.) (2012), *Motivation and Self-Regulated Learning. Theory, Research and Applications*. New York–London, Routledge.
- Zuckerman G.A., Venger A.L. (2015), *Development of Learning Self-dependence/Развитие учебной самостоятельности*. Moscow, Open Institute for Developmental Education.

Źródła internetowe

- Institute for the Future (2011), *Future Work Skills 2020*, Report, <https://www.iff.org/projects/future-work-skills-2020/>, 30.04.2025.

Maria Groenwald

<https://doi.org/10.26881/pwe.2025.60.02>

ORCID: 0000-0003-3771-7286

Akademia Ateneum w Gdańsku

m.groenwald@ateneum.edu.pl

(Nie)prawdziwy obraz przedszkolnej codzienności na fotografii, czyli o pedagogicznym Photoshopie

Summary

(Un)True Picture of Everyday Kindergarten Life in a Photograph, That Is about the Pedagogical Photoshop

The prevalence of photography in interpersonal relations has not spared kindergartens, where taking pictures has become an element of their activities and a routine activity of the teaching staff. The study attempts to identify teachers' experiences related to photography. The analysis of data obtained in the course of narrative research using written statements shows that photography in kindergarten – apart from documenting its realities – is also used to create fictional images, thus introducing pretense into the work of teachers with children.

Keywords: photography in kindergarten, creating visualized fiction, teacher's dilemmas

Słowa kluczowe: fotografia w przedszkolu, kreowanie zwizualizowanej fikcji, nauczycielskie dylematy

W przedszkolu fotografia¹ od lat towarzyszy dzieciom i nauczycielom. W przeszłości jej zadaniem było przede wszystkim rejestrowanie znaczących lub niecodziennych zdarzeń albo uwiecznianie uczestniczących w nich osób. Fotografowanie było procesem złożonym z kilku etapów: najpierw zdjęcia wykonywano tradycyjnym aparatem analogowym, potem je wywoływano, wybierano najlepsze, po czym wklejano do kroniki placówki lub umieszczano na gazecie ściennej. Wraz z rozwojem techniki do powszechnego użytku weszły aparaty cyfrowe, smartfony i telefony komórkowe, wyposażone w rozliczne ułatwienia w zakresie: 1) rejestrowania obrazów; 2) ich przetwarzania i „udoskonalania” dzięki prostym w obsłudze programom Photoshop²; 3) przenoszenia do przestrzeni wirtualnej i przesyłania niezliczonym odbiorcom; 4) przechowywania w dowolnie dobranym zakresie czasu, od trwającego moment aż po wiele lat.

¹ Określenie fotografii jest rozumiane dwojako: 1) utrwalanie obrazów za pomocą aparatu fotograficznego; 2) obraz otrzymany dzięki fotografowaniu, określany synonimicznie zdjęciem lub fotografią.

² Photoshop (pełna nazwa: Adobe Photoshop) to zaawansowane oprogramowanie komputerowe, które umożliwia zarówno profesjonalistom, jak i amatorom niemal nieograniczone modyfikowanie plików graficznych, m.in. retuszowanie obrazów, łączenie ich w jedną spójną fotografię albo tworzenie obrazów (Męcik 2024).

Nowe techniki i technologie fotografowania przeniknęły również do przedszkoli, gdzie wykonywanie zdjęć stało się elementem porządku dziennego i rutynową czynnością nauczycieli. W opracowaniu dzielą się refleksjami na temat doświadczania fotografii, a więc czym ona jest w ich pracy z dziećmi, jaki sens dostrzegają w dokumentowaniu nie tylko doniosłych, ale też powszednich przedszkolnych wydarzeń.

Dlaczego fotografia nie mogła ominąć przedszkola

Postęp technologii wizualizacyjnych sprawił, że obecnie życie toczy się w otoczeniu obrazów, które są: 1) wszechobecne; 2) jednoznaczne oraz szybkie w odbiorze; 3) czytelne ponadkulturowo i w recepcji bardziej uniwersalne niż słowo pisane; 4) pojemne w informacje oraz atrakcyjne wizualnie. Dziś komunikowanie się z ich pomocą albo posługiwanie się ich „językiem” jest równouprawnione z komunikowaniem tekstowym. Stąd wypowiedzi słowne współwystępują lub są zastępowane przez kodowanie ikoniczne (np. *emoji*) (Boehm, Mitchell 2012: 97; Chmielecki, Lisowska 2015: 7) bądź przez krążące między ludźmi zdjęcia (Sztompka 2012: 12, 25; Lalak, Ostaszewska 2016: 179).

Fotografia, z racji jej masowej obecności w relacjach międzyludzkich, zwróciła uwagę nauk społecznych. Zainteresowały się nią dwojako: jako przedmiotem badań oraz jako nową metodą poznania, wprowadzoną do metodologii w ramach zwrotu wizualnego (dokonanego po zwrocie lingwistycznym), który umożliwił przekierunkowanie teoretyczno-metodologiczne z paradygmatu językowego na obrazowy. W prowadzonych badaniach fotografia – stosowana jako technologia wspomagania pamięci oraz dokumentowania życia – jest źródłem danych: 1) jawnych – zwizualizowanych; 2) ukrytych – zawierających informacje niezauważalne w bezpośrednim oglądzie i dotyczące np.: wytwarzania zdjęć (kto, kiedy, po co wykonał, kto zlecił i po co); ich odbiorczości (kim są odbiorcy, jak fotografie interpretują); samego obrazu, zwłaszcza analizy zawartych w nim treści (Rose 2015: 47, 280; Lalak, Ostaszewska 2016: 176–177).

Włączenie fotografii do „repertuaru” metodologicznego nauk społecznych poszerzyło spektrum metod stosowanych w badaniach pedagogicznych, jak również przyczyniło się do wzbogacenia „skrzynki narzędziowej” nauczycieli pracujących w przedszkolach i szkołach (Nowotniak 2012). Potencjalnie umożliwiają one: 1) uzyskanie informacji bogatszych niż zebrane wyłącznie w wywiadach lub spisanych wypowiedziach; 2) poznanie emocji doświadczanych przez osoby na zdjęciach; 3) podjęcie refleksji nad działaniem (lub jej wywołanie), co może być cenne zwłaszcza dla nauczycieli będących refleksyjnymi praktykami. W przypadku przedszkola (lub szkoły) nie bez znaczenia jest także to, że fotografia, rejestrując wycinki ze świata życia przedszkolaków (lub uczniów) (Olubiński 2020: 16–18), ukazuje kontekst towarzyszący obrazowanym wydarzeniom (Rose 2015: 280–281). Jako materiał dokumentacyjny jest ona interpretowana przez: jej autora (np. nauczyciela), osoby na tym zdjęciu uwiecznione (np. dzieci), innych odbiorców pozostających w relacjach z osobami na fotografii (rodziną, znajomymi) lub osoby zupełnie przypadkowe. Każda

z nich odczytuje obrazy z perspektywy własnych przedzałożeń, życiowych doświadczeń, co sprawia, że interpretacje wizualnych treści mogą odbiegać od celów ich uwiecznienia, a nawet poza nie wykraczać (Lethen 2014: 69).

Fotografie przedszkolnej codzienności nie są pozbawione wielorakości odczytań, rozumień i formułowanych na tej podstawie wniosków oraz działań. Dla wykonujących je nauczycielek bywają one impulsem do „samorefleksji i krytycznego namysłu nad istotą prowadzonego wychowania” (Gołębniak 2021: 148) oraz modyfikacji pracy z dziećmi.

O koncepcji badań i analizie danych

Wspomniane zróżnicowanie doznań towarzyszących fotografowaniu oraz rozbieżności w interpretowaniu zapisanych obrazów są niemal stałym elementem pracy nauczycielek przedszkola i wczesnej edukacji. Dlatego też interesujące stało się rozpoznanie znaczeń nadawanych przez nie fotografii, odczytanie ich: 1) sposobów myślenia i działania obieranego w związku z fotografowaniem; 2) uzasadnień wyborów dokonywanych zwłaszcza w sytuacjach dysonansu między realiami codzienności przedszkola a rejestrowanymi obrazami.

Realizację tak sformułowanego celu badania osadziłam w paradygmacie interpretatywnym (Denzin, Lincoln 2009: 51, 54), którego założenia metodologiczne pozwalają na przeprowadzenie badań o charakterze jakościowym. W tym przypadku były to badania narracyjne z wykorzystaniem analizy tekstów – wypowiedzi pisemnych opracowanych przez uczestników badania (Silverman 2007: 149). Ich dobór był celowy, co oznacza, że sformułowane na jego podstawie wnioski nie upoważniają do uogólnień, lecz jedynie do zasygnalizowania problemu (Konarzewski 2000: 107). Warto dodać, że badania właściwe poprzedziło rozpoznanie doświadczeń nauczycielek w zakresie fotografowania przedszkolnej codzienności, przeprowadzone w formie swobodnej rozmowy. Po niej do udziału w badaniu przystąpiły osoby, które wyraziły zgodę na podzielenie się doświadczeniami i refleksjami towarzyszącymi im w trakcie wykonywania oraz opracowywania zdjęć (czasem filmików). Ostatecznie próbę badawczą utworzyła grupa licząca 57 studentek niestacjonarnych kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna pracujących równocześnie w przedszkolach oraz nauczycielek-praktyków. Udzieliły one pisemnych wypowiedzi na zagadnienia zasygnalizowane w formie pytań:

1. Opisz sytuacje, w których robisz zdjęcia (filmy); jak często je wykonujesz i co potem z nimi robisz?
2. Jak możesz wyjaśnić zachowania dzieci podczas fotografowania (lub filmowania) – co robią, mówią?
3. Jak wyjaśnisz, po co i dla kogo te zdjęcia (filmy) są wykonywane? Jakie (Ty) masz możliwości ich wykorzystania w swojej pracy z dziećmi?
4. Jak (Ty) odbierasz fotografowanie w trakcie zajęć (np. jak ono wpływa na ich przebieg, na zachowania dzieci)? Jakie są, Twoim zdaniem, następstwa fotografowania i upowszechniania wykonanych zdjęć?

Odpowiedzi badanych to teksty zawierające wielowątkowe i niejednokrotnie emocjonalne opisy: sytuacji towarzyszących fotografowaniu, zachowań dzieci oraz dorosłych (rodziców, dyrekcji), nauczycielskich refleksji; te opisy zostały poddane analizie jakościowej drugiego rzędu. Jej wybór był uzasadniony specyfiką zgromadzonych danych dotyczących tego, jak fotografia jawi się nauczycielkom w jej bezpośrednim doświadczeniu, jak uzasadniają podejmowane działania (Jurgiel 2009: 143). Ukierunkowanie analizy ich wypowiedzi na „odkrywanie reguł dokonywania opisu jako takiego” (Peräkylä 2009: 333) umożliwiło konceptualizację nauczycielskich sposobów doświadczania fotografii.

Fotografia w przedszkolnej codzienności – analiza danych

Wylonione kategorie opisu jako przestrzeń wynikowa ujawniają zróżnicowanie rozumienia fotografii w przedszkolnej codzienności oraz różnorodność doświadczanych w związku z nią dylematów, które nauczycielki usiłują rozstrzygać samodzielnie bądź podporządkowują się opiniom, oczekiwaniom czy presji innych. Te kategorie określiłam jako:

- A. cele fotografowania – jawne lub ukryte;
- B. fotografia jako autentyczna lub fikcyjna pomoc w pracy nauczyciela;
- C. fotografia jako odmiana komunikacji lub jej substytut;
- D. fotografia jako źródło nauczycielskich rozterek etycznych.

A. Cele fotografowania – jawne lub ukryte

Z wypowiedzi nauczycielek wynika, że częstotliwość wykonywania fotografii (lub filmowania) w poszczególnych przedszkolach jest zróżnicowana i rozciąga się wzdłuż kontinuum: nigdy – czasem – często – codziennie:

- nigdy:

Jako nauczyciel kontaktuję się z rodzicami za pomocą dziennika elektronicznego lub SMS-em. Rodzice nie kontrolują pracy nauczyciela, nie wymagają od niego żadnych zdjęć albo innych dowodów przeprowadzonych zajęć. Fotografuję tylko podczas ważnych uroczystości, apeli i te zdjęcia trafiają na stronę szkoły. Czasem fotografuję prace wykonane przez dzieci, ale robię to z własnej woli, jednak te zdjęcia są wykonywane bardzo rzadko.

- czasem: „Zdarza mi się”.
- często: „2–3 razy w tygodniu”.
- codziennie:

Dokumentowanie aktywności dzieci w postaci zdjęć wykonuję automatycznie.

Zdjęcia są w naszej szkole na porządku dziennym. Przyzwyczaiałam się już do tego, że zajęcia prowadzę z telefonem w dłoni, Pani dyrektor ma na tym punkcie świra, codziennie wstawia zdjęcia na Facebook. Czasami jestem tym zmęczona, a dzieci również.

Niejednakowa częstość wykonywania zdjęć jest odpowiedzią na zapotrzebowanie na nie składane przez dyrekcję, rodziców i innych członków rodziny. Przeglądając je na Facebooku, Messengerze lub stronach przedszkola, mogą oni śledzić i oceniać pracę nauczyciela lub aktywności podejmowane przez dzieci. Jednak w przypadku nadmiaru obrazów ich mnogość przytłacza, prowadzi do tzw. przeciążenia wizualnego, znacząco utrudniającego tworzenie spójnego wizerunku placówki i prowadzonych zajęć (Mirzoeff 2012: 165).

Wymóg rejestrowania różnych „odsłon” przedszkolnej codzienności oraz zainteresowanych nimi odbiorców przekłada się na stawiane przed fotografią cele, wśród których można wyodrębnić ich dwa rodzaje: 1) jawne; 2) ukryte. Do tych pierwszych należą: fotorelacje z wydarzeń, takich jak: wycieczki, bale, konkursy oraz inne zdarzenia korzystne dla dzieci i przedszkola:

Naszym zadaniem jest dokumentowanie sukcesów, osiągnięć dzieci i przedszkola, szkoły, świetlicy.

Robienie zdjęć stało się priorytetem, a strona internetowa – albumem.

Jednak oprócz oficjalnych celów, nauczycielkom przyświecają także te ukryte, będące pochodną wymagań rodziców i innych osób, które oczekują obrazów o pozytywnym przekazie:

Te fotografie to pamiątka dla rodziny, wspaniałe wspomnienia.

Rodzicom pewnie przyjemniej jest oglądać dziecko uśmiechnięte niż skupione lub z grymasem na twarzy.

Spełnienie tego wymogu dla nauczycielek okazuje się dość skomplikowane, gdyż mają prowadzić zajęcia, jednocześnie je dokumentując; jak pisze jedna z nich: „Zajęcia prowadzę z telefonem w dłoni”. Ponadto muszą one pamiętać, by rejestrować sytuacje z pozytywnym przekazem, co nieuchronnie prowadzi do selekcji obrazów pod kątem żądań i potrzeb ich odbiorców oraz utrudnia bądź uniemożliwia zapisanie sytuacji zgodnie z rzeczywistością. W efekcie fotografia naturalna, niezapowiedziana zostaje albo zastąpiona fotografią pozoowaną, albo spośród wielu zdjęć autentycznych zostają wybrane tylko te „najładniejsze”:

Życie w przedszkolu nie jest idealne, porozrzucane zabawki, brudne ubranie, smutna mina, ale tego nie pokazujemy.

Dziecko jeśli coś pokazuje, to musi daną rzecz wziąć do ręki, spojrzeć w stronę aparatu, najlepiej – uśmiechnąć się. (...) Trzeba zwracać uwagę, czy podczas zajęć dziecko nie ma gila, nie dłubie w nosie czy koszulka nie jest powyciągana albo sukienka zmięta, nie jest

rozczochrane itp. Ma wyglądać idealnie na tle ładnej scenerii – zabawki i książki poukładane, żeby nie było śmietnika. W domu, w swoim czasie wolnym, przed wstawieniem na stronę trzeba te zdjęcia przejrzeć, żeby nie było wpadki, żeby nie pokazać twarzy tego dziecka, którego rodzice nie wyrazili zgody na zdjęcia. Jest to bardzo czasochłonne.

Fotografie „z życia dzieci” są ważne dla przedszkola, gdyż dokumentując jego codzienność, stają się informacją istotną dla kształtowania o nim opinii. Jako oczywistość przyjmuje się, że fotografie służą promocji danej placówki. Należy więc pokazywać, że dziecko było aktywne, radosne, dobrze się bawiło, a zdjęć tego wymogu niespełniających się nie ublicznia:

Bardzo rzadko robimy zdjęcia zajęć edukacyjnych, bo one nie są atrakcyjne wizualnie. A głównie pokazujemy zabawy podczas zajęć, tańce, prace plastyczne.

[Zdjęcia] mają publicznie pokazać placówkę z jak najlepszej strony, pokazać rodzicom, co ich dzieci robią w ciągu dnia, ile nauczyciel robi dla swoich uczniów.

Są wykorzystywane dla celów marketingowych.

Żeby dyrekcja miała satysfakcję.

Dzięki pozowaniu przedszkolaków lub selekcji zdjęć w odbiorze oglądających je utrwała się obraz przedszkola jako miejsca szczęśliwych dzieci, a także radosnych nauczycielek, gdyż fotografia pokazuje, że ich praca polega na tańcach, śpiewach, grach i zabawach z wychowankami. Taki infantylny wizerunek celnie wpisuje się w ugruntowane społecznie opinie o pracy kadry pedagogicznej skupionej na działaniach opiekuńczych i wychowawczych, realizowanych kosztem zajęć edukacyjnych (Nowak-Łojewska 2023: 84). Warto zaznaczyć, że nieujawniane cele fotografowania wykraczające poza założenia programu oficjalnego świadczą o obecności w przedszkolu ukrytego programu (Suchocka 2011: 295–296). Ponadto zatajanie faktycznych celów fotografii prowadzi nie tylko do kreowania pozornego wizerunku przedszkola, ale też oddziałuje na podejmowane w nim działania, jako że muszą one być zgodne – przynajmniej fragmentarycznie – z prezentowanym obrazem będącym zapisem przeplecionych ze sobą działań realnych i aktywności zmyślonych. Dla jego uwiarygodnienia zajęcia są realizowane tak, by były podobne do tych przedstawionych na fotografii.

B. Fotografia jako autentyczna lub fikcyjna pomoc w pracy nauczyciela

Powody wykonywania fotografii, czyli po co, ze względu na co one powstają (Zamojski 2010: 37), nie pozostają bez wpływu na przebieg pracy z dziećmi. Na przykład te, które dokumentują rzeczywiste sytuacje, są wykorzystywane przez nauczycieli o orientacji zadaniowej, poszukujących lepszych strategii działania:

Jeżeli chodzi o terapię, wykorzystuję zdjęcia i filmiki do analizy porównawczej, czy dziecko robi postępy czy doświadcza regresu (...). Krótkie fotorelacje są dla mnie bardzo cenne, gdyż przy takiej ilości dzieci, z którymi pracuję, nie spałabym wszystkiego.

Ponadto nauczyciele odbierają fotografię jako źródło cennych informacji o własnym warsztacie pracy. W ramach autoewaluacji dostarcza im ona istotnych danych pomocnych w refleksji nad sensem niektórych działań oraz motywuje do wprowadzania w nich zmian:

Zdjęcia motywują mnie do kreatywności w planowaniu i prowadzeniu zajęć. Pokazywane na Facebooku są dla mnie taką pozytywną formą do zainspirowania się ciekawymi pomysłami, spojrzenie z innej perspektywy.

Doświadczenia refleksyjnych nauczycieli potwierdzają wpisany w fotografię potencjał wielowymiarowego wspierania ich w edukacyjnej pracy z dziećmi i okazują się przydatne nie tylko w procesie kształcenia, wychowania czy realizacji zadań opiekuńczych. Mogą bowiem być również źródłem danych o charakterze diagnostycznym i autoewaluacyjnym, niezbędnym w doskonaleniu warsztatu pracy.

Nieoczekiwanie dla nauczycieli aparat fotograficzny okazuje się instrumentem motywującym dzieci do aktywności na zajęciach – pożądaney lub niewłaściwej. Przedszkolaki bowiem, wiedząc, że zdjęcia będą pokazywane rodzicom lub prezentowane na Facebooku placówki, wykazują się większym zaangażowaniem. Kiedy rejestrowanie zajęć odbywa się zbyt często, zaczyna przynosić skutki odwrotne od zakładanych, jako że zajęcia przekształcają się realizację celów popisowych (Ogrodnik 2019: 61–64; Szyling 2024: 232). Ich dokumentowanie przez nauczycielki sprowadza się wówczas do tego, by pokazać dzieci (i też siebie same) z jak najlepszej strony. Osiągnięcie tego efektu jest możliwe albo poprzez wykonywanie licznych ujęć, spośród których łatwiej wybrać te „ładne”, albo za pomocą reżyserowanych scenek:

Fotografowanie jest pewnego rodzaju utrudnieniem w pracy, gdyż zdjęcia robimy, prowadząc zajęcia, więc nie jesteśmy w stanie skupić się jedynie na dobrym ich przeprowadzeniu. Ponadto dzieci przerywają swoje zajęcia na rzecz zdjęcia i zaczynają pozować.

Najważniejsze, żeby zdjęcie dobrze wyglądało, gdy rodzice będą je oglądać. Jeśli nagrany filmik nie spodoba się nauczycielowi [wypowiedź pomocy nauczyciela], wówczas jest poprawka i trzeba to nakręcić od nowa, czasem 3–4 razy. Co to oznacza dla naszych dzieci? Ciągłe powtarzanie tego samego powoduje zniecierpliwienie, znudzenie i coraz większą chęć zrobienia czegoś innego, a nie pozowania, odgrywania scen czy śpiewania. To czas stracony, który można by spożytkować na coś konstruktywnego, a marnujemy go na nagrywanie kolejnego filmiku.

Wspomniane już działanie zorientowane na cele popisowe ma szczególną wartość dla nauczycielek. Prezentując fotografie (filmiki) wybranych wydarzeń lub zajęć, otrzymują zwrotnie pozytywne o nich opinie wyrażane przez rodziców, dyrekcję czy koleżanki. Ponadto

zdjęcia nie tylko zaspokajają potrzebę autokreacji, ale też pełnią funkcje dokumentów wykorzystywanych w ocenie pracy pedagogicznej dokonywanej przez zwierzchników lub komisję procedującą awans zawodowy nauczyciela. W tym ostatnim przypadku obrazy pokazane komisji stają się potwierdzeniem podejmowanych aktywności:

Umieszczam zdjęcia na Facebooku, by pokazać innym nauczycielom, rodzicom, dyrekcji, że pracuję i mam efekty.

Czasami zdjęcia robię dla siebie, by mieć „podkładkę”, co robię z dzieckiem na zajęciach indywidualnych.

Dla udokumentowania pracy własnej i dzieci. Tworzę z nich swoje portfolio.

Analizując opisywane przez nauczycielki aspekty funkcjonowania fotografii w przedszkolu, wróć do zasygnalizowanej już kwestii pozowania przez dzieci. Okazuje się ono nie tylko niewinnym zachowaniem podejmowanym w celu zaprezentowania się jak najlepiej na fotografii; ma także wymiar wychowawczy, ponieważ sprzyja wdrażaniu dzieci do udawania, ukrywania realnych doświadczeń na rzecz wyłącznie pozytywnego zaprezentowania się na Facebooku. Co zaskakujące, służy również zaprowadzaniu ładu w grupie; dzieci na widok smartfona natychmiast się uspokajają:

Gdy dzieci widzą telefon, przestają się kłócić, tylko ustawiają do zdjęcia, pozuja – prostują się, uśmiechają. Ale one są już nauczone i potrafią z płaczu momentalnie przejść w uśmiech, bo idzie pani z telefonem i trzeba się uśmiechnąć, bo rodzice to oglądają. Wydaje mi się, że nie tędy droga, bo te zdjęcia często są wymuszone.

Trzeba dodać, że fotografii nie zawsze towarzyszy nauczycielska refleksja; nie pojawia się, gdy czas na namysł zostaje przeznaczony na selekcję fotografii lub ich techniczną obróbkę. W takich sytuacjach zdjęcia są postrzegane jako zbędne obciążenie i „złodziej czasu” spędzanego w domu.

C. Fotografia jako odmiana komunikacji lub jej substytut

Fotografie umieszczane na Facebooku przedszkola są postrzegane przez nauczycielki jako istotny i cenny element komunikacji z rodzicami, ponieważ w pewnych sytuacjach stanowią wsparcie nauczyciela w rozmowach z nimi, a czasem są punktem wyjścia do dialogu. Równocześnie pojawiają się sytuacje, w których opublikowane zdjęcia są używane jako argument wyjaśniający niechęć do nawiązywania kontaktów z wychowawcą. Zdarza się to wówczas, gdy rodzic uznaje, że już ma niezbędne informacje o dziecku, a uzyskał jest ze zdjęć umieszczonych na stronie przedszkola. Co ciekawe, zdarza się, że fotografia staje się zamiennikiem bezpośredniej rozmowy rodziców z dzieckiem:

Bo niektórzy rodzice potwierdzają, że śledzą te zdjęcia dlatego, że to jest ich źródło informacji, bo dzieci nie opowiadają im o wszystkim, co było w przedszkolu.

Opieranie przez rodziców wiedzy o udziale dziecka w życiu przedszkola wyłącznie na podstawie fotografii może prowadzić do zgromadzenia o nim nie tylko fragmentarycznych danych, ale też nieprawdziwych, bo pozyskiwanych ze spreparowanych obrazów niby idealnej codzienności. Choć rodzice domyślają się tendencyjności w doborze zdjęć, za wystarczający uznają naznaczony manipulacją zwizualizowany komunikat o pobycie dziecka w przedszkolu.

D. Fotografia jako źródło nauczycielskich rozterek etycznych

Upublicznianie fotografii pokazujących wyłącznie radosne chwile w przedszkolu oraz szczęśliwe w nim dzieci ma także wymiar etyczny. Namysł ów pojawia się w chwili, w której nauczycielki uświadamiają sobie, że poprzez intencjonalne „udoskonalanie” fotografii przyczyniają się do kreowania zafałszowanego wizerunku placówki i własnej pracy. Konstatacja ta ma charakter rozterki nad moralnością swojego postępowania, z jednej strony towarzyszy im niezadowolenie z samych siebie z powodu ukrywania „niefotogenicznych” sytuacji, np. grymasów dzieci doświadczających porażek, ich negatywnych emocji, nie dość schludnego wyglądu czy nazbyt zwyczajnych zajęć. Z drugiej zaś nauczycielki nie mają wątpliwości, że odbiorcy fotografii, głównie rodzice, traktują je jako potwierdzenie słuszności wyboru świetnej placówki dla dziecka i takie miejsce chcą zobaczyć na fotografii. Co więcej, pozytywny przekaz o przedszkolu jest istotny również dla dyrekcji. W efekcie zaspokojenie potrzeb i rodziców, i dyrekcji staje się obowiązkiem osoby wykonującej zdjęcia:

Dla mnie osobiście te zdjęcia są robione, aby udowodnić rodzicom, że dzieje się coś fajnego na zajęciach, ale to jest tylko ułamek rzeczywistości. Nie widać trudności wychowawczych w grupie i u poszczególnych jednostek. Jednocześnie te zdjęcia są promocją przedszkola – im więcej fajnych zdjęć, tym więcej rodziców zapisuje swoje dzieci, więc trudności nie można pokazywać.

Swojego położenia nauczycielki doświadczają jako sytuacji bez wyjścia, czyli dylematu wyjątkowo trudno rozstrzygalnego. Zgodnie z definicją Barbary Chyrowicz można o nim mówić w sytuacji, gdy osoba wewnętrznie zmaga się ze złożonym wyborem, gdyż po pierwsze – nie ma możliwości rozłożenia alternatywnych opcji w czasie, po drugie – doświadcza niepewności, czy dokonany wybór będzie słuszny, po trzecie – doznaje bezsilności wobec konieczności podjęcia decyzji (Chyrowicz 2008: 44). I nawet gdyby ktoś próbował nauczycielkom podpowiedzieć jakieś rozwiązanie, istotne dla nich samych jest to, że tego rozwiązania albo nie widzą, albo z powodu swojego położenia nie potrafią go zaakceptować. Pracując z dziećmi, nie mogą sobie pozwolić na trwanie w stanie zawieszenia, więc najczęściej godzą się na udział w tworzeniu fotograficznych mistyfikacji,

atrybutywnie tłumacząc swoje postępowanie uwarunkowaniami zewnętrznymi, czyli doświadczeniem przymusu wywieranego przez dyrekcję, rodziców, a nawet dzieci. Zarazem wypierają myślenie o swoim postępowaniu jako motywowanym wewnątrznie, osobiście, gdyż trudno im przyznać, że przyczyniają się do pozorowania przedszkolnej codzienności (Mietzel 2002: 365–367).

Fotografii w przedszkolu uczestniczki badania doświadczają także jako stymulatora rywalizacji pomiędzy:

1. nauczycielkami z tej samej lub innych placówek; zachodzi ona wówczas, gdy analizując opublikowane zdjęcia, porównują prowadzone zajęcia i na ich podstawie albo się wzajemnie inspirują, albo ze sobą konkurują:

Żeby nie była gorsza od koleżanek [nauczycielek].

Uważają również, że rodzice na podstawie zdjęć kształtują opinię o ich pracy, zaangażowaniu, kreatywności:

Kto więcej zdjęć wrzuca, jak często, co na nich pokazują.

Jeśli często wrzuca zdjęcia na Facebooka, jest oceniany jako nauczyciel, który się stara bardziej niż ten, który zdjęć nie wstawia na stronę.

2. rodzicami, którzy nie tylko konfrontują wystawione na Facebooku prace przedszkolaków, ale również oceniają wygląd dzieci:

Które dziecko wykonało pracę lepiej.

Patrzą tylko na to, jak kto jest ubrany.

3. przedszkolami ubiegającymi się o pozytywny odbiór placówek oraz idący w ślad za nim nabór dzieci:

Placówki zamiast skupić się na opiece i edukacji, wolą skupiać się na udowadnianiu rodzicom, że u nich dzieje się coś megafajnego na zajęciach.

Niestety, rywalizacja nie sprzyja ani współpracy wychowawców (nauczycieli, rodziców), ani nie uczy jej dzieci. Przeciwnie już w wieku przedszkolnym są wdrażane do współzawodnictwa z kolegami.

Analiza wypowiedzi nauczycielek ujawnia jeszcze jeden aspekt ich moralnych rozterek; jest nim niepokój implikowany udostępnianiem wizerunku przedszkolaków w sieci. Pedagożki mają świadomość ograniczonego prawa do jego eksponowania i przestrzegają go, aczkolwiek – jak stwierdzają – w sposób uzależniony od postaw rodziców przyjmowanych wobec upubliczniania postaci dzieci. Te zaś są zróżnicowane: od pełnego przyzwolenia, przez przedstawianie, ale z zasłoniętą twarzą, po całkowitą niezgodę na pokazywanie w internecie:

Fotografie wykonuję tylko wtedy, kiedy rodzice dziecka podpiszą zgodę na wykonanie przeze mnie zdjęcia; kiedy zgody brak – buzia dziecka jest przysłonięta, albo pilnowanie, żeby na zdjęciu nie było go wcale.

Nauczycielki uważają, że ów chroniący osobę dziecka wymóg zasłaniania jego twarzy lub w ogóle niepokazywania postaci ma dla niego niejednoznaczne konsekwencje. Z jednej strony istotnie w przestrzeni internetu ono się nie pojawia, z drugiej zaś zostaje (wizualnie) wyeliminowane z przedszkolnej społeczności (w myśl powszechnej dziś maksymy: „Nie ma cię na Facebooku, nie istniejesz”). Ponadto w sytuacji anonimowego prezentowania na fotografii wykonanej przez nie pracy dzieło zostaje pozbawione jej autora:

Część rodziców nie wyraża zgody na wizerunek swojego dziecka, tym zdjęć nie robimy. Trzeba szukać wśród dzieci, kto może mieć fotkę, a kto nie może. Ale też w tym momencie dziecko jest odsuwane od jakichkolwiek zdjęć; robiona jest tylko fotka jego pracy – bez dziecka. Ono może czuć się wykluczone.

Niepokój nauczycielek w związku z upublicznianiem wizerunku dzieci wynika także stąd, że nie znają dalszych dróg przekazywanych fotografii – pierwotnie trafiają one do rodziców, którzy mogą je rozsyłać, do kogokolwiek zechcą. W ten sposób wychowawczynie stają się bezradnymi świadkami pozorowanej ochrony dzieci w sieci, gdyż jej przestrzeganie okazuje się fikcją:

Fotografie są wstawiane na grupę zamkniętą, dla rodziców.

Były dla mnie niebezpieczne momenty, kiedy zdjęcia takie rozsyłane były gdzieś dalej, do innych osób, które nie były mi znane.

Dla mnie to jest niepotrzebne i niebezpieczne, gdyż zdjęcie, które jest wstawiane do internetu, nigdy nie zginie. Nie wiadomo, do kogo jakie zdjęcie trafi, czy np. nie zdarzy się taka sytuacja jak porwanie. Dzieci chętnie pozują, ale nie wiedzą, jakie konsekwencje mogą być po wstawieniu takich zdjęć do sieci. Nie mogą o tym decydować.

Z doświadczeń nauczycielek wynika, że na zachowanie szczególnej ostrożności w upowszechnianiu wizerunku dzieci powinno uczulać powszechne zjawisko scharentingu³ oznaczające lekkomyślne dzielenie się przez rodziców w internecie obrazami dzieci, które – jak zauważają uczestniczki badania – wędrują potem po sieci i nie sposób przewidzieć ani kto ostatecznie będzie ich odbiorcą, ani jak wizerunek dziecka zostanie wykorzystany nie tylko teraz, ale również w przyszłości (Brosch 2023: 133).

³ Scharenting nie dotyczy przekazywania obrazów bliskim: rodzinie, przyjaciółom oraz sytuacji, w których niemożliwa jest identyfikacja dziecka (Brosch 2023: 132).

Fotografia w przedszkolu – dokumentowanie realiów czy kreowanie fikcji.**Podsumowanie**

Z wypowiedzi nauczycielek wynika, że fotografia pozwala na zapisywanie codzienności realnej, ale też rzekomej, m.in. retuszowanej dzięki programom Photoshop. Dzięki ich użyciu ze zdjęć spoglądają radosne, ładnie ubrane dzieci, które się bawią, rysują oraz podejmują mnóstwo innych uszczęśliwiających je aktywności realizowanych w stymulującej ich rozwój przestrzeni przedszkola. Jeśli są to zdjęcia zmodyfikowane, wówczas nie tylko pokazują rzeczywistość rzekomą, ale też inicjują powstawanie fałszywie pozytywnych opinii o placówce oraz sprzyjają rozbudowywaniu ich o kolejne o niej wyobrażenia (Bednarska 2013: 377–378; Młodkowski 2015: 59).

Chociaż obowiązek umieszczania zdjęć w sieci jest przez nauczycielki doświadczany jako presja wywierana na nie przez odbiorców tych fotografii, to jednak jej ulegają, gdyż obawiają się niekorzystnych dla nich konsekwencji sprzeciwu. By ich uniknąć, rezygnują z fotografii naturalnych na rzecz „celowo skomponowanych”, przy czym podporządkowania przymusowi pseudokreatywnego podejścia do fotografii doświadczają jako uprzedmiotowienia.

Fotografia, która utrwała intencjonalnie wyselekcjonowany obraz przedszkolnej codzienności, przyczynia się do uprawomocnienia realizowanej w niej edukacyjnej fikcji wielowymiarowo, obejmując nią: kształcenie, wychowanie, komunikację, relacje społeczne dziecka:

- kształcenie – jeśli rozpowszechniane są przede wszystkim obrazy zajęć „fotogenicznych” oraz te spośród wykonanych przez dzieci prac, które są staranne, wówczas dochodzi do zdeformowania informacji o przebiegu edukacji i uczącym się dziecku jako odnoszącym sukcesy bez porażek;
- wychowanie – „aparat fotograficzny” okazuje się narzędziem przydatnym w procesie pseudowychowania, ponieważ m.in.: 1) przejmuje funkcję przyrządu skutecznego dyscyplinowania dzieci; 2) od dzieciństwa wdraża do życia w kulturze podglądactwa; 3) rozwija umiejętność kreowania siebie „na pokaz” oraz istnienia w przestrzeni społecznej pod wizerunkiem szczęśliwego człowieka;
- komunikacja – zamiast rozmowy o codzienności dziecka w przedszkolu rodzicom przekazywane są wyselekcjonowane, pozowane fotografie zawsze z pozytywnym przekazem. Pełnią one rolę atrapy kontaktu (Boguni-Borowska 2012: 75) i przyczyniają się do utraty wartości wpisanych w rozmowę lub spotkanie;
- relacje społeczne dziecka – kierowane do rodziców zwizualizowane informacje zwrotne o funkcjonowaniu dziecka w grupie rówieśniczej są zniekształcone, gdyż ukazują wyłącznie pozbawione konfliktów relacje.

Dla refleksyjnych nauczycieli „modyfikowanie” fotografii staje się źródłem rozterek, doświadczanych w wyniku: 1) mierzenia się ze sprzecznością ról: sprawcy pozoru i zarazem jego ofiary (Dudzikowa 2013: 17); 2) doświadczania niepewności wyboru, bezsilności i niezdecydowania (Chyrowicz 2008: 44); 3) braku zaufania rodziców do pedagogów, rekompensowanego kontrolowaniem ich poprzez zdjęcia na Facebooku; 4) niezdolności samodzielnego podjęcia decyzji (Groenwald 2021: 189).

Niemówność trwania w pracy z dziećmi w stanie w bezradności i zawieszenia wymaga wyboru i nauczyciel go dokonuje, kierując się głównie normami praktycznymi, które po pierwsze – redukują kompleksowość rozważań i dzięki temu stają się możliwe do bezpośredniego zastosowania w konkretnej sytuacji; po drugie – są powiązane z wartościami odznaczającymi się wysoką niezależną siłą motywacji zorientowaną na korzyści i koszty (Birnbacher 1999: 184, 187). Z uzyskanych danych wynika, że argumenty przemawiające za ingerencją w obraz przedstawiany na fotografii są wyprowadzane głównie z norm praktycznych.

Zakończenie

Wraz z niepowstrzymanym rozwojem technologii pojawiają się coraz doskonalsze urządzenia umożliwiające dokonywanie na bieżąco fotograficznej inwentaryzacji przedszkolnego świata oraz podejmowanych w nim przez dzieci aktywności. Ich „raportowanie” – od okazjonalnego po permanentne – ma na celu pokazanie przede wszystkim radosnego dzieciństwa przeżywanego w placówkach dbających o wszechstronny rozwój swoich wychowanków. Tymczasem intencjonalne manipulowanie obrazem (m.in. dzięki użyciu Photoshopa) urealnia niepokój o wiarygodność zdjęć, na których obraz i rzeczywistość nie są ze sobą tożsame (Stępień 2018: 172–173). Co więcej, pozór przeniesiony do warstwy dokumentacyjnej fotografii sprawia, że zapisane obrazy tracą wartość dokumentów. Współwystępowanie na zdjęciach równoczesnych rzeczywistości: realnej i (tendencyjnie) wytwarzanej (Moxley 2012: 147) sytuuje przedszkolną codzienność wraz z realizowaną w niej edukacją w przestrzeni *pseudosu* oznaczającego pokazywanie jej „nie taką, jaką jest, ale taką, jaką nie jest” (Filek 2001: 101) i niestety, legitymizuje pedagogiczne zakłamanie (Klus-Stańska 2009: 77).

Literatura

- Bednarska N. (2013), *Tak to się wszystko zaczyna... O misji przedszkola*. W: M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Birnbacher D. (1999), *Odpowiedzialność za przyszłe pokolenia*. Tłum. B. Andrzejewski, P. Jackowski. Warszawa, Oficyna Naukowa.
- Boehm G., Mitchell W.J.T. (2012), *Zwrot obrazowy a zwrot ikoniczny: dwa listy*. Tłum. G. Bryda. W: M. Boguni-Borowska, P. Sztompka (red.), *Fotospołeczeństwo. Antologia tekstów z socjologii wizualnej*. Kraków, Wydawnictwo Znak.
- Boguni-Borowska M. (2012), *Fotospołeczeństwo. Społeczno-kulturowe konteksty dyskursu o społeczeństwie*. W: M. Boguni-Borowska, P. Sztompka (red.), *Fotospołeczeństwo. Antologia tekstów z socjologii wizualnej*. Kraków, Wydawnictwo Znak.

- Brosch A. (2023), *Prawo do bycia zapomnianym w kontekście kreowania wizerunku dzieci w mediach społecznych*. W: S. Jaskuła (red.), *Rzeczywistość hybrydalna. Perspektywa wychowawcza*. Kraków, Wydawnictwo Księgarnia Akademicka.
- Chmielecki K., Lisowska B. (2015), *Wstęp*. W: K. Chmielecki, B. Lisowska (red.), *Teoria obrazu w naukach humanistycznych*. Łódź, Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.
- Chyrowicz B. (2008), *O sytuacjach bez wyjścia w etyce*. Kraków, Wydawnictwo Znak.
- Denzin N.K., Lincoln Y.S. (2009), *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych*. Tłum. K. Podemski. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*. T. 1. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dudzikowa M. (2013), *Działania pozorne w edukacji jako palący problem*. W: M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Filek J. (2001), *Filozofia jako etyka*. Kraków, Wydawnictwo Znak.
- Gołębiak B.D. (2021), *Ekspansja uczenia się? Co z nauczaniem?* Wrocław, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Groenwald M. (2021), *Nauczycielskie decydowanie. Rekonstrukcja doświadczeń*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Jurgiel A. (2009), *Doświadczenie szkoły przez uczniów. Rekonstrukcja fenomenograficzna*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 10(2).
- Klus-Stańska D. (2009), *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Konarzowski K. (2000), *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Warszawa, WSiP.
- Lalak D., Ostaszewska A. (2016), *Źródła do badań biograficznych. Listy, dzienniki, pamiętniki, blogi, materiały wizualne*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Lethen H. (2014), *Cień fotografa. Obrazy i ich rzeczywistość*. Tłum. E. Kalinowska. Kraków, Universitas.
- Męcik J. (2024), *Photoshop co to jest i jak zmienia sposób edytowania zdjęć*. <https://epkrspotters.pl/photoshop-co-to-jest-i-jak-zmienia-sposob-edytowania-zdjec>, 3.05.2025.
- Mietzel G. (2002), *Psychologia kształcenia*. Tłum. A. Ubertowska. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Mirzoeff N. (2012), *Czym jest kultura wizualna?* Tłum. M. Krywult-Albańska. W: M. Boguni-Borowska, P. Sztompka (red.), *Fotospołeczeństwo. Antologia tekstów z socjologii wizualnej*. Kraków, Wydawnictwo Znak.
- Młodkowski J. (2015), *Psychologiczne aspekty obrazowej reprezentacji obiektu*. W: K. Chmielecki, B. Lisowska (red.), *Teoria obrazu w naukach humanistycznych*. Łódź, Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.
- Moxley K. (2012), *Studia wizualne a zwrot ikoniczny*. Tłum. M. Korzewski. W: M. Boguni-Borowska, P. Sztompka (red.), *Fotospołeczeństwo. Antologia tekstów z socjologii wizualnej*. Kraków, Wydawnictwo Znak.
- Nowak-Łojewska A. (2023), *Nie jestem „przedszkolanką” ani „panią z I-III”. Nauczyciele o postrzeganiu siebie i społecznym odbiorze ich pracy*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 56(1).

- Nowotniak J. (2012), *Etnografia wizualna w badaniach i praktyce pedagogicznej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Ogrodnik J. (2019), *Orientacja motywacyjna uczniów – weryfikacja teorii Johna Nichollsa w polskich warunkach edukacyjnych*. „Edukacja”, 1(148), https://ibe.edu.pl/images/EDUKACJA/NUMERY/2019-01/PDF/5_Ogrodnik_Orientacja.pdf, 4.05.2025.
- Olubiński A. (2020), „Świat życia” i „Mała ojczyzna” jako obszary procesów edukacyjnych. „Przegląd Pedagogiczny”, 2.
- Peräkylä A. (2009), *Analiza rozmów i tekstów*. Tłum. A. Figiel. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*. T. 2. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rose G. (2015), *Interpretacja materiałów wizualnych. Krytyczna metodologia badań nad wizualnością*. Tłum. E. Klekot. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Silverman D. (2007), *Interpretacja danych jakościowych. Metody analizy rozmowy, tekstu i interakcji*. Tłum. M. Głowacka-Grajper, J. Ostrowska. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Stępień K. (2018), *Fotografia uwalniająca rzeczywistość. Fotograficzna inwentaryzacja świata*. „Folia Bibliologica”, 60. <https://journals.umcs.pl/fb/article/view/8245/6355>, 14.04.2025.
- Suchocka A. (2011), *Przemoc symboliczna jako element ukrytego programu kształcenia polskiej szkoły*. „Zeszyty Naukowe Akademii Marynarki Wojennej”, 187(4).
- Sztompka P. (2012), *Wyobrażenia wizualna i socjologia*. W: M. Boguni-Borowska, P. Sztompka (red.), *Fotospołeczeństwo. Antologia tekstów z socjologii wizualnej*. Kraków, Wydawnictwo Znak.
- Szyling G. (2024), *Ocenianie szkolne w granicach i na pograniczach paradygmatów*. W: D. Klus-Stańska (red.), *Dydaktyka i jej paradygmaty. Różnorodne światy szkoły*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zamojski P. (2010), *Pytanie o cel kształcenia – zaproszenie do debaty*. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

Bogusława Dorota Golebniak

ORCID: 0000-0002-6163-5208

Uniwersytet Dolnośląski DSW

boguslaw.golebniak@dsw.edu.pl

<https://doi.org/10.26881/pwe.2025.60.03>

Troska o dobrostan nauczycieli. Głos do wiosennych wydarzeń konferencyjnych

Summary

Caring for Teachers' Well-being: A Commentary on Spring Conference Events'

In view of the recently observed expansion of training dedicated to 'enhancing resilience and life-long learning'¹, and the renaissance of educational research in action, a discussion is proposed on the essence of this hybrid solution to the burning problem of teachers' psychological well-being in the context of the paradigmatic backwardness of 'didactics' applied in the Polish public school. In this study, the scale and conditions of teachers' well-being in Poland are examined through the lens of empirical diagnoses. The findings reveal a complex interplay between cultural conditioning and the underlying theories that have been formulated, shedding light on the growing tensions that have been identified. The concept of public education, understood as education for the general public, is a subject of debate in the field of education. The discourse surrounding this concept often centres on two conflicting themes: the pursuit of customer satisfaction and the promotion of the public good. These two themes are often viewed as a dichotomy, with scholars such as Säfström and Biesta positing the notion of a paradox inherent in the concept of public education. In this text, the question is posed: to what extent can existing hybrid activities be extended and transformed to enhance community resilience?

Keywords: teacher well-being, community resilience, public education, training and workshops, transformative action research

Słowa kluczowe: dobrostan nauczycieli, rezyliencja wspólnotowa, edukacja publiczna, szkolenia i warsztaty, transformacyjne badania w działaniu

Co dziś zrobisz/-aś dla siebie? Co Ci sprawiło przyjemność?
Marta Młyńska (2025)

It's Going Beyond the Walls
Beth Rubin (2024)

¹ A phrase defining the strategic objective of the National Plan for Rebuilding and Increasing Resilience (NIP) of the development potential of the economy lost as a result of the pandemic managed in the field of education by the Foundation for the Development of the Education System (FRSE).

Motta niniejszego tekstu pochodzą z materiałów towarzyszących dwóm spotkaniom merytorycznie powiązanym z podejmowaną w artykule tematyką. Pierwsza fraza to cytat z prezentacji jednej z prelegentek (edukatorki spoza formalnego systemu oświaty), występującej w sesji plenarnej konferencji zorganizowanej w ramach Krajowego Programu Odbudowy i Zwiększania Odporności: „Uczenie się przez całe życie jako kompetencja przyszłości”. Druga – to tytuł raportu z kilkuletnich partycypacyjnych badań w działaniu prowadzonych w Columbia University w obszarze edukacji obywatelskiej (Rubin 2024), stanowiącego podstawę międzynarodowego seminarium, poświęconego ponownemu otwarciu przestrzeni dla badań zaangażowanych wobec globalnego doświadczania negatywnych efektów neoliberalizmu i w tym segmencie życia społecznego². Obydwa spotkania odbywały się z udziałem przedstawicieli zarówno świata akademii, jak i praktyki edukacyjnej. O ile w drugim z nich (wydaje się, że nie tyle z racji usytuowania organizatora, ile z powodu przyjętej metodyki³) głos należał na jednakowych prawach do wszystkich uczestników (profesorów, wykładowców, doktorantów, nauczycieli i studentów), o tyle pierwsze miało inny charakter, typowy dla tzw. szkoleń (prelekcje kilkunastu zaproszonych gości pierwszego dnia oraz warsztaty następnego). Przywołuję te dwa przykłady nie jako bieguny/punkty skrajne skali działalności instytucjonalnej podejmowanej w interesującej nas sprawie, lecz raczej w kategorii ramy po/myślenia „na nowo” przestrzeni i strategii wspierania adekwatnej do „tu i teraz”, koncepcji profesjonalizacji zawodu nauczycieli, która wpisuje się – w związku z rozpoznaniem empirycznie kulturowymi uwarunkowaniami dobrostanu (zob. np. Strutyńska-Laskus 2014, 2022; Żytko 2023; Dobkowska i in. 2024; Dobrzyniak, Strutyńska-Laskus 2024) – w szerszą zmianę tła zarówno przygotowywania się do podjęcia nauczania, jak i dalszego rozwoju w zawodzie.

Przez **dobrostan** rozumiem – za propozycją Marii Czerepaniak-Walczak, moderatorki dyskusji panelowej w ramach międzynarodowej konferencji „Nauczyciele 2025”, zorganizowanej w kwietniu 2025 r. przez Uniwersytet im. Jana Kochanowskiego w Kielcach – jako „subiektywnie postrzegane przez jednostkę poczucie zadowolenia z fizycznego (zdrowie, kondycja fizyczna), psychicznego i społecznego stanu własnego życia” (*Słownik pojęć* online). W związku z tym należy zachęcać do dyskusowania tematu dobrostanu nauczycieli „zarówno w aspekcie jego istoty i specyfiki, społecznych i osobistych wskaźników, a więc prestiżu, uznania, gratyfikacji materialnej oraz osiągnięć zawodowych, w tym sukcesów uczniów/uczennic, dobrych relacji w «pokoju nauczycielskim», zdobywanych dyplomów

² New Approaches to Participatory Action Research in Social Sciences: Focus on Democratic Citizenship Education across Different National Contexts (25.03.2025, Maynooth University).

³ Debatę otwierały zajęcia typu warsztatowego rozpoznające, kto, z czym, dlaczego i po co do niej przystępuje, wyłonienia podzielanych przez uczestników wątków tematycznych, uchwycenia występujących w nich różnic związanych z kontekstem narodowym, lokalnym i instytucjonalnym, a po wykładzie zbierającym ustalenia poprzez odniesienia do doświadczeń własnych związanych z badaniami *It's Going Beyond the Walls*, wygłoszonego przez Beth Rubin, prof. Columbia University, oraz serii zapytań, odpowiedzi, komentarzy i polemik, zapewniono – dzięki technice okrągłego stołu (*round table*) – możliwość odniesienia się przedstawicieli zróżnicowanych zespołów konstituujących audytorium do tego, co dla nich – z perspektywy zaangażowania we własne projekty partycypacyjne – się wydarzyło.

i certyfikatów, *work-life balance*, itp., jak i wyzwań edukacji, projektów zmiany wyzwających optymizm i zaangażowanie nauczycielek i nauczycieli”. Warto też zadać pytanie, „na co można/trzeba przygotować osoby kandydujące do zawodu, czym można je wzmocnić w radzeniu sobie z wyzwaniami edukacji, biurokracji, roszczeń rodziców, przełożonych, «bezinteresowną nieżyczliwością» koleżanek/kolegów, zagrożeniem wypalenia zawodowego”, i to w perspektywie „teorii pedagogicznych i koncepcji edukacji zatroskanych o nauczycielski dobrostan”⁴.

W artykule pokrótce rekonstruuję głos, który zabrałam w trakcie panelu, odnosząc się do drugiej z wymienionych grup problemów. W niniejszym tekście poszerzam niektóre podjęte „na żywo” wątki. Po zarysowaniu kontekstualnych barier zmiany *status quo* kultury edukacyjnej w Polsce, która – jak wskazują badania – istotnie warunkuje poczucie dobrostanu wśród nauczycieli, poddaję pod dyskusję tezę niewystarczalności dotychczasowych, hybrydowych w istocie, rozwiązań. Podczas gdy nie deprecjonuję potrzeby prowadzenia szkoleń i organizowania konferencji metodycznych (nie bez unikania stawiania im pewnych – istotnych z pedeutologicznego punktu widzenia – wymagań) i wysoko oceniam oddolnie animowane badania partycypacyjne zmieniające *status quo* sytuacji edukacyjnej w jednym z „gorących” miejsc w edukacji i inspiruję się sugestią Bogusława Śliwerskiego co do konieczności „deregulacji systemu i przywrócenia norm naukowej pedagogii zamiast podtrzymywania biurokratyczno-oligarchicznego aparatu władztwa zakładowego” (Śliwerski 2025), to zastanawiam się nad użytecznością kategorii rezyliencji wspólnotowej dla innego, bo poszerzonego po/myślenia o zmianie kultury miejsc pracy nauczycieli.

Nauczyciele „w” wewnętrznej grze sił i interesów w systemie edukacji i „wobec” niej

Kontekst krajowy działalności nauczycielskiej w szkolnictwie publicznym podlega grze zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych sił/interesów. Odziedziczona gramatyka szkolnictwa w rozumieniu Tyacka i Tobina (1994) „współgra” z próbami radzenia sobie z napięciami wywoływanymi efektami neoliberalnego modelu zarządzania edukacją publiczną. Obciążenia kulturowe systemu widoczne są bowiem nie tylko w podtrzymywaniu przestarzałego podejścia do kreowania programu i strategii jego opracowywania (por. Gołębiak 2021b), ale i w tendencji władz do utrzymywania centralistycznego w istocie wprowadzania norm i procedur wynikających zarówno z „odczytywania” zaleceń uwspólnionej polityki europejskiej, jak i wiecowych nastrojów społecznych (Śliwerski 2024). Efektem tego jest **uwięźnięcie dydaktyki szkolnej w XIX-wiecznych formach pracy edukacyjnej i w pochodzącym z drugiej połowy XX w. wąsko modernistycznym podejściu do szkolnych programów oraz w odziedziczonym, także po realnym socjalizmie, centralistycznym zarządzaniu**

⁴ Zob. materiały i zapisy panelu A „Dobro(stan) nauczycieli”, moderowanego przez prof. Marię Czerepaniak-Walczak, z udziałem Bogusławy D. Gołębiak, Małgorzaty Żytka, Jolanty Andrzejewskiej, Anny Perkowskiej-Klejman i Sławomira Chrosta.

edukacją szkolną, funkcjonującą też realnie, a nie tylko założeniowo w warunkach neo-liberalnej ekonomii i demokracji społecznej.

Koszty nieokrzepnięcia w ostatnim dwudziestolecu wpisanego we wspólną politykę unijną wyboru czy raczej ukonstytuowania (się) demokratycznej wersji tzw. nowego profesjonalizmu, związanego z głębszym osadzeniem konstruktywistycznego podejścia do nauczania, podleganiem przez system wstrząsom pochodzenia zarówno globalnego, jak i krajowego czy lokalnego, ponoszone przez wszystkie podmioty edukacji, są szczególnie trudne „do uniesienia” przez nauczycieli. Rosnąca świadomość ich potrzeb w zakresie wsparcia wobec spadających na ich barki wyzwań wymagających zmiany dotychczasowej formuły działania edukacyjnego, czyli tzw. profesjonalności (pandemia i nauczanie zdalne, wojna i dzieci-uchodźcy w szkole, media społecznościowe i obecność hejtu rówieśniczego, ekspansja technologii cyfrowych i samotność w sieci, sztuczna inteligencja i jej „pomaganie” w uczeniu „się” i in.), niekoniecznie znajduje odzwierciedlenie w systemowej przebudowie miejsc ich pracy. Pojawiające się często *ad hoc*, zarówno oddolne, jak i instytucjonalne inicjatywy, przekształcające się niekiedy w trwałe sieci⁵, a innym razem skupione także lub głównie na monetyzowaniu publicznego uznania, zdają się wypierać instytucje edukacji nauczycieli o akademickiej proveniencji.

O ile trudno nie doceniać działań polegających na szybkim reagowaniu na nowe potrzeby środowiska dotyczące zwiększania odporności nauczycieli (są one w zarysowanym kontekście nie do przecenienia), o tyle nie wydają się one wystarczające. Pewne zastrzeżenia mogą budzić przejawy tendencji do bardziej lub mniej jawnego **odcinania się od naukowej pedagogiki**. Działalność akademickich instytucji w obszarze edukacji nauczycieli też to dystansowanie się poniekąd „zaprasza”. Współdecydujące są tu czynniki instytucjonalne, a więc po pierwsze – niezmienny po 1989 r. system kształcenia wstępnego nauczycieli, sytuujący ten segment na marginesie „głównej działalności naukowo-badawczej i studiowania dyscyplin naukowych” (Gołębnia 1998), nieuwzględniający zmiany paradygmatycznej w kształceniu (Gołębnia, Krzychała 2015), a po drugie – stworzenie możliwości realizacji tzw. przygotowania pedagogicznego w formule niepodlegającej zewnętrznym procedurom ewaluacyjnym studiów podyplomowych. Nie bez znaczenia jest też hermetyczny język wykładów i publikacji naukowych (Muszyńska, Gołębnia 2024). Niewystarczający także wydaje się zakres podejmowania badań z udziałem studentów i nauczycieli transformujących praktykę, a projekty finansowane z zewnętrznych źródeł nie zawsze pełnią tę emancypującą w stosunku do wspólnoty edukacyjnej funkcję. Nie tylko głos nauczycieli bywa w nich instrumentalizowany, na pierwszy plan wysuwa się tu bowiem tzw. rozliczalność (Gołębnia 2013). Zdarza się, że założony w fazie konceptualizacji „projektu” tzw. wpływ na otoczenie nie jest już widoczny po ustaniu zewnętrznego finansowania.

⁵ Wybitnym przykładem jest Akademickie Zacisze, inicjatywa prof. Romana Lepperta z okresu pandemii, rozwijana w innych formułach także po tym okresie.

Hybrydowe rozwiązania? Tak, ale...

Wyjście poza „ściany” czy „sufity” utwardzane przez centralistyczną politykę wraz z agendami (na poziomie centralnym jest to Instytut Badań Edukacyjnych, a na poziomie województw różne centra i ośrodki kształcenia nauczycieli) wymusza pytanie, jak ten dotychczasowy dorobek uczynić punktem wyjścia (uczynić wkładem) w redefiniowanie myślenia o profesjonalizmie nauczycieli. Zmiana paradygmatyczna polskiej szkoły wydaje się w kontekście rozważań i obserwacji praktyk rozwiązywania problemu z dobrostanem nauczycieli warunkiem *sine qua non*, a ta – co podkreśla m.in. Nowak-Dziemianowicz (2020) – jest nierozzerwalnie związana z tzw. uznaniem. Czy pozostanie przy hybrydyczności – akcyjnego wspierania nauczycieli przez szkolenia z udziałem tych spośród nich, którzy wiedzą, **jak to robić**, czyli „uczyć lepiej” w szkole, bo zyskali publiczne uznanie (potwierdzenie swych kompetencji jako laureaci różnych konkursów lub obecności w świecie mediów), z jednej strony i wpisywanie redefiniowania własnego profesjonalizmu w aktywistyczne, inicjowane przez zaangażowanych akademików w „nowe” badania w działaniu z drugiej – jest/są wystarczające?

Zważywszy na skalę odchodzenia z zawodu lub przynajmniej z pracy w szkołach publicznych, wielu nauczycieli, i to zarówno tych z dostrzeżonym w przestrzeni społecznej dorobkiem, jak i młodych, pozostających w pierwszym okresie pracy, oraz to, że środki na poprawę tego stanu rzeczy z Krajowego Planu Odbudowy pojawiają się z opóźnieniem, działalność tego rodzaju raczej nie okaże się – wobec niepodjęcia w ostatnim ćwierćwieczu wyzwań związanych z przesunięciem paradygmatycznym w szkole, uwalniających uczniów i nauczycieli od uwięzienia w rutynie jednokierunkowego przekazu i zewnętrznej kontroli jego wyników – w pełni satysfakcjonująca czy wręcz wystarczająca. Ponadto, biorąc pod uwagę **osamotnienie nauczycieli** w sytuacjach pojawiających się bardziej czy mniej niespodziewanie różnorodnych wyzwań, takich jak pandemia i nauczanie zdalne, wojna i dzieci-uchodźcy, a także emigrantów zarobkowych z krajów całkowicie odmiennych kulturowo, instrumentalizm zarządzania w odgórnym narzucaniu nowych praktyk wpisanych bądź w politykę europejską (np. inkluzji), bądź obietnice wyborcze („odchudzanie” programów, ograniczanie zadań domowych etc.), a także uwiedzenie uczniów konkurującymi ze szkolnym przekazem wiedzy nowymi technologiami (mediami i gramami), można zadać pytanie, czy może organizowanie szkoleń, konferencji, a nawet podejmowanie badań w działaniu są wystarczającym wsparciem dla nauczycieli.

Szkolenia – prelekcje i warsztaty tak, ale w ograniczonej formule, najlepiej jako „początek”, zainicjowanie wspólnotowego działania na rzecz zmiany *status quo* uruchamianego procesu. Wysłuchanie akademickiego wykładu poruszającego tematykę istotną dla własnego bycia w świecie edukacji czy czyjejś opowieści o „leczącej” problem pojedynczej technice terapeutycznej poznanej w trakcie własnej terapii, podjętej np. w związku z wypaleniem zawodowym, mogą się oczywiście wydać interesujące z punktu widzenia doświadczanych trudności w życiu zawodowym, ale nie dają raczej rękojmi zdobycia kompetencji umożliwiających dokonanie głębszej zmiany własnego położenia w świecie. Zarówno przekaz akademicki,

jak i narzędzia coachingowe w rodzaju „pomyśl każdego ranka o sobie coś dobrego” to zbyt mało, aby mogły poprawić poczucie sensu własnej pracy, mogą być jednak zaczynem procesu zmian wprowadzanych w realnym kontekście. Ważny z tego punktu widzenia wydaje się dobór prelegentów i animowanie towarzyszących tym przekazom dyskusji z udziałem nauczycieli akademickich. Koncepcja **krytycznych przyjaciół**, wypracowana na gruncie pedagogiki krytycznej ubiegłego wieku, wydaje się także obecnie – w świetle zamiany roli „dobrego” nauczyciela-praktyka na edukatora – warta przypomnienia (zob. Gołębnia 2023a).

Oczywiście, powyższe uwagi nie świadczą o kwestionowaniu ważności dzielenia się przez praktyków ich doświadczeniami. Mam tu raczej na uwadze zagrożenie pop pedagogiką. Niezależnie bowiem od rzeczywistych czy wyimaginowanych konfliktów między „naszymi” światami nie warto tracić okazji i możliwości do podjęcia (wspólnie) pracy na rzecz uprawomocnienia „myślenia teorią o praktyce”. Wbrew potocznym wyobrażeniom o przeteoretyzowaniu kształcenia nauczycieli, bolączką obecnego modelu jest raczej brak czy niedostateczne nasycenie studiowania praktyk edukacyjnych (cudzych i własnych) kontaktami z wiedzą formalną, traktowaną jako źródło kategorii do analizy i kluczy interpretacji do zdobywanych doświadczeń. O konieczności przejścia „od pedagogiki metody do pedagogiki wiedzy” wielokrotnie pisała Dorota Klus-Stańska (2005, 2020, 2022, 2024).

Ku rezyliencji wspólnotowej

Mimo osadzania własnych projektów badawczo-rozwojowych w szerokiej palecie paradygmatów interpretacyjno-konstruktywistycznych (Gołębnia 2005; 2021a) nie traktuję tego wyboru czy doboru w sposób wykluczający inne, poza wąsko instrumentalnymi, podejścia. Wobec kryzysu dyskursu traktowania edukacji w kategoriach przygotowywania (się) do przyszłości warto przyjrzeć się także próbom redefiniowania sensu edukacji szkolnej na gruncie filozofii (przywołany już Gert Biesta (2023) pyta wręcz o powrót do starożytnej *scholii*), pojawieniu się wychodzących poza klasyczną już (?) typologię paradygmatów Doroty Klus-Stańskiej (2022, 2024) takich propozycji, jak koncepcja immanentnego nauczania (Vlieghe, Zamojski 2019) czy nauczyciela ignoranta Rancière’a (zob. np. Rutkowiak 2019).

To nowe otwarcie skłania – wobec wielości subsystemów i oddolnych podmiotów wspierania rozwoju profesjonalnego nauczycieli („system w sieciach – sieci w podsystemach”) – do przyjrzenia się pracy na rzecz poprawy dobrostanu nauczycieli szkół publicznych z użyciem kategorii rezyliencji wspólnotowej. Konstrukst ten definiowany w psychologii jako cecha indywidualna jednostki, wykorzystywany głównie w badaniach nad reakcjami jednostek na sytuacje trudne (zdarzenia krytyczne), naruszające ich potencjalne możliwości funkcjonowania w danym systemie społecznym (por. Fletcher, Sarkar 2013: 15), prze-
transponowany pod wskazaną nazwą na grunt psychologii społecznej i socjologii, okazuje się użyteczny w identyfikowaniu i opisywaniu grupowego czy środowiskowego radzenia sobie z sytuacjami kryzysowymi (Berkes, Ross 2013). Skupienie na zdolności określonych zbiorowości do podejmowania przez nie kluczowych działań o charakterze zbiorowym,

istotnych dla łagodzenia negatywnych efektów doświadczanych kryzysów i uzyskania stanu, który pozwala na bezpieczny i zrównoważony ich rozwój (por. Paton, Johnston 2001: 273), zdaje się otwierać również w dyskursie pedeutologicznym przestrzeń dla myślenia o zmianach w systemie edukacji publicznej na podstawie grup wsparcia i kapitału społecznego⁶.

Jeśli przyjmiemy założenie, że „całość jest czymś więcej niż suma jej składników”, to wydaje się uprawnione, że zbiór jednostek nawet o wysokiej rezyliencji nie daje gwarancji ukonstytuowania (się) społeczności, która jest w stanie utrzymać wymagany poziom jej struktur w sytuacjach poważnych zagrożeń / pogłębiających się kryzysów (por. Berkes, Ross 2013). Wspólnotowe rozumienie rezyliencji, ujmujące ją w kategoriach „ciągłego procesu nastawionego na wzajemne wzmacnianie się jednostek, poszczególnych podsystemów i zdolności adaptacyjnych wspólnoty, która w rezultacie jest w stanie uzgodnić i wyegzekwować pozytywne trajektorie działań” (Norris i in. 2008: 131), zachęca do wprowadzania, prócz spotkań indywidualnych z nauczycielami, takich zmian w systemie oraz podsystemach ich kształcenia i doskonalenia, które mogą ułatwiać wzajemne wzmacnianie także w sprawie poczucia ich dobrostanu.

Konkluzja

Podkreślone kulturowe uwarunkowania dobrostanu nauczycieli i próba oceny w tym kontekście prowadzonych najczęściej w praktyce działań służących przeciwdziałaniu negatywnym skutkom doświadczania długotrwałego stresu czy przeżywania tzw. sytuacji trudnych w „czysto ludzkiej” domenie życia zawodowego zachęcają do przyjrzenia się stanowisku Bogusława Śliwerskiego, wskazującego na konieczność „deregulacji politycznej oświaty” dla przywrócenia „normy naukowej pedagogii zamiast podtrzymywania biurokratyczno-oligarchicznego (partyjnie) aparatu władztwa zakładowego” (Śliwerski 2025) i do przypomnienia przynajmniej kilku spośród wielu supozycji wysuwanych dotąd przez pedagogów odnośnie do kilkupłaszczyznowego myślenia o profesjonalizacji zawodu nauczycielskiego. Po pierwsze zatem i najważniejsze: należy się zgodzić co do tego, że edukacja publiczna wymaga **ponadpartyjnego** – tak jak zmiany w konstytucji – porozumienia. Uzgadnianie na tej płaszczyźnie wprowadzanie czy zmienianie pewnych regulacji (dotyczących np. certyfikacji czy ewaluacji zewnętrznej) nie powinno być wpisywane w kadencyjną politykę oświatową.

Po drugie realny, a nie *quasi*-nauczycielski profesjonalizm obliuguje do tego, aby interesy zarówno osób wykonujących ten zawód, jak i dobro edukacji publicznej były reprezentowane nie tyle przez związki zawodowe (ZNP i Solidarność), ale nade wszystko przez **ciało kolegialne** (Izba, Rada) konstituowane przez wybitne osobowości, cieszące się uznaniem środowisk wywodzących się ze świata teorii i praktyki edukacyjnej.

⁶ Warto w tym kontekście wspomnieć, że taki kierunek spraw edukacji publicznej dyskutowano i próbowano po 1989 r. wypracować i wprowadzać zmiany w praktyce na bazie ujawnionego po transformacji ustrojowej znacznego zadatku kapitału społecznego (Śliwerski 2009, 2012), wzmacnianego takimi międzynarodowymi programami, jak np. LEROPOL czy Tempus-Redesign.

Po trzecie warto powrócić do prac reformujących system kształcenia wstępnego oraz doskonalenia w zawodzie podejmowanych w początkowych okresach transformacji ustrojowej. Nakazują to zarówno względy merytoryczne, a więc **powiązanie nauki i praktyki**, kolegia czy inne „szkoły” w strukturze uniwersytetów (zamiast fakultetów pedagogicznych czy studiów podyplomowych w instytutach kierunkowych), prowadzące zarówno badania podstawowe w obszarze nauk społecznych i humanistycznych, jak i badania stosowane prowadzone przy współudziale innych podmiotów edukacji, dysponujące laboratoriami edukacyjnymi czy szkołami-klinikami, posiadające uprawnienia do nadawania nieco innych niż obecnie tytułów zawodowych (nie magister biologii, ale magister edukacji ze specjalnością w nauczaniu przyrody, nie magister filologii polskiej, ale nauczyciel języka polskiego etc.) i profesjonalnych stopni doktorskich. Ważne jest także podjęcie prac na rzecz uwolnienia praktyk edukacyjnych w obszarze kształcenia i doskonalenia nauczycieli od procedur powstałych na bazie „turbowolnego” rynku edukacyjnego, rodzących **klientyzm, populizm i instrumentalizację** i zmieniających przez to „**edukację publiczną w edukację dla publiczności**” (zob. Biesta 2019, 2023; Säfström, Biesta (eds.) (2023)). Wychodzenie z pułapki neoliberalizmu w postaci **sprzeczności oczekiwań indywidualnych i grupowych z orientacją na wspólne dobro** wydaje się niezbędne dla działań sprzyjających emancypacji szkół, w których nauczyciele byłiby traktowani jako „znający się na rzeczy”, zaangażowani w transformowanie dotychczasowych praktyk (także dla poprawy własnego statusu i wynikającego stąd poczucia dobrostanu) profesjonalności, a nie wykonawcy sprzecznych niekiedy poleceń pochodzących zarówno z góry (urzędy centralne), jak i „z dołu” (rodzice, urzędnicy lokalni).

Po czwarte niezbędne jest ukonstytuowanie (się) w sferze publicznej „miejsca” skupiającego uczonych zajmujących się teoriami **programów kształcenia** szkół i uczelni kształcących nauczycieli. Chodziłoby o tworzenie pewnego rodzaju **ram** dających ich realizatorom przestrzeń do autorskich, negocjowanych w konkretnych miejscach pracy sposobów ich wypełniania (zob. np. Gołębnik 2021a). Ważne, aby była to niezależna od rządu instytucja otwarta na wzajemne komunikowanie się i współpracę z wieloma środowiskami – zarówno „systemowymi”, jak i „sieciowymi”.

Po piąte warto przypomnieć obecne w debacie od jakiegoś już czasu, ale ciągle niespełnione takie postulaty, jak na przykład **superwizja** dla nauczycieli, umożliwiająca im przepracowywanie „na bieżąco” realnie doświadczanych „tu i teraz” problemów, **realna edukacja psychologiczna** w ramach pedagogicznego komponentu edukacji wstępnej kandydatów na nauczycieli, wspomagająca rozwijanie ich kompetencji miękkich, a także tych związanych ze wspieraniem tzw. sprzężystości itp., edukacja do **pracy z różnicami kulturowymi** (Gołębnik 2022; Muszyńska 2024) oraz uczenie się w działaniu i przez działanie sposobów bycia w różnorodnych światach uczenia się (Gołębnik 2023b).

Literatura

- Berkes F., Ross H. (2013), *Community Resilience. Toward an Integrated Approach*. „Society and Natural Resources”, 26(1).
- Biesta G. (2019), *What Kind of Society Does the School Need? Redefining the Democratic Work of Education in Impatient Times*. „Studies in Philosophy and Education”, 38(6).
- Biesta G. (2023), *Whose School Is It Anyway? On the Insistence of Education and the Need for the Emancipation of the School*. W: C. Säfström, G. Biesta (eds.), *The New Publicness of Education. Democratic Possibilities After the Critique of Neo-Liberalism*. New York, Routledge.
- Dobkowska J., Zielińska A., Żytko M. (2024), *Młodzi nauczyciele odchodzą ze szkoły: raport z diagnozy uwarunkowań odchodzenia z zawodu przez warszawskich nauczycieli o stażu do 5 lat*. Warszawa, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Dobrzyniak M., Strutyńska-Laskus E. (red.) (2024), *Nauczyciel w czasach wyzwań i niepewności*. <https://bg.sggw.edu.pl>, 25.04.2025.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2021), *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being*. Euridice Report. Luxembourg, Publication Office of the European Union.
- Fletcher D., Sarkar M. (2013), *Psychological Resilience: A Review and Critique of Definitions, Concepts and Theory*. „European Psychologist”, 18(1).
- Gołębniak B.D. (1998), *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*. Toruń–Poznań, Edytor.
- Gołębniak B.D. (2005), *Konstruktywizm – moda, „nowa religia” czy tylko/aż interesująca perspektywa poznawcza i dydaktyczna?* „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1(1).
- Gołębniak B.D. (2021a), *Proces kształcenia*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gołębniak B.D. (2021b), *Ekspansja uczenia się? Co z nauczaniem? W stronę społeczno-kulturowych podstaw edukacji nauczycieli*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Gołębniak M. (2022), *Uchodźstwo, migracje i pomaganie w nauczaniu antropologii kulturowej w szkole wyższej. Uczenie o i do inności*. W: E. Kurantowicz (red.), *Uchodźcy są wśród nas. Pomaganie w perspektywie interdyscyplinarnej*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Gołębniak B.D. (2023a), *Edukatorzy. Pytanie o budowanie ich tożsamości profesjonalnej*. W: I. Nowosad, M. Szymański (red.), *Szkoła i nauczyciel. Rozwój szkoły i rozwój nauczyciela*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Gołębniak B.D. (2023b), *Badania w działaniu w pedagogicznym komponencie kształcenia nauczycieli. Refleksje z praktyki*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, 268(2).
- Gołębniak B.D., Krzychała S. (2015), *Akademickie kształcenie nauczycieli w Polsce – raport z badań*. „Rocznik Pedagogiczny”, 38.
- Klus-Stańska D. (2005), *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Klus-Stańska D. (2020), *Konstruktywizm edukacyjny – niejednoznaczność, kontrowersje, dylematy*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 51(4).
- Klus-Stańska D. (2022), *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorii o praktyce*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Klus-Stańska D. (red.) (2024), *Dydaktyka i jej paradygmaty. Różnorodne światy szkoły*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Młyńska M. (2025), *Mów do siebie dobrze, bo słucha Cię ktoś bardzo ważny. Dlaczego komunikacja interpersonalna jest taka ważna*, Konferencja Uczenie się przez całe życie jako kompetencja przyszłości, Toruń: KPCN, <https://www.kpcen-torun-edu.pl>, 13.05.2025.
- Muszyńska B. (2024), *Edukacja dwujęzyczna przez projektowanie*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Muszyńska B., Gołębnik B.D. (2024), *Między wtedy a teraz. Wyimki z międzypokoleniowej duoetnografii o teorii w działaniach nauczycieli*. „Forum Oświatowe”, 37(1).
- Norris F.H., Stevens S.P., Pfefferbaum B., Wyche K.F., Pfefferbaum R.L. (2008), *Community Resilience as a Metaphor, Theory, Set of Capacities, and Strategy for Disaster Readiness*. „American Journal of Community Psychology”, 41(1–2).
- Nowak-Dziemianowicz M. (2020), *Szkoła jako przestrzeń uznania*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Paton D., Johnston D. (2001), *Disasters and Communities-Vulnerability, Resilience and Preparedness*. The Institute of Strategic Risk Management. <https://www.theims.org.library>, 10.05.2025.
- Rubin B. (2024), *“It’s Going to Beyond These Walls”: Toward a More Expansive Vision of Civic Learning*. „Teachers College Record”, 126(3).
- Rutkowiak J. (2019), *Ranciere’owskie interpretacje emancypacyjne: doświadczanie pracy akademickiej w uczelniach niepublicznych na ziemiach mazurko-warmińskich*. „Ars Educandi”, 16.
- Säfström C., Biesta G. (eds.) (2023), *The New Publicness of Education. Democratic Possibilities after the Critique of Neo-Liberalism*. New York, Routledge.
- Słownik pojęć* (online), [hasło:] dobrostan, <https://www.rodzinaipraca.gov.pl/slownik-pojec/dobrostan/>, 4.05.2025.
- Strutyńska-Laskus E. (2014), *Mobbing wśród nauczycieli. Zakres i uwarunkowania*. Radom, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Eksploatacji Technologii-PIB.
- Strutyńska-Laskus E. (2022), *Uwarunkowania dobrostanu zawodowego nauczycieli*. Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Śliwski B. (2009), *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Śliwski B. (2012), *Polityka resortów edukacji w posocjalistycznej Polsce jako czynnik erozji kapitału społecznego*. „Studia Edukacyjne”, 22.
- Śliwski B. (2024), *Szkolne rewolucje*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwski B. (2025), *Oby umarły statuty*. pedagog.blogspot.com, 4.05.2025.
- Śliwski B., Paluch M. (2021), *Uwolnić szkołę od systemu klasowo-lekcyjnego*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Tyack D., Tobin W. (1994), *The Grammar of Schooling: Why Has It Been So Hard to Change?* „American Educational Research Journal”, 31(3).
- Vlieghe J., Zamojski P. (2019), *Towards an Ontology of Teaching, Thing-Centred Pedagogy, Affirmation and Love for World*. Cham, Springer.
- Żytko M. (2023), *Nauczyciel wczesnej edukacji z krótkim stażem w zawodzie – praca w stanie wyjątkowym*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 56(1).

Astrid Męczkowska-Christiansen

<https://doi.org/10.26881/pwe.2025.60.04>

ORCID: 0000-0002-4966-7856

Akademia Marynarki Wojennej im. Bohaterów Westerplatte w Gdyni

me.astrid@gmail.com

Pedagogiczny takt nauczyciela-konstruktywisty

Summary

Pedagogical Tact of the Constructivist Teacher

The article presents reflections on the concept of pedagogical tact in relation to constructivist didactics. Situated at the intersection of aesthetics, ethics, and pragmatics, pedagogical tact is understood here as a crucial aspect of the professionalism of the teacher, serving as a bridge between theory and practice. It constitutes a disposition for engaging in didactic actions rooted in an educational culture based on difference, relationality, dialogue, and indeterminacy. It enables the teacher to continuously interpret educational situations, make decisions, engage in ethical choices, and modify actions within the dynamic and complex cultural and interpersonal context of the teaching–learning process – which is a distinctive feature of constructivist didactics.

Keywords: pedagogical tact, constructivist teacher, constructivist education, relationship between theory and pedagogical practice

Słowa kluczowe: takt pedagogiczny, nauczyciel-konstruktywista, dydaktyka konstruktywistyczna, relacja pomiędzy teorią a praktyką pedagogiczną

Jedną z kluczowych kwestii poruszanych w obszarze konstruktywistycznego paradygmatu dydaktyki jest zagadnienie relacji pomiędzy teorią a praktyką – czyli przełożenie teoretycznych założeń konstruktywizmów (zob. Klus-Stańska 2020) na kwestię aktywności nauczyciela rozumianej w kategoriach facylitacji procesów uczenia się zachodzących w sferze poznawczej, w obszarze interakcji pomiędzy uczestnikami procesu kształcenia, a także pomiędzy umysłami uczniów a ich kulturowym i materialnym środowiskiem uczenia się (Dylak 2005; Bruner 2006; Loughran 2006; Klus-Stańska 2010; Garbett 2011; Gołębniak 2024; Kruk 2024). Z zagadnieniem tejże relacji łączy się kategoria taktu pedagogicznego nauczyciela.

Takt pedagogiczny jest ideą rozwijaną od XIX w. za sprawą Jana Fryderyka Herbart. Dyskusja nad nią odradza się w ostatnich latach jako odpowiedź na problem złożoności kontekstu działań nauczyciela, sceptycyzm wobec jednoznacznych rozwiązań dydaktycznych i nieusuwalną problematyczność ich teoretycznych założeń, a w końcu również – na klasyczne pytanie o istotę samej edukacji, wraz z obecnością w jej przestrzeni pierwiastków *arte* i *techne*, przymusu i wyzwania. Współcześnie szczególnego znaczenia nabierają te aspekty dyskusji o takcie pedagogicznym, które odnoszą się do wyzwań nieprzejrzystości, niepewności i ryzyka – nieodłącznie wpisanych w doświadczenie nauczyciela-konstruktywisty.

Wśród owych wyzwań można wymienić: różnicowanie i nieprzewidywalność sytuacji dydaktycznych nacechowanych wysokim stopniem dynamiki; elastyczne projektowanie procesu dydaktycznego i bieżące kreowanie jego elementów; ograniczenia przewidywalności efektywności działań nauczyciela i ograniczoną możliwość jej kontroli; wewnętrzne różnicowanie grup uczniów – ich biografii uczenia się, procedur poznawczych, wiedzy osobistej i in. Z tego powodu koncepcja taktu pedagogicznego – jako propozycja przełożenia „uniwersalizmu teorii” (Herbart 1986: 18) na „szczegóły, wszystkie indywidualne okoliczności, które otaczają praktycznego nauczyciela w każdej danej chwili” (Herbart 1986: 18) – wydaje się szczególnie warta rozważenia w odniesieniu do nacechowanej zmiennością praktyki nauczyciela-konstruktywisty. W propozycji powiązania rozważań nad taktem pedagogicznym z zagadnieniami edukacyjnego konstruktywizmu dostrzegam jednocześnie pewien paradoks: wprowadzenie tej kategorii przez Herbartą łączyło się ze spostrzeżeniem o niepełnej możliwości aplikacji teorii pedagogicznej w praktyce. Tymczasem w przeciwieństwie do konstruktywizmu, dydaktyka szkoły tradycyjnej w założeniu cechowała się wysokim stopniem: systematyczności, linearności, metodyczności, a zatem przewidywalności. Zapewniała nauczycielowi poczucie pełnej kontroli nad procesem kształcenia – dzięki logicznej i merytorycznej spójności systemu naukowej teorii pedagogicznej, który jednoznacznie wyznaczał normy praktycznego działania (zob. Sośnicki 1967: 25 i nn.). Wszak poczucie to, o ile pozbawione wsparcia taktu pedagogicznego, mogło się okazać złudne.

Choć istnieją współczesne rodzime źródła literaturowe, które doszukują się genezy koncepcji taktu pedagogicznego w okresie starotestamentowym (Michalski 2010: 91) – gdzie, zdaniem autora, ukształtował się etos znaczący dla „doświadczenia, formowania i przekazu w wielkiej rodzinie patriarchalnej” – a także budują deontologię pedagogicznego taktu jako publicznego obowiązku nauczyciela (Michalski 2010: 84) oraz utożsamiają takt z taktownością w postępowaniu z dzieckiem (Michalski 2021: 4), to należy zauważyć, że tego rodzaju stanowiska odnoszą się raczej do słownikowego rozumienia „taktu” i wykazują niewielki związek z koncepcją taktu pedagogicznego wprowadzoną przez Herbartą (por. Kenklies 2023a). Dla Herbarty takt pedagogiczny odnosi się do praktycznej sfery działalności nauczyciela, stanowi dyspozycję pozwalającą mu na dokonywanie przekładu teorii pedagogicznej na praktykę działania nauczyciela. Idea ta wzięła się ze spostrzeżenia, że idealna sytuacja, w której zostaje zachowana pełna korespondencja obu członów relacji, jest niemożliwa do osiągnięcia z dwóch podstawowych powodów: po pierwsze wymagałaby wprost nadprzyrodzonych zdolności nauczyciela; po drugie praktyka nie jest w stanie sprostać wymaganiu udzielania uniwersalnych, tj. powszechnie obowiązujących, odpowiedzi na jednostkowy charakter konkretnych sytuacji wychowawczych/dydaktycznych¹ (Herbart 1986).

¹ W perspektywie pedagogiki Herbart nie da się oddzielić wychowania od „nauczania”, co Sośnicki (1967) ujął – świetnie rekonstruując założenia herbartyzmu wraz z jego filozoficznym rdzeniem – w kategoriach „nauki wychowującej”.

Inspirację dla udzielenia odpowiedzi na pytanie o to, jak przełożyć uniwersalną teorię na konkretne sytuacje, Herbart znajduje w odwołaniu do koncepcji władzy sądenia Kanta, gdzie „[w]ładza sądenia w ogóle jest władzą myślenia o tym, co szczegółowe jako o czymś podporządkowanym temu, co ogólne” (Kant 1986: 24). Jest ona tą instancją rozumu, która umożliwia podejmowanie decyzji i orientację w sferze działania na zasadzie błyskawicznego, intuicyjnego wglądu w konkretną sytuację. Przede wszystkim jest powiązana z koncepcją sądu estetycznego, który co prawda opiera się na odczuciach, lecz wysuwa roszczenia do powszechności. W odwołaniu do „smaku” władza sądenia pozwala na intuicyjne określanie etycznej wartości czynu, w odniesieniu do sfery działania zaś przybiera formę praktycznej mądrości (roztropności), która choć wykracza poza zastosowanie sztywnych reguł, nie polega też na całkowitej swobodzie. Przeciwnie: respektując uniwersalne zasady teorii, czyni działanie przestrzenią realizacji ludzkiej wolności, gdzie intuicja i rozum współpracują bez konieczności wzajemnego podporządkowania. Ta swoista przestrzeń „wolności nauczyciela”, odwołującego się do władzy smaku, czyni go w pewnym sensie praktykiem-artystą, zbliżając do ideału mistrzostwa². Jak sugeruje Kenkles: „teoria i praktyka będą zatem nieuchronnie reprezentować dwie strony przepaści wymagającej przerzucenia mostu – i to właśnie owo budowanie mostu sprawia, że praktyka edukacyjna staje się sztuką” (Kenkles 2023a: 143–144).

Takt pedagogiczny uznaje się za hermeneutyczną władzę umysłu, gdzie oznacza on zdolność rozumienia sytuacji przez odniesienie jej do ogólnej struktury lub wzorca (Kenkles 2023b). Najczęściej jednak poszerza się rozumienie aktu hermeneutycznej interpretacji, ujmując się je nie jako proste zastosowanie ogólnej zasady do konkretnego przypadku, lecz jako proces, w którym horyzont rozumienia – o strukturze kołowej – okazuje się nieskończony i wieloznaczny. Tego typu spostrzeżenia towarzyszą analizom Mortena T. Korsgarda, Federica Rovei i Thomasa Senkbeila (2024), czyniącym odwołania do hermeneutyki językowej Gadamera (1993) oraz – zwłaszcza w wymiarze etycznym – Arystotelejskiej koncepcji *phronesis*, czyli roztropności (Arystoteles 2007). Hermeneutyczne rozumienie pedagogicznego taktu kieruje uwagę ku kompetencjom interpretacyjnym nauczyciela, które Robert Kwaśnica (2003, 2007) opisuje w kontekście rozumiejącego odnoszenia się nauczyciela do otaczającego świata: napotykanym sytuacji, ludzi oraz samego siebie. Kompetencje te ujawniają się zarówno w bieżącym, praktycznym wymiarze nauczycielskiego działania, jak i w pogłębionej nad nim refleksji (Kwaśnica 2003, 2007).

Jak wspominałam, roztropnościowy wymiar pedagogicznego taktu nieodłącznie odwołuje się do etycznego kontekstu działań nauczyciela i podejmowanych decyzji moralnych (van Manen 2008; Fuglseth 2017). Nie chodzi tu bynajmniej o taką „uczciwą postawę wobec drugiej osoby”, która „wyklucza odnoszenie się do uczniów pejoratywnie” (Michalski 2010: 7–8), ale – jak to postuluje Arystoteles (2007) – o nieustanne uwzględnianie w horyzoncie własnych działań obecności Innego i jego dobra. W tym kontekście

² W tekście nieuchronnie mogą się pojawiać nie w pełni *explicite* wyrażone powiązania z koncepcją refleksyjnego praktyka Donalda Schöna (1983, 1987) – wykorzystywaną w domenie konstruktywistycznych teorii edukacji – które domagałyby się bardziej szczegółowego rozwinięcia. Nie jest to jednak możliwe ze względu na ograniczoną objętość artykułu.

Baley (1959: 200–202) podkreśla znaczenie dobrostanu psychicznego ucznia, włączając w domenę nauczycielskiego taktu nastawienia, takie jak: cierpliwość, łagodność i szacunek dla uczuć ucznia. Orientacja na Innego wymaga od nauczyciela także zdolności do samoograniczania, wyrażanej w „uwolnieniu się od egocentrycznego przywiązania do siebie i stawianiu się dostępnym dla innych” (Muth 2022: 92), co w praktyce przekłada się na orientację nauczyciela ukierunkowaną na wspieranie uczniów w rozwoju zgodnym z ich indywidualnymi potencjałami i na zaniechanie nachalnych ingerencji w kształtowanie człowieka o określonych właściwościach, a także na to, co w kontekście myśli Jacoba Mutha (zob. Muth 2022: 88–108) określić można mianem „otwierania przestrzeni dla ucznia” dzięki tworzeniu warunków dla samodzielnych eksploracji przy jednoczesnym zachowaniu wrażliwości na jego potrzeby. Kontekst taktu pedagogicznego jest bez wątpienia interpersonalny, uwzględniający unikatowość ludzkich istnień i złożoność ich relacji, dlatego jednym z jego aspektów jest otwartość wypowiedzi i autentyczność działań nauczyciela, wspierające tworzenie wspólnoty opartej na „jednoczącej mocy języka” (Muth 2022: 95). Towarzyszy temu postawa szacunku wobec uczniów, osadzona w uznaniu ich różnorodności. Jako „apel o wielość i heterogeniczność” (Zirfas 2022: 193) takt pedagogiczny łączy się z afirmacją wielogłosu w edukacji.

W kontekście etycznym pedagogiczny takt bywa także rozumiany w kategoriach odpowiedzialności za edukację jako wartość autoteliczną, co przejawia się w „zaangażowaniu pedagogicznym” (Muth 2022: 93). W odniesieniu do konkretnych pedagogicznych sytuacji zaangażowanie to wyraża się jako „dostrzeżenie i wykorzystanie tego, co dostępne w danej sytuacji, dla celów wyrażnie pedagogicznych – czyli dla dobra ucznia i jego lub jej procesu uczenia się” (Friesen, Osguthorpe 2018: 258). Jako zdolność do opowiedzenia się po stronie tego, co rzeczywiście „pedagogiczne” – a zatem uznające priorytet rozwoju uczniowskich potencjałów – takt pedagogiczny może stanowić formę oporu wobec presji technokratycznie pojmowanej efektywności, standaryzacji wyników i instrumentalizacji działań dydaktycznych, które pomijają unikalność podmiotów edukacji: zarówno uczniów, jak i nauczycieli (por. van Manen 2015; Friesen, Osguthorpe 2018).

Z pragmatycznego punktu widzenia takt pedagogiczny pozwala nauczycielowi mierzyć się z nieplanowanymi i nieprzewidywanymi zdarzeniami. Muth twierdzi, że pedagogiczny takt „nie jest podporządkowany planowym intencjom nauczyciela, [d]latego interwencja taktu nie może zostać zrealizowana w zaplanowanym z góry działaniu pedagogicznym, lecz jedynie w nieprzewidywalnej sytuacji, w którą zaangażowany jest nauczyciel” (Muth 2022: 89). Nie może on zastąpić wiedzy nauczyciela, lecz stanowi jej „nadbudowę” rozwijaną w toku doświadczenia. Nie prowadzi także do rezygnacji z metodyczności³, lecz wyzwala konieczność twórczego uwzględniania kontekstów jej zastosowań, wyzwalając bieżącą refleksję i elastyczność działań. Takt pedagogiczny nie odwołuje się zatem do aktywności o podstawie

³ W tym wypadku rozumiem ją w odniesieniu do metodyki jako praktyki kulturowej w ujęciu Jolanty Kruk (2015), czerpiącej wzorce działania z zasobów kultury. Wzorce są wytwarzane i negocjowane wewnątrz uczącej się grupy.

czysto intuicyjnej, lecz do refleksji i kreatywności, znajdujących wsparcie w posiadanych przez nauczyciela kompetencjach. Co jednak jeśli mamy do czynienia z nauczycielem wchodzącym do zawodu, gdzie doświadczenie i kompetencje okazują się niewystarczające, dyrektywne rozwiązania metodyczne zaś mogą się okazać zawodne? Jak dowodzą Norman Friesen i Richard Osguthorpe (2018: 256), również w takich sytuacjach takt pedagogiczny bywa pomocny. Dzieje się tak szczególnie wówczas, „gdy kandydaci na nauczycieli mogą czuć się najbardziej zawiedzeni swoim pedagogicznym przygotowaniem: w sytuacjach, dla których nie istnieją gotowe rozwiązania – w momentach, które nie są, i wręcz nie mogą być przewidziane w ramach przygotowania metodycznego dostarczonego im przed wejściem w praktykę zawodową” (Friesen, Osguthorpe 2018: 256).

W najszerszym chyba zakresie takt pedagogiczny można odnieść do problemu relacji pomiędzy przymusem a rozwojem jako jednej z fundamentalnych aporii procesu wychowania (zob. Nawroczyński 1929: 11–42; Witkowski 2021). Jest to aporia nawiązująca do kantowskich źródeł namysłu nad edukacją jako siłą wyzwalamą autonomię podmiotu wychowania (zob. Męczkowska 2006), znajdująca wyraz w myśli Kanta: „jak można złączyć uległość pod prawnym musiem, z sposobnością użycia swoiey wolności” (Kant 1819: 26). Odchodząc od kantowskiej retoryki, można tę aporię wyrazić słowami Jörga Zirfasa: „takt pedagogiczny pozostaje osadzony w pedagogicznym paradoksie: konieczności zachęcania ludzi do działania w sposób autonomiczny, przy jednoczesnym niedostatku ich zdolności do osiągnięcia tego samodzielnie” (Zirfas 2022: 184).

Próbując przedstawić silnie syntetyzujące ujęcie kategorii taktu pedagogicznego, podkreślę, że jest on komponentem nauczycielskiego profesjonalizmu, operującym w sferze przecięcia estetyki, etyki i pragmatyki. Stanowi dyspozycję do podejmowania działań osadzonych w perspektywie różnicy: niejednoznaczności, wielości i nierozstrzygalności. Przede wszystkim takt pedagogiczny rozumiem jako istotny aspekt profesjonalnej kompetencji nauczyciela, pozwalający na bieżące analizowanie, interpretowanie, podejmowanie decyzji i modyfikację działań w zmiennym, złożonym kontekście kulturowym i interpersonalnym procesu kształcenia – co jest znamienne dla dydaktycznego konstruktywizmu.

Konstruktywizm dydaktyczny jako *pedagogia niepewności* a zagadnienie pedagogicznego taktu

W odniesieniu do szerokiej – ontologicznej – warstwy konstruktywizmu⁴ można go rozumieć jako dydaktyczny refleks specyficznie pojmowanej relacji człowieka ze światem, naznaczonej dynamizmem, zmiennością, podmiotowym udziałem człowieka w wytwarzaniu i negocjacji znaczeń konstruujących świat społeczny (Berger, Luckmann 1966;

⁴ Dorota Klus-Stańska (2018, 2024) akcentuje przede wszystkim epistemologiczny rdzeń dydaktyki konstruktywistycznej, kierując uwagę ku usytuowaniu problematyki wiedzy w centrum konstruktywistycznych dyskursów.

Bruner 2006). Jednym z subświatów społecznej rzeczywistości jest edukacja, która – według słów Brunera – „stanowi podstawowe ucieleśnienie życia w kulturze, a nie jedynie przygotowanie do niego” (Bruner 2006: 30). Kultura edukacji jako właściwa domena procesów uczenia się jest na bieżąco konstruowana w procesach wzajemnej komunikacji i interakcji: interakcji wzajemnych oraz interakcji z uniwersum kulturowych symboli, wśród których – z punktu widzenia dydaktyki – centralne miejsce zajmują wiedza szkolna i wiedza osobista ucznia (zob. Klus-Stańska 2019; 2024). Stanowią one konstelacje znaczeń osadzonych w przecinających się, gęstych sieciach językowo konstruowanych symboli kulturowych, naznaczonych historyczną zmiennością (zob. Geertz 1973). Zagadnienia konstrukttywizmu dydaktycznego są dobrze opracowane w polskojęzycznej literaturze pedagogicznej, pominię zatem ich systematyczną rekonstrukcję, koncentrując się na tych kontekstach procesu kształcenia, szczególnie stawiających przed nauczycielem-konstruktywistą wyzwania, na które odpowiedzią może być pedagogiczny takt.

Niewidzialność rdzenia dydaktycznych oddziaływań – tam, gdzie procesy konstruowania wiedzy w umyśle ucznia, a więc to, co z perspektywy konstruktywistycznej dydaktyki stanowi przedmiot facylitacji i jednoczesnej analizy jako sedno działań – nie poddaje się bezpośredniemu oglądowi i nie zawsze jest wyrażalna w publicznym języku (zob. Klus-Stańska 2010: 341–342). Choć przekłada się ona na procedury myślenia i działania ucznia, jej analizowanie wymaga od nauczyciela nie tylko wiedzy przedmiotowej, dydaktycznej, poznawczo-rozwojowej itp., ale także zdolności do *quasi*-intuicyjnego „umieszczenia się w głowach (...) uczniów” (Bruner 2006: 37), ukierunkowanej na „dekodowanie” zindywidualizowanych szlaków poznawczych. To z kolei stanowi warunek wspierania uczniów w rozwijaniu metaświadomości własnej wiedzy i dróg jej konstruowania, gdyż „myślenie o myśleniu powinno stać się składnikiem każdej wspomagającej praktyki edukacyjnej” (Bruner 2006: 37). Ów niewidzialny rdzeń konstruktywistycznych oddziaływań, czyli facylitacja rozwoju poznawczego ucznia, przybiera postać tworzenia rusztowań poznawczych dla procesu uczenia się (Wood i in. 1976; Filipiak 2015), a to stojące przed nauczycielem-konstruktywistą zadanie wymaga zaangażowania dociekliwości, uważności oraz intuicyjnego pierwiastka pedagogicznego taktu. Dodatkowo owo „taktowne” ukierunkowanie uważności nauczyciela na naiwne – uczniowskie – strategie konstruowania wiedzy zdaje się wymagać zdolności do zawieszenia pewności własnego rozumienia. Bruner, przywołując sylwetkę Roberta Karplusa – znakomitego nauczyciela, reformatora edukacji i naukowca – tak go charakteryzuje: „rozumiał, co to znaczy «nie wiedzieć» i być początkującym. Z zasady i temperamentu wiedział, że niewiedza to chroniczny stan nie tylko studenta, ale i prawdziwego naukowca. Właśnie to uczyniło zeń prawdziwego nauczyciela” (Bruner 2006: 163).

Metodyczność jako praktyka kulturowa (Kruk 2015) łączy się z odchodzeniem od schematu instrukcyjnego na rzecz twórczej, refleksyjnej praktyki nauczyciela, dostosowanej do sytuacyjnego kontekstu uczenia, specyfiki jego przedmiotu, a także zindywidualizowanych właściwości uczniów. Nauczyciel staje tu przed wyzwaniem konstruowania znaczących kontekstów uczenia się, pobudzania dialogu i zachęcania uczniów do wytwarzania i interpretowania struktur narracyjnych (zob. Bruner 2006), a także dostarczania autentycznych

wyzwań poznawczych pobudzających aktywne konstruowanie wiedzy w procesach eksploatacji i samodzielnego rozwiązywania problemów poznawczych (zob. Piaget 1973). Pomimo że dydaktyka konstruktywistyczna oferuje wielość propozycji metodycznych, które wspierają nauczyciela w kreowaniu środowiska aktywizującego procesy konstruowania wiedzy, propozycje te nie stanowią metod nauczania *sensu stricto* – tj. w znaczeniu sposobu działania nauczyciela opartego na sztywnych dyrektywach, obejmującego roszczenie skuteczności. Ponieważ konstruktywistyczny model kreowania sytuacji dydaktycznych cechuje się otwartą, nieliniową strukturą, interpersonalnym wymiarem oraz wrażliwością na kontekst, oznacza to, że nie możemy polegać na instrukcjach, lecz na bieżącym osądzie sytuacji, wszak instrukcje mamy „pod ręką”. To, co w rodzimej literaturze dydaktycznej często określa się mianem „metod aktywnego uczenia się”, stanowi dla nauczyciela-konstruktywisty raczej bibliotekę pomysłów niż techniczne instrumentarium, a ich wykorzystanie wymaga obecności pedagogicznego taktu.

Nieprzewidywalność i ryzyko. Podobnie jak elastyczność metodyczna, planowanie procesu kształcenia cechuje się dynamicznym, elastycznym i prowizorycznym charakterem, gdyż jego ostateczny przebieg zależy od bieżąco konstruowanych sytuacji dydaktycznych jako odpowiedzi m.in. na to, co dzieje się w klasie szkolnej, oraz na to, jak przebiegają procesy poznawcze w umysłach uczniów (por. Klus-Stańska 2010: 341–342), przez co gwarancje „powszechnego” osiągnięcia zakładanych celów kształcenia są zawsze ograniczone. Bieżące kreowanie sytuacji dydaktycznych zachodzi z uwzględnieniem wspomnianego wcześniej „pedagogicznego zaangażowania” (Muth 2022) biorącego pod uwagę edukacyjny, tj. pro-rozwojowy, pożytek płynący z kreowanych sytuacji – a zatem angażującego „taktowny osąd”. Inny z aspektów ograniczonej przewidywalności przebiegu procesu kształcenia i jego efektów odnosi się do kwestii oceniania szkolnego. Nawiązuje ono w większym stopniu do analizy przebiegu procesów poznawczych w umyśle ucznia niż do tradycyjnie rozumianej kontroli dydaktycznej, towarzysząc konstruowaniu przez nauczyciela poznawczych rusztowań. Ocenianie nie dostarcza pewności dotyczącej „wymiernych” osiągnięć ucznia, tj. osiągnięć obiektywizowanych za pośrednictwem tradycyjnych modeli oceniania i kategoryzowanych w postaci „wiedzy” i „umiejętności” (zob. Szyling 2024: 240–253). W ślad za brakiem wspomnianych aspektów ograniczonej przewidywalności procesu kształcenia idzie ryzyko dotyczące różnorodnych wymiarów jego efektywności (zob. Phillips (ed.) 2000; Kirschner i in. 2006; Klus-Stańska 2024), a uwzględnianie tego ryzyka, oznaczające wysiłek balansowania pomiędzy „otwieraniem przestrzeni dla ucznia” a edukacyjną wartością kształcenia, ponownie – stanowi wyzwanie dla pedagogicznego taktu nauczyciela.

Konstruktywistyczna dydaktyka respektuje nieusuwalność różnic. Z jednej strony są to różnice pomiędzy uczniami, odnoszące się do wielu ich atrybutów: stylów i strategii poznawczych, wnoszonych doświadczeń i wiedzy osobistej, biografii uczenia się, aspektów motywacyjnych, neuroróżnorodności (Mallory, New 1994; Akpan, Beard 2016) czy różnic kulturowych (Cannella, Reiff 1994). Z drugiej zaś różnice ujawniają się w wielości konstruowanych narracji, zarówno publicznych, jak i osobistych. Edukacja stanowi zatem przestrzeń doświadczania różnicy, co rozwija zdolności uczniów do rozważania rozmaitych

punktów widzenia (tj. sprzyja piagetowsko pomyślanej decentracji struktur poznawczych), do współpracy i komunikacji z tymi, którzy niekoniecznie myślą tak samo (czemu sprzyjają dyskusja i współpraca jako strategie organizacji środowiska uczenia się). Doświadczenie różnicy stanowi także przestrzeń konstruowania tożsamości w procesach wzajemnych interakcji, gdzie uczenie się i tożsamość są współkonstruowane w relacjach – tzn. uczymy się, kim jesteśmy, ucząc się razem z innymi (Gergen 2009). Szkoła uczy w ten sposób życia w kulturze, co „polega (...) na współgraniu wersji świata, które ludzie formują pod jej instytucjonalnym wpływem, z wersjami stanowiącymi produkt ich indywidualnych historii” (Bruner 2006: 31). Pomimo że konstruktywizm dydaktyczny nie wyraża *explicite* określonej doktryny etycznej, w swoich pracach konstruktywiści wyraźnie opowiadają się za demokratyczną kulturą uczenia się opartą na wielości i inkluzywności, w której takt pedagogiczny uobecnia się w etycznym wymiarze. Ponadto obecność pedagogicznego taktu czyni nauczycieli zdolnymi do manewrowania w perspektywie dynamiki różnic oraz umożliwia indywidualizujące podejście do uczniów bez potrzeby wypracowywania formalnych rozwiązań w tym zakresie dla każdego z nich z osobna (por. Zirfas 2022).

Nauczyciel-konstruktywista jest architektem kulturowego środowiska uczenia się, które zachodzi w ramach społeczności kulturowych (Rogoff 1994) i wymaga uwzględniania znaczenia uczenia się sytuowanego (*situated learning*) – jako osadzonego w autentycznych, realnych kontekstach działania (Brown i in. 1989). Organizuje jego konteksty oparte na narracji i dialogu (Bruner 2006) oraz te opierające się na uczestnictwie w praktykach wspólnego działania (Jonassen 1999). Wypełnianie przez nauczyciela tej roli wymaga tego rodzaju kreatywności i płynności działań, które można ująć w kategoriach sztuki jako jednego z aspektów pedagogicznego taktu.

Ostatni z wyróżnionych przeze mnie konstruktywistycznych wymiarów wyzwań dla taktu pedagogicznego nauczyciela odniosę do **wielości nurtów i podejść konstruktywistycznych oraz ich transdyscyplinarnych fundamentów**, wśród których trudno doszukiwać się ostatecznej spójności stanowisk. Stanowi to wyzwanie dla „taktu refleksyjnego”: dokonywania wyborów, integrowania perspektyw oraz tworzenia osobistych strategii czy filozofii kształcenia. Pomimo że w mojej syntetycznej rekonstrukcji problematyki taktu pedagogicznego nie uwzględniłam bezpośrednio zagadnienia teoretycznego pluralizmu jako punktu wyjścia dla twórczego, ale i sytuacyjnego konstruowania przez nauczyciela własnej wiedzy i orientacji, uważam, że takie aspekty taktu pedagogicznego, jak m.in. zdolność do błyskawicznego kreowania znaczeń jako odpowiedzi na pojawiające się zdarzenia, dokonywania osądu i kierowania się etyczną rozważą, mogą uzasadniać ten związek.

Literatura

- Akpan J., Beard L. (2016), *Using Constructivist Teaching Strategies to Enhance Academic Outcomes of Students with Special Needs*. „Universal Journal of Educational Research”, 4(2).
Arystoteles (2007), *Etyka nikomachejska*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Baley S. (1959), *Psychiczne właściwości nauczyciela – wychowawcy*. W: W. Okoń (red.), *Osobowość nauczyciela*. Warszawa, PZWS.
- Berger P.L., Luckmann T. (1966), *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*. Warszawa, PIW.
- Brown J.S., Collins A., Duguid P. (1989), *Situated Cognition and the Culture of Learning*. „Educational Researcher”, 18(1).
- Bruner J.S. (2006), *Kultura edukacji*. Tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz. Kraków, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Cannella G.S., Reiff J.C. (1994), *Preparing Teachers for Cultural Diversity: Constructivist Orientations*. „Action in Teacher Education”, 16(3).
- Dylak S. (2005), *Architektura wiedzy w szkole*. Poznań, Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Filipiak E. (2015), *Budowanie rusztowania dla myślenia i uczenia się dzieci w perspektywie społeczno-kulturowej teorii Lwa S. Wygotskiego*. W: E. Filipiak (red.), *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce*. Bydgoszcz, ArtStudio.
- Friesen N., Osguthorpe R. (2018), *Tact and the Pedagogical Triangle: The Authenticity of Teachers in Relation*. „Teaching and Teacher Education”, 70.
- Fuglseth K. (2017), *Beyond and Behind Phronesis, Tact, and Discretion*. W: M. Brinkmann, M. Buck, S. Rödel (eds.), *Pädagogik – Phänomenologie (Phänomenologische Erziehungswissenschaft)*. Vol. 3. Wiesbaden, Springer VS.
- Gadamer H.-G. (1993), *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*. Tłum. B. Baran. Warszawa, PWN.
- Garbett D. (2011), *Constructivism Deconstructed in Science Teacher Education*. „Australian Journal of Teacher Education”, 36(6).
- Geertz C. (1973), *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*. New York, Basic Books.
- Gergen K.J. (2009), *An Invitation to Social Construction*. London, Sage Publications.
- Gołębniak D. (2024), *Dydaktyka jako praktyka emancypacyjna: między teorią a działaniem*. W: D. Klus-Stańska (red.), *Dydaktyka i jej paradygmaty. Różnorodne światy szkoły*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Herbart J.F. (1986), *Introductory Lecture to Students in Pedagogy*. W: J.F. Herbart, *ABC of Sense-Perception and Minor Pedagogical Works*. New York, D. Appleton & Company.
- Jonassen D.H. (1999), *Designing Constructivist Learning Environments*. W: C.M. Reigeluth (ed.), *Instructional-Design Theories and Models: A New Paradigm of Instructional Theory*. Vol. 2. Mahwah, New York, Lawrence Erlbaum Associates.
- Kant I. (1819), *O pedagogice*. Wilno, Drukarnia X.X. Misjonarzów. <https://bbc.mbp.org.pl/dlibra/docmetadata?showContent=true&id=10651>, 1.06.2025.
- Kant I. (1986), *Krytyka władzy sądenia*. Warszawa, PWN.
- Kant I. (2002), *Metafizyka moralności*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kenklies K. (2023a), *Educating Automats: Pedagogical Tact in the Age of the Script*. „Colloquium”, 15(4).
- Kenklies K. (2023b), *Pedagogies in Dissonance: the Transformation of Pedagogical Tact*. „Global Education Review”, 10(2).
- Kirschner P.A., Sweller J., Clark R.E. (2006), *Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching*. „Educational Psychologist”, 41(2).

- Klus-Stańska D. (2010), *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Klus-Stańska D. (2019), *Wiedza osobista uczniów jako punkt zwrotny w teorii i praktyce dydaktycznej*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, 251(1).
- Klus-Stańska D. (2020), *Konstruktywizm edukacyjny – niejednoznaczność, kontrowersje, dylematy*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 51(4).
- Klus-Stańska D. (2024), *Wiedza w szkole*. W: D. Klus-Stańska (red.), *Dydaktyka i jej paradygmaty*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Klus-Stańska D. (red.) (2024), *Dydaktyka i jej paradygmaty. Różnorodne światy szkoły*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Korsgaard M.T., Rovee F., Senkbeil T. (2024), *Introduction. Pedagogical Tact: Connections Old and New*. „Ethics and Education”, 19(3).
- Kruk J. (2015), *Metodyka jako praktyka kulturowa (archetypowa). Ku źródłom zmiany w dydaktyce*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 28(1).
- Kruk J. (2024), *Przestrzeń i rzeczy jako środowisko uczenia się*. W: D. Klus-Stańska (red.), *Dydaktyka i jej paradygmaty. Różnorodne światy szkoły*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kwaśnica R. (2003), *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki. T. 2*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kwaśnica R. (2007), *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSWE.
- Loughran J.J. (2006), *Developing a Pedagogy of Teacher Education: Understanding Teaching and Learning about Teaching*. Oxon, Routledge.
- Mallory B., New R. (1994), *Social Constructivist Theory and Principles of Inclusion: Challenges for Early Childhood Special Education*. „The Journal of Special Education”, 28(3).
- Manen M. van (2008), *Pedagogical Sensitivity and Teachers' Practical Knowing-in-Action*. „Peking University Education Review”, 1(1).
- Manen M. van (2015), *Pedagogical Tact: Knowing What to Do When You Don't Know What to Do*. London, Routledge.
- Męczkowska A. (2006), *Podmiot i pedagogika: Od oświeceniowej utopii ku pokrytycznej dekonstrukcji*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP.
- Michalski J. (2010), *Takt pedagogiczny w sztuce nauczycielskiego działania*. Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Michalski J. (2021), *Oblicza ojcowskiego taktu*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 611(8).
- Muth J. (2022), *Pedagogical Tact: Study of a Contemporary Form of Educational and Instructional Engagement (Selections)*. W: N. Friesen (ed.), *Tact & the Pedagogical Relation. Introductory readings*. New York, Peter Lang.
- Nawroczyński B. (1929), *Swoboda i przymus w wychowaniu: siedem rozpraw pedagogicznych*. Warszawa, Książnica-Atlas. <https://pbc.gda.pl/dlibra/publication/1320/edition/8455/content>, 1.06.2025.
- Phillips D.C. (ed.) (2000), *Constructivism in Education: Opinions and Second Opinions on Controversial Issues*. Chicago, The University of Chicago Press.
- Piaget J. (1973), *To Understand Is to Invent: The Future of Education*. New York, Grossman Publishers.
- Rogoff B. (1994), *Developing Understanding of the Idea of Communities of Learners*. „Mind, Culture, and Activity”, 4(1).

- Schön D.A. (1983), *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York, Basic Books.
- Schön D.A. (1987), *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Sośnicki K. (1967), *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*. Warszawa, PZWS.
- Szyling G. (2024), *Ocenianie szkolne w granicach i na pograniczach paradygmatów*. W: D. Klus-Stańska (red.), *Dydaktyka i jej paradygmaty. Różnorodne światy szkoły*. Warszawa, PWN.
- Witkowski L. (2021), *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria i krytyka*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Wood D., Bruner J.S., Ross G. (1976), *The Role of Tutoring in Problem Solving*. „Journal of Child Psychology and Psychiatry”, 17(2).
- Zirfas J. (2022), *Pedagogical Tact: Ten Theses*. W: N. Friesen (ed.), *Tact and the Pedagogical Relation: Introductory Readings*. New York, Peter Lang.

Therese Marie Ignacio Bjørnaas

<https://doi.org/10.26881/pwe.2025.60.05>

Queen Maud University College, Trondheim, Norway

tmib@dmmh.no

Racism in Norwegian Kindergartens?¹

Summary

Kindergartens, like all social institutions, function as arenas in which hegemonic constructions of “Norwegianness” are articulated and maintained. These constructions contribute to the reproduction of exclusionary national identities and racialized discourses. Although kindergartens often make efforts to incorporate and value diversity within their pedagogical frameworks, my research, based on interviews with 40 kindergarten teachers, reveals that both children and staff are exposed to various manifestations of racism. At kindergarten level, children may experience forms of othering by peers and adults when they do not embody the dominant norms associated with skin color, cultural background, or religious affiliation. Often they are not even acknowledged to be genuinely Norwegian, raising critical questions about the implicit criteria for national belonging. The data suggest that kindergartens are not insulated from broader societal patterns of racialization, and that racism may be expressed and experienced across multiple relational contexts, including among children, staff, and parents. This chapter seeks to illuminate the diverse forms of racism identified by the participants and to critically engage with their reflections on the complexities of recognizing and addressing racism within early childhood education.

Keywords: early childhood education, racism in Norwegian kindergartens, Norwegian national identity, racialization, institutional racism

Słowa kluczowe: wczesna edukacja, rasizm w norweskich przedszkolach, norweska tożsamość narodowa, kategoryzowanie ze względu na rasę, rasizm instytucjonalny

Introduction

My research, based on interviews with 40 kindergarten teachers, shows that Norwegian children – even kindergartners – are liable to experience forms of othering, from both peers and adults when they do not possess the “correct” skin color, culture, or religion. These children are either not regarded as Norwegian, or they are regarded as “not Norwegian enough.” What determines whether someone is considered Norwegian? Our self-perception is deeply shaped by how we believe others see us. Society creates social frameworks

¹ This article was originally published in Norwegian under the title *Rasisme i barnehagen?* in *Flerkulturelle* praksiser i barnehagen*, edited by Cecilie Fodstad, Therese Bjørnaas, and Svein Sando (Fagbokforlaget 2025). In view of the significance of the issues addressed in the article, the editorial board of *Issues In Early Education* has decided to reprint the text in the journal, with the permission of Fagbokforlaget Publishing House.

that exclude certain bodies from recognition as authentically Norwegian (Ramirez, Lyså 2024). To be considered a person worthy of recognition, one must often look, behave, and operate within the boundaries constructed, regulated, and legitimized by those in positions of power (Foucault 1999). Unfortunately, when Norwegian bodies are assumed to be white, non-white Norwegian bodies are perceived as *Other* (see: Gullestad 2005; Andersson 2010; Massao 2016; Dowling 2020; Harlap, Riese 2021).

In the context of early childhood education, Ragnhild L. Iversen (2020) emphasizes the importance of speaking to children about skin color, as children both notice and comment on visible differences, and white skin tone often functions as the norm. This chapter explores how skin color and other racializing markers shape the boundaries of belonging in kindergarten settings and how these processes may be experienced as racism. As someone who is half-Filipina, I know what it feels like to want to be perceived as Norwegian, and not to be perceived as such. Non-white Norwegians often feel that they are subject to a negotiation of what qualifies as Norwegian” in which whiteness is often seen as the main qualifying factor (Harlap, Riese 2021: 134). My skin color, my non-Nordic phenotypical features, and fact that my mother is from the Philippines are attributes that tend to prevent me from being perceived as Norwegian. As a non-white Norwegian, I have to negotiate my identity every day, and these negotiations are shaped by processes of **racialization** (a term that I will explain later in this article).

My research demonstrates that the majority of kindergartens actively incorporate multicultural diversity into their pedagogical practice. This is reflected by practices such as using songs in various languages, marking holidays and cultural observances from different traditions, and displaying different national flags. Other practices are problematic. For example, I have observed kindergarten teachers using flags to identify what they assume to be their students’ national heritage, even when they were born in Norway and may never have travelled to those countries. Questions such as “What constitutes racism?” and “Who has the authority to define racism?” are central in this context (Titley 2019). Racism in Norwegian kindergartens may be subtle and thus difficult to recognize, both for those subjected to it and for those who may unconsciously perpetrate it. Racist structures often arise in interactions between well-meaning individuals.

The effects of racism and racialization on non-white people are usually more complex and far-reaching than white people imagine. Questions like “Where are you really from?” and statements such as “You are from the Philippines” can feel offensive because I see myself as a Norwegian. Such situations make me feel powerless. Andersson (2010) has described how white Norwegians can act as “symbolic border guards” with the power to determine which non-whites will be allowed to be considered Norwegian and which will not: Whites assign racial identities to non-whites without regard to how they wish to identify themselves. The question “Where are you really from?” can feel like an insinuation that you do not belong here (see Erdal 2022).

The experience of racialization can be seriously harmful. Research has shown that children who face exclusion based on skin color, ethnicity, religion, or culture are at increased risk

for psychological distress (Curry, Nyborg 2003; Coll, Pachter 2009). For this reason, it is essential to engage in conversations about racism and racialization from early childhood, despite the discomfort that these conversations may cause.

There is limited research on racism in Norwegian kindergartens, and there is a widespread misconception that racism is not a problem there. My research shows that the kindergarten environment is not immune to various forms of racism and that such dynamics can occur among children, staff, and parents alike. This chapter aims to shed light on the different forms of racism that my participants in Norwegian kindergartens have experienced or observed and to share their reflections on the complexity of this phenomenon. The first step in challenging racism must be to talk about it (Faye 20021: 182). My central research question is therefore:

What forms of racism exist in Norwegian kindergartens, and how can we challenge them?

Theoretical Framework

Prisca B. Massao (2024) has observed that many Norwegians believe it is more shameful to be called a racist than to experience racism. To be sure, racism is a complex phenomenon. Bangstad and Døving (2023) have observed that it can be difficult to define because it manifests itself in different ways. Other scholars, including Andersson (2022) have echoed this view, arguing that it is not necessary to agree upon a single, fixed definition of racism. Still, it is essential to attempt to delineate the phenomenon.

According to Bangstad and Døving (2023: 12), the logic of racism consists of four interrelated processes:

1. Naturalisation – attributing negative characteristics to individuals as if they were innate and immutable.
2. Hierarchisation – ranking people so that some are considered more valuable than others.
3. Generalisation – prejudging individuals based on group affiliation.
4. Exclusion – discriminating on the basis of the above mechanisms.

According to Gullestad (2002), classical racism was an ideology based on the belief that distinct human races could be identified through physical characteristics, such as skin color. These physical differences were thought to directly correspond to traits like intelligence and morality, forming a racial hierarchy in which the “white race” was considered superior. For those who still believe that outward traits are inherently tied to a person’s moral values or intellectual ability, such characteristics continue to serve as markers of social boundaries today.

There is no genetic support for the thesis that human beings belong to more than one race (Saini 2019; Rutherford 2020). We cannot be assigned to different breeds, like dogs or

cats. In fact, grouping humans into Europeans, Africans, and Asians reveals more genetic variation **within** each group than **between** them. Despite the scientific consensus that race is a social construct with no biological foundation, the idea of race continues to shape many aspects of society in Norway (Gullestad 2002; Andersson 2010; Elgvin 2021) and other European countries (Rastas 2005; Essed, Trienekens 2008).

Goldberg (2006) argues that Europe's population exhibits a form of racial avoidance: it denies that race is relevant to social, moral, or political life. Even as contemporary definitions of racism have expanded beyond skin color (for example, antisemitism and Islamophobia), classical racism has not disappeared. The white individual is still perceived as the moral and cultural norm – both in Norway (Eriksen, Sajjad 2020) and across Europe (Lapiņa, Vertelytė 2020). According to a 2017 report from The Norwegian Centre Against Racism titled *We Don't Want to Play with You Because You're Brown*, one in four youth regularly experiences racism at school. A recent event reported on by TV2 News, Norway illustrates how people's treatment in society is still shaped by their skin color: an Associate Professor who grew up in Norway after being adopted from Indonesia, was spat on and called "a fucking Chinese" in broad daylight in central Oslo (Baraldsnes 2024).

Racism involves attributing characteristics to individuals based on their skin color, ethnicity, religion, nationality, or culture. Even positive characteristics (e.g. "Asians are smart"), can still be experienced as racist. Stereotypes like Asians are smart are most often applied to minorities regardless of how they define themselves (Massao, Skogvang 2023: 44). To understand racism, we must first understand racialization.

The concept of **racialization** comes from postcolonial theory, which posits that more than five centuries of European colonization have established and maintained a global power asymmetry between the West and the non-West. This asymmetry continues to shape people's perceptions of themselves. European colonial powers constructed a binary distinction between the "civilized" Western subject and the "uncivilized" non-Western other (Bjørnaas 2021: 59). Edward Said, the founding figure of postcolonial theory, argued that the cultural achievements of Westerners as superior to those of non-Westerners. The East has been viewed as a peripheral Other, while the West has been viewed as a normative ideal (Said 1978: 1–7).

A core tenet of racialization theory is that a majority defines a minority in terms of its perceived otherness. Thus, the majority functions as the norm, while the minority becomes *the Other*. Eriksen (2021: 106) articulates the difference between racism and racialization: "Race becomes a socially constructed category that operates through the lived consequences of racialization. Racialization shifts the focus to the processes through which race/ethnicity/culture is inscribed onto people's identities and relationships, forming the basis for power relations that create and maintain social structures." Racialization stems from a belief in the existence of distinct human races. It refers to the social processes whereby racial meaning is ascribed to people based on their physical appearance (see Li, Yang 2022: 109–111).

Gayatri Chakravorty Spivak (1993), another prominent theorist of postcolonialism, contends that identity is relational, constructed within systems of difference. In this view,

the Western self is constructed in opposition to a non-Western Other, and the Norwegian self is constructed in opposition to a non-Norwegian Other. Norwegian identity, in this view, is produced in contrast to *the Other*. Specifically, Spivak suggests that non-Western identity is constructed as the negation of the West. For example, when a non-Muslim majority racializes a Muslim minority as misogynistic, it simultaneously racializes itself as egalitarian on the question of women's right. Through racialization, the majority maintains power by othering the minority calling into question its right to exist.

It is also important to emphasize that "whiteness" is not a fixed or unchanging category. Rather, it is a complex and evolving social construct that varies across time and context. The binary distinction between the white and the non-white oversimplifies the fluid and relational nature of racial categories. Whiteness is shaped by historical, political, and socio-cultural conditions, and its boundaries shift accordingly (Lapiña, Vertelytè 2020). For example, groups such as Italians and Jews, who are now generally perceived as white in the United States, were once racialized as non-white.

Racism takes many forms, and it can operate subtly as well as crudely. Some actions can be experienced as racist even though they are not intended to be experienced as such. A non-white person who is asked "Where do you come from?" might feel strongly that they are being excluded from the Norwegian community, even if this question was not intended to be racist. As will become evident throughout this article, it is possible to perceive another person's action as racist even when that action is not intended to be perceived as such. For this reason, it is vital to ask: who gets to define a given action as racist?

Empirical Data, Methodology, and Analysis

This study draws on interviews conducted with two distinct groups of kindergarten staff in Norway. Group 1 consisted of 13 kindergarten teachers with non-Western and non-Nordic (hereafter referred to as "non-white"), phenotypical traits, while Group 2 consisted of 27 kindergarten teachers with Western and Nordic (hereafter called "white") phenotypical traits. Participants were from various regions across Norway, including Finnmark, Troms, Agder, Oslo, Møre and Romsdal, Vestlandet, Rogaland, and Trøndelag. All interviews were conducted in the counties where the participants work.

Group 1 was composed of eight men and five women, aged 24 to 45. The men included one who was adopted from Ghana; one was born and raised in Norway to a father from Iraq and a mother from Chile; three men who were born and raised in Norway to foreign-born parents from Eritrea, India, and Turkey, respectively; two were born and raised in Norway to a Norwegian father and an Asian mother from Japan and Vietnam, respectively; and one was born in Afghanistan and arrived in Norway at the age of 16. The five women included one woman who had come to Norway as an adult, having grown up in Iran; one adopted from the Philippines; one born in Somalia who came to Norway as a child; one born and raised in Norway to Thai parents; and one with a Norwegian mother and Moroccan father.

Group 2 was composed of 22 women and five men, aged 23 to 60, all of whom were born and raised in Norway to two parents who were native to Norway themselves. The participants were recruited through direct contact with kindergartens, through existing professional contacts, and using the ‘snowball method’, where participants who knew the researcher introduced them to others.

The empirical data was collected through semi-structured qualitative interviews. The interviews were either individual or group-based, depending on the participants’ preferences. Some members of Group 1 preferred individual interviews, likely due to the personal nature of the subject. In other instances, the format was more incidental; some participants spontaneously invited colleagues to join the conversation. All participants were asked to provide demographic information beforehand to facilitate their assignment to groups. While different questions were put to each group, they were focused on common themes: diversity and racism in early childhood education.

Each interview lasted between 1.5 and 3 hours. The interviews began with open-ended questions, allowing participants to describe their general approaches to diversity in their pedagogical work. Because racism is a sensitive subject for many people, I deliberately postponed addressing it directly until later in the interview. Eventually, the topic emerged organically as participants began sharing past and current experiences with racism.

Despite the sensitivity of the subject, participants did not avoid or hesitate in their responses. All Group 1 members shared their experiences openly. The fact that I am half-Norwegian and half-Filipina seemed to put them at ease. In contrast, some Group 2 members initially responded in a guarded manner, attempting to answer in what they perceived to be the “correct” way. Several began by stating categorically that racism was not a problem in their workplace and that their colleagues were not racists. Nevertheless, most of the participants eventually became more candid and engaged with the topic in a meaningful way. Given my non-white background, I was acutely aware that the participants’ accounts of racism might resonate with me on an emotional level. To mitigate the risk of personal bias and maintain research validity, I applied a range of theoretical perspectives to the data in order to create an analytical distance from my own experiences and mitigate the risk of personal bias (Jacobsen, Postholm 2018).

The project was approved by Norwegian Agency for Shared Services in Education and Research (registration no. 847214) and conducted in accordance with ethical research guidelines. The participants received an information letter and consent form in advance. They were anonymized and assigned pseudonyms. To further protect their identities, I have chosen not to disclose the counties in which they work. On the other hand, I openly discuss the ethnic backgrounds of Group 1 members since they are an important aspect of this research. Interviews were audio-recorded with the participants’ consent and then transcribed for analysis.

The data corpus comprised over 100 pages of transcriptions. I conducted a thematic analysis (Braun, Clarke 2006), combining inductive coding with theoretical interpretation in an iterative process, moving back and forth between the empirical material and relevant

theoretical concepts. As I began to identify recurring patterns, I developed initial codes such as “lack of knowledge,” “discomfort,” “pork ban,” “exclusion,” “skin color,” and “Norwegian culture.” These codes were then clustered into broader descriptive themes, including: “staff discomfort surrounding the topic of racism,” “Islamophobia,” “racism among children,” and “varied understandings of racism in practice.” In the next phase of analysis, these themes were refined through engagement with theoretical frameworks on racism (Braun, Clarke 2006: 86). Throughout the analysis, I maintained a continuous dialogue between empirical findings and theoretical perspectives, creating categories based on their relevance to the research question (Tjora 2012: 185).

Four overarching themes emerged across participants and were identified as central findings: various forms of racism and racialization in kindergartens; Islamophobia in kindergartens; racism among children, discomfort or reluctance surrounding the topic of racism.

To illustrate the diverse expressions of racism and critically engage with them, the first three themes are discussed in relation to the selected theoretical frameworks. The aim is to explore the relationship between theoretical perspectives on racism and the lived experience of racism. I intentionally refrain from making ethical judgments or suggesting concrete solutions to the problems confronting the participants. I want to understand which current theoretical models of racism are relevant for understanding the processes at play.

Different Forms of Racism in Norwegian Kindergartens

In this section I will present and discuss the participants’ narratives with respect to the three themes mentioned above.

All participants stated that they sought to encourage kindergartners’ respect for multicultural diversity. Several participants mentioned activities such as singing in different languages, celebrating different holidays, displaying flags from different countries, and providing brown dolls. Some mentioned that when children ask for a “skin-colored” pencil, they consciously offer them a black or brown crayon. The representation of difference as a norm is described by Angell (2011) as “recognition through cultural pluralism,” although she argues that such an approach can easily lead to simplifications and exaggerations. Most participants had reflected on the fact that racism can remain a suppressed topic even when diversity is a focal point of their pedagogical work. Even the participants who emphasized that there are many ways to be Norwegian occasionally used language that displayed an “us versus them” logic – as when someone observed, “the multicultural children play well with the Norwegian children.”

All the participants in Group 1, with one exception, reported having experienced racism in the kindergarten setting – primarily in their interactions with other staff members and parents. The one participant who did not interpret her experiences as racism explained that both children and parents were initially skeptical of her because she looked different and was Muslim, but that she did not view this as racism. Nearly all participants from both groups had

experienced various forms of racism in their kindergarten, particularly Islamophobia (racism directed at Muslims), racism among children (e.g. racist remarks, bullying, and exclusion), and racializing discourses and practices by both adults and children (e.g. exclusion from the Norwegian “we” within the kindergarten based on cultural and phenotypical traits). For instance, all participants shared stories about children who expressed that they did not want to play with another child because of their brown skin. Most participants were uncertain about how to handle such situations. They were unsure whether such incidents constitute racism; indeed, most believed that children are incapable of being racist. They tended to view these incidents as isolated incidents which did not significantly influence children’s preferences or choices of friends. However, all participants concluded that they lacked sufficient knowledge about the topic, partly due to a certain anxiety surrounding the issue.

Group 2 acknowledged that they often feared confronting colleagues who made racist remarks because doing so could cause discomfort. Group 1 reflected on the difficulty of speaking up when experiencing racism, out of fear of being accused of overreacting or being overly sensitive.

Direct and Subtle Forms of Racism

All participants in Group 1 reported that they had experienced and continue to experience racialization and racism in their everyday lives. Many also shared instances of racism within the kindergarten setting. A kindergarten teacher named Faisa, whose parents are from Somalia, described how she was treated differently by both parents and colleagues at a previous kindergarten where she worked. She referred to this as “everyday racism.” She recounted an incident at a social event when her manager, who was showing sexual interest in her, said that “he had never been with someone exotic.” She was unsure whether this could be classified as racism, noting that people who behave this way do not necessarily have bad intentions – “they just lack knowledge.” Faisa described an incident that she considered an example of racism, although she was not sure if others would perceive it that way:

A father told my manager that he didn’t want me to change his child’s diaper because I was dark-skinned. He had also told the other staff that he felt uncomfortable around me. I asked my manager whether it was acceptable to behave like that. My manager agreed that the father’s attitude wasn’t good but said he was “one of those SIAN (Stop Islamization of Norway) members” and that I shouldn’t let it bother me. My other colleagues said the father had freedom of speech. I didn’t change that child’s diaper, and I left the kindergarten shortly after.

The father’s demand that Faisa not change his child’s diaper fits the classic definition of racism. The father categorized her based on her biological characteristics, which he associated with negative moral qualities. One could infer that he believed the “white race” to be superior to the “brown race.” At a minimum, according to Andersson (2022: 42),

incidents of racism involve devaluing others and treating them differently based on their skin color. In this case, Faisa's skin color was referenced in an attempt to prevent her from performing the same tasks as her colleagues.

Faisa experienced direct discriminatory treatment, which violates fundamental democratic rights and is illegal under *The Equality and Anti-Discrimination Act* (Likestillings- og diskrimineringsloven 2017, §§ 6–7). *The Norwegian framework plan for kindergartens* (Kunnskapsdepartementet 2017) clearly states that kindergartens must discourage all forms of discrimination and explicitly mentions racism. It is unacceptable to justify the father's racist demand, as Faisa's manager and colleagues did, on the grounds that he is entitled to "freedom of speech." While parents do have the right to participate in decisions regarding their child's welfare and upbringing (Glaser 2023), they do **not** have the right to dictate which adult should perform which tasks at the workplace. This could have been treated as a learning opportunity if the child had expressed any anxiety about being around Faisa, but he had not. On the contrary, she said the child was very fond of her and would often seek her out for comfort and care. It is noteworthy that Faisa's colleagues dismissed the seriousness of the situation by referencing the father's political affiliation with SIAN. SIAN stands for "Stop the Islamization of Norway," a group that opposes the religion of Islam but claims not to oppose people of color in general. According to Faisa, she never disclosed her religion and did not display any visible markers of being Muslim. From a theoretical standpoint, the father's behavior can still be considered racist, as it was Faisa's skin color – not her religion – that served as the basis for exclusion.

Subtle and Unspoken Forms of Racism: Mistrust and Racialization

Several participants in Group 1 reported experiencing a more subtle form of racism – not overtly expressed, but still present and perceptible in the form of suspicion or mistrust. Ali, whose parents come from Afghanistan, shared the following experience:

I was very sick for a period, and then suddenly got worse. I vomited at work. When I called my manager to say I was going home, there was zero concern about the fact that I was actually ill – the focus was on whether I had informed my immediate supervisor. Two weeks later, my manager brought it up again, questioning whether I had really been sick. She didn't believe me. And I had literally thrown up.

Markus, who was adopted from Ghana, also reported experiencing a subtle form of racism, one that he found difficult to confront because he wasn't entirely sure whether it was truly about his skin color. He explained:

I'm Norwegian, with Norwegian parents. I don't have a different culture, and I don't speak any language other than Norwegian. But when a child gets hurt, it feels like it's my fault. Not

the fault of my other colleagues – just mine. It's probably a combination of me being male and multicultural, I don't know. I just didn't get the same trust from the start. That mistrust lingers. I'm the one who gets the emails or phone calls when something has happened, and they ask, 'Why didn't you look after that child?' One time I was blamed for an incident by my manager, but I wasn't even at work that day.

Before sharing his experience, Markus clearly affirms his Norwegian identity by stating that his parents are Norwegian, he speaks Norwegian, and the only culture he knows is Norwegian. Despite being Norwegian, his daily negotiations of identity with staff and parents at the kindergarten were marked by racialization. He was simply not treated with the same level of trust as his white colleagues, and he attributed this to his identity as an adopted person with a different skin color. But he wasn't certain that this was true. Many non-white individuals find that subtle forms of racism are especially difficult to deal with (see Orupabo et al. 2022). Although we cannot know for certain whether the incidents described by Markus and Ali were prompted by their skin color, and therefore qualify as racism, both men clearly suspected that their race was to blame for the lack of trust shown to them by their colleagues. Both Ali and Markus seemed to feel that their place in Norwegian society was being challenged on the basis of their skin color (Zhao 2013; McIntosh 2015; Tyldum 2019; Führer 2022). Markus experienced racialization: he was defined by his superiors as someone who does not do his job properly. As previously mentioned, Norwegians' own conception of "Norwegianness" is still strongly tied to being white. Markus's skin color is relevant to his daily work at the kindergarten since he feels that there is a conflict between his non-white appearance and his Norwegian cultural identity.

Flag Displays: Symbolism, Inclusion, and Racial Boundaries

Most participants said that they highlighted diversity in their pedagogical work. One common activity was hanging flags to visually represent the international diversity of a group of children. Kjersti (Group 2), shared her experience:

We hung up flags to show how good we were at including diversity, and it was kind of a big deal. But then some parents asked, 'Why have you hung the Somali flag at my son's spot? He's Norwegian.' We took down the Somali flag, and it sparked a discussion at our kindergarten. Their son was born and raised in Norway, so the parents thought he was Norwegian. Later, we consulted the parents before hanging up flags, but maybe we should have talked to the kids as well? But is this racism? I do know the intention was good.

Thun (2015: 204) writes, "Feeling recognized and included in the Norwegian community regardless of ethnic background and religious affiliation is important for children growing up in Norway today." But what criteria define people as Norwegian and entitle them to belong to the Norwegian community? According to Eriksen (2010), there exists a grey area

where the boundary between inclusion and exclusion is negotiated. For the kindergarten staff to hang the “wrong” flag above a child, assigning them an identity that they may not be comfortable with, might function as a form of racialization.

One could argue that hanging flags like this operates like a kind of **multicultural alibi** (Lauritsen 2011). Kjersti acknowledges as much when she says that they hang flags “to show how good [they] are at including diversity.” Staff need to be made aware that such activities are not necessarily experienced positively by the children concerned. While some children may enjoy being associated with a non-Norwegian flag, others may feel rejected, as if they are being excluded from the national “we” (Andersson 2010).

Although associating a child with the “wrong” flag does not necessarily constitute racism, staff should recognize that flag displays can inadvertently reinforce boundaries of belonging. Thun (2015: 205) concludes: “How adults in the kindergarten express their understanding of ‘Norwegianness,’ ‘Norwegian culture,’ and ‘other cultures’ will influence how children perceive themselves and their own belonging in the community.”

Islamophobia in Kindergarten

Several participants in both groups experienced hostile attitudes among staff, particularly towards Muslims. One informant from Group 2 describes a staff meeting where someone asked whether the kindergarten “really needs more Muslim employees.” Several participants in Group 1 described a toxic work culture in which colleagues speak negatively about Muslims or the challenges of working with Muslim children. Nora, who is half Norwegian and half Moroccan, says that when a Muslim child displays “undesirable behavior,” it is often linked to Islam or “Muslim culture.” She said that at lunch her colleagues would talk openly about how afraid they were to speak to Muslim parents about the behavior of their children. She explained: “They believe the father will take it out on the mother, as Muslim fathers allegedly blame the mother if something is wrong with their child. For my colleagues, Muslims are scary.”

According to Sayyid (2014), Islamophobia manifests itself as rumors and myths about Muslims and Islam that masquerade as “common sense.” The non-Muslim majority has a loud voice in Western societies, but Muslim voices are seldom heard. Kindergarten staff members act as witnesses of truth (Gardell 2011), portraying Muslims as dangerous and difficult, without giving Muslims themselves a chance to speak for themselves. Islamophobia also manifests itself in the unfair treatment of Muslims within institutions (Sayyid 2014). One informant in each group said that their Muslim colleagues are often discriminated against, especially when it concerns their religious practices. Gayan said: “I find it very discriminatory that Muslims have to pray in the bathroom and must keep it hidden that they need to pray. Imagine that – they have to use their bathroom breaks to pray.” Adrian (Group 2) agreed: “My Muslim colleagues want to pray, you know, but they aren’t allowed

to take time for that. Meanwhile, white employees take multiple smoke breaks a day, and that's totally fine."

Most participants in Group 2 said that they have good and functioning routines regarding the Muslim prohibition against pork consumption. Several in Group 1, however, mentioned that they have witnessed colleagues not respecting this prohibition. Frank, who is half Norwegian and half Vietnamese, tells of an incident in which an employee gave salami to a Muslim child and then laughed, saying: "Is it really that important?" Another informant says Muslim children are frequently mocked by other staff in the staff room, who say things like, "They can't even distinguish between pork and other kinds of meat." Some participants also said that parents are kept in the dark when pork is given intentionally or accidentally to children. Leo, who is half Norwegian and half Japanese, shared an Islamophobic incident he witnessed:

The other day we were going to make sausage stew. When a colleague put pork sausages in the pot, I had to remind him that there are children who don't eat pork. I said we need to make a portion with chicken sausages. He responded something like, 'Whatever, then.' I clearly told him it's not 'whatever.' But he only made it with pork sausages and didn't care about the Muslim children, who ate pork without knowing it.

Døving and Kraft (2013) observe that when Islam is a topic in the media, it is almost always in connection with integration. In general, participants in both groups saw an "us versus them" attitude being exhibited towards Muslims in the kindergarten. They referenced comments like, "Muslims have come to **us (Norwegians)**, so they should abide by **our** kindergarten rules." Døving and Kraft (2013) argue that a hallmark of Islamophobic discourse is the notion that Muslims threaten Western identity because they lack a willingness to integrate. Leo's colleague, and others who don't care if Muslim children eat pork, illustrate that Islamophobic attitudes are present in the Norwegian kindergarten. The idea seems to be that since most Norwegians eat pork, they should not have to accommodate those who do not. Reza, whose parents come from Turkey, made this comment: "There are so many staff in the kindergarten who don't respect that Muslims don't eat pork, but they don't disregard allergies or other food restrictions. Their attitude is that since Muslims don't die from it, it's fine."

These actions can be understood through Homi Bhabha's (1994) concept of **mimicry**, which he uses to define the complex and ambivalent relationship between colonizer and colonized. Colonial mimicry refers to the desire of colonizers for the colonized to imitate their culture and values. By imitating the colonizers, the colonized undergo a process of transformation or "civilizing" so that they begin to resemble them. They never become identical to them, however; they forever remain imitators. For Bhabha, this form of imitation represents the colonizer's desire to make *the Other* more recognizable and controllable – "almost the same, but not quite" (Bhabha 1994: 122).

Although it is uncommon for kindergarten staff to ignore or dismiss religious practices like the Muslim prohibition against pork consumption, Frank, Reza, and Leo report that their colleagues are doing precisely that. Their attitude is expressed by means of relativizing statements like “they don’t die from it.” Here again, the Muslim prohibition against pork consumption is regarded as foreign and “not Norwegian.” One might say that when Muslim children are served pork, they are being forced to mimic proper Norwegian behavior. A clear division between demographics is thus erected; it is **we** who are in the majority who must civilize **them**. By consciously serving pork, these colleagues are consciously making a statement about which religion should be respected in Norway and which religion should not.

You Can’t Come to My Birthday Because You’re Brown

Research shows that children under one year see skin color and phenotypic traits, but it is not until the age of three to four that they associate skin color with negative qualities and characteristics (Lorentzen, Raundalen 1995). This is also supported by Hirschfeld and Gelman’s (1997: 217) research: “By 3 years of age, children readily infer that members of one racial group are dirty, untrustworthy, and dull, while members of another racial group are clean, honest, and bright.” Recent research shows that such associations often occur as unconscious biases (Sangrigoli, De Schonen 2004; Banaji et al. 2013; Liu et al. 2018; Eriksen, Sajjad 2020). Almost all participants believed that children cannot be racist, and if children displayed racist attitudes, these were learned from parents, siblings, or media. More than half of the participants mentioned that racism could be a form of bullying, but unlike bullying, racism was often an isolated incident. The participants reflected on the complexity related to children’s racist attitudes. One informant said: “It’s silly to make a big deal out of something that might not even exist in the children’s minds.” Another said:

What if I make a big deal out of something that only makes the situation worse? I have experienced a child not wanting to play with another child because the child wore the wrong color dress. We must not plant ideas in the children’s heads.

Although children may not be aware of their biases, staff have a duty to intervene and actively engage when a child experiences racism in kindergarten.

Almost all participants reported that there was no preventive work being done against racism in their kindergarten, although the issue might be addressed reactively when incidents occurred. A recurring incident mentioned by nearly all participants involved a white child telling a non-white child that she did not want to play with her because she was ‘brown and disgusting.’ Vilde, who was adopted from the Philippines, says:

I work with the older children in the kindergarten, those aged 4 to 6, and I often hear comments like, ‘I don’t want to sit with him because he’s brown,’ and ‘You have to wipe my

bottom properly because I don't want to be as black as her.' Children are excluded because of their skin color. Especially, I have heard: 'You can't come to my birthday because you're brown.'

This is confirmed by Gayan: "I often experience that white girls don't want to play with Somali girls. They often say things like 'yuck' and 'she's disgusting and dirty.'" Maria (Group 2) says: "I actually have quite a few examples of racism among children. Children making statements like: 'I don't want to play with the brown doll, it's ugly,' and 'I don't want to sit with him because he is brown and disgusting.' This is typical for three- to five-year-olds." Participants, especially in group 2, express uncertainty about what to say to a child who expresses racist views. The perception is that if a child cannot be racist and therefore has no intention or knowledge of expressing racism, it is difficult and perhaps unnecessary to have a conversation about racism. Christina (Group 2) reflects on this uncertainty:

A girl in my kindergarten told me she doesn't like the colors brown and black. It was about her only liking rainbow colors because she associated them with unicorns, but one day she was talking with another girl about face paint and said she didn't want brown paint on her face because she didn't want to look like poop. But, this was about not wanting to look like poop, and can't really be racism, right?

Christina says she is unsure whether it should be considered racism, as the girl seems to associate the color brown with feces rather than with skin color in general. However, it is evident that, for the girl, the color brown carries a negative connotation – it represents something she does not want to resemble. In kindergarten, it is essential to address various forms of racism and racialization through open conversations – regardless of whether the behavior is intentional or unconscious. Talking to children about racism does not mean 'planting ideas' that weren't already there. On the contrary, it is more harmful to dismiss or ignore possible discrimination than to risk misinterpreting a child's intent. Staff must engage in dialogue to understand why some children may view brown skin as undesirable. In order to equip children with the understanding they need, staff must be capable of identifying and naming racism, thereby teaching why such expressions and actions are unacceptable (Berlak, Moyenda 2001).

Children's Interest in Skin Color

Most people in group 1 experience that children are interested in skin color and often ask other children why they are brown. Faiza believes that brown skin color must be compared to something positive, since it is often compared to feces or something dirty and scary. She says:

When children ask me why I am brown, I usually say that I have eaten a lot of chocolate cake, and I say the same when children don't want to play with a child because the child looks like poop. I say a little humorously: 'They don't look like poop, but chocolate.'

Like Faisa, Ismail, who has parents from Eritrea, uses humor when talking with children about skin color:

When children ask me why I'm brown, I usually say it's because I've been in the sun for a long time – and they laugh. It's a mix of humor and honesty in the same moment. Children are naturally curious, especially about people who look different from themselves, and that curiosity is a good thing. It's important for us to show them that being brown is something positive.

Conversations about skin color are an important way to prevent racism. In these discussions, it's crucial that staff avoid confronting or correcting the child too harshly and instead approach the topic with curiosity. A good way to begin is by asking open-ended questions like, 'What makes brown skin disgusting?' or 'What else does the color brown remind you of?' Even when there's no intentional racism, such conversations create valuable opportunities to explore the child's thoughts. Adults can gently guide the child to consider other associations with the color brown – not just negative ones like feces, but also neutral or positive things, such as squirrels and chocolate.

Furthermore, Lorentzen and Raundalen's (1995) research highlights that empathy is essential in counteracting racism. For instance, staff might respond to a child expressing a racist view by asking, 'How would you feel if someone didn't want to play with you because of your skin or hair color?' In anti-racism work, it's important to present differences as something valuable – but equally crucial is helping children recognize what they have in common. Larsen and Slåtten (2015) emphasize that focusing on similarities strengthens a sense of community and lays the foundation for friendship. They also point out that forming friendships and having positive experiences with children who are different is one of the most effective ways to prevent racism.

Children Can't Be Racists: Racism Without Racists?

The participants tended to focus more on the children expressing racist behavior than on those experiencing it, largely because they struggled with the idea that young children – who 'cannot be racists' – could engage in racism. This reflects a broader theme in the racism debate in Norway: many non-white individuals report experiencing racism from people who do not see themselves as racist. But how can racism be addressed if no one identifies as a racist? In a kindergarten setting, this becomes particularly complex. While children at this age are not racists in a conscious sense, their expressions and attitudes can still reflect

unconscious biases. And even when such remarks are unintended, racism always has a recipient – someone who is affected by it.

The political philosopher Frantz Fanon explored how colonization deeply affected the mental health and identity of the colonized. According to Fanon (2002), ‘the white gaze’ transforms the native – who was once carefree in their own body – into what he calls ‘a negro’s body.’ This gaze reduces the natives’ subjectivity to stereotypical, racist representations imposed by the colonizers. Fanon argues that colonialism created an inferiority complex in the native, filling them with jealousy toward the Western colonizer (Fanon 2002). The native then desires to identify with white culture, values, and ideals, believing that only by doing so can they elevate their status as a human being. This leads to a continual striving to become like the oppressor, positioning the white colonizer as the figure of power while the native places themselves under the authority of white validation. Ultimately, the native’s desire to be white is, in fact, a desire for higher human status.

Inferiority complex and self-hate – referred to as internalized racism – affect those who experience racism, and this can occur even in kindergarten. For example, one informant described a girl who, after being repeatedly rejected by other children because of her brown skin, tried to scratch off her skin color from her arm, saying it was ‘wrong.’ Research shows that children who experience racism may develop what is known as minority stress: when children begin to believe they are inferior due to their skin color, physical traits, ethnicity, culture, or religion, it can lead to mental health challenges such as depression and anxiety later in life (Curry, Nyborg 2003; Coll, Pachter 2009; Slopen, Williams 2014). A child excluded because of their skin color will experience this exclusion as painful and distressing, potentially leading to negative beliefs about their own worth and social value. Therefore, the primary focus in kindergarten should be on the recipients of racism – children who face rejection from others solely because of their skin color, whether by being refused to sit with, hold hands with, or play with.

There is no single formula for what to say to a child, and sometimes the child may not be ready to engage in conversations about such complex and serious topics. What matters most in these discussions is that staff affirm the child’s skin color is not wrong and that the child is valued. Staff must reassure the child that they have an equal place of belonging within the community. Yuval-Davis (2011) defines belonging as feeling ‘at home’. Therefore, staff should facilitate activities that create a shared sense of ‘we,’ especially for those children who are more at risk of exclusion from the Norwegian ‘we’ in kindergarten. As Mørreaunet (2023) highlights, being in kindergarten **is** about finding one’s place within the community.

Concluding remarks

Like all other institutions, kindergartens are spaces where dominant ideas of “Norwegianness” are expressed, often reinforcing exclusionary notions of national identity and racialized

concepts. Although kindergartens may effectively emphasize and include diversity in their educational practices, both staff and children still experience various forms of racism within these settings. Differences in how staff understand and interpret racism make it a complex issue, often leading to discomfort and avoidance that hinder open dialogue. Therefore, it is the responsibility of kindergarten staff to develop a shared understanding of racism and to educate themselves about its many manifestations. Only through this collective awareness and commitment can kindergartens effectively counteract racism, as outlined in the *Norwegian Kindergarten Framework Plan*.

References

- Andersson M. (2008), *Flerfarget idrett: Nasjonalitet, migrasjon og minoritet*. Bergen, Fagbokforlaget.
- Andersson M. (2010), *The Social Imaginary of First-Generation*. "Social Identities", 16(1).
- Andersson M. (2022), *Rasisme: en innføring*. Oslo, Fagbokforlaget.
- Angell M.L. (2011), *Anerkjennelser av kultur i barnehager*. In: A. M. Otterstad, J. Rhedding Jones (eds.), *Barnehagepedagogiske diskurser*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Banaji M.R., Chen E.E., Dunham Y. (2013), *Two Signatures of Implicit Intergroup Attitudes: Development Invariance and Early Enculturation*. "Psychological Science", 24(6).
- Bangstad S., Døving C.A. (2023), *Hva er rasisme*. 2. utg. Oslo, Universitetsforlaget.
- Baraldsnes R. (2024), *Ble spytt på og bedt om å komme seg tilbake til Kina*. TV 2 Nyheter, 8. juni 2024. <https://www.tv2.no/nyheter/innenriks/ble-spytta-pa-og-bedt-om-a-komme-seg-tilbake-til-kina/16747318/>, 5.01.2025.
- Berlak A., Moyenda S. (2001), *Taking It Personally: Racism in the Classroom from Kindergarten to College*. Philadelphia, Temple University Press.
- Bhabha H.K. (1994), *The Location of Culture*. 2. utg. London–New York, Routledge.
- Bjørnaas T. (2021), *Kjønnslikestilling i norsk innvandringspolitikk: Å frigjøre muslimske kvinner fra kvinnefiendtlige islam*. "Tidsskrift for Islamforskning", 15(1).
- Braun V., Clarke V. (2006), *Using Thematic Analysis in Psychology*. "Qualitative research in Psychology", 3(2).
- Coll C.G., Pachter L.M. (2009), *Racism and Child Health: A Review of the Literature and Future Directions*. "Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics", 30(3).
- Curry J.F., Nyborg V.M. (2003), *The Impact of Perceived Racism: Psychological Symptoms among African American Boys*. "Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology", 32(2).
- Døving C.A., Kraft S.E. (2013), *Religion i pressen*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Dowling F. (2020), *A Critical Discourse Analysis of a Local Enactment of Sport for Integration Policy: Helping Young Refugees or Self-Help for Voluntary Sports Clubs*. "International Review for the Sociology of Sports", 55(8).
- Elgvin O. (2021), *Strukturell rasisme i Norge: En funksjonalistisk tilnærming til rasisme uten rasister*. "Tidsskrift for Samfunnsforskning", 62(1).
- Erdal M.B. (2022), *"Kan man se norsk ut?" Om norskhet som en referanse for rasisme*. In: C. Døving (ed.), *Rasisme: fenomenet, forskingen, erfaringene*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Eriksen K.G. (2021), *Mot utvidede forståelser av rasialisering og rasisme i skolen*. "Nordisk Idsskrift for Pedagogikk og Kritikk", 7.

- Eriksen T.H. (2010), *Samfunn*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Eriksen T.H., Sajjad T.A. (2020), *Kulturforskjeller i praksis: Perspektiver på det flerkulturelle Norge*. 7. utg. Oslo, Gyldendal.
- Essed P., Trienekens S. (2008), "Who Wants to Feel White?" *Race, Dutch Culture and Contested Identities*. "Ethnic and Racial Studies", 31(1).
- Fanon F. (2002), *Jordens fordømte* (A. Amlie, Overs.). Oslo, Den norske Bokklubben.
- Faye R. (2021), *Rom for ubehag i undervisning om rasisme i klasserommet*. In: B. Ravnberg, R. Faye, R.M. Lindhardt, V. Solbue (eds.), *Hvordan forstå fordommer: Om kontekstens betydning – barnehage, skole og samfunn*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Foucault M. (1999), *Diskursens orden: Tiltredelsesforelesning holdt ved Collège de France 2. desember 1970* (E. Schaanning, Overs.). Oslo, Spartacus.
- Führer L.M. (2022), *Hverdagsrasisme*. In: C. Døving (ed.), *Rasisme: fenomenet, forskningen, erfaringene*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Gardell M. (2011), *Islamofobi* (A. Leborg, Overs.). Oslo, Spartacus.
- Glaser V. (2023), *Foreldresamarbeid: Barnehagen i et mangfoldig samfunn*. 3. utg. Oslo, Universitetsforlaget.
- Goldberg D.T. (2006), *Racial Europeanization*. "Ethnic and Racial Studies", 29(2).
- Gullestad M. (2002), *Det norske sett med nye øyne: Kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Gullestad M. (2005), *Normalising Racial Boundaries: The Norwegian Dispute about the Term Neger*. "Social Anthropology", 13(1).
- Harlap Y., Riese H. (2021), *Utdanning, rasialisering og tilhørighetens grenser*. "Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk", 7.
- Hirschfeld L.A., Gelman S.A. (1997), *What Young Children Think about the Relationship between Language Variation and Social Difference*. "Cognitive Development", 12.
- Iversen R.L. (2020), *Hvorfor og hvordan bør hudfarge være tema i barnehagen?* RLI – Ragnhild Laird Iversen, 8. juni. <https://www.religionsundervisning.no/l/hvorfor-og-hvordan-bor-hudfarge-vaere-tema-i-barnehagen/>, 25.03.2024.
- Jacobsen D.I., Postholm M.B. (2018), *Forskningsmetode for masterstudenter*. Oslo, Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet (2017), *Rammeplan for barnehagen: Innhold og oppgaver* [The Norwegian Framework plan for Kindergartens]. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/contentassets/7c4387bb50314f33b828789ed767329e/rammeplan-for-barnehagen---bokmal-pdf.pdf>, 25.03.2024.
- Lapiña L., Vertelytė M. (2020), "Eastern European", *Yes, but How? Autoethnographic Accounts of Differentiated Whiteness*, "NORA – Nordic Journal of Feminist and Gender Research", 28(3).
- Larsen A.K., Slåtten M.V. (2015), *En bok om oppvekst: samfunnsfag for barnehagelærere*. Bergen, Fagbokforlaget.
- Lauritsen K. (2011), *Barnehagen i kulturell endring: Tilpassing og motstand*. In: T. Korsvold (ed.), *Barndom – barnehage – inkludering*. Bergen, Fagbokforlaget.
- Li J.H., Yang A. (2022), *Rasialisering*. In: K.L. Madsen, J. Jørgensen, J. Graack (eds.), *Normkritik I pædagogisk praksis*. København, Hans Reitzels Forlag.
- Liu S., Xiao W.S., Xiao N.G., Quinn P.C., Zhang Y., Chen H., Ge L., Pascalis O., Lee K. (2018), *Older but Not Younger Infants Associate Own-Race Faces with Happy Music and Other-Race Faces with Sad Music*. "Developmental Science", 21(2).

- Lorentzen G., Raundalen M. (1995), *Barn og rasisme*. Oslo, Ad notam/Gyldendal.
- Massao P.B. (2016), *Sport Race and Gender: Experiences of Black Norwegian Athletes*. Dissertation from the Norwegian School of Sport Sciences. [Doktorgradsavhandling, Norges idrettshøgskole]. <https://nih.braage.unit.no/nih-xmlui/handle/11250/2394759>, 5.01.2023.
- Massao P.B. (2024), *Ja, det kan oppleves som rasisme å lese litteratur som handler om rasisme*. Aftenposten, 23. Juni. <https://www.aftenposten.no/mening/debatt/i/93OvBw/undervisning-om-rasisme-kan-utloese-traumer>, 8.08.2024.
- Massao P.B., Skogvang B.O. (2023), *Rasialisering, hvithet og norskhet: Nasjonal identitetsdannelse i og gjennom idrett*. "Norsk sosiologisk tidsskrift", 7(1).
- McIntosh L. (2015), *Impossible Presence: Race, Nation and the Cultural Politics of "Being Norwegian"*. "Ethnic and Racial Studies", 38(2).
- Mørreaunet S. (2023), *Bevegelser i barnehageledelse: Til beste for barn?* In: K. Nissen, M. Moe, S. Mørreaunet (eds.), *Barnehageledelse i bevegelse*. Oslo, Fagbokforlaget.
- Orupabo J., Vassenden A., Handulle A. (2022), *Å redde hvite folks ansikt: ritualer og makt i rasialiserte situasjoner*. In: C. Døving (ed.), *Rasisme: fenomenet, forskningen, erfaringene*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Ramirez C., Lyså I.M. (2024), *Norskhet og rasialisering- friksjon omvendning og utvidelse*. In: Ramirez C., Lyså I.M. (eds.), *Norskhet i bevegelse*. Oslo, Cappelen Damm Akademisk.
- Rastas A. (2005), *Racializing Categorization among Young People in Finland*. "Young", 73(2).
- Rutherford A. (2020), *How to Argue with a Racist: History, Science, Race and Reality*. London, SD Books.
- Said E.W. (1978), *Orientalism*. New York, Phanteon Books.
- Saini A. (2019), *Superior: The Return of Race Science*. Boston, Beacon Press.
- Sangrigoli S., De Schonen S. (2004), *Recognition of Own-Race and Other-Race Faces by Three-Month-Old Infants*. "Journal of Child Psychology and Psychiatry", 45(7).
- Sayyid S. (2014), *A Measure of Islamophobia*. "Islamophobia Studies Journal", 2(1).
- Slopen N., Williams D.R. (2014), *Discrimination, other Psychosocial Stressors, and Self-Reported Sleep Duration and Difficulties*. "Sleep", 37(1).
- Spivak G.C. (1993), *Can the Subaltern Speak*. In: L. Chrisman, P. Williams (eds.), *Colonial Discourse and Postcolonial Theory: A Reader*. New York, Columbia University Press.
- Thun C. (2015), *Grenser for norskhet? Om barns medborgerskap og kulturelt mangfold i barnehagen*. "Norsk pedagogisk tidsskrift", 99(3–4).
- Titely G. (2019), *Racism and Media*. London–Thousand Oaks, Sage.
- Tjora A. (2012), *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo, Gyldendal Akademisk.
- Tyldum G. (2019), *Holdninger til diskriminering, likestilling og hatprat i Norge*. 2. utg. Fafo-rapport. Oslo, Fafo.
- Yuval-Davis N. (2011), *The Politics of Belonging: Intersectional Contestations*. London–Thousand Oaks, Sage.
- Zhao Y. (2013), *Intersectionality, the Production of Difference and Norwegian Transnational Adoptees' Identity Work*. "Nora", 21(3).

Legal act

- Likestillings- og diskrimineringsloven (2017), *Lov om likestilling og forbud mot diskriminering*. NORSK LOVTIDEND Avd. I Lover og sentrale forskrifter mv. 16.06.2017 nr. 51. <https://lovdata.no/lov/2017-06-16-51>, 1.01.2024.

Alicja Jurgiel-Aleksander

<https://doi.org/10.26881/pwe.2025.60.06>

ORCID: 0000-0002-7952-8910

Uniwersytet Gdański

alicja.jurgiel-aleksander@ug.edu.pl

Zdzisław Aleksander

ORCID: 000-0002-4281-7890

Akademia Ateneum w Gdańsku

z.aleksander@ateneum.edu.pl

Aspekty edukacji wczesnoszkolnej obecne w biograficznym opisie zawodowych doświadczeń nauczycieli przedmiotów

Summary

Aspects of Early School Education Present in the Biographical Description of the Professional Experiences of Subject Teachers

This article is an excerpt from the report on the implementation of the study on the way teachers construct their professional experience. The authors conducted biographical interviews with teachers of public primary and high schools, initiating them with the question of what the experience of being a teacher teaches you. Answering this question, the interviewees created a story about the practice of teaching, the status of the teacher and the mechanisms of building his or her public image. At the same time, the topic of early childhood education was raised in order to 1) justify different approaches to students depending on the stage of education and more difficult, in their opinion, working conditions for teachers with young people; 2) show the need to create a hierarchy in the profession based on the type of classes conducted and the responsibility resulting from preparing students for exams; 3) convince them that competition at every stage of education is a desirable method of building the public image of a school. The authors of the article believe that teachers' justifications are still governed by an instrumental approach to education, for which the increase in a student's knowledge measured by exam results determines its value. The thesis about the acceleration of civilization further confirms this belief and shapes the concept of early school education in the consciousness of teachers, mainly as a stage preparing for further education.

Keywords: biographical interview, teachers' professional experience, instrumental approach to education, early education

Słowa kluczowe: wywiad biograficzny, zawodowe doświadczenia nauczycieli, instrumentalne podejście do edukacji, edukacja wczesnoszkolna

Wprowadzenie

Sposoby konceptualizacji nauczycielskich doświadczeń w rozmaitych kontekstach od wielu lat stanowią przedmiot zainteresowań badawczych Autorów (Jurgiel 2007; Aleksander 2014). W latach 2019–2020 przeprowadziliśmy wywiady biograficzne z nauczycielami przedmiotów w szkołach publicznych podstawowych i ponadpodstawowych, inicjowane pytaniem: Czego uczysz się doświadczenie bycia nauczycielem/nauczycielką? W latach 2023–2024 poszerzyliśmy zebrany materiał o kolejne przypadki¹. Ostatecznie 18 nauczycieli różnych przedmiotów, takich jak: biologia, geografia, chemia, historia, języki obce, język polski, matematyka, informatyka, próbowało opisać swoje doświadczenie, wybierając samodzielnie tematy w rozmowie – ich zdaniem kluczowe dla rozumienia sytuacji zawodowej, w jakiej się znaleźli². Okazało się, że bez względu na czas przeprowadzenia wywiadów wspólne tematy podejmowane przez nauczycieli to: opis praktyki nauczania w codzienności, status zawodu nauczyciela, mechanizm tworzenia publicznego wizerunku nauczycieli. Co ciekawe, w każdym z tych pól tematycznych pojawiają się nawiązania do różnych aspektów wczesnej edukacji, pomimo że, przypomnijmy, rozmawialiśmy z nauczycielami spoza tego obszaru praktyki edukacyjnej. O formach obecności wątku wczesnej edukacji w narracjach nauczycieli przedmiotów chcielibyśmy opowiedzieć w niniejszym artykule.

Badanie biograficzne w ujęciu Petera Alheita jako metoda realizacji projektu

Jak już zaznaczono na wstępie, efektem realizowanego przez nas projektu jest 18 biograficznych wypowiedzi nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących uczących w szkołach podstawowych i liceach ogólnokształcących na temat doświadczenia bycia nauczycielem/nauczycielką. Nawiązujemy tu do traktowania biografii w ujęciu Petera Alheita (2018) jako zbioru uczących doświadczeń. Stają się one uczącymi wówczas, gdy jednostka ujawnia sens podejmowanych działań zawsze w odniesieniu do sposobu budowania relacji ze światem. Umieszczenie siebie w obrębie jakiegoś doświadczenia oznacza bycie w relacji do czegoś lub kogoś. Bycie w tej relacji i jej opis wymaga od podmiotu umiejętności konceptualizacji,

¹ Ważnym bezpośrednim i osobistym powodem chęci podjęcia rozmowy przez nauczycieli w realizowanym projekcie w latach 2019–2020 były powrót do dawnej struktury systemu edukacyjnego, likwidacja gimnazjów, upolitycznienie kształcenia, natomiast w drugim (2023–2024) – potrzeba stabilizacji ekonomicznej i uspokojenia negatywnych nastrojów w szkole. Łącznie wywiadów udzieliło 12 nauczycieli szkół podstawowych i 6 – liceów, ze stażem 5–30 lat pracy w szkole.

² Rezultatem analizowanego wówczas materiału jest tekst: *Biograficzne doświadczenie bycia nauczycielem jako istota kształtowania praktyk calożyciowego uczenia się* (Jurgiel-Aleksander 2022). Scharakteryzowano w nim trzy sposoby ujmowania nauczycielskich doświadczeń. W każdym z nich istotę opisu kształtują inne kwestie, są to kolejno: brak poczucia wpływu na stan edukacji, rola rutyny dla sprawnego funkcjonowania szkoły jako instytucji, postrzeganie sensu swojej pracy wyłącznie przez pryzmat modyfikowania własnych działań w klasie szkolnej.

będącej formą rozumienia sytuacji, w której pozostaje on wraz ze swoimi przekonaniem, tradycjami, instytucjonalnymi formami organizacji życia, ale także otwarciem na to, co nowe. Jak pisze P. Alheit (2018), biografia staje się uczącą nie dlatego, że zawiera w sobie rozmaite fakty i epizody z życia podmiotu, ale dlatego, w jaki sposób są one przedstawiane i rozumiane, jednym słowem, jaki jest mechanizm budowania ich znaczenia. Wspomniany autor kilkakrotnie w swoich pracach zaznacza, że naukowy charakter opisu biografii musi brać pod uwagę napięcia wynikające z jej konstruowania. Jego zdaniem zawierają się one w samym pojęciu „biograficzności” – fundamentalnej umiejętności podmiotu do zinternalizowania tych zewnętrznych czynników świata, które on uznaje za ważne dla siebie i dla własnego rozwoju (Alheit 2021: 119), oraz „biografizacji” (Alheit 2018: 10) – będącej wyrazem społecznego oddziaływania na jednostkę w postaci instytucjonalnych form, jak edukacja, socjalizacja, pożądane wzory życia przekazywane z pokolenia na pokolenie w różnych formach kulturowych praktyk. Pomimo znormalizowanego wzoru życia charakterystycznego dla danego typu społeczeństwa jednostka sama wybiera sposób realizacji własnej biografii i dokonuje w niej szeregu zmian (Usher 2009). Zdaniem Alheita (2018, 2020, 2021) dzieje się tak na skutek sposobu konstruowania doświadczeń, które mają charakter: temporalny, kontekstualny i refleksyjny. Temporalny – to znaczy są one osadzone w konkretnym czasie, ale na ich sens składa się to, co było w przeszłości i jakie plany jednostka ma co do swojej przyszłości. Kontekstualny – ponieważ wynikają z uwarunkowań społecznych, politycznych i kulturowych. Refleksyjny – ponieważ współczesna tożsamość nie jest raz na zawsze zakończonym projektem, a jej stawianie się wymaga korzystania z już obecnych zasobów oraz tego, co nowe, związane ze zmieniającą się codziennością. W tym sensie językowa rekonstrukcja indywidualnego doświadczenia stanowi odzwierciedlenie poznawczej struktury, w której przebiega proces rozumienia zjawiska. W przełożeniu na język przedstawianego tu fragmentu naszego projektu chodzi o identyfikację istotnych dla opisu nauczycielskiego doświadczenia kwestii ze szczególnym uwzględnieniem tych kontekstów, które wiążą się z odpowiedzią na pytanie, jaką rolę w owej conceptualizacji nauczycielskiego doświadczenia odegrały poruszone samodzielnie przez rozmówców wątki związane z edukacją wczesnoszkolną. Pytanie inicjujące naszą rozmowę, czyli czego uczy cię bycie nauczycielem, nauczycielką, umożliwiło poruszanie tych kwestii, dawało szansę swobodnego odwoływania do doświadczeń w przeszłości, rekonstruowania teraźniejszości, prognozowania przyszłości. Co istotne, ujawniało uzasadnienia, które tę narrację tworzą³.

Poniżej przedstawiamy trzy sposoby opisu nauczycielskich doświadczeń zawodowych z uwzględnieniem głównej osi konstrukcyjnej (praktykowanie nauczania, status nauczyciela, publiczny wizerunek nauczyciela) i perspektywy, w jakiej oni to swoje doświadczenie

³ Sposób dochodzenia do ujawnienia schematu uzasadnień wpisanych w dany typ narracji odbywał się na podstawie następujących kroków postępowania: 1) wyróżnienie tematów poruszonych w rozmowie inspirowanej pytaniem: „Czego uczy cię doświadczenie bycia nauczycielem?”; 2) kondensowanie tekstu – przyporządkowanie fragmentów badanych wypowiedzi do wyróżnionych rozmowie pól tematycznych; 3) wyszczególnienie kontekstów w polach wypowiedzi; 4) porównywanie rodzaju kontekstów między przypadkami/biografiami; 5) wyłonienie specyfiki narracji (zob. Jurgiel-Aleksander 2013).

widzą. Za każdym razem temat wczesnej edukacji jest w tych opowieściach używany przez nauczycieli do innych celów: jako pretekst, by opowiedzieć o nierównych pod względem dydaktycznym warunkach dochodzenia do nauczycielskiego sukcesu (A); jako impuls do usankcjonowania hierarchii zawodowej opartej na rodzaju zajęć, które się prowadzi, i ich egzaminacyjnym statusie, a nie formalnym awansie nauczyciela (B); jako powód, by rywalizację między nauczycielami i uczniami na każdym etapie kształcenia uczynić sposobem na równy udział w ponoszeniu odpowiedzialności za publiczny wizerunek szkoły (C).

Trzy sposoby opisu zawodowych doświadczeń w ujęciu nauczycieli przedmiotu

A. Biograficzna opowieść o praktykowaniu nauczania jako tekst o nierównych warunkach realizacji celów kształcenia przez nauczycieli

Praktykowanie nauczania to pierwsze pole tematyczne, w którym autorzy otwartych wypowiedzi sytuują swoje nauczycielskie doświadczenie. Sprowadzają je do opisu warunków nauczania, w jakich ten proces się odbywa jako z założenia innych, niż dzieje się to w przypadku nauczania wczesnoszkolnego. Ta inność wynika z tego, że ich zdaniem nauczyciele wczesnej edukacji mają do czynienia z uczniami zmotywowanymi do działania przez sam fakt, że szkoła jest nowym nieznanym dotąd światem, do którego uczeń wchodzi z całym swoim zaangażowaniem i chęcią poznawania. Drugim ważnym aspektem jest to, że na tym etapie edukacji nauczyciele spędzają z uczniem dużo czasu, więc mogą go lepiej poznać i wykorzystywać rozmaite aktywne formy uczenia się:

Nigdy nie sądziłam, że zostanę nauczycielką, ale jakoś tak się stało. Koleżanka szła na studia polonistyczne i pomyślałam dlaczego nie. Na początku ta praca była ciekawa, młodzież była bardziej zdyscyplinowana. Wiedziała, czego chce, po co się uczy, do jakiego liceum czy technikum zamierza iść. To motywowało do pracy. **A teraz często mam wrażenie, że przedszkolaki wiedzą więcej i chcą się uczyć bardziej niż młodzież.** Cały czas z czymś walczę, najczęściej z papierami, dziennikami i z brakiem motywacji. **Zazdroszczę moim koleżankom z wczesnej edukacji, bo tam jeszcze dzieciakom się chce, rodzicom także zależy na takiej codziennej rozmowie i wszystko jakby z natury jest ciekawe, bo nowe.** Wiem, że to zainteresowanie z biegiem lat jest coraz mniejsze. Potem już tylko odpowiadamy na maile, używamy tych wszystkich nowości elektronicznych do korespondowania, bo przecież dziś czas to pieniądz. Generalnie potem już tylko wydajemy polecenia i odpowiadamy, nie wiem, czy pani mnie dobrze rozumie, my już ze sobą w szkole nie rozmawiamy.

Musisz się przyzwyczaić, że ze wszystkim zostajesz sama. Żadnego wsparcia. Papierologia cię przytłoczy, programy naprawcze też. **Wszystkim się wydaje, że masz tyle czasu co nauczycielka w nauczaniu początkowym, która jest z dziećmi cały ich szkolny dzień. A ty masz jedną godzinę w tygodniu i masz poznać ucznia i postawić diagnozę, i jeszcze przewidzieć, czy zda egzaminy.** Czuję się zmęczona. Działam codziennie jak maszyna, wykonuję to samo i lecę do innej szkoły. Moja koleżanka pracuje z maluchami. Wiem, że to nie jest łatwo, ale chyba bardziej widać sens tej pracy.

Ja widzę, jak pracują moje koleżanki z klas pierwszych i z uczniami, którzy zaczynają chodzić do szkoły. To jest inna praca, te jakieś karty pracy, muzykowanie, aktywne metody, czasem mnie pytają o moją metodykę, jakieś rebusy, piosenki. **Tam jest zawsze jakieś zamieszanie... Zmierzam do tego, żeby powiedzieć, że takie zamieszanie przydałoby się w starszych klasach...**

Hierarchicznie zbudowany system kształcenia powoduje, że nauczyciele bazują na umiejętnościach i wiedzy ucznia ukształtowanych na wcześniejszym etapie. Nie zawsze z tych zasobów można korzystać i to nie dlatego, że uczniowie nie mają takiego potencjału, ale dlatego, że uczniowie nie zostali wcześniej do tego etapu przygotowani. Edukacja wczesnoszkolna jawi się jako czas zabawy, spacerów, a nie „prawdziwej nauki” spod znaku przyswajania wiedzy i socjalizowania do realizowania roli ucznia pod dyktando spełniania wymagań dydaktycznych. Jakby to był czas, jak mówi jeden z rozmówców – „niepoważnego uczenia się w poważnej szkole”:

Uczę matematyki w podstawówce, w tym mam czwartą klasę. Nie tylko ja, ale inni nauczyciele robią wszystko, żeby nie dostać klas czwartych. Ci uczniowie jakby w ogóle do szkoły wcześniej nie chodzili. Nie umieją podstawowych działań, nie są w ogóle samodzielni i tak im zostaje. **Nikt nie chce słyszeć, że ja już nie mam teraz czasu na zabawy, spacer, malowanie. Muszę realizować program, stawiać wymagania. Teraz zaczyna się prawdziwa nauka.**

W analizowanej narracji wątku dotyczącego wczesnej edukacji używa się, by pokazać specyfikę własnej pracy jako bycie pod ciągłą presją realizacji programu w krótkim czasie. Ale także by wskazać, że we własnym odczuciu na kolejnych etapach kształcenia szkolnego realizuje się znacznie trudniejsze zadanie – przygotowuje do egzaminów, myśli o kolejnych stopniach kariery swoich uczniów:

Wszystko stanęło na głowie. Jest jakaś granica między tym, co robimy my w liceum i nauczyciele w szkole podstawowej. Nie odbieram im odpowiedzialności, ale my jednak kształcimy jakieś elity dla tego kraju, dajemy poważną wiedzę, przygotowujemy do matury. **A oni jedynie rozpoczynają tę drogę, albo jeszcze wcześniej uczą pisanie i czytania – co jest ważne, ale tak naprawdę dzieciaki w większości już jak idą do szkoły, to umieją to, czego ta szkoła ma ich na początku uczyć.** Ja muszę się codziennie zmagać z trudnymi tematami, biologia nie jest łatwa. Do tego dochodzą olimpiady, oczekiwania rodziców, że ich dzieci dostaną się na dobre studia. **A inni nauczyciele przychodzą do szkoły, żeby się pobawić z uczniami.**

Dokonując uproszczenia, można powiedzieć, że z założenia sytuacja jest nierówna ze względu na posiadanie i gospodarowanie czasem będącym w dyspozycji nauczyciela, przeznaczonym do realizacji programu. Na etapie wczesnej edukacji nauczyciele mogą niejako „pozwolić sobie na luksus” zainteresowania indywidualnym uczniem, jego potrzebami

poznawczymi. Natomiast później chodzi głównie o selekcjonowanie ze względu na stan wiedzy i umiejętności uczniów oraz ich dostosowanie do życia w świecie technologicznego postępu. Można odnieść wrażenie, że porównywanie swojego nauczania z pracą nauczyciela wczesnej edukacji służy pokazaniu nierównych warunków zdobywania osiągnięć w sytuacji presji cywilizacyjnego przyspieszenia. Oto po stronie nauczyciela wczesnej edukacji mamy ucznia zainteresowanego szkołą, chcącego uczestniczyć w zajęciach, na ogół już wyposażonego w umiejętności pisanie i czytania, które tylko utrwała, jest czas na rozwijanie zainteresowań i zabawę. Natomiast po stronie nauczyciela przedmiotu mamy: doświadczenie zmagania się z uczniem bez motywacji do uczenia się, rodziców z ogromnymi oczekiwaniami wobec nauczyciela, biurokrację, walkę, bezsilność, stawianie wymagań, „prawdziwą naukę” i ucznia często nieprzygotowanego do realizacji zadań na kolejnym wyższym etapie kształcenia.

B. Biograficzna opowieść o statusie nauczyciela jako tekst o konieczności tworzenia hierarchii w zawodzie

Status nauczyciela to drugie pole tematyczne wyróżnione przez nas w materiale jako kwestia, którą rozmówcy uczynili ważną w swojej zawodowej biografii. Rozmowa o statusie nauczyciela w całym materiale to wątki o publicznym deprecjonowaniu zawodu nauczyciela, niedocenianiu ekonomicznym i domaganiu się społecznego szacunku. To także wątki o wewnętrznych mechanizmach tworzenia stratyfikacji w środowisku zawodowym, podziale na „wyższą” i „niższą” klasę nauczycieli. Wydaje się, że w świadomości wypowiadających się poniżej ten podział już od dawna istnieje. I nie jest on związany z formalnym kryterium awansu zawodowego:

Nie uważam, żeby podział na nauczycieli mianowanych i dyplomowanych miał znaczenie. Nasza codzienność pokazuje, że to nie ma istotnego znaczenia dla tego, jak uczymy i jakie mamy osiągnięcia. Ja uczę angielskiego i ciągle się doskonalam, a dyplomowani nauczyciele robią tak jak kiedyś robili i nic nie zmieniają..., no oprócz tego, że mają laptopy.

Status nauczyciela wiąże się raczej z postrzeganiem hierarchii ważności jego pracy przez pryzmat przedmiotu, którego naucza, i miejsca, które zajmuje w systemie. Wątki dotyczące wczesnej edukacji występują w tym ostatnim kontekście i używane są na dwa sposoby, m.in. żeby pokazać pozycję nauczyciela w zależności od rodzaju zadań, które mu powierza społeczeństwo. Zdaniem naszych rozmówców są nauczyciele przygotowujący uczniów do egzaminów, nauczyciele wychowania fizycznego i „pani” z przedszkola:

Ekonomicznie to już chyba nigdy nie będziemy na jakimś poziomie. Teraz pracuję na dwa etaty to nieźle zarabiam, ale tak nie powinno być. Ten kiepski status nauczyciela od lat, nic się nie zmienił. Rodzice nas także nie cenią, trochę inaczej było w pandemii. Cenią nas ci, którzy przychodzą na korepetycje, to znaczą ich dzieci. **A w ogóle to się powinno w końcu coś ustalić, bo nauczyciel w każdej ze szkół od wczesnej edukacji po przygotowanie do**

matury powinien mieć ustalony inny status. To są jednak inne obowiązki. Weźmy nauczyciela, co przygotowuje do matury i egzaminów, a nauczyciela wychowania fizycznego i panią z przedszkola. To jednak coś innego. To tak jak w medycynie lekarz lekarzowi nie jest równy – jest klinicysta pracujący w dobrym szpitalu i taki sobie lekarz w wiejskiej przychodni...

Inni podkreślali wysiłek, który należało ponieść, studiując daną dyscyplinę, przygotowując się do pracy w zawodzie:

My – fizycy, matematycy, biolodzy, chemicy robimy prawdziwą naukę w szkole. Umówmy się, te studia, żeby skończyć trzeba się nieźle napracować. Bardzo mnie boli, że nie jesteśmy doceniani. Od nas zależą technologie i wszystko, co nowe. Czasem samorząd nas doceni jednorazowo, dając jakąś nagrodę za wysiłek, zwłaszcza gdy masz międzynarodowy egzamin. **To jest jednak coś innego niż na przykład pani w tej edukacji początkowej, jej studia też inaczej wyglądają, widziałem jak one zdają egzaminy i z czego... no to jest jednak łatwiejsze.** Ten początek jest ważny i tego nie neguję, ale to od tego, co robisz, powinna zależeć twoja ranga, no to, jaki jesteś ważny. Wtedy także społeczeństwo by nas inaczej traktowało... na przykład w czasie strajku to było widoczne, że jak już wybrałeś ten zawód, to nie miej pretensji, że tak cię traktują. Jak jesteś chemikiem i ci się nie podoba w szkole, to idź do korpo, po co siedzisz w szkole.

C. Biograficzna opowieść o mechanizmach tworzenia publicznego wizerunku nauczyciela jako tekst o konieczności włączenia edukacji w kulturę rywalizacji

Trzecim polem tematycznym, w którym w analizowanym materiale występują wątki związane z wczesną edukacją, jest refleksja nad tym, od czego zależy publiczny wizerunek nauczyciela. Powszechnie w tym zakresie jest odwoływanie się do wskaźników instytucjonalnej oceny pracy szkoły, jakim są wyniki egzaminów zewnętrznych. Co także istotne, promowane jest przenoszenie tej samej reguły na działanie wewnątrz szkoły, w tym w odniesieniu do pracy nauczycieli w klasach I–III. Jak mówi jedna z naszych rozmówczyń:

Od kilku lat obserwuję, że mamy dobrą opinię, jak wyniki testów kompetencji są wysokie i nasza młodzież dostaje się do wybranych szkół. Są obiektywne wskaźniki naszej pracy... to są wyniki egzaminów. **Dlatego bardziej powinniśmy rozwijać praktykę zdawania próbnych egzaminów wewnątrz szkoły, myślę, że również dla uczniów wczesnej edukacji... nie tylko olimpiady, konkursy matematyczne, które są w szkole, ale także takie egzaminy w trakcie roku szkolnego, to mobilizuje... i to lubią rodzice.** Wtedy także wiadomo, jak pracuje szkoła.

W tym sensie nie tylko uczestniczenie w rywalizacji między szkołami jest istotne, ale także urządzenie współzawodnictwa między uczniami i klasami. Sprzyjanie rywalizacji powoduje, że nauczyciele wczesnej edukacji mogą stać się niejako ważniejsi w swoim środowisku, ponieważ biorą udział w kształtowaniu wizerunku danej szkoły na rynku edukacyjnym w równym stopniu co nauczyciele przedmiotów:

Szkoła szkole nierówna, chociaż publiczna. Są świetne licea z wybraną młodzieżą i takie zwyczajne szkoły, gdzie każdy się dostaje od lat. **W podstawówkach też już teraz widać rywalizację między uczniami, ale także nauczycielami o to, kto się bardziej angażuje i ma wyniki.** Ale ta rywalizacja bardziej jest między nauczycielami tego samego przedmiotu albo klas I–III. Jak zaczynałam pracę 20 lat temu, to takiego wyścigu nie było, jak teraz. Widzę, że teraz to już chleb powszedni. Nie ma od tego odejścia. Tak już będzie, nie ma co z tym walczyć, trzeba się dostosować. **I uczniowie klas najmłodszych powinni w tym uczestniczyć, żeby już się wdrażały do tego, co je czeka w przyszłości.**

Dziś wygrywa ten, kto więcej wie i wie, jak tej wiedzy użyć, nie miejmy złudzeń, że liczy się wspólne działanie w karierze, to znaczy na pewnym etapie – to jest to śpiewanie, zabawy, ale potem się przekonujesz, że nawet w grze w piłkę też potrzebni są liderzy. Im prędzej się o tym przekonasz, tym lepiej dla ciebie, twoich uczniów i dla twoich kontaktów z rodzicami – zwłaszcza gdy pracujesz w dobrym liceum. **Jak wysyłałem swoje dziecko do pierwszej klasy w podstawówce, to też tego oczekiwałem od pani, która uczyła mojego syna. Małe dzieci uwielbiają rywalizować między sobą, lubią wiedzieć, kto jest lepszy, a kto gorszy, a my im tego zabraniamy...** tak jest z tą dziwną oceną w pierwszej klasie.

Naturalizowanie instrumentalnego podejścia do edukacji wczesnoszkolnej w narracjach nauczycieli przedmiotu

Jeśli jest tak, jak twierdzi P. Alheit (2009), że językowy opis doświadczenia jest strukturą, w której przebiega proces rozumienia danego zjawiska, to w przypadku analizowanych powyżej fragmentów wypowiedzi koncentrowanie się przez rozmówców na takich wątkach, jak: przyrost wiedzy ucznia w określonym czasie jako istota działania nauczyciela, arbitralne przyznanie wagi nauczaniu w zależności od nauczanego przedmiotu (postrzeganego jako trudny bądź łatwy), koncentrowanie się na rywalizacji jako formie opisującej współczesne relacje międzyludzkie, służy naturalizowaniu instrumentalnego podejścia do edukacji. Zabieg powoływania się w narracjach nauczycieli przedmiotów na wybrane aspekty związane z pracą nauczyciela wczesnej edukacji jeszcze bardziej to rozumienie wzmacnia. Bez względu na to, czy wczesna edukacja jest postrzegana jako zwyczajnie inny etap w kształceniu z powodu rodzaju aktywności podejmowanych przez nauczyciela z uczniami, bo „można się bawić, chodzić na spacer”, czy mówi się o niej krytycznie, ponieważ „uczniowie po wczesnej edukacji w czwartej klasie nie są przygotowani do dalszej nauki, a my teraz musimy wdrożyć prawdziwe nauczanie czy motywować ucznia do uczenia się”, priorytetem zawsze jest naturalizowanie przyrostu wiedzy ucznia wraz z przechodzeniem na kolejne szczeble kształcenia jako istota działania nauczycielskiego. Czas spędzony z uczniem ma tu szczególnie znaczenie, należy do grupy warunków określających szansę realizacji efektywnej edukacji i – co istotne – *a priori* definiuje podejście do ucznia. Bez względu na formalny status w rozwoju zawodowym czy ekonomiczną pozycję prestiż w zawodzie zależy od tego, jaki rodzaj zadań realizujesz. Mówiąc językiem rozmówców, twoja pozycja zależy od tego, czy przygotowujesz ucznia do egzaminów końcowych na danym etapie kształcenia

(po ósmej klasie lub do matury), czy uczysz wychowania fizycznego, czy jesteś „panią z przedszkola”. Znów odpowiedzialność za zweryfikowany przyrost wiedzy ucznia jest tym, co gloryfikuje status danego nauczyciela w środowisku samych nauczycieli. Natomiast cywilizacyjne przyspieszenie i jego podstawowy atrybut w postaci powszechnego dostępu do nowych technologii oraz do wiedzy miałyby być usprawiedliwieniem dla traktowania współzawodnictwa jako naturalnego sposobu bycia uczniów i nauczycieli na każdym etapie kształcenia, łącznie z wczesną edukacją (zob. Rosa 2020).

Naturalizowanie instrumentalnego podejścia do edukacji jest w powyższych wypowiedziach rezultatem rozumienia konieczności dostosowania nauczania do cywilizacyjnego przyspieszenia jako zadania na tu i teraz. Przedmiot nauczania ma to cywilizacyjne przyspieszenie odzwierciedlać, a technologiczny postęp wymuszać współzawodnictwo w wykorzystaniu narzędzi dających dostęp do coraz nowszej wiedzy. Refleksja, jaka się tu pojawia, nie dotyczy kwestii, na ile taka edukacja ma rzeczywiście sens, ale jak szkoła i nauczyciel mieliby w owym przyspieszeniu uczestniczyć, żeby skutecznie zrealizować stawiane przed nimi wymagania w tym, na ile wczesna edukacja może zachować swoją odrębność w dalszym ciągu, jeśli ma od początku kariery ucznia wspierać go w dostosowaniu się do cywilizacyjnego postępu. Nawet gdy pojawiają się rozterki w stylu: „my już ze sobą nie rozmawiamy, tylko odpowiadamy” albo „chciałabym, żeby takie zamieszanie jak we wczesnej edukacji pojawiało się w dalszym nauczaniu” – to raczej są wyrazem manifestowania niezadowolenia z powodu rutyny w codziennych czynnościach nauczyciela i chęcią wprowadzenia innego niż dotychczas działania do szkoły niż poczuciem, że w edukacji w ogóle miałyby o coś innego chodzić. Temporalny wymiar tego doświadczenia dotyczy kwestii, na ile wczesna edukacja jest „zakładnikiem” kolejnych etapów kształcenia, to znaczy w jaki sposób miałyby ułatwiać od dzieciństwa dostosowanie się do roli ucznia. Kontekst instytucjonalny zredukowany został do problemu ekonomiki kształcenia, tzn. jak skutecznie w krótkim czasie przyczynić się do przyrostu wiedzy ucznia mierzonego obiektywnymi wskaźnikami.

Oczywiście problem instrumentalnego podejścia do edukacji jako działania skupionego na środkach, metodach, organizacji, których dobór miałyby gwarantować sukces edukacyjny nauczycielowi, a społeczeństwu postęp i dobrobyt, nie jest nowym zagadnieniem. Na gruncie pedagogiki, a ściśle – dydaktyki mamy zwolenników, którzy uważają, że sam ten typ racjonalności w myśleniu o szkole i nauczycielu jest słuszny. Modyfikować można poszczególne elementy procesu kształcenia, natomiast sam cel w postaci aplikowania wiedzy w jej coraz bardziej zaawansowanych stadiach jest niekwestionowany. Myślenie, że wiedza zapewnia postęp, a postęp prowadzi do dobrobytu, przekładane jest wprost na działanie szkoły (zob. Rutkowiak 1986). Autorytet nauczyciela (przedmiotu), jego status i ujawnione publicznie wyniki w nauczaniu mają pokazywać, że ten mechanizm działa. Można powiedzieć, że nauczyciele biorący udział w naszym projekcie, opowiadający o swoich doświadczeniach, które czegoś ich nauczyły, właśnie o takim widzeniu edukacji myślą. Koncentrują się na: warunkach pracy dydaktycznej (metodach i czasie), statusie nauczyciela osadzonem w przedmiocie nauczania i rywalizacji, jakby podpowiadali, że

trzeba taką edukację uprawiać od najmłodszych lat. Teza o przyspieszeniu cywilizacyjnym jeszcze bardziej to przekonanie wzmacnia.

Podsumowanie

Nauczyciele biorący udział w badaniu opisują swój realny świat szkolny jako naturalnie wpisany w ich zawodowe doświadczenie. Jednak relacjonując, co jest częścią ich codzienności, nadają tej opowieści pewien indywidualny charakter. Peter Alheit (2020) określa to zjawisko mianem uczącej biografii, jako że jej istotą jest sposób „opowiadania siebie”, to znaczy, mówiąc w uproszczeniu, oglądania własnych doświadczeń w określonej perspektywie. Nasi rozmówcy rusztowanie swojego doświadczenia zawodowego budują z trzech elementów: praktyki nauczania, statusu nauczyciela i publicznego wizerunku nauczycielskiej pracy. Każdy z tych elementów jest przedstawiony w specyficznej perspektywie. Praktyka nauczania została osadzona w perspektywie nierównych warunków osiągania celów kształcenia ze względu na miejsce w systemie, status nauczyciela został ukazany w perspektywie konieczności usankcjonowania hierarchii w zawodzie w zależności od nauczanego przedmiotu, która w świadomości nauczycieli już się zadomowiła, a publiczny wizerunek nauczyciela jest postrzegany jako efekt działań podejmowanych na drodze rywalizacji indywidualnej i instytucjonalnej. Uzasadnieniem dla takiej biograficznej interpretacji nauczycielskiego doświadczenia jest konieczność orientacji edukacji na cywilizacyjne przyspieszenie i jeszcze większe niż dotychczas podporządkowanie jej znaczenia przyrostowi wiedzy. Wykorzystanie wątków związanych z wczesną edukacją w przytaczanych fragmentach nauczycielskich wypowiedzi – sugerujących widzenie edukacji wczesnoszkolnej jako miejsca, w którym głównie mamy przygotowywać ucznia do kolejnych etapów szkolnego nauczania – jeszcze bardziej ma to przekonanie naturalizować.

Przez wiele lat różni autorzy, a wśród nich m.in. Joanna Rutkowiak (1986, 2010a, b), wskazywali na problematyczność powyższego podejścia do edukacji. Podstawowym argumentem był ten, że koncentracja na przedmiocie nauczania, metodach, organizacji pracy, wynikach egzaminów powoduje, że nauczyciele tracą z pola widzenia całość społeczną i rozwój ucznia. Przestają zadawać sobie pytanie, czemu właściwie służy to, co robię, i jaki jest sens edukacji w ogóle. Ta swoista „ucieczka w nauczanie” pozwala nauczycielowi koncentrować się głównie na gromadzeniu wiedzy przez ucznia (a nie na jego rozwoju), bazować na rywalizacji (a nie współpracy) w osiąganiu pożądaných wyników, skupiać uwagę na ocenach (a nie rzeczywistych rezultatach uczenia się). Podporządkowanie swojego działania treściom związanym z nauczaniem przedmiotem odsuwa problemy innego typu na dalszy plan, nie wikła nauczyciela w rozwiązywanie problemów natury etycznej, a w konsekwencji – zwalnia go z odpowiedzialności za stan edukacji. Tymczasem w sytuacji cywilizacyjnego przyspieszenia ta naturalizacja instrumentalnego traktowania edukacji jako narzędzia, dzięki któremu dotrzynamy kroku bardziej rozwiniętym technologicznie

rozwiązaniom, jak nigdy dotąd odsłania, naszym zdaniem, konieczność skupienia się w edukacji szkolnej na rozumieniu istoty tych procesów, a nie tylko ich wdrażaniu.

Literatura

- Aleksander A. (2014), *The Concept of Teachers' Learning in the Field of Early Education. From the Freinet Pedagogy to Academic Teachers' Training*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 25(2).
- Alheit P. (2009), *Biography Learning – within the New Lifelong Learning Discourse*. W: K. Illeris (ed.), *Contemporary Theories of Learning. Learning Theorists... in Their Own Words*. New York, Routledge.
- Alheit P. (2018), *The Concept of “Biographicity” as Background Theory of lifelong Learning?* „Dyskursy Młodych Andragogów”, 19.
- Alheit P. (2020), *New Epistemological Challenges in Biographical Research in “Postmodernity”*. „Dyskursy Młodych Andragogów”, 21.
- Alheit P. (2021), *The Transitional Potential of “Biographicity”*. „Dyskursy Młodych Andragogów”, 22.
- Jurgiel A. (2007), *Nauczyciele dorosłych w społeczeństwie obywatelskim*. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Jurgiel-Aleksander A. (2013), *Doświadczenie edukacyjne w perspektywie andragogicznej. Studium biograficzno-fenomenograficzne*. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Jurgiel-Aleksander A. (2022), *Biograficzne doświadczenie bycia nauczycielem jako istota kształtowania praktyk całonocnego uczenia się*. „Dyskursy Młodych Andragogów”, 23.
- Rosa H. (2020), *Przyspieszenie, wyobcowanie, rezonans*. Gdańsk, Europejskie Centrum Solidarności.
- Rutkowiak J. (1986), *Metodologiczna sytuacja pedagogiki a modele kształcenia nauczycieli*. „Ruch Pedagogiczny”, 3.
- Rutkowiak J. (2010a), *Nauczyciel interpretatorem edukacyjnej rzeczywistości neoliberalnej*. W: E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Rutkowiak J. (2010b), *Uczenie się w warunkach kultury neoliberalnej: kontekstowanie jako wyzwanie dla teorii kształcenia*. W: E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Usher R. (2009), *Experience, Pedagogy and Social Practices*. W: K. Illeris (ed.), *Contemporary Theories of Learning. Learning Theorists... in Their Own Words*. New York, Routledge.

Małgorzata Żytka

<https://doi.org/10.26881/pwe.2025.60.07>

ORCID: 0000-0002-1191-9894

Uniwersytet Warszawski

mzytko@uw.edu.pl

Nauczyciele w kontekście uwarunkowań pozostawania w zawodzie i odchodzenia z pracy w szkole/przedszkolu

Summary

Teachers in the Context of the Conditions for Remaining in the Profession and Leaving Work in a School/Kindergarten

This paper presents the results of research conducted as part of two studies carried out under the Erasmus+ programme in a large urban area. The focus is on analysing the motivating and demotivating factors affecting teachers with up to five years of professional experience. The study also identifies five main categories of occupational burdens: work organization and conditions, classroom management, relationships with parents, relationships with school principals and colleagues, and the impact of educational policy. An important complement to the analysis was an assessment of teachers' burnout levels, which revealed that feelings of exhaustion prevailed over disengagement among the respondents.

Keywords: teacher, occupational burdens, burnout, well-being, teacher drop-out

Słowa kluczowe: nauczyciel, obciążenia zawodowe, wypalenie, dobrostan, drop out nauczycieli

Wprowadzenie

Odchodzenie nauczycieli ze szkół, zmiana formy zatrudnienia czy nawet zawodu nie jest wyłącznie polskim zjawiskiem, ale występuje również w Europie i na świecie. W wielu krajach brakuje nauczycieli, kierunki nauczycielskie na uczelniach nie cieszą się dużym zainteresowaniem. Ten zawód jest bowiem związany z dużymi oczekiwaniami społecznymi, zwiększającym się zakresem zadań i obciążeń, a jednocześnie ograniczonym wsparciem w radzeniu sobie z trudnościami i brakiem równowagi między wymaganiami a potencjałem osobistym i zawodowym (Hargreaves 2009). Model Wymagań i Zasobów Pracy (*Job Demands-Resources Model*), który opisuje relację między wymaganiami zawodowymi a dostępnymi zasobami pracownika, a w tym wypadku nauczyciela, stanowi bardzo dobry punkt wyjścia do dyskusji na temat braku równowagi między tymi dwoma elementami oraz konsekwencjami zawodowymi i osobistymi takiego zjawiska (Bakker i in. 2014, 2023).

Wymagania zawodowe obejmują: fizyczne, społeczne i organizacyjne obciążenia związane z pracą nauczyciela, natomiast zasoby to zespół czynników wspierających, mających

swoje źródło w osobistych możliwościach i cechach funkcjonowania nauczyciela, ale także w instytucjonalnych uwarunkowaniach wynikających z organizacji pracy szkoły, poziomu wsparcia, z jakiego może skorzystać nauczyciel, z jego poczucia autonomii. Trwający przez dłuższy czas stan obciążenia zadaniami, ekspozycja na czynniki stresu obejmujące relacje wewnątrz szkoły, brak możliwości czy nieumiejętność odpoczynku, zadbania o własne potrzeby i dobrostan mogą z czasem prowadzić do wypalenia zawodowego. Funkcjonowanie w warunkach nieustannego obciążenia psychofizycznego nieuchronnie wiąże się z wyczerpaniem emocjonalnym, zmniejszeniem zaangażowania w pracę, obniżeniem poczucia własnej wartości i skuteczności działania. Presja społeczna, niski prestiż zawodu nauczyciela, konieczność pracy ponad godziny etatowe, zaskakiwanie nowymi zadaniami bez gratyfikacji finansowej – wszystko to obniża poziom satysfakcji i motywację do pozostawania w tym zawodzie (Skaalvik, Skaalvik 2018, Dobkowska i in. 2024).

W ciągu ostatniego 4,5 roku podjęto w Polsce szereg badań na temat kondycji fizycznej i psychicznej uczniów, natomiast mniej ich dotyczyło: samopoczucia psychofizycznego nauczycieli, zakresu obciążeń i wymagań, jakie są im stawiane, oraz doświadczeń związanych z radzeniem sobie z trudnościami, które generują. W artykule koncentruję się na dwóch badaniach, które koordynuję na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego w ramach międzynarodowych grantów Erasmus+. Jest to zakończony już w 2023 r. projekt Teachers' Drop Out oraz trwający od 2023 r. projekt Teachers' Wellbeing in the Times of Crisis¹. Celem pierwszych z tych badań było zidentyfikowanie i opisanie czynników motywujących i demotyujących młodych stażem nauczycieli (do 5 lat) do pracy w zawodzie i skutkujących rozważaniem lub podjęciem decyzji dotyczącej odchodzenia ze szkoły (Dobkowska i in. 2024, 2025). Celem drugiego projektu było opisanie najważniejszych czynników stresogennych (obciążających) nauczycieli ze zróżnicowanym stażem i doświadczeniem pracy w szkole.

Pierwsze z wymienionych badań zostały przeprowadzone w 2021 r., a drugie – w 2024 r. Oba zrealizowano w Warszawie. Stały się podstawą do podjęcia działań samorządowych, które miały na celu zapobieganie przedwczesnemu odchodzeniu nauczycieli, poszukiwanie rozwiązań ograniczających (tam gdzie to możliwe) obciążenia zawodowe i osobiste nauczycieli oraz uruchamianie systemu wsparcia ich psychofizycznego dobrostanu.

W projekcie Teachers' Drop Out badaniami objęto grupę 828 nauczycieli ze wszystkich etapów edukacji, ale najliczniejsza była grupa ze szkoły podstawowej (62,3% nauczycieli ze szkół podstawowych, 25% nauczycieli przedszkoli). Najliczniej były reprezentowane kobiety (87%), mężczyźni stanowili niespełna 13% respondentów. Badana próba nie jest reprezentatywna dla całej populacji warszawskich nauczycieli ze stażem pracy do 5 lat, ale uzyskane dane dostarczają znaczących informacji na temat ich doświadczeń związanych z pierwszymi latami pracy w systemie edukacji. Badania zrealizowano w terminie listopad–grudzień 2021 r., wykorzystując ankiety online typu CAWI. Połowa badanych

¹ Analizę statystyczną wyników badań w projekcie Teachers' Wellbeing in the Times of Crisis przeprowadziła dr Aleksandra Jasińska-Maciągzek.

nauczycieli była w wieku 25–35 lat, natomiast prawie 42% stanowili nauczyciele w przedziale wiekowym 36–70 lat (56–70 lat to 4%). Najmłodszych nauczycieli poniżej 24 lat było zaledwie 4,6%.

W drugim projekcie badaniami objęto grupę 443 nauczycieli z drugiego etapu edukacji (klasy IV–VIII) w szkole podstawowej (87% kobiet), z których większość była w średnim wieku (35% w wieku 41–50 lat; 30% – 51–60 lat). Nauczyciele na początku kariery (z doświadczeniem poniżej 5 lat) stanowili 12% próby, natomiast 69% miało ponad 6 lat doświadczenia. Nauczyciele przedmiotowi stanowili 65% uczestników, a pozostałe 35% to inni profesjonaliści edukacyjni.

Pytania badawcze skoncentrowano wokół kilku głównych kwestii. W artykule przeanalizowałam wybrane zagadnienia i w odpowiedzi na nie zaprezentowałam wybrane wyniki. W przypadku badań z projektu Erasmus+ Teachers' Drop Out wiodącym pytaniem było: Jakie czynniki stanowią predyktory odchodzenia nauczycieli ze szkoły? Jaki związek istnieje między wypaleniem zawodowym nauczycieli a deklaracją o rozważaniu odejścia lub pozostania w zawodzie? Natomiast w badaniach z projektu Erasmus+ Teachers' Wellbeing in the Times of Crisis dotyczących głównych czynników obciążeń zawodowych nauczycieli sformułowano następujące pytania:

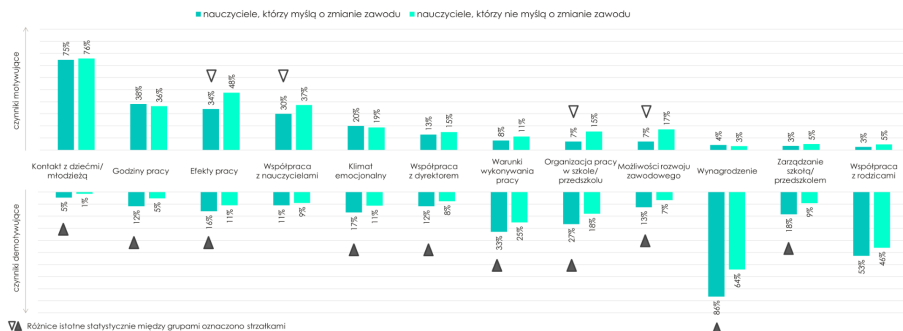
- Jakie kategorie obciążeń zawodowych nauczycieli występują najczęściej, a jakie rzadziej?
- Które są postrzegane jako najbardziej, a które jako najmniej uciążliwe przez nauczycieli?
- Jakie rodzaje obciążeń są najsilniej powiązane z wypaleniem zawodowym?

W obu badaniach wykorzystano metodę ankiety i wywiadów grupowych z nauczycielami oraz kwestionariusz OLBI wypalenia zawodowego.

Czynniki motywujące i demotywuujące aktywność zawodową nauczycieli

W badaniach dotyczących przyczyn odchodzenia nauczycieli z krótkim stażem zawodowym (do 5 lat) ze szkoły zostały zidentyfikowane czynniki motywujące i demotywuujące. Przedstawiono je na rycinie 1.

Badani nauczyciele odpowiadali w ankiecie na pytanie: Czy myślą o zmianie zawodu? W całej grupie respondentów 49,2% zadeklarowało, że myśli o zmianie zawodu lub formy zatrudnienia, a część już podjęła konkretne działania w tym celu. Głosy rozdzieliły się więc prawie po połowie wśród badanych. W analizie uzyskanych wyników dokonano porównania tych dwóch grup nauczycieli z uwzględnieniem czynników motywujących i demotyujących dotyczących aktywności zawodowej badanych.



Rycina 1. Czynniki motywujące i demotywujące młodych stażem nauczycieli do pozostania w zawodzie lub do jego zmiany czy zmiany formy zatrudnienia

Źródło: Dobkowska i in. (2024: 58).

Wśród głównych czynników motywujących badanych nauczycieli w obu grupach, czyli tych deklarujących pozostanie w zawodzie oraz tych, którzy myślą o zmianie, dominuje w równym stopniu kontakt z dziećmi i młodzieżą. W wypowiedziach podczas wywiadów grupowych badani zwracali uwagę, że jest to zawód, który daje poczucie wpływu na rozwój młodych ludzi, pozwala obserwować dokonujące się zmiany i cieszyć się osiągnięciami dzieci i efektywnością podejmowanych działań, a także „czerpać pozytywną energię”, która wiąże się z tymi z relacjami. W tych aspektach badani upatrywali podstawy budowania sensu i wartości w zawodzie nauczyciela.

Natomiast wśród czynników demotywujących dominowały związane ze statusem ekonomicznym tego zawodu, a więc wynagrodzeniem, co jest jednym z wyznaczników braku uznania społecznego dla tego zawodu, oraz z relacjami z rodzicami – pogłębiają one zjawisko braku docenienia kompetencji i wartości społecznej roli nauczycieli, którzy mają decydujący wpływ na jakość działań podejmowanych w systemie edukacji.

Dane zaprezentowane na rycinie 1 pozwalają też dokładniej opisać obraz nauczycieli, którzy deklarują pozostanie w zawodzie, i tych rozważających zmianę zawodu lub formy zatrudnienia. Czynniki motywujące i demotywujące zaznaczone na wykresie trójkąciami oznaczają istotne statystycznie różnice między dwoma wyróżnionymi grupami nauczycieli.

Nauczyciele deklarujący pozostanie w zawodzie, podobnie jak ci decydujący się na zmianę są zmotywowani możliwością pracy z dziećmi i dostrzegają w tym obszarze największy atut i wartość tego zawodu. Natomiast w porównaniu z tymi, którzy chcą odejść z zawodu, nauczyciele pozostający w zawodzie wskazują większe zadowolenie z efektów, jakie osiągnęli w pracy z dziećmi, mają poczucie sprawstwa i czerpią satysfakcję z rezultatów swoich pedagogicznych działań. Pracują w szkołach, gdzie relacje z innymi nauczycielami, klimat

szkoły oceniają istotnie wyżej niż nauczyciele myślący o zmianie. Wyżej oceniają jakość i sposób organizacji pracy w szkole oraz dostrzegają możliwości rozwoju – co jest ważne w każdym zawodzie, a w tym w szczególności. Natomiast na podstawie analizy wyników dla tej grupy badanych w zakresie czynników demotywujących można stwierdzić, że wyniki są istotnie niższe w porównaniu z grupą nauczycieli, którzy myślą o zmianie zawodu.

Nauczyciele deklarujący zmianę zawodu wskazują znacząco mniej czynników, które motywują ich do pracy, a zdecydowanie więcej tych demotywujących. Oprócz wynagrodzenia i trudności związanych ze współpracą z rodzicami negatywnie oceniają: organizację pracy, klimat emocjonalny, jaki panuje w szkole, na który składają się relacje z nauczycielami i dyrektorami. Uzyskują też wyższe wyniki na skali wypalenia zawodowego. We wszystkich pytaniach z tej skali mają średnio wyższe wyniki niż nauczyciele nierozważający zmiany pracy.

Śród innych czynników charakteryzujących grupę badanych, która planuje odejście z zawodu, warto zwrócić uwagę na fakt, że częściej zmianę zawodu rozważają nauczyciele mający już kilka lat (4, 5) doświadczenia. Nieco dłuższy okres pracy w szkole u tej części badanych osłabia początkową motywację do kontynuowania zatrudnienia, wiąże się z wyraźnym osłabieniem poczucia zadowolenia i wyzwala w tej grupie potrzebę poszukiwania innych możliwości pracy. Rezygnację z pracy w szkole częściej rozważają nauczyciele, którzy kierowali się przy wyborze zawodu motywacją zewnętrzną (np. godziny pracy, łatwość uzyskania zatrudnienia, długie okresy przerw świątecznych i wakacyjnych) niż wewnętrzną (zainteresowania, predyspozycje, praca z dziećmi, możliwość rozwoju). Ta grupa nauczycieli intensywniej odczuwa też niski status społeczny tego zawodu, brak uznania i docenienia w społeczeństwie.

Główne obszary obciążeń zawodowych nauczycieli

Drugie z opisywanych badań zostało zrealizowane w 2024 r. również w Warszawie w grupie 443 nauczycieli pracujących w szkole podstawowej na drugim etapie edukacji w klasach wśród nauczycieli – przedmiotowców. Szkoły zostały wylosowane do badań z pełnej puli spełniających określone warunki. Dyrektorzy, którzy wyrazili zgodę na uczestnictwo w badaniu, otrzymali kody do elektronicznej ankiety umieszczonej na platformie Lime Survey, które przekazali nauczycielom chętnym do wypełnienia ankiety. W badaniach wykorzystano dwa narzędzia: kwestionariusz obciążeń zawodowych nauczycieli opracowany przez autorów na podstawie narzędzia stworzonego przez J. Pyżalskiego i P. Plichtę (Pyżalski, Plichta 2007) oraz kwestionariusz OLBI (*Oldenburg Burnout Inventory*), dość powszechnie używany do badania wypalenia zawodowego (Demerouti i in. 2003), w polskiej adaptacji (Chirkowska-Smolak 2018). W tabeli 1 przedstawiono 5 wskaźników obciążeń zawodowych wyłonionych po analizie statystycznej wyników uzyskanych na podstawie badań ankietowych.

Tabela 1. Statystyki opisowe wskaźników złożonych obciążenia zawodowego nauczycieli

Wskaźniki obciążenia zawodowego	N	Min.	Max.	Mean	SD
Organizacja i warunki pracy	443	0	5	2,64	1,04
Zarządzanie klasą	443	0	5	2,90	1,03
Relacje z rodzicami	443	0	5	3,27	1,30
Relacje z dyrekcją i nauczycielami w szkole	443	0	5	1,41	1,52
System edukacyjny	442	0	5	3,58	1,04

Źródło: badanie własne.

Spośród wszystkich wyodrębnionych obszarów wskaźników najbardziej obciążające okazały się czynniki systemowe, następne w kolejności zaś były związane z relacjami z rodzicami. W grupie czynników nazwanych przez nas systemowymi znalazły się takie kategorie jak:

- zbyt niskie zarobki nauczycieli;
- zawód nauczyciela nie ma uznania społecznego;
- przepisy prawne w oświacie zmieniają się za często;
- system awansu zawodowego nie jest motywujący;
- podstawa programowa jest zbyt obszerna;
- pracę nauczycieli traktuje się jak misję/powołanie, a nie zawód.

W obszarze relacji z rodzicami znalazły się następujące kategorie (uporządkowane według średnich wartości odpowiedzi, zaczynając od najbardziej obciążających):

- niewystarczające zaangażowanie rodziców w wychowanie;
- wysokie oczekiwania rodziców wobec nauczycieli;
- wysokie oczekiwania rodziców wobec szkoły;
- napięcia w relacjach z rodzicami;
- niedocenywanie przez rodziców pracy nauczycieli;
- niewystarczające zaangażowanie rodziców w działania szkoły;
- niewystarczające przygotowanie nauczycieli do współpracy z rodzicami.

W systemowym obszarze, jak wykazała analiza nauczycielskich odpowiedzi, wskazano na powtarzające się już wcześniej czynniki dotyczące braku uznania społecznego zawodu wyrażające się niskimi zarobkami i niedocenywaniem pracy nauczycieli oraz nietraktowaniem tego zawodu z należyтым szacunkiem przysługującym profesjonalistom. Zwrócono również uwagę na niestabilność regulacji prawnych, co w efekcie daje poczucie niepewności, braku możliwości przewidywania i planowania, natomiast niezwykle ważnym czynnikiem obciążającym i wymagającym systemowych rozwiązań jest proces awansu zawodowego pozbawiony waloru motywacyjnego i rozwojowego.

W obszarze relacji z rodzicami badani nauczyciele podkreślali przede wszystkim ograniczone zainteresowanie i zaangażowanie rodziców w działania szkoły, a jednocześnie bardzo wysokie wymagania i oczekiwania. Powoduje to częste napięcia, konflikty, poczucie

nauczycieli, że podlegają nieustannej ocenie i krytyce społecznej, mimo wzrastających obciążeń zawodowych, a ich wysiłek i praca nie są doceniane przez rodziców. Natomiast stosunkowo mniej obciążający niż pozostałe jest ich zdaniem czynnik obejmujący przygotowanie zawodowe, kompetencyjne do efektywnej współpracy z rodzicami, co wydaje się zaskakujące.

Kolejne obszary o nieco niższych średnich wskaźnikach obciążenia zawodowego to zarządzanie klasą oraz organizacja i warunki pracy w szkole. W przypadku zarządzania klasą wskaźniki opisujące ten obszar były uporządkowane w kolejności uciążliwości dla badanych nauczycieli:

- hałaśliwe zachowanie uczniów podczas lekcji;
- trudności z utrzymaniem koncentracji przez uczniów;
- problemy uczniów z higieną cyfrową (np. nadużywanie urządzeń cyfrowych);
- brak motywacji uczniów do nauki;
- zachowania agresywne uczniów;
- doświadczanie przez uczniów różnych form przemocy w klasie;
- brak satysfakcjonujących efektów wychowawczych;
- trudności uczniów w nawiązywaniu i utrzymywaniu relacji rówieśniczych;
- brak kontroli nauczyciela nad tym, co dzieje się w klasie.

Wśród czynników opisujących te kategorie najbardziej uciążliwe dla nauczycieli okazały się pierwsze cztery, czyli: uciążliwy hałas, ograniczone możliwości uczniów koncentracji uwagi przez dłuższy czas na lekcji, intensywne korzystanie z urządzeń cyfrowych bez związku z lekcją i łączący wszystkie wymienione wcześniej czynniki – brak wyraźnej motywacji uczniów do uczenia się i zainteresowania lekcją. Wśród nieco mniej uciążliwych, ale występujących w szkole są zachowania o charakterze agresywnym uczniów czy przemocowym wobec kolegów i koleżanek. Natomiast w najmniejszym stopniu w porównaniu z pozostałymi jako trudność i obciążenie nauczyciele odczuwają brak kontroli nad klasą, w której prowadzą zajęcia.

W obszarze organizacji i warunków pracy w szkole wskaźniki stopnia odczuwanej uciążliwości przez nauczycieli tworzą następujący ranking:

- nadmiar dokumentacji szkolnej;
- duże zróżnicowanie potrzeb edukacyjnych uczniów;
- trudne warunki pracy – brak przerw na odpoczynek;
- liczne klasy;
- napięty harmonogram dnia pracy w szkole;
- brak wsparcia specjalistów w pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi;
- trudne warunki lokalowe – brak wystarczającej przestrzeni na dobre zorganizowanie pracy;
- brak wpływu na to, co się dzieje w szkole;
- niewystarczające wyposażenie, np. brak lub zły stan pomocy dydaktycznych;
- słaba znajomość języka polskiego wśród uczniów;
- praca nauczycieli z wieloma klasami z różnych poziomów nauczania;
- godziny ponadwymiarowe.

Za najbardziej uciążliwe w zakresie organizacji pracy w szkole badani traktują biurokrację, konieczność uzupełniania rozbudowanej dokumentacji. Jako dokuczliwie odbierane są też warunki pracy, w których nie ma możliwości ani czasu na krótki odpoczynek, relaks i prowadzi się zajęcia w klasach z dużą liczbą uczniów o różnych potrzebach rozwojowych i edukacyjnych, co wymaga indywidualizacji, a także złe warunki lokalowe. Natomiast stosunkowo najmniejsze obciążenie stanowią godziny ponadwymiarowe, a także słaba znajomość języka polskiego wśród uczniów, co zaskakuje, gdy myślimy o sytuacji w Warszawie, gdzie grupa dzieci z migracji rodzin z Ukrainy w szkołach jest największa w Polsce.

W analizie wyników badań obciążeń zawodowych nauczycieli uwzględniono także kategorię wypalenia zawodowego. Współtworzą ją dwa wymiary: wyczerpanie i zubożenie. Wyniki analizy korelacyjnej obszarów obciążeń zawodowych nauczycieli i wypalenia zawodowego są zaprezentowane w tabeli 2.

Tabela 2. Współczynniki korelacji Spearmana między obciążeniem zawodowym nauczycieli a wskaźnikami wypalenia zawodowego

Wskaźniki kategorii obciążeń	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(1) Organizacja i warunki pracy	1	0,588*	0,459*	0,566*	0,393*	0,513*	0,333*
(2) Zarządzanie klasą	–	1	0,620*	0,438*	0,417*	0,406*	0,256*
(3) Relacje z rodzicami	–	–	1	0,303*	0,554*	0,329*	0,272*
(4) Relacje z dyrektorami i nauczycielami	–	–	–	1	0,193*	0,305*	0,269*
(5) System edukacji	–	–	–	–	1	0,374*	0,244*
(6) Wypalenie zawodowe: wyczerpanie	–	–	–	–	–	1	0,348*
(7) Wypalenie zawodowe: zubożenie	–	–	–	–	–	–	1

Źródło: badania własne.

Wypalenie zawodowe to kategoria, która istotnie jest związana ze wszystkimi obszarami obciążeń zawodowych. Wymiar wyczerpania jest najsilniej skorelowany z organizacją i warunkami pracy ($r = 0,513$) oraz zarządzaniem klasą ($r = 0,406$), zubożenie natomiast – z warunkami pracy i organizacją. Analiza korelacyjna obejmująca poszczególne składowe obszary obciążeń zawodowych wykazała, że wyczerpanie najsilniej wiąże się z napiętym harmonogramem dnia pracy w szkole, zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi uczniów oraz trudnymi warunkami pracy (np. brak przerw), a także ograniczonym wpływem na

decyzje w szkole, zobojętnienie zaś – z różnorodnością potrzeb uczniów i brakiem wpływu nauczycieli na działania szkoły.

Podsumowanie

Wyniki badań przeprowadzonych w latach 2021–2024 pozwalają na dostrzeżenie charakterystycznych tendencji w zakresie planów zawodowych badanych nauczycieli oraz na zidentyfikowanie obszarów, w których warto i należy udzielić wsparcia oraz rekomendować konkretne rozwiązania na poziomie zarówno lokalnej, jak i centralnej polityki oświatowej. Porównanie wyników w przedstawionych dwóch typach badań zrealizowanych – co trzeba podkreślić w Warszawie – pozwala na stwierdzenie, że plany zawodowe nauczycieli nie uległy znaczącym zmianom.

Podobnie jak w badaniach z 2021 r., również w czerwcu 2024 r. nauczyciele rozważają odejście ze szkoły i zmianę miejsca zatrudnienia. W projekcie, w którym diagnozowano obszary obciążeń zawodowych nauczycieli, również zadano nauczycielom pytanie, czy myślą o zmianie zawodu / odejściu ze szkoły. To był już okres po zmianach na polskiej scenie politycznej, podwyżkach wynagrodzeń nauczycieli oraz deklarowanego otwarcia na potrzeby osób wykonujących ten zawód.

Akcentowano też konieczność zadbania o podniesienie rangi i znaczenia zawodu i deklarowano określone działania. Wyniki uzyskane w badaniach wskazują na to, że tendencja odchodzenia nauczycieli ze szkoły, poszukiwania możliwości zmiany zawodu, braku satysfakcji i zadowolenia z pracy, poczucia niedoceniania, braku społecznego uznania, profesjonalizmu tego zawodu się nie zmieniła. W badaniach z czerwca 2024 r. 33% nauczycieli zadeklarowało chęć pozostania w zawodzie, natomiast 25% jest zdecydowanych na zmianę i podjęło już działania w tym zakresie, 23% zaś rozważa taką możliwość, czeka na odpowiednią okazję i propozycję. Analizując te wyniki, warto pamiętać, że są charakterystyczne dla dużego miasta. Sytuacja nauczycieli w mniejszych środowiskach będzie się różnić. Tam możliwości realizacji zmian mogą być bardziej ograniczone, także poziom zaspokojenia potrzeb zawodowych i osobistych może się różnić w porównaniu z warunkami życia i możliwościami w dużym mieście. Niemniej wspólne dla wszystkich nauczycieli są rozwiązania systemowe, które jak pokazują badania obciążeń zawodowych nauczycieli, stanowią czynniki odbierane jako najbardziej dotkliwie odczuwane przez badanych. Co ciekawe, w badaniach projektu Erasmus + Teachers' Wellbeing in the Times of Crisis, oprócz Polski, biorą udział jeszcze Grecja, Austria i Turcja. Badanie częstotliwości występowania i dotkliwości odczuwania czynników obciążeń zawodowych było prowadzone także w tych krajach, z wykorzystaniem tych samych narzędzi. Tylko w Polsce obszar obciążeń systemowych był tak wyraźnie akcentowany przez badanych nauczycieli.

Podejmowanie działań wspierających dobrostan psychofizyczny nauczycieli, wpływających na zmniejszenie nierównowagi w zakresie obciążeń zawodowych oraz wykorzystanie i wspieranie ich potencjału to zadanie wymagające decyzji na wielu poziomach zarządzania

oświatą. W przypadku diagnozy przedstawionej w tym artykule mamy realną możliwość wpływu na politykę samorządu lokalnego i działań, które są podejmowane w Warszawie. Dlatego też wśród rekomendacji znalazły się następujące propozycje:

- demokratyzowanie relacji zapewniających zwiększenie wpływu nauczycieli na decyzje i działania w szkole;
- wprowadzenie zmian w warunkach pracy i organizacji działalności szkoły, aby ograniczyć fizyczne i psychiczne zmęczenie nauczycieli; ułożenie planu zajęć tak, aby nauczyciel miał jedną dłuższą przerwę (co najmniej 30 minut) w ciągu dnia, skrócenie czasu trwania lekcji do 35 minut w dniach, kiedy odbywają się rady pedagogiczne lub dodatkowe spotkania dla nauczycieli;
- rozwijanie strategii współpracy w zespołach i budowanie sieci wsparcia między szkołami, wymiana doświadczeń, promowania praktyk realizowanych w szkołach (nie tylko szkolenia zewnętrzne) otwartych na potrzeby nauczycieli, poprawę ich dobrostanu (socjalizacja doskonalenia zawodowego);
- zapewnienie nauczycielom wsparcia psychologicznego, zarówno w szkole, jak i poprzez inne lokalne instytucje;
- promowanie pozytywnego wizerunku nauczyciela.

Literatura

- Bakker A.B., Demerouti E., Sanz-Vergel A.I. (2014), *Burnout and Work Engagement: The JD–R Approach*. „Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior”, 1.
- Bakker A.B., Demerouti E., Sanz-Vergel A. (2023), *Job Demands-Resources Theory: Ten Years Later*. „Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior”, 10(1).
- Chirkowska-Smolak T. (2018), *Polska adaptacja kwestionariusza do pomiaru wypalenia zawodowego OLBI (The Oldenburg Burnout Inventory)*, „Studia Oeconomica Posnaniensia”, 6(3).
- Demerouti E., Bakker A.B., Vardakou I., Kantas A. (2003), *The Convergent Validity of Two Burnout Instruments*. „European Journal of Psychological Assessment”, 19.
- Dobkowska J., Zielińska A., Jasińska-Maciążek A., Żytka M. (2025), *Occupational Burdens and Burnout – Key Barriers to Supporting the Professional Well-Being of Teachers* (w druku).
- Dobkowska J., Zielińska A., Żytka M. (2024), *Młodzi nauczyciele odchodzą ze szkoły. Raport z diagnozy uwarunkowań odchodzenia z zawodu przez warszawskich nauczycieli o stażu pracy do 5 lat*. Warszawa, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Hargreaves A. (2009), *Pedagogical and Educational Change for Sustainable Knowledge Societies*. W: R. Cowen, A.M. Kazamias (eds.), *International Handbook of Comparative Education*. Dordrecht, Springer Netherlands.
- Pyżalski J., Plichta P. (2007), *Kwestionariusz Obciążeń Zawodowych Pedagoga (KOZP)*. Podręcznik. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Skaalvik E.M., Skaalvik S. (2018), *Job Demands and Job Resources as Predictors of Teacher Motivation and Well-Being*. „Social Psychology of Education”, 21(5).

Lia Kurtsikidze

<https://doi.org/10.26881/pwe.2025.60.08>

ORCID: 0009-0005-6194-6574

Ilia State University, School of Education, Tbilisi, Georgia

lia.kurtsikidze.1@iliauni.edu.ge

Elizabeth Steed

ORCID: 0000-0002-6886-9066

University of Colorado Denver, Denver, Colorado, USA

ELIZABETH.STEED@ucdenver.edu

Khatuna Dolidze

Ilia State University, School of Education, Tbilisi, Georgia

khatuna.dolidze.1@iliauni.edu.ge

The Pyramid Effect: Reframing Parental Perceptions and Strategies for Children's Social and Emotional Development¹

Summary

This research project delves into the transformative effects of parent training in the Pyramid Model on parental attitudes and strategies in nurturing children's social-emotional competencies. The study aimed to investigate potential changes in parents' perspectives towards child development and parenting practices that foster children's social-emotional growth. Interviews were conducted with 41 parents from four different kindergartens, before and after the implementation of the Pyramid Model parent training. The results reveal a noteworthy shift in parental perspectives regarding child development, characterized by an increased emotional awareness and an increase in their use of strategies to support children to effectively manage their emotions. However, the research also showed that post-training, parents still used shouting and bribing as parenting strategies and did not understand how to support young children's problem-solving. The results underscore the need for targeted parent training and ongoing support to better align parental perspectives with their children's social emotional needs. The findings emphasized the potential utility of Pyramid Model parent training to support parents to foster optimal social and emotional development in young children.

Keywords: Pyramid Model, parental attitudes, social-emotional competencies, child development, emotional awareness

Słowa kluczowe: Model Piramidy, postawy rodzicielskie, kompetencje społeczno-emocjonalne, rozwój dziecka, świadomość emocjonalna

¹ This research [PHDF-22-498] has been supported by Shota Rustaveli National Science Foundation of Georgia (SRNSFG).

Pyramid Model

The Pyramid Model is a structured, evidence-based framework designed to foster the social, emotional, and behavioral development of young children. Rooted in public health principles, the model emphasizes a tiered approach, where each level of intervention is built upon the foundation of the preceding one. This hierarchy ensures that interventions are additive in value, providing children with layered support tailored to their individual needs (Fox et al. 2003; Hemmeter et al. 2006).

At the foundation of the Pyramid Model lies the first tier, emphasizing universal practices. These practices are designed to benefit every child, regardless of their individual needs. The primary goal at this level is to cultivate a nurturing and responsive environment. By fostering positive relationships between educators, caregivers, and children, the first tier sets the stage for emotional well-being and social competence. Consistent routines, clear expectations, and preventive teaching strategies are hallmarks of this tier. The essence is to proactively address potential challenges, equipping children with the skills and knowledge to navigate their social world effectively. By instilling these foundational practices, the first tier ensures that a majority of children receive the support they need to flourish (Shonkoff, Phillips 2000; National Research Council 2001).

The second tier emphasizes targeted support, recognizing that while universal practices cater to most children, some may require additional attention. Children exhibiting minor behavioral or emotional challenges, or those at risk of developing them, are the primary beneficiaries of this tier's interventions. These interventions often involve small group activities, allowing for more personalized instruction. Another specificity of the second tier is using data-driven approaches to monitor progress and adjust methods as needed. The second tier bridges the gap between general practices and intensive interventions, ensuring that children receive timely and appropriate support before challenges escalate (Denham et al. 2003; Strain, Joseph 2006).

At the pinnacle of the Pyramid Model is the third tier, dedicated to intensive interventions. This tier is reserved for children who face persistent challenges, even with the support of the first two tiers. The emphasis here is on individualized, intensive support, often involving one-on-one instruction. Given the unique needs of the children at this level, interventions are highly specialized. Frequent assessments guide the instructional approach, ensuring that strategies are effective and tailored to the child's needs. Collaborative efforts, involving educators, therapists, and families, become crucial. The collective goal is to provide the child with a robust support system, maximizing their potential and ensuring their well-being (Lucyshyn et al. 2002; Dunlap, Fox 2009).

Families in the Framework of Pyramid Model

The Pyramid Model emphasizes the essential role families play in shaping and guiding a child's development. This model is built on two main interventions: a universal program for all children and specific strategies aimed at those with elevated risks or ongoing challenges. In both contexts, family involvement is crucial. By creating a supportive and responsive home environment, families play a central role in promoting positive behavior. When needed, families are well-placed to work alongside professionals to implement focused interventions (Fox et al. 2003). Incorporating families in this model demands a combined effort, which includes setting clear goals, closely tracking progress, and effectively applying tailored socio-emotional strategies at home. The model's principles underscore the family as a key influencer in a child's social learning, emphasizing that attentive parenting and strong family bonds are vital for the comprehensive social and emotional well-being of children (Stormont et al. 2005). Additionally, the Pyramid Model's success largely depends on the collaboration between families and early childhood experts. When these groups work in harmony, pooling their expertise and resources, the outcomes in terms of a child's social-emotional growth are significantly improved (Hemmeter et al. 2011).

There are Pyramid Model resources developed specifically for supporting families to use Pyramid Model strategies at home. One of these resources is *Positive Solutions for Families*, a seven-module parent training program that was developed in the U.S. for use with parents of young children under the age of six. There are currently no empirical studies on the use of *Positive Solutions for Families* or any other Pyramid Model parent training approaches in the U.S. or elsewhere.

Pyramid Model in Georgia

The existing curriculum for preschool education in Georgia emphasizes the need to cultivate children's social and emotional skills using the Pyramid Model. However, there has been a conspicuous dearth of data-based research evaluating implementation of the model in Georgia. One study conducted by Steed et al. (2023) delved into the perspectives and utilization of Pyramid Model practices among early childhood teachers in Georgia. The findings revealed a crucial need for a) qualified personnel; b) professional development opportunities, and c) social-emotional resources to facilitate a culturally responsive and sustainable implementation of the Pyramid Model. Although the study did not center on family members, Georgian preschool teachers indicated that they lacked effective teacher-parent communication around enhancing children's social-emotional competencies.

As an initial endeavor to address the lack of research on the use of the Pyramid Model in Georgia, a pilot study involving Pyramid Model intervention was conducted involving 41 family members who were parents of children in classrooms with Pyramid Model trained kindergarten teachers.

Purpose of this Study

Given the lack of empirical evidence on the impact of Pyramid Model parent training in Georgia and elsewhere, the primary objective of this research was to explore the efficacy of Pyramid Model parent training in reshaping parental attitudes and strategies towards fostering their children's social-emotional competencies. This study sought to answer the following research questions:

- How did parental perceptions shift concerning child development after being introduced to Pyramid Model parent training?
- What modifications did parents make to their parenting strategies to manage emotions and cultivate healthy social interactions after being introduced to the Pyramid Model parent training?
- Ascertain the potential of the Pyramid Model as a comprehensive tool for families aiming to create a nurturing environment that bolsters optimal social and emotional growth in children.

Methods

Participants

In the study, a cohort comprising 41 parents participated, representing four distinct kindergartens where the Pyramid Model was implemented with the lead teachers. Parents' recruitment process involved kindergarten educators disseminating information about the research to parents, and those who voluntarily expressed their willingness to participate were subsequently selected for inclusion in the study. The kindergartens were strategically chosen to encompass diverse geographical locations, demographic and social groups.

Data Collection

Interview Process. All interviews conducted in this study, both pre-intervention (November 2022) and post-intervention (June 2023), were carried out in a face-to-face format. Prior to the commencement of each interview session, participating parents were provided with a detailed explanation of the research's purpose and objectives. They were informed that the interviews would be recorded for accuracy and later analysis. Additionally, parents were assured that their participation was entirely voluntary, and they had the autonomy to withdraw from the study at any point without repercussions.

Interview Questions. The interview questions were designed to explore parental perspectives on their children's social and emotional development, with an emphasis on four key domains: Skills Development, Emotions and Their Expression, Challenges and Problem-Solving, and Building Peer Relationships. These specific domains were chosen

based on key cornerstone literature on Pyramid Model: 1) Unpacking the pyramid model: a practical guide for preschool teachers (Hemmeter et al. 2021); 2) Teaching Pyramid Observation Tool (TPOT) (Hemmeter et al. 2017; Johnston et al. 2021) and 3) How preschoolers' social-emotional learning predicts their early school success: Developing theory-promoting, competency-based assessments (Denham et al. 2014). Interview questions were developed with the intention of gathering in-depth insights into the parent-child relationship, the parent's perception of their child's emotional and social development and the strategies they employ to support their child's growth.

Data Analysis. The next crucial step was coding, which enabled the systematic organization and interpretation of the transcribed interview data. Coding was conducted in MAXQDA.

The first phase of data analysis involved open coding, a systematic process to identify, label, and categorize patterns, concepts, and themes within the dataset (Corbin, Strauss 2008). This exploratory approach allowed for an understanding of the raw data without imposing predetermined categories. The application of open codes to segments of the dataset facilitated the extraction of initial insights and emergent themes.

Following open coding, a structured framework was applied to organize the identified codes (Miles 2014). This framework comprised three layers. The first layer encompassed basic descriptive codes, capturing surface-level information from the dataset. The second layer introduced interpretive codes, delving deeper into the underlying meaning of the data. The third layer comprised overarching conceptual codes that encapsulated broader themes and patterns. Based on this framework, relevant codebook was developed.

The subsequent phase involved thematic interpretation, where codes were synthesized and consolidated to identify overarching themes within the dataset (Braun, Clarke 2006). Codes sharing similarities or contributing to a common idea were merged to construct coherent and meaningful themes. This process allowed for a higher-level interpretation of the data, revealing connections and relationships between individual codes. Thematic interpretation was instrumental in deriving a holistic understanding of the dataset, providing valuable insights into the key patterns and trends that emerged from the open coding and structured coding processes. The merged themes formed the basis for drawing conclusions and implications from the analyzed data.

Intervention with Parents

Intervention 1. Sharing Resources about social and emotional development. As a part of the project, parents were provided with a collection of resources focusing on social and emotional development. This approach aimed to regularly equip parents with valuable knowledge and guidance to support their children's emotional growth and social competence. The resources included evidence-based strategies, posters and infographics tailored to meet the specific needs of parents in nurturing their children's emotional intelligence.

Intervention 2. Face-to-Face Workshop with Parents. The second intervention involved conducting face-to-face workshop with parents. This workshop served as a structured platform for direct interaction and engagement between parents and teachers. Through interactive discussions, seminars, and activities, parents received personalized guidance and evidence-based strategies on topics such as emotional regulation, behavior management, and effective communication with their children.

Intervention 3. Parents' Visits in the Pyramid Redesigned Classrooms and Explanation of New Features. The third pivotal intervention invited parents to visit the redesigned classrooms implementing the Pyramid Model. During these visits, educators explained the purpose and significance of each new feature in the classroom environment to demonstrate how the redesigned classroom effectively fosters emotional regulation, social interactions, and positive behavior in children. This collaborative approach aimed to involve parents in the child development process and create a deeper understanding of the intervention's impact.

Intervention 4. Sharing Progress Through Multimedia Updates. In this fourth intervention, teachers utilized social networks as a platform to regularly share videos and photos of children with their parents and to provide them with detailed descriptions of the specific social and emotional competencies that were being developed, emphasizing their significance. Providing parents with insights into their child's daily experiences further aimed at strengthening the bonds between families and institutions and stimulating meaningful discussions about the child's achievements and challenges.

Results

The findings that resulted from analyses of interview transcripts with parents revealed several themes around how parents' perspectives on their children's social emotional development shifted following their participation in the Pyramid Model parent training.

Shifting Parental Perspectives on Child Development

First, before the intervention was implemented, parents predominantly prioritized the development of relationship-building skills in their children, closely followed by politeness. For example, Parent 17 said,

Politeness must be learned first of all (...) you have to make the child understand what is good and what is not, what is possible and what is not. You should pay attention to politeness, so that he does not object adults, does not behave badly, obeys you.

Parent 9 said,

s/he should know what is right and wrong, how to behave, if you say that it is not possible, s/he should not oppose you. S/he should know how to manage crying.

Parents shifted in their perspective post-intervention. The prominence of play as a key developmental skill surged to the forefront, with friendship also registering a substantial increase.

Parent 17. Post-intervention interview:

Child should learn how to behave, communicate with children, play, not to offend others, take care of them.

Parent 9 said,

S/he should give up, but giving up is not always good. You cannot always give up what is yours, you must know how to protect something of yours.

The intervention also amplified the importance parents placed on the ability to express emotions, escalating from a solitary instance pre-intervention to six instances post-intervention. Post-intervention, Parent 25 said,

At some point, he gets stuck in his himself, he doesn't even answer when you ask, and he has to fix it. He should learn to speak what worries him, what he experiences.

Parent 39 said,

[S/he should have] the ability to correctly express emotions: kindness, love.

In addition, there was an appreciable elevation in the value placed on communication and kindness post-intervention. Post-intervention, Parent 41 said,

I explain that no one should ever make fun of anyone, no one should oppress other, make them cry. If others need help, help them, not compete with other children, compete, and surpass only yourself, be happy for someone else's success and congratulate them. I teach that every child is an individual with their skills and abilities.

Parent 29, also post-intervention said,

You should not overload child with colors or numbers until school. Still, relationships are more important. To play with others, not to be excluded and not to exclude others.

Parent 36 said,

We are people of different ages at home, I teach respect, distribution, concession. I want them to know from the beginning that it is not only theirs, they should also give it to others. I explain that I have 5 children and I when bring something [home], I say that we should share, and we should also share with grandma. (...) If we have a guest and he takes a toy, I explain that he has to share it. If he wants to do something himself, he has to ask for permission, I explain that too.

In contrast, the importance ascribed to independence retained a steady trend both pre- and post-intervention, affirming its continual recognition as a fundamental skill in child development. Parent 2 provided an example of this:

[It is important] To do things on his own, he must do everything with his hands to develop more. I give him the right to do everything on his own and free will to develop better.

Similarly, the value of caring manifested a relative consistency, reaffirming its acknowledged importance, irrespective of the intervention. Pre-interview, Parent 40 said,

[I teach]to be a carer, we are taking care of the animals, I ask, will you help me? We teach to help. We get involved in family affairs and she helps us. Sometimes she herself takes the initiative to do pancakes and I let her. She does what we do. If you don't give an example, you won't be able to understand it at this age.

Post-interview, Parent 3 said,

I taught him to be caring through his relationship with his little sister, I don't forbid anything. I tell him, go, bring me a toy, then I thank him: thank you, mom, for bringing me a toy.

Also post-interview, Parent 5 said,

She must be caring, we planted plants and looked after them together.

Shift in understanding friendship skills

Another important component of the findings was that parents were strongly focused, after the intervention, on promoting friendship skills among their children, recognizing them as a significant competence to acquire. They valued friendship skills not only in their immediate implications but also in their potential long-term impact on a child's social and emotional well-being.

However, it is noteworthy that the emphasis on friendship skills evolved over the course of our interviews. In the initial interviews, parents predominantly highlighted qualities such as politeness and concession. According to parents, these attributes were often viewed as fundamental for establishing initial rapport and fostering the early stages of social interactions. Politeness sets the stage for courteous and respectful communication, while the ability to concede or compromise paves the way for harmonious relationships, even in the face of differences. For example, parent 9 shared during the pre-intervention interview that the “[Child] must be polite, must compromise, obey and do favors for adults.” When asked about which skills development should be highlighted in kindergarten, parent 18 shared: “That, which is needed in these years – washing hands, proper eating, using scissors, painting, poems.”

In the post-interviews, the spotlight shifted towards more complex skills, such as agreement, sharing, and engaging in cooperative play. Friendship, in this context, signified the capacity to find common ground, resolve conflicts amicably, and navigate differences of opinion with empathy and understanding. Sharing, on the other hand, represented the ability to divide resources and experiences equitably, fostering a sense of fairness and reciprocity within peer interactions. Lastly, the emphasis on playing together underscored the importance of cooperative play in strengthening bonds and building a shared sense of joy and camaraderie among children. For instance, parent 9 explained in their post-intervention interview:

Friendship is an agreement – that you play first, then I play (...) my child does not have a problem of sharing, understands [its importance].

Parent 18 also shared transformed opinions about the skills teachers should be focused on, saying

I think children should [learn to] express themselves, their opinions. Learning a poem is not a big deal, I think that at this age more diverse skills should be developed.

During pre-intervention interview, parent 13 emphasized “distinguishing between good and bad, forming and expressing emotions” as central skills to focus on, whereas after the intervention, she suggested more extensive set of the skills, with strong emphasis on communication and friendship skills –

[Children should learn] relationships with other children and adults. To learn communication with children, to learn conflict resolution, friendship, expressing emotions and opinions, stating desire.

Enhanced Emotional Awareness

Another shift occurred for parents regarding their awareness of their children's emotional spectrum. Parents were not able to describe their children's emotions in detail during pre-intervention interviews. For instance, parent 41 said, "He is mostly cheerful or on ordinary mood, rarely has other emotions, now I don't remember it so distinctly."

In the post-intervention interviews, parents used more rich emotion vocabulary and described their children as able to express emotions such as guilt, compassion, heartbreak, protest, confusion, fear, disappointment, excitement, pity, which were not mentioned in the pre-intervention interviews. Parent 41 shared about their child that, "He has many emotions: joy, happiness, anger, fear, admiration, pity."

In the same dynamics, Parent 3, during pre-interview named anger as the most frequent emotion in her son without naming other emotions. During the post-interview, while anger was still the first emotion respondent recalled, she also described other emotions, characteristic in her son, saying,

He expresses anger, he is quite emotional. [He also expresses] compassion, joy, happiness. If he saw you cry, he will sympathize with you, he may cry himself.

Parent 36, during pre-interview described her child in simple terms "In general, s/he is joyful, sometimes extensively positive," whereas during the post-interview, she listed the wide range of emotions "S/he expresses joy, astonishment, amazement, protest, sometimes [expresses] anger, weeps and laughs."

Shift in supporting children to manage their emotions

Another key theme in the findings was parents' reported increase competence to support their children to manage their emotions.

More communication: First, after the intervention, parents seem to have increased communication with their children, especially in terms of discussing their emotions. There is more encouragement for their children to express their feelings verbally, and parents appear to make more attempts to understand and address their children's emotional needs. As an example, Parent 31 described her child pre-intervention as

Usually he's cheerful and when she is sulking, I just wait. S/he wraps arms around you and looks at you like seeking your attention, and when s/he realizes that it's pointless, annoyance goes.

This same parent shared post-intervention,

Lately, I've been observing his emotions more (...) I used to discuss [emotions] less.

Better management of unpleasant emotions: The pre-intervention responses suggest that some parents struggled to manage their children's negative emotions. Some even admitted to shouting or ignoring their child's tantrums. Parent 19, pre-intervention said,

If my son lies down, I don't pay attention, I wait, time will pass and then I tell him that you will break your mother's heart if you behave badly.

Post-intervention, some parents improved the management of their children's emotions. The same parent 19 says,

when he is angry, I try to calm him down first, or distract his attention if there is a chance. Also I hug him – he calms down easily with a hug.

Also, parent 8 pre-intervention said,

I always tell him to be cheerful. If he is sad or angry – I don't react at all. He corrects his mood. He has to fix his emotion on his own. He looks at his elders (cousins), tries to be in a good mood.

The same parent, post-intervention shared totally transfigured position, saying:

[Children] should definitely express their emotions, they should not be locked in their heads. I like that he even expresses anger. Don't cry, don't cry – that's not what I'm saying. If he needs to cry, he should be emptied.

Less emphasis on punishment: In the pre-intervention responses, some parents suggested punishing or ignoring their children when they acted out. After the intervention, there is less mention of punishment, and more emphasis on understanding the underlying reasons for their child's behavior. Pre intervention, Parent 1 said,

If he does something wrong, I will punish him and tell him that I will not buy anything to you. He must realize what he has done.

The same parent, post-intervention showed transformed attitude, saying,

I calmly tell him to calm down and talk to me calmly.

While the post-intervention data paints a promising picture of improved parenting strategies concerning children's emotional management, it also illuminates areas that still need refinement. In spite of substantial progress made in understanding and managing their children's emotions, a subset of parents persisted in resorting to less constructive approaches like shouting or bribing – methods that often prove counterproductive in the long run. Parent 13 post-intervention said,

Sometimes I have to buy something and maybe I don't have the money, I explain that I don't have it. Then he gets angry, then I explain why he should not get angry. I usually explain, but sometimes I even shout and raise my voice. I know I shouldn't shout, but (...) It is more my problem than child's. When he is angry, I also try to bribe him. I usually promise something.

Parental Understanding of Problem Solving

The area with the least visible impact between the pre- and post-interview data revolved around parental perspectives regarding their children's problem-solving abilities. At both time points, parents consistently exhibited a somewhat superficial understanding of their children's social challenges, underestimating the daily hurdles their children encounter. Further, in some cases parents habitually assumed the role of problem solvers themselves, offering immediate solutions to their children's problems rather than empowering their children to tackle challenges independently, even after the parent training. For example, Parent 19 during the pre-intervention interview said:

[When child is not sharing toys] I will talk to him and explain not to be a bad and selfish boy. In such cases, I also promise something like "Go give [the toy] to your friend and I will give you something." Then he forgets what I promised.

The same parent's description of their approach to problem solving was not very changed in the post-intervention interview:

[...] If someone grabs a toy from him, I tell them to give back, if my child grabs, I tell him to give it back. I observe who had it first.

Also, Parent 4, pre-interview shared,

What should be a problem for a 3-year-old child? I don't think a 3-year-old child thinks that there is a problem.

Post-interview, same parent shared,

If he has any problem with children, he will avoid it and solve it by himself.

Discussion

Shifting Parental Perspectives on Child Development

The results of the intervention revealed a notable evolution in parental perspectives on child development, transitioning from an initial emphasis on specific behavioral skills to a more holistic approach that values emotional intelligence, social skills, and self-expression. Before the intervention, there was a predominant focus on proper behavior, obedience, and politeness as crucial developmental skills for children. However, post-intervention, a substantial shift occurred, with play and friendship emerging as key developmental priorities. This shift underscores a broader understanding of child development that extends beyond mere politeness and obedience. In contrast to the shifting priorities, certain fundamental skills maintained consistent importance both pre and post-intervention. Independence, as highlighted, retained its recognition as a foundational skill in child development. Similarly, the values of respect, caring, patience, and understanding were consistently acknowledged by parents, reaffirming their enduring significance. To put these findings in international perspective, we will see the certain similarities and alignment. While the research of impact of Pyramid model on parental perspectives is rare, longitudinal international research by World Values Survey (2023) compared parents' priorities between 1990 and 2022 from different countries. In relation to our research, its noteworthy that parents put "respect for other people" as the second most important skill both in 1990 and 2022 internationally. While obedience and independence were placed as the 5th most important skill by 42% of the parents in 1990, in 2023 independence is placed on the 3rd most important skills with 53% of parents highlighting it as the most important, whereas obedience dropped down from 42% to 12%. Although Georgia has not been the part of World Values Survey, Real-Time Monitoring Survey /

Multiple Indicator Cluster Survey (MICS) (UNICEF Georgia online) shows that among Georgian parents, the use of violent parenting methods has seen a significant reduction compared to previous years. These parallel shifts underscore the fact that our findings not only capture the impact of our intervention, but also substantiate the overarching trend of increasing parental embrace of positive parenting approaches worldwide. Our intervention is seamlessly aligned with and contributes to both local and global shift in parental perspectives on child development.

Enhanced Parental Awareness and Understanding of Social-Emotional Development

The Pyramid Model demonstrably enhanced parental awareness of children's emotional spectrum, as evidenced by an increased variety of emotions reported post-intervention. This noteworthy increase could be attributed to two primary factors. The first is potential increase in parents' awareness and understanding of emotional expressions in children,

while the second points to the possibility of children expressing and labeling a wider array of emotions.

As for the first factor, through the provision of resources and workshops, the interventions with parents were designed to boost their awareness and understanding of their children's social and emotional development. Equipped with this knowledge, parents likely began to recognize a broader range of emotional expressions in their children that they might have overlooked before. They would have also been better prepared to validate these emotions, encouraging their children to be more open in expressing their feelings. This finding is aligned with international literature showing that programs designed specifically for parents prove effective in advancing their understanding of child development and enhancing their social and emotional skills (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine 2016), recognition of children's complex emotions (Castro et al. 2015) and influencing their emotional development and overall well-being (Barros et al. 2015; Rutherford et al. 2015).

On the other hand, the implementation of the Pyramid Model in classrooms was designed to foster children's social-emotional skills. This model, with its focus on creating a supportive environment and promoting emotional literacy, likely encouraged children to express and label wider array of emotions. Experiencing an environment where their emotions were acknowledged and validated, children could feel more comfortable expressing complex feelings. Also, with the acquired vocabulary, they were more capable of labeling and communicating these emotions making it easier for parents to identify and understand them (Fox et al. 2010; Lam et al. 2017; Luo et al. 2017; Hemmeter et al. 2021).

Unchanged Domain

The journey towards the full-scale integration of Pyramid strategies encountered a series of obstacles that demanded careful navigation. Despite concerted efforts, deeply ingrained challenges persisted throughout the process. The emergence of enduring issues, such as verbal outbursts and attempts at manipulation through bribery, proved to be resilient hurdles in the pursuit of establishing an entirely nurturing environment. Although there was a noticeable reduction in these problematic behaviors, their lingering presence underscored the need for a more comprehensive approach. Shouting and bribery, while seemingly providing immediate solutions from the perspective of parents, harbored inherent risks. These quick-fix tactics carried the potential to instill negative emotional responses and undesirable behaviors in children, emphasizing the critical importance of addressing the root causes. This realization accentuates the imperative for ongoing education and support for parents, illuminating the adverse long-term implications associated with such strategies (Johnson et al. 2001; Sachs-Ericsson et al. 2006; Dutra et al. 2009; Matalon, Turliuc 2020).

The results also underscored the need for targeted interventions and ongoing support to help parents bridge the gap between their perceptions and their children's actual needs in the realm of problem-solving. It suggests that a more focused effort may be required to empower parents with the skills and knowledge to foster their children's independence and

problem-solving abilities effectively. Interestingly, while parents in both datasets expressed their support for their children's independence, they tended to intervene when it came to solving problems independently. Addressing this particular aspect in future research and policy development is essential to ensure a more holistic and comprehensive approach to social-emotional learning and development.

In conclusion, while the Pyramid Model has shown significant promise in reshaping parental perceptions and strategies, there's a continual need for refining, expanding, and reinforcing the model, ensuring it addresses all challenges parents face in this critical aspect of child-rearing.

Limitations

Limited Gender Representation. One of the significant limitations of this study was the stark gender disparity among the participating parents. With 39 mothers and only 2 fathers involved, the study primarily reflects maternal perspectives and experiences. The limited representation of fathers might not capture the full range of parental approaches to child social-emotional learning and could potentially overlook unique challenges or strategies employed by fathers.

Geographical Bias. While the study incorporated kindergartens from different regions (capital, administrative center, and rural areas), the distribution may not be entirely representative of the broader population of parents of young children in Georgia. The experiences of parents in one rural area might differ from another, and the singular representation of the capital and administrative center may not capture the complete urban perspective.

Lack of Longitudinal Data. The study's interventions were implemented and assessed within a limited timeframe. Without longitudinal data, it's challenging to determine the sustainability of the observed changes in parental attitudes and practices over time or if changes found post-intervention represented developmental change in the children rather than changes in parenting perspectives or practices.

Reliance on Self-reporting. Data collected based on the self-reporting of parents can introduce subjective bias. Parents may sometimes report what they perceive as socially desirable behaviors or attitudes rather than their authentic practices.

Potential Cultural and Socioeconomic Factors. This study did not explicitly address cultural or socioeconomic differences among participants, which might influence parental attitudes and approaches to children's emotional and social development. Different cultural backgrounds and economic statuses can influence child-rearing beliefs and practices that the current study may not have captured.

Implications for Practice

The observed shifts in parental perspectives have implications for the design and implementation of parent training conducted in kindergartens. Parent training interventions that

emphasize play, social skills, emotional expression, and empathy may align more closely with parental priorities. Furthermore, recognizing the enduring importance of certain fundamental skills, such as independence and caring behaviors, is essential for tailoring interventions to meet the diverse needs and beliefs of parents.

The study also sheds light on the importance of integrating structured, evidence-based models like the Pyramid Model into other kindergartens and broader educational and parental frameworks in Georgia. Such incorporation not only facilitates enriched environments for children's early development but also sets a strong foundation for their future emotional and social endeavors.

Another noteworthy implication of this research is the potential ripple effect that parent training programs could have on the broader community. If parents are equipped with the right tools and knowledge, and if they are practicing effective strategies at home, it's conceivable that these behaviors could influence other parents in their social circles, leading to a larger community-wide shift in parents' understanding and approach to social-emotional learning.

Conclusion

The research contributes to the global understanding of parental perspectives on early childhood development, specifically focusing on the impact of Pyramid Model parent training in Georgia. The study illuminates a significant shift in parental priorities post-intervention, emphasizing a more holistic approach to child development. This shift underscores the effectiveness of the Pyramid Model in reshaping parental attitudes, aligning with the broader international trend towards positive parenting approaches. The transformation observed can be attributed not only to the tailored interventions designed to enhance parental awareness and understanding of social-emotional development but also to the Pyramid Model's implementation in classrooms, likely influencing children to express themselves in more diverse ways.

While the study demonstrates promising outcomes, it also brings attention to persistent challenges in specific parenting practices, emphasizing the continuous need for education and support for parents. The findings suggest that, despite the significant strides made by the Pyramid Model in reshaping parental perspectives, ongoing refinement and reinforcement are crucial to addressing the remaining challenges effectively. This ongoing process is vital to ensure a comprehensive approach to social-emotional learning and development, reflecting the dynamic nature of parenting and the evolving needs of both parents and children.

References

- Allen R., Steed E.A. (2016), *Culturally Responsive Pyramid Model Practices*. "Topics in Early Childhood Special Education", 36(3).

- Barros L., Goes A.R., Pereira A.I. (2015), *Parental Self-Regulation, Emotional Regulation and Temperament: Implications for Intervention*. "Estudos De Psicologia (Campinas)", 32(2).
- Braun V., Clarke V. (2006), *Using Thematic Analysis in Psychology*. "Qualitative Research in Psychology", 3(2).
- Castro V.L., Halberstadt A.G., Lozada F.T., Craig A.B. (2014), *Parents' Emotion-Related Beliefs, Behaviors, and Skills Predict Children's Recognition of Emotion*. "Infant and Child Development", 24(1).
- Corbin J., Strauss A.L. (2008), *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. 3rd ed. Thousand Oaks, CA, SAGE Publications.
- Denham S.A., Bassett H.H., Zinsser K.M., Wyatt T.M. (2014), *How Preschoolers' Social-Emotional Learning Predicts Their Early School Success: Developing Theory-Promoting, Competency-Based Assessments*. "Infant and Child Development", 23(4).
- Denham S.A., Blair K.A., DeMulder E., Levitas J., Sawyer K., Auerbach-Major S., Queenan P. (2003), *Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence?* "Child Development", 74(1).
- Dunlap G., Fox L. (2009), *Positive Behavior Support and Early Intervention*. In: W. Sailor, G. Dunlap, G. Sugai, R. Horner (eds.), *Handbook of Positive Behavior Support. Issues in Clinical Child Psychology*. Springer, Boston, MA.
- Dutra L., Bureau J., Holmes B., Lyubchik A., Lyons-Ruth K. (2009), *Quality of Early Care and Childhood Trauma*. "The Journal of Nervous and Mental Disease", 197(6).
- Fox L., Carta J.J., Strain P.S., Dunlap G., Hemmeter M.L. (2010), *Response to Intervention and the Pyramid Model*. "Infants and Young Children", 23(1).
- Fox L., Dunlap G., Hemmeter M.L., Joseph G.E., Strain P.S. (2003), *The Teaching Pyramid: a Model for Supporting Social Competence and Preventing Challenging Behavior in Young Children*. "The Brown University Child and Adolescent Behavior Letter", 22(9).
- Hemmeter M.L., Ostrosky M.M., Fox L. (2006), *Social and Emotional Foundations for Early Learning: A Conceptual Model for Intervention*. "School Psychology Review", 35(4).
- Hemmeter M.L., Ostrosky M., Fox L. (2021), *Unpacking the Pyramid Model: a Practical Guide for Preschool Teachers*. Baltimore, Paul H. Brookes Publishing.
- Hemmeter M.L., Snyder P., Fox L. (2017), *Using the Teaching Pyramid Observation Tool (TPOT) to Support Implementation of Social-Emotional Teaching Practices*. "School Mental Health", 10(3).
- Hemmeter M.L., Snyder P., Kinder K.A., Artman K.M. (2011), *Impact of Performance Feedback Delivered via Electronic Mail on Preschool Teachers' Use of Descriptive Praise*. "Early Childhood Research Quarterly", 26(1).
- Johnson J.G., Cohen P., Smailes E., Skodol A.E., Brown J.F., Oldham J.M. (2001), *Childhood Verbal Abuse and Risk for Personality Disorders During Adolescence and Early Adulthood*. "Comprehensive Psychiatry", 42(1).
- Johnston K., Hall T., Linder S.M., Creech F.R., Danielson P. (2021), *Using the Teaching Pyramid Observation Tool to Support Professional Development Experiences in Public 4 K Settings*. "International Journal of Early Childhood", 53(3).
- Lam L.T., Wong E.M.Y. (2017), *Enhancing Social-Emotional Well-Being in Young Children through Improving Teachers' Social-Emotional Competence and Curriculum Design in Hong Kong*. "International Journal of Child Care and Education Policy", 11(1).
- Lucyshyn J.M., Dunlap G., Albin R.W. (2002), *Families and Positive Behavior Support: Addressing Problem Behavior in Family Contexts*. Baltimore, Paul H. Brookes.

- Luo L., Snyder P., Clark C.L., Hong X. (2017), *Preschool Teachers' Use of Pyramid Model Practices in Mainland China*. "Infants and Young Children", 30(3).
- Matalon C., Turluc M.N. (2020), *Children's Noncompliance, Ineffective Parental Strategies, and Therapeutic Solutions*. "The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences", 85.
- Miles M.B. (2014), *Qualitative Data Analysis: a Methods Sourcebook*. Thousand Oaks, CA, SAGE Publications Inc.
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (2016), *Parenting Matters. Supporting Parents of Children Ages 0–8*. Washington, DC, National Academies Press eBooks.
- National Research Council (2001), *Eager to Learn. Educating Our Preschoolers*. Washington, DC, The National Academies Press eBooks.
- Rutherford H.J.V., Wallace N.S., Laurent H.K., Mayes L.C. (2015), *Emotion Regulation in Parenthood*. "Developmental Review", 36.
- Sachs-Ericsson N., Verona E., Joiner T.E., Preacher K.J. (2006), *Parental Verbal Abuse and the Mediating Role of Self-Criticism in Adult Internalizing Disorders*. "Journal of Affective Disorders", 93(1–3).
- Shonkoff J.P., Phillips D. (2000), *From Neurons to Neighborhoods*. Washington, DC, National Academies Press eBooks.
- Steed E. A., Dolidze K., Kukhaleishvili N., Kurtsikidze L. (2023), *Supporting Young Children's Social Emotional Competence in the Republic of Georgia: a Focus Group Study*. "Early Child Development and Care", 193(8).
- Stormont M., Lewis T.J., Smith S.C. (2005), *Behavior Support Strategies in Early Childhood Settings*. "Journal of Positive Behavior Interventions", 7(3).
- Strain P.S., Joseph G.E. (2006), *You've Got to Have Friends: Promoting Friendships for Preschool Children*. "Young Exceptional Children Monograph Series", 8.
- UNICEF Georgia (online) <https://www.unicef.org/georgia/topics/multiple-indicator-cluster-survey>, 2.01.2025.
- World Values Survey (2023), *Joint EVS/WVS 2017-2022 Data-Set Release*, <https://www.worldvaluessurvey.org/WVSNewsShow.jsp?ID=427>, 2.01.2025.

Anna Jarkiewicz

<https://doi.org/10.26881/pwe.2025.60.09>

ORCID: 0000-0002-9367-6258

Uniwersytet Łódzki

anna.jarkiewicz@now.uni.lodz.pl

Elżbieta Szulewicz

ORCID: 0000-0002-8743-8245

Uniwersytet Łódzki

elzbieta.szulewicz@edu.uni.lodz.pl

Współpraca nauczyciel–rodzic w klasach I–III w podejściu konstruktywistycznym – wnioski z badań

Summary

Teacher–Parent Collaboration in Classes I–III in a Constructivist Approach – Research Findings

The presented findings are from a study conducted between 2022 and 2023, which aims to reconstruct early childhood education teachers' perspectives on their professional experiences (challenges, difficulties, limitations). The study used an expert interview technique, and a qualitative content analysis was applied to their examination. In the interviews, the interviewees repeatedly highlighted the issue of cooperation with the parents of the pupils; therefore, we raised the question: what is the importance of collaboration with the parents of the pupils among constructivist-oriented early childhood education teachers? All the threads that dealt with pupils' parents and cooperation with them were extracted in the initial analysis of the interviews. These fragments were then categorized and thematically organized. To present the research findings, we used a chronological order that referred to the significant stages in the early childhood education process, thus: its beginning, development and end. Our study has expanded the existing knowledge on applying the constructivist approach in early childhood education, particularly issues related to the relationship and cooperation between the teacher and the student's parent. In addition to the areas of a well-functioning collaborative process, we found elements that need to be rethought and modified. In particular, these relate to the application limits of the constructivist approach in the teacher-parent relationship. The knowledge presented is a reconstruction of the bottom-up perspective of constructivist-oriented teachers.

Keywords: constructivism, early childhood education, partnership, teachers, parents, cooperation

Słowa kluczowe: konstruktywizm, edukacja wczesnoszkolna, relacja, nauczyciele, rodzice, współpraca

Wprowadzenie

Rodzina odgrywa kluczową rolę w rozwoju dziecka oraz w jego osiągnięciach szkolnych (Savas 2012). Wspieranie uczniów przez rodziców, jak zauważa Peterson i in. (2011), ma niezwykle znaczenie dla efektywnego przebiegu procesu kształcenia i przejawia się w różnych jego aspektach. Począwszy od wsparcia emocjonalnego, takiego jak: pomoc w radzeniu sobie w trudnych sytuacjach, okazywanie zrozumienia, dodawanie wiary w umiejętności dziecka; poprzez aktywne wspieranie edukacji dziecka, które może się objawiać angażowaniem rodziców w edukację, pomoc w odrabianiu lekcji, zachęcaniem do czytania czy włączaniem dziecka do rozmów na tematy związane z nauką; po motywowanie młodego człowieka do nauki oraz rozwoju własnych zainteresowań i pasji; a kończąc na niezwykle istotnym elemencie – kształtowaniu postawy dziecka do procesu edukacji, która jest związana z przekazywanymi w rodzinie wzorcami i wartościami.

Wyniki badań m.in. Sheldona (2009) czy Lee i Green (2008) wskazują na silną korelację pomiędzy osiągnięciami uczniów a zaangażowaniem rodziców w życie szkoły. Sanders i Sheldon (eds. 2009) wykazują, że uczestnictwo rodziców w tym aspekcie życia i ich pozytywne nastawienie do obowiązków szkolnych dziecka mają większe znaczenie przy osiąganiu sukcesów edukacyjnych niż status ekonomiczno-społeczny rodziny. W tym kontekście współpraca nauczyciela z rodzicami nabiera szczególnej wagi i – jak zauważają Epstein (2001) i Epstein i in. (2009) – nie tylko chodzi tu o zwiększenie wskaźnika sukcesu uczniów, ale także o dbałość o klimat panujący w szkole, który według tych autorów ulega poprawie, jeśli szkoła rozwija pozytywną kooperację z rodzicami uczniów.

Zważywszy na istotność problemów, w niniejszym artykule zostanie zaprezentowana perspektywa nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej osadzonych w nurcie konstruktywistycznym na kwestię współpracy z rodziną. Na temat relacji szkoły z rodzicami powstało wiele publikacji zarówno w kraju, jak i za granicą (np. Christopher 2004; Long 2007; Mendel 2007; Cankar i in. 2018). Nasz artykuł wzbogaci dyskurs naukowy o perspektywę nauczycielek, które zadeklarowały, że w pracy zawodowej kierują się przesłankami podejścia konstruktywistycznego. Perspektywa badanych została zrekonstruowana na podstawie udzielonych przez nauczycielki wywiadów eksperckich, których tematem przewodnim były ich doświadczenia w stosowaniu podejścia konstruktywistycznego w pracy zawodowej (wyzwań, trudności czy ograniczeń). Ponieważ nauczycielki odnosiły się do kwestii zaangażowania rodziców w życie klasy, zaczęłyśmy zadawać sobie pytanie: Jakie znaczenie ma współpraca z rodzicami uczniów wśród konstruktywistycznie zorientowanych nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej? Wnioski z tej analizy zaprezentowano w niniejszym artykule. Zanim przejdziemy do ich omawiania, warto na podstawie analizy literatury przedstawić założenia teoretyczne.

Współpraca nauczycieli z rodzicami – perspektywa teoretyczna

Kwestia współpracy pomiędzy szkołą a rodziną jest uwzględniana w aktach prawnych o zasięgu globalnym i krajowym. Musiał (2019) na podstawie analizy aktów prawnych pisze, że Polska jako kraj członkowski UE oraz przynależący do ONZ przyjęła następujące akty prawne, w których mowa jest pośrednio (ponieważ dotyczą m.in. praw rodziców w kontekście edukacyjnym) i bezpośrednio o współpracy rodziców z nauczycielami: Powszechną Deklarację Praw Człowieka (uchwaloną przez Zgromadzenie Ogólne ONZ, Paryż, 10 grudnia 1948 r.), Europejską Konwencję o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności¹, Deklarację Praw Dziecka ONZ², Uchwałę Parlamentu Europejskiego o Wolności Wychowania we Wspólnocie Europejskiej (uchwaloną 14 marca 1984 r.). Z kolei dokumentami krajowymi, w których podkreśla się istotność współpracy nauczycieli z rodzicami są Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz. U. nr 78, poz. 483) oraz ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz. U. z 2019 r., poz. 1148, 1078, 1287, 1680, 1681, 1818) i ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (tekst jedn.: Dz. U. z 2024 r., poz. 986). Ponadto – jak zauważa Musiał (2019) – w każdym statucie szkoły powinny być wyodrębnione i określone formy współpracy, tak aby żadna ze stron nie miała wątpliwości co do swoich praw i możliwości (współ)działania. Łobocki (2007: 177) współpracę nauczycieli z rodzicami definiuje jako współdziałanie, które zmierza ku urzeczywistnianiu określonych celów, w tym w szczególności podejmowania wspólnych decyzji i konkretnych działań. Cele powinny być wspólne i należycie uświadomione zarówno przez rodziców, jak i nauczycieli (Winiarski 2002), a podstawami efektywnej współpracy są wzajemne zaufanie, lojalność, szacunek (Winiarski 2002) oraz uzupełnianie się, aby zagwarantować dzieciom możliwie najwięcej doświadczeń niezbędnych do harmonijnego rozwoju (Babiuch 2002). Musiał (2019) wskazuje, że warunkiem dobrej współpracy jest stworzenie wspólnoty w działaniu. Ten sposób myślenia wyklucza postrzeganie rodziców jako kogoś gorszego w hierarchii. Jak stwierdzają Biaduń-Korulczyk i in. (2017), okazywanie życzliwości i zrozumienia dla sytuacji życiowej dziecka i jego rodziny stanowi o sukcesie wzajemnych interakcji.

Wśród zwolenników konstruktywistycznego podejścia³ współpraca rodziny ze szkołą nabiera szczególnego znaczenia. W optyce tej rolę rodziny nie jest tylko wypełnianie funkcji społecznej integracji (rozumianej w tym kontekście jako zinternalizowanie przez uczniów właściwych postaw i wartości w zakresie edukacji), ale konstytuuje proces budowania siebie i świata społecznego, w który wpisana jest zmiana i konieczność stworzenia własnego stylu życia i jego interpretacji (por. Sterian, Mocanu 2016). Reprezentanci tego

¹ Konwencja o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności, Rzym, 4 listopada 1950 r. (Dz. U. z 1993 r., nr 61, poz. 284).

² Konwencja o prawach dziecka, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r. (Dz. U. z 1991 r., nr 120, poz. 526).

³ Na temat ogólnych założeń podejścia konstruktywistycznego w edukacji pisze m.in. Dorota Klus-Stańska (2018, 2020).

podejścia postulują, aby badając proces edukacyjny uwzględniać złożoność pełnych interakcji rodzinnych. Wpływy edukacyjne bowiem pochodzą od każdego z jej członków (nawet jeżeli, któryś z nich uznawany jest za osobę niezaangażowaną w ten proces). W podejściu konstruktywistycznym postuluje się, aby nie traktować uczniów jako istot niepełnych, które należy ukształtować zgodnie ze współczesną wizją, lecz jako pełnoprawnych uczestników z określonymi doświadczeniami, potrzebami, zainteresowaniami, które powinny być uwzględniane w procesie (współ)tworzenia kształcenia (Klus-Stańska 2007). Młodzi ludzie są podmiotami w tej relacji, którzy aktywnie konstruują wiedzę za pośrednictwem doświadczania otoczenia, poznawania kultury i jej symbolów (Dylak 2000). Na tę wiedzę, a także na interpretację wydarzeń we wczesnych etapach życia ogromny wpływ ma rodzina. Dlatego dla konstruktywistycznie zorientowanego nauczyciela poznanie jej i zrozumienie dotychczasowych doświadczeń dziecka powinno być priorytetem.

Poniżej zaprezentowano wnioski z badań, których celem była rekonstrukcja perspektywy konstruktywistycznie zorientowanych nauczycielek na kwestię współpracy z rodzicami uczniów.

Metodologia badań własnych

Prezentowane wnioski pochodzą z badań przeprowadzonych w 2022 r., których kontynuacja została podjęta pod koniec 2023 r. i są one nadal prowadzone. Przedmiotem zainteresowań badawczych są doświadczenia nauczycieli, którzy deklarują stosowanie w pracy z uczniami na etapie edukacji wczesnoszkolnej podejścia konstruktywistycznego. W trakcie analizy materiału empirycznego zwrócono uwagę na szczególne miejsce rodziny w narracjach badanych. W związku z tym postawiliśmy pytanie: jakie znaczenie ma współpraca z rodzicami uczniów wśród konstruktywistycznie zorientowanych nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej?

W badaniach został zastosowany celowy dobór próby – zaproszono osoby, które uprzednio zostały zidentyfikowane jako deklarujące stosowanie dydaktyki konstruktywistycznej. Ze względu na przedmiot badań musiały to być osoby, które posiadały nie tylko wiedzę, ale i praktyczne doświadczenie powiązane z naszymi zainteresowaniami badawczymi (Flick 2012). Na samym początku w badaniach wzięła udział osoba rozpoznawalna jako nauczycielka konstruktywistycznie zorientowana, która wielokrotnie wypowiadała się w mediach na temat stosowanych przez siebie metod. Dzięki niej, zgodnie z zasadą kuli śnieżnej, dotarliśmy do kolejnych osób. Ten sposób rekrutowania badanych był powiązany z relatywną rzadkością stosowania pełnowymiarowego (chodziło nam o świadome przyjęcie założeń konstruktywistycznych w pracy zawodowej) podejścia konstruktywistycznego w edukacji wczesnoszkolnej i w związku z tym z pewną trudnością dotarcia do takich osób (por. Babbie 2004). Udało nam się zaprosić do badań sześć nauczycielek. Większość z badanych miała minimum 10-letnie doświadczenie w pracy nauczyciela, w tym najdłuższy staż wynosił 30 lat. Jedna z badanych ma doświadczenie zawodowe poniżej 10 lat. Do przeprowadzenia

badan została wybrana technika wywiadu eksperckiego systematyzującego, w którym badany jest praktykiem działającym w interesującym badacza obszarze (Bogner i in. 2009) i jest traktowany jako ekspert, który posiada wiedzę na dany temat, umie ją wykorzystywać i selekcjonować (Perkowska-Klejman 2019). Wywiady były prowadzone na podstawie wcześniej przygotowanych dyspozycji, a do zgromadzonego przy ich użyciu materiału empirycznego zastosowano jakościową analizę treści (Rubacha 2008, 2009). Początkowo wyodrębnione zostały wszystkie wątki dotyczące rodziny uczniów i współpracy z nią. Następnie fragmenty te zostały skategoryzowane i tematycznie uporządkowane. Uznałyśmy, że najbardziej przejrzystym kluczem uszeregowania wygenerowanych kategorii będzie porządek chronologiczny (w ten sposób w wywiadach badane poruszały temat współpracy z rodziną), tak więc: rozpoczęcie współpracy z rodziną, jej rozwój i zakończenie.

Dostrzegamy w przeprowadzonych badaniach pewną słabość, która dotyczy wielkości próby, do tej pory bowiem wzięło w nich udział sześć nauczycielek. Natomiast w badaniach jakościowych nie wielkość próby stanowi o wartości badania. W naszej ocenie zebrany materiał stanowi bogate źródło wiedzy w zakresie interesującego nas przedmiotu. W tym miejscu pragniemy przypomnieć, że deklarowanie i faktyczne stosowanie podejścia konstruktywistycznego w edukacji wczesnoszkolnej nie jest powszechne. Związane jest to z faktem, że dyskurs konstruktywistyczny nie stanowi dominującej podstawy działań nauczycieli w polskiej szkole (Klus-Stańska 2018). Pomimo to udało się znaleźć sześć nauczycielek, ekspertek w swojej dziedzinie.

Wnioski z badań

W przedstawieniu wniosków z badań zdecydowałyśmy się na zastosowanie porządku chronologicznego, który obejmuje 3-letni okres (współ)pracy nauczyciela z rodzinami uczniów. Kategorie główne i elementy do nich należące podzieliłyśmy według następującego klucza: rozpoczęcie współpracy, jej rozwój i zakończenie.

Rozpoczęcie współpracy

Zdaniem nauczycielek sposób rozpoczęcia współpracy stanowi istotną podstawę dalszego działania. Do tego etapu dopasowałyśmy trzy podkategorie: pierwsze zebranie z rodzicami, budowanie relacji oraz uwarunkowania systemowe.

Pierwsze zebranie z rodzicami daje możliwości przedstawienia siebie jako nauczyciela, zaprezentowania stosowanych metod pracy oraz poruszenia kwestii na temat wyobrażeń co do dalszej współpracy. Od pierwszego zebrania – według naszych ekspertek – zależy więc bardzo dużo. Rodzice przy wyborze szkoły podstawowej biorą pod uwagę różne czynniki, np. odległość szkoły od miejsca zamieszkania czy pracy, renomę szkoły, renomę nauczyciela. Wybór szkoły i klasy, w której uczy konkretny nauczyciel, nie zawsze jest możliwy. Dwie z naszych badanych, zdając sobie sprawę z niecodzienności stosowanych przez

siebie metod, tworzyły przestrzeń do spotkania się z rodzicami uczniów klasy pierwszej już w czerwcu, czyli przed pójściem do szkoły.

Ja spotykam się z rodzicami jeszcze przed pierwszą klasą dwukrotnie. Przed wakacjami, najpierw z rodzicami, a potem z rodzicami i z dziećmi na warsztatach. Rodzice przy pierwszym spotkaniu dowiadują się, jak pracuję. Pokazuję im prezentację, jak to jest, jak się pracuje bez podręczników, bez ćwiczeń, na czym to polega. (N1)

Według badanych dwa miesiące dają rodzicom czas na przemyślenia i podjęcie świadomej decyzji, czy chcą dziecko zapisać do klasy, w której organizacja pracy z uczniem przebiega w taki sposób. Czas ten pozwala oswoić się z metodami. Najbardziej kontrowersyjnymi i wymagającymi przemyślenia kwestiami są w ocenie nauczycielek: brak podręczników, brak zeszytów ćwiczeń, praca na podstawie własnych materiałów dydaktycznych, ocenianie opisowe. Nieoczywistość takich rozwiązań budzi wątpliwości i sprzeciw rodziców. Jednak dzięki organizacji spotkania z rodzicami zyskują oni czas na zastanowienie się i przeanalizowanie zaproponowanych metod.

Nie zawsze zespół rodziców jest chętny do jakichkolwiek zmian, ta (inna nauczycielka) robi to bardzo mądrze, bo ona spotyka się z rodzicami przed rozpoczęciem roku szkolnego, prawda. Natomiast my nie mamy takiej możliwości, ponieważ my dowiadujemy się, które dzieci będziemy uczyć, pod koniec sierpnia. Rodziców w ogóle nie znamy. (N3)

Cztery z naszych badanych poznają rodziców uczniów we wrześniu. Na zebraniu nauczycielki wyjaśniają zasady, według których będą pracowały z uczniami. Ze względu na brak możliwości wcześniejszego zaprezentowania metod pracy badane uważają, że kluczem do sukcesu jest bycie odpowiednio przygotowanym do pierwszego spotkania z rodzicami. Według nich przemyślenie organizacji zebrania dla konstruktywistycznie zorientowanego nauczyciela jest znacznie bardziej wymagające niż dla „zwykłego” nauczyciela. Poza przedstawieniem metod pracy należy przemyśleć sposób ich prezentacji tak, aby rodzice byli w stanie racjonalnie dyskutować oraz zadawać pytania, a nie przyjmować postawę walki z nauczycielem (czego, jak wspominały badane, w przeszłości zdarzało się im doświadczyć).

Budowanie relacji. Kolejną kwestią, na którą zwróciłyśmy uwagę, jest rozpoczęcie budowania relacji nauczyciel–rodzice. Według deklaracji nauczycielek ma to polegać na stworzeniu przyjaznego klimatu, pełnego zrozumienia i zaufania. Nauczycielki chcą mieć w rodzicach sprzymierzeńców, z którymi będą współpracować.

Żadnemu nauczycielowi nie udało się zmian przeprowadzić, jeżeli nie będzie współpracował z rodzicami. Jeżeli nie pokaże od początku rodzicom, że słuchajcie Państwo: my jesteśmy po jednej stronie, nie po dwóch stronach barykady. Jeżeli będziemy współpracować, jeżeli Wy będziecie wiedzieć, co ja robię. Jeżeli zaakceptujecie, że w tym układzie to ja jestem specjalistą od uczenia. Jeżeli mi zaufacie, to nam się to uda. (N1)

Badane wyrażają oczekiwania w stosunku do rodziców, aby ci traktowali je jako profesjonalistki, które wiedzą, jak tworzyć środowisko szkolne i jakie metody pracy z uczniami wybierać. W naszej opinii poprzez podkreślenie, kto jest profesjonalistą „od edukacji”, w relacji tej ustalana jest hierarchia, co może znacząco oddziaływać na dalszą współpracę z rodzicami. Na początku w kierunku pracy nad rodzicami i ich zaufaniem, a później pracy z nimi jako sprzymierzeńcami działań, ale niekoniecznie ich współtwórcami.

I też zrozumiałam, że od samego początku, że jeżeli chcę zmieniać sposób pracy, to ja muszę robić to wspólnie z rodzicami. Bez rodziców się nie da. W związku z tym ja równolegle tak jak z dziećmi pracuję z rodzicami. (N1)

Udział w warsztatach ma przekonać rodziców do wybranego przez nauczycielkę sposobu pracy. Jak mówią badane, większość rodziców ma silnie zakodowany wzór tradycyjnie zorganizowanej szkoły, w związku z tym wiele aspektów konstruktywistycznego środowiska edukacyjnego może być dla rodziców niezrozumiałe, dlatego praca z nimi jest koniecznością.

Ograniczenia systemowe rozumiemy jako organizację systemu oświaty w Polsce oraz wiążące się z nią konsekwencje. Zgodnie z obowiązującym prawem publiczne szkoły podstawowe są objęte rejonizacją. Uczeń zostaje z urzędu przydzielony do konkretnej szkoły. Rodzice, dla których posłanie dziecka do szkoły rejonowej jest jedynym wyborem, mogą nieintencjonalnie trafić do klasy prowadzonej przez konstruktywistycznie zorientowanego nauczyciela. W takich sytuacjach decydującym kryterium staje się nie to, jak działa konkretna szkoła czy też konkretny nauczyciel, ale miejsce zamieszkania. W przypadku braku zgody na proponowane przez nauczyciela metody pracy tacy rodzice mają znacznie trudniej.

Niestety nie mogłam powiedzieć rodzicom w tym roku – jeżeli Państwo nie akceptujecie, to zawsze można się przenieść do klasy równoległej, dlatego że akurat klasa równoległa będzie pracować podobnie. A poza tym już naprawdę mieliśmy wysycenie 25 i tyle. (N3)

Inną opcją, znacznie trudniejszą, jest wybranie dla dziecka szkoły poza rejonem. Związane jest to z podjęciem wysiłku codziennego dowożenia dziecka, na co nie każdy rodzic może sobie pozwolić. W związku z tym zbudowanie poprawnych relacji nauczyciel–rodzice jest niezwykle istotne, co w sytuacji „rodzica bez wyjścia” jest dodatkowym wyzwaniem.

Rozwijanie współpracy

Zaangażowanie rodziców w działania na rzecz szkoły, kreowanie przez nich pozytywnego podejścia do edukacji i nauczyciela korzystnie wpływają na wyniki szkolne uczniów. Dlatego tak ważne jest, zdaniem badanych nauczycielek, rozwijanie i kontynuowanie przyjaznej współpracy i komunikacji. Do tej kategorii dopasowałyśmy następujące podkategorie: rozszerzona przestrzeń komunikacji, wyzwania komunikacyjne, przekazywanie informacji

zwrotnej, tworzenie grupy wspierającej oraz akceptacja dla różnego stopnia zaangażowania wśród rodziców.

Rozszerzona przestrzeń komunikacji. Badane zwróciły uwagę na fakt, że w trakcie roku szkolnego rodzice, szczególnie uczniów klas pierwszych, częściej potrzebują kontaktować się z nauczycielem. Zebrania są dla nich niewystarczające, a dotyczą one grupy, a nie konkretnego dziecka. Do komunikacji z rodzicami uczniów nauczyciele wykorzystują oficjalne platformy, takie jak Librus, Vulcan itd., oraz nieoficjalne, jak np. media społecznościowe. Jak same podkreślają, dla nich najważniejsze jest to, aby zarówno rodzic, jak i one same miały możliwość jak najszybszego nawiązania kontaktu.

Tam jest możliwość wysłania informacji do rodzica. Więc on dostaje powiadomienie w Messengerze, że coś się działo. To jest najszybszy, najlepszy sposób komunikacji z rodzicami w tej chwili, jeżeli o mnie chodzi. Bo zawsze rodzice mówią: „to niech tam Pani napisze na Messengerze, bo my od razu wiemy, że coś tam trzeba przynieść”. Oczywiście przez dziennik elektroniczny też informuję, bo to jest oficjalna droga. (N3)

Korzystanie z mediów społecznościowych jako dodatkowego, mniej oficjalnego, sposobu na przekazywanie informacji pozwala dotrzeć do rodziców w krótkim czasie i/lub skomunikować się ze wszystkimi jednocześnie. Nauczycielka przesyła zdjęcia z zajęć. Pozwala to rodzicom „zajrzeć” do klasy, zobaczyć, co uczniowie robią.

Wiedziałam, że muszę zwiększyć intensywność, zintensyfikować informację zwrotną do rodziców. Czyli bardzo dużo robię zdjęć, filmów i opowiadam rodzicom, co robię na lekcji. I im to przesyłam. I jakby ja świadomie się na to zgodziłam i rodzice też. Daje mi to możliwość, że w ciągu chwili wysyłam kilka zdjęć z krótką informacją, co dzisiaj robiliśmy. Rodzice dzięki temu wiedzą, jak pracujemy. (N4)

Decyzja o rozszerzeniu przestrzeni komunikacyjnej jest decyzją indywidualną nauczyciela. Warto zwrócić uwagę, że badania były przeprowadzone przed wejściem w życie Standardów Ochrony Małoletnich, które zakazują prowadzenia konwersacji poza oficjalnymi platformami.

Wyzwania komunikacyjne. Badane były zgodne co do tego, że rozszerzenie możliwości komunikacji z rodzicami, pomimo że jest wygodne, wymaga od nich dodatkowej pracy. Szybka i prosta komunikacja sprzyja rozwijaniu relacji. Jej wadami są poczucie ciągłej dostępności nauczyciela i zacieranie się granicy pomiędzy czasem pracy a czasem wolnym. Ponadto wielu rodziców dąży do tego, aby zastąpić tradycyjne spotkania twarzą w twarz wirtualnymi interakcjami. Badane nie wyobrażają sobie, aby wirtualny kontakt wyparł spotkania stacjonarne. Opisują „wirtualnych rodziców” jako pozornie obecnych (szerzej na ten temat: Jarkiewicz, Szulewicz 2023). Ograniczenie komunikacji jedynie do platform komunikacyjnych utrudnia lub wręcz uniemożliwia dotarcie do tego typu rodziców.

Kolejne wyzwanie jest związane z czasem przeznaczonym na komunikację. Prowadzenie bloga, robienie zdjęć i opisów, przysyłanie wiadomości wymagają czasu, często po godzinach pracy. Każda z badanych musi odpowiedzieć sobie na pytanie, ile czasu jest w stanie poświęcić. Tutaj widoczne są dysproporcje w oczekiwaniach i potrzebach nauczycieli i rodziców. Nauczycielki chciałyby mieć więcej czasu na tę formę komunikacji, ale muszą walczyć o utrzymanie *work-life balance*. Z kolei rodzice chcieliby dostawać informacje jak najczęściej. W tym aspekcie, jak same mówią, wyzwaniem jest ustanowienie granic i ich konsekwentne przestrzeganie.

Przekazywanie informacji zwrotnej. Z komunikacją pomiędzy nauczycielem a rodzicami wiąże się przekazywanie informacji dotyczących osiągnięć danego dziecka⁴.

Dzieci czytają informacje zwrotne, mają napisane, co teraz powinny zrobić, żeby poprawić swoją pracę i to się odbywa w klasie. Pod moim kierunkiem udoskonalały prace. Ta sama informacja pisemna znajduje się w dzienniku elektronicznym. (N1)

Rodzice mają zagwarantowaną jawność oceniania w ustawie Prawo oświatowe. W art. 44 określono, że oceny mają być jawne dla rodziców i uczniów oraz sprawdzone i ocenione prace pisemne mają być udostępniane uczniom i rodzicom. Ocena opisowa powinna być przekazywana uczniom, należy w niej uwzględnić to, co uczeń wykonał poprawnie, oraz to, nad czym powinien jeszcze popracować. Teoretycznie oceny opisowe nie powinny więc być problemem. Natomiast trudności z tym związane odnoszą się do uprządkowania i zbiurokratyzowania oceniania (Szyling 2013, 2020).

Żeby rodzice byli spokojni, to w dzienniku, żeby był jakiś ślad, że coś robimy. To umówiliśmy się, że jeżeli będzie jakieś takie zadanie, typu 5 przykładów z matematyki do obliczenia i ja to będę sprawdzać, to ja to Państwu napiszę. Na przykład 5/5 albo 4/5 i od razu się zorientujecie, ile było zrobionych dobrze. (N3)

Badane deklarowały, że odchodzenie od tradycyjnego oceniania, czyli stawiania ocen 1–6, stanowi wyzwanie z kilku względów. Zarówno uczniowie, jak i rodzice oczekują oceny. Rodzice, przyzwyczajeni do tradycyjnego systemu oceniania, za jego pomocą orientują się, jak dziecko radzi sobie w szkole. Dla nich szkoła jest związana z ocenami i taką wiedzę na temat systemu oceniania przekazują swoim dzieciom. Przyjęcie innego systemu oraz jego uprządkowanie wymaga czasu, który należy przeznaczyć na wytłumaczenie oceny opisowej rodzicom. Tak jak w powyższym przykładzie, pomimo chęci odejścia od oceny wyrażanej stopniem, powraca ona w momencie przekazywania jej rodzicom. Aby ułatwić i uprościć przekaz, jest on zazwyczaj wyrażany poprzez liczbę poprawnie wykonanych zadań. Odnosząc się do konstruktywistycznej perspektywy, należy wskazać, że ocena ma pełnić funkcję diagnostyczno-informacyjną, motywującą, zachęcać do rozwoju, opisywać

⁴ Na temat trudności w ocenianiu w klasach I–III szerzej pisałyśmy w innym artykule – Jarkiewicz, Szulewicz (2023).

uzdolnienia i obszary do wzmocnienia u ucznia (Nowicka 2009). Podejście do edukacji w konstruktywizmie łączy się z budowaniem relacji nauczyciel–uczeń, postępowaniem nauczyciela adekwatnym do potrzeb uczniów, reagowaniem na uczniowskie dylematy (Ćwikła 2019). Ocenianie mogłoby stanowić wsparcie w realizowaniu tych założeń. Jednak trudności z tym związane zaprzeczają możliwości tego typu oceniania w praktyce.

Tworzenie grupy wspierającej. Oprócz współpracy i komunikacji pomiędzy nauczycielem a rodzicami pojawia się kwestia aktywności rodziców w szkole. Nauczycielki podkreślały, jak ważna jest ona dla nich, ale także dla uczniów. Aktywność ta, może się przejawiać poprzez wspieranie nauczyciela, jak i samodzielne wychodzenie z inicjatywą oraz udział rodzica w akcjach ogólnoszkolnych. Zbudowanie relacji pełnej zaufania pomiędzy nauczycielem i rodzicami daje korzyści w postaci wsparcia, które może być udzielane w wymagających tego sytuacjach.

Oczywiście najpierw musiałam wzbudzić zaufanie rodziców, bo to jest główny problem wśród nauczycieli, którzy próbują gdzieś tam iść poza schematem. Kiedy już rodzice zaufali mi i zobaczyli, że dzieci z wielką chęcią chodzą do szkoły. Dwa, że oni się rozwijają, że robią niesamowite projekty, niesamowite rzeczy. No to zyskali, ja oczywiście zyskałam w ich oczach i było w ciągu tych 12 lat wiele sytuacji, gdzie potrzebowałam ich wsparcia. I nie mieli oczywiście żadnych wątpliwości, żeby stanąć za mną. (N4)

W sytuacjach spornych czy też związanych z wprowadzaniem nowych rozwiązań zrozumienie i wsparcie ze strony rodziców może być znaczące w trakcie rozmów, np. z dyrekcją danej placówki. Nauczyciel wychodzący z nową propozycją ma większe możliwości wprowadzenia jej w życie, gdy ma wsparcie rodziców. Taka pomoc może stanowić argument przemawiający na korzyść zaproponowanego rozwiązania.

Akceptacja dla różnego zaangażowania wśród rodziców. Utworzenie grupy wspierającej się przynosi korzyści wszystkim: uczniom, nauczycielom, rodzicom i całemu środowisku szkolnemu. Badane podkreślały, że zaangażowanie rodziców w życie szkolne kształtuje się na różnym poziomie. Są rodzice, którzy sami zgłaszają się do pracy na rzecz szkoły, np. w radach klasowych, oraz są też tacy, których wsparcie jest dużo mniejsze. Części rodziców nie odpowiada sam nauczyciel lub metody, jakie stosuje na lekcjach. Tacy rodzice zazwyczaj ograniczają kontakt do minimum.

I też nie może sobie nauczyciel zakładać, że 100% rodziców pójdzie za nim jak w dym. Zwykle jest dwoje, troje rodziców w klasie, którym się taki sposób nie podoba i to pokazują, tak i zawsze, jak coś mają przeciw. (N1)

Zdaniem nauczycielek, pomimo że jest to trudne, należy zaakceptować fakt, że nie ze wszystkimi współpraca będzie się dobrze układała. Nie oznacza to, że pod wpływem niezadowolienia zaniechają stosowania wybranych metod. Badane w takich przypadkach mówią o pogodzeniu się z tym, że kilku rodziców może nie akceptować wszystkich ich działań.

Przykładem sytuacji najczęściej budzącej niezgodę jest brak podręczników. Nauczycielki przekonują rodziców, przekazują zalety, chcą, aby rodzice byli przychylni takiemu rozwiązaniu. Nie planują jednak wprowadzać podręczników, jeśli któryś z rodziców by się tego domagał. Badane kierują się zaufaniem do siebie jako nauczycieli-profesjonalistów, którzy ostatecznie podejmują decyzje dotyczące stosowanej metodyki.

Zakończenie współpracy

Przejście z etapu edukacji wczesnoszkolnej do klasy IV to duże wyzwanie, związane ze zmianą wychowawcy i z przedmiotowym systemem nauczania. Badane podkreślały, że taka zmiana wymaga odpowiedniego przygotowania.

Ponieważ w naszej szkole ocenianie kształtujące jest wpisane w statut, więc wiem, że nauczyciele muszą na wszystkich przedmiotach oceniać kształtująco. Tylko niektórzy dają jeszcze jakieś stopnie cyfrowe, inni nie. Natomiast rodzice z każdego przedmiotu mają ileś w ciągu półroczu informacji zwrotnych, ocen kształtujących, że oni mogą zobaczyć postępy swojego dziecka. Nawet jeżeli za chwilę pojawi się stopień. Nie jest tak, że tylko dziecko ma oceny. W starszej klasie ma informacje zwrotne i oceny. (N1)

Tylko w jednej ze szkół, gdzie pracują badane, zostało wprowadzone ocenianie kształtujące w starszych klasach. W pozostałych szkołach zmiana oceniania następowała po przejściu do IV klasy. Mając jednak świadomość niepowszechności własnych metod pracy, każda z badanych starała się przygotować dzieci do dalszej edukacji.

Natomiast od początku III klasy ja już wiem, kto będzie wychowawcą w IV klasie. Jest taka umowa z panią dyrektorem i już dzieci przygotowuję do tego, że na przykład, kiedy jedziemy na wycieczkę, to zapraszam tego nauczyciela, tego przyszłego wychowawcę. (N1)

Poznanie nowego wychowawcy ma ułatwić uczniom przejście do klasy IV. Związane jest to z pożegnaniem nauczyciela, który towarzyszył im przez pierwsze trzy lata. Organizacja życia szkolnego, planowanie długoterminowe i uważność skierowana właśnie na to wydarzenie pozwalają w niektórych szkołach zorganizować cykl spotkań z nowym wychowawcą. Takie spotkanie może zostać również przygotowane dla rodziców.

Staram się również zapraszać tego przyszłego wychowawcę na zebrania z rodzicami, żeby rodzice też mogli wcześniej poznać, porozmawiać, powiedzieć, jakie są wątpliwości. (N1)

Badane nie mówią w tym momencie o możliwości wpływu na to, kto będzie wychowawcą danej klasy.

Podsumowanie

Przedmiotem rozważań była kwestia znaczenia współpracy z rodzicami uczniów wśród nauczycieli klas I–III, którzy stosują w pracy zawodowej podejście konstruktywistyczne. Każda z badanych podkreślała, że współpraca z rodzicami jest ważnym elementem jej pracy. Do prezentacji wniosków z badań zastosowałyśmy porządek chronologiczny, który odnosił się do znaczących etapów przebiegu procesu edukacji: jej rozpoczęcia, rozwijania i zakończenia. Każdy z etapów został podzielony na podporządkowane mu podkategorie. W opinii każdej z badanych stosowane przez nią podejście jest atrakcyjne, ale jednocześnie mało popularne wśród nauczycieli, co – jak sugerują – może mieć związek z koniecznością dodatkowego nakładu pracy, którego wymaga jego wprowadzenie. Opinię tę potwierdzają badania Klus-Stańskiej (2018). W związku z tym badane czują się w obowiązku zaznajomić i przekonać rodziców do stosowanych przez siebie form pracy. Ponadto rodzice mogą uczestniczyć w tzw. lekcjach pokazowych oraz na co dzień są im przysyłane zdjęcia dzieci w trakcie pracy, co również ma sprzyjać budowaniu zaufania i poczucia transparentności nauczyciela. W związku z niecodziennością stosowanej metodyki płynność i szybkość komunikacji stają się istotnymi elementami w relacji nauczyciel–rodzic. Nauczycielki decydowały się na wykorzystanie dwóch sposobów komunikowania: oficjalnymi kanałami (Librus, Vulcan) i nieoficjalnymi, np. media społecznościowe. W tym zakresie, jak wskazują inni badacze, podejście konstruktywistyczne nie różni się od innych metod pracy. Stosowanie różnorodnych form technologicznych do komunikacji z rodzicami – jak pisze Wałat (2018) – jest już wpisane w kanon obowiązkowych (choć nieodgórnie narzuconych) środków pracy i każdy rodzic może mieć takie oczekiwania. Podczas analizy materiału zdziwiły nas dwa elementy, które w naszej opinii nieco kłócą się z przyjmowanym przez nauczycielki podejściem. Po pierwsze przymus pozycjonowania stron relacji poprzez hierarchizowanie wiedzy i doświadczenia nauczyciela (jako profesjonalisty od edukacji) i rodziców (nieprofesjonalistów). Naszym zdaniem ten sposób działania ogranicza przestrzeń do współdziałania, w której każda ze stron ma równe możliwości jej kształtowania. Drugie zaskoczenie jest związane z realnymi możliwościami rodziców do współtworzenia działań klasowych. Analizując wypowiedzi nauczycielek, doszłyśmy do wniosku, że rodzicom przypisywana jest przez badane rola sprzymierzeńców, ale niekoniecznie partnerów. Maria Mendel (2007, 2015) sprzymierzeńca określa szerzej jako osobę, która staje po stronie nauczyciela, z którym wchodzi w przymierze. W tym artykule jako sprzymierzeńców rozumiemy osoby, które wspierają wizję lidera i wspólnie dążą do jej realizacji. Bycie partnerem nie definiuje rodzica jako podległego, ale równorzędnego w relacji nauczyciel–rodzic czy też rodzic–nauczyciel (Adrian 2021). Gdyby rodzic był traktowany jako partner, miałby znacznie bardziej rozszerzony zakres możliwości działania, decydowania i negocjacji. Z wypowiedzi nauczycielek wynika natomiast, że w przypadku niezgody możliwości modyfikacji powziętego planu działania są niewielkie bądź nie ma ich wcale. Oczywiście jesteśmy w stanie zrozumieć argumenty nauczycielek, które świadomie wybrały stosowane przez siebie podejście i są przekonane co do jego skuteczności. W kolejnym etapie badań za zasadne uważamy podjęcie namysłu nad sposobem przygotowywania nauczycieli (absolwentów uczelni wyższych) do współpracy z rodzicami.

Literatura

- Adrian B. (2021), *Obrazy rodziców w poradnikach dla nauczycieli. Raport z badań wstępnych*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 17(2).
- Babbie E. (2004), *Podstawy badań społecznych*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Babiuch M. (2002), *Jak współpracować z rodzicami trudnych uczniów*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Biaduń-Korulczyk E., Sochocka K., Van Laere K. (2017), *Integracja poza schematami: poradnik dla nauczyciela nauczania początkowego*. Warszawa, Fundacja Poza Schematami.
- Bogner A., Litting B., Menz W. (2009), *Interviewing Experts*, Houndmills, Basingstoke–New York, Palgrave Macmillan.
- Cankar F., Deutsch T., Sentočnik S. (2018), *Approaches to Building Teacher-Parent Cooperation*. „Center for Educational Policy Studies Journal”, 2(1).
- Christopher C. (2004), *Nauczyciel – rodzic: skuteczne porozumiewanie się*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Ćwikła E. (2019), *Przykład oceniania kształtującego w edukacji wczesnoszkolnej jako element motywowania ucznia do nauki*. W: M. Wiśniewska-Kin, J. Bonar, A. Buła, *Horyzonty dziecięcych znaczeń. Granice rozpoznania, perspektywy*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Dylak S. (2000), *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*. W: H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.), *Współczesność a kształcenie nauczycieli*. Warszawa, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP.
- Epstein J.L. (2001), *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder, CO, Westview.
- Epstein J.L., Sanders M.G., Salinas K.C., Jansorn N.R., Van Voorhis F.L., Martin C.S., Thomas B.G., Greenfield M.D., Hutchins D.J., Williams K.J. (2009), *In School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action*. 3rd ed. Thousand Oaks, Corwin Press.
- Flick U. (2012), *Projektowanie badania jakościowego, niezbędny badacza*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jarkiewicz A., Szulewicz E. (2023), *Aspekt relacji w konstruktywistycznej edukacji wczesnoszkolnej – analiza doświadczeń nauczycieli*. „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J: Paedagogia-Psychologia”, 36(2).
- Klus-Stańska D. (2007), *Między wiedzą a władzą. Dziecięce uczenie się w dyskursach pedagogicznych*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 5–6.
- Klus-Stańska D. (2018), *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Klus-Stańska D. (2020), *Konstruktywizm edukacyjny – niejednoznaczność, kontrowersje, dylematy*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 51(4).
- Lee J., Green K. (2008), *Hmong Parental Involvement and Support: A Comparison Between Families of High and Low Achieving High School Seniors*. „Hmong Studies Journal”, 9.
- Long C. (2007), *Parents in the Picture: Building Relationships That Last Beyond Back to School Night*. „NEA Today”, 3(26).
- Łobocki M. (2007), *W trosce o wychowanie w szkole*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Mendel M. (2007), *Rodzice i nauczyciele jako sprzymierzeńcy*. Gdańsk, Wydawnictwo Harmonia.
- Mendel M. (2015), *Postanimacja w postdemokracji*. „Pedagogika Społeczna”, 56(14).

- Musiał E. (2019), *Współpraca rodziców i nauczycieli czynnikiem warunkującym efektywność w pracy szkoły (ze szczególnym uwzględnieniem edukacji wczesnoszkolnej) – perspektywa nauczycieli*. „Wychowanie w Rodzinie”, 21(2).
- Nowicka M. (2009), *Ocena opisowa – profesjonalna diagnoza i wsparcie zdolności uczniów czy obszar jałowej biurokracji?* „Problemy Wczesnej Edukacji”, 9(1).
- Perkowska-Klejman A. (2019), *Poszukiwanie refleksyjności w edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*. Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Peterson E.R., Rubie-Davies C.M., Elley-Brown M.J., Widdowson D.A., Dixon R.S., Irving E.S. (2011), *Who Is to Blame? Students, Teachers and Parents Views on Who's Responsible for Student Achievement*. „Research in Education”, 86(1).
- Rubacha K. (2008), *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Rubacha K. (2009), *Budowanie teorii pedagogicznych*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika, Podręcznik akademicki*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sanders M.G., Sheldon S.B. (eds.) (2009), *Principals Matter: A Guide to School, Family, and Community Partnerships*. Thousand Oaks–London, Corwin Press.
- Savas A.C. (2012), *The Contribution of School-Family Cooperation on Effective Classroom Management in Early Childhood Education*. „Educational Sciences Theory and Practice”, 12(4).
- Sterian M., Mocanu M. (2016), *Family, Education and Social Constructivism*. „Euromentor Journal”, 7(3).
- Szyling G. (2013), *Obiektywizm i sprawiedliwość – (nie)wygodne kategorie szkolnego oceniania*. W: M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szyling G. (2020), *Przeoczony dyskurs, czyli rzecz o konstruktywizmie i (z) marnowanych szansach oceniania wczesnoszkolnego*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 51(4).
- Walat W. (2018), *Założenia modelu edukacji na podstawie idei kognitywizmu i konstruktywizmu*. „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, 36(4).
- Winiarski M. (2002), *Dialog i współpraca nauczycieli i rodziców*. „Nowa Szkoła”, 10.

Akty prawne

- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz. U. nr 78, poz. 483).
- Konwencja o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności, Rzym, 4 listopada 1950 r. (Dz. U. z 1993 r., nr 61, poz. 284).
- Konwencja o prawach dziecka, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r. (Dz. U. z 1991 r., nr 120, poz. 526).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. poz. 356, ze zm.).
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (tekst jedn.: Dz. U. z 2024 r., poz. 986).
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz. U. z 2019 r., poz. 1148, 1078, 1287, 1680, 1681, 1818).

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; Dróżka 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 sformułowaliśmy 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 posłużyliśmy 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 posłużyliśmy 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 teorii o praktyce*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kostera M., Krzyworzecka 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.
- Mozrzyńskas 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.
- Mozrzyńskas 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.

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 rozumiała 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. Ambivalencja 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).

Ewelina Świdrak

<https://doi.org/10.26881/pwe.2025.60.12>

ORCID: 0000-0002-6815-5370

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

eswidrak@kul.pl

Wybrane środowiskowe korelaty adaptacji dzieci do żłobków

Summary

Selected Environmental Correlates of Children's Adaptation to Nurseries

Adaptation to a nursery is a difficult period to a child and his family. Understanding the conditions of this process can contribute to better understanding the mechanisms that link family factors with the child functioning and development in a nursery and thus provide support for contemporary families facing the choice of a care form for their child. The aim of the research presented in the article is to show the relationship between selected environmental factors and children's adaptation to nurseries. Research conducted in Lublin nurseries indicates that the level of parents' anxiety during the first days of their child's stay in a nursery correlates positively with negative behaviors and emotions observed in children during adaptation, and negatively with positive behaviors during separation from children with parents. Moreover, children entrusted to a person other than a parent before being admitted to a nursery exhibit less negative behaviors during adaptation. Additionally, the research showed that all environmental factors significantly correlated with the girls adaptation, while in boys group, only the parental anxiety was significant for adaptation. All significant covariations showed weak relationships between the variables.

Keywords: adaptation, nurseries, care for a small child

Słowa kluczowe: adaptacja, żłobki, opieka nad małym dzieckiem

Wprowadzenie

Ze względu na coraz większe zainteresowanie kwestią jakości opieki nad małym dzieckiem w żłobku różnych środowisk, w tym politycznych, prawniczych, pedagogicznych, psychologicznych oraz naukowych, od ponad dekady placówki żłobkowe w Polsce są w trakcie ciągłego doskonalenia pod względem dostępności i jakości swoich usług. Mimo to niewiele rodzin w Polsce decyduje się na powierzenie dziecka opiece żłobkowej (GUS 2023), a głównym motywem decyzji rodziców jest konieczność powrotu do pracy zawodowej po urlopie rodzicielskim, bez przekonania o korzyściach płynących z pobytu ich dziecka w placówce. W celu przybliżenia realiów opieki i wychowania dziecka w placówkach przeznaczonych dla dzieci w wieku poniżej 3 lat potrzebne jest przeprowadzanie, publikowanie i rozpowszechnianie wyników badań naukowych opisujących różne aspekty funkcjonowania dziecka w żłobkach, w tym podczas adaptacji do nowego miejsca. Wejście dziecka w wieku

poniemowłącym w nowe środowisko jest niezwykle trudne nie tylko dla niego samego, ale również dla jego rodziny. Jak pomóc dzieciom przejść przez proces adaptacji do żłobka? Co decyduje o powodzeniu i ułatwia adaptację, jakie są jej uwarunkowania? Takie pytania zadają sobie rodzice dzieci, opiekunowie w żłobku i wszystkie osoby zainteresowane podnoszeniem jakości wczesnej opieki nad dziećmi w wieku do lat 3. W niniejszym artykule podjęto próbę zbadania niektórych czynników środowiskowych mogących mieć znaczenie dla skrócenia lub wydłużenia procesu adaptacji dzieci do żłobków.

Adaptacja do żłobka jako moment rozwojowy

W teoriach ekologicznych i kulturowych dotyczących rozwoju (Rosa, Tudge 2013; Li i in. (eds.) 2017) adaptację do żłobka ujmuje się jako ważny moment rozwojowy, a nowe środowisko – pomimo odczuwanego przez dzieci stresu i doświadczanych trudności adaptacyjnych – stanowi źródło ważnych dla dziecka bodźców. Adaptacja do nowego miejsca zachodząca w pierwszych dniach lub tygodniach pobytu dziecka w żłobku jest czasem przełomowym nie tylko dla niego samego, ale również dla jego rodziny. Wymaga zmiany dotychczasowych nawyków poszczególnych członków rodziny, a nawet przeorganizowania całego trybu życia. Zgodnie z teoriami ekologicznymi zmiany w postaci nabytych umiejętności adaptacyjnych przyczyniają się do przejścia dziecka i rodziny na wyższy etap rozwoju, a proces ten nazywany jest przejściem ekologicznym.

Autorka tego artykułu zdefiniowała adaptację jako „proces, a także wynik tego procesu uwzględniający działania otoczenia (żłobka i rodziców) mające na celu pozytywne przejście dziecka ze środowiska rodzinnego do żłobkowego” (Świdrak 2020: 69). Proces adaptacji dzieci obejmuje zachowania i emocje dzieci świadczące o ich udanym lub mniej udanym pobycie w żłobku podczas pierwszych dni pobytu w placówce (Świdrak 2020).

Na podstawie dostępnych badań można stwierdzić, że czas adaptacji dzieci w żłobkach wynosi od kilku dni do kilku tygodni (Świdrak 2020; Andonova 2024). Podczas pierwszych dni pobytu w placówce dzieci przejawiają specyficzne zachowania i emocje, m.in.: płacz, złość, wycofanie, niechęć do zabawy, przyleganie do opiekunki, niechęć do spożywania posiłków, dolegliwości ze strony układu pokarmowego czy trudności z zasypianiem. O przejściu przez proces adaptacji świadczą zaś zachowania i emocje będące efektem przystosowania do nowych warunków, w tym uczestnictwo w aktywnościach żłobka, nawiązywanie kontaktu z rówieśnikami, dostosowanie się do rutyny żłobka (Shin, Yun 2016; Świdrak 2020). W badaniach Świdrak (2020) zachowania dzieci charakterystyczne dla adaptacji podzielono na pozytywne i negatywne. Zachowania i emocje postrzegane jako „negatywne”, czyli niekorzystne z perspektywy rodziców i personelu żłobka, były odzwierciedleniem stresu i kryzysu, które dziecko przeżywało podczas rozstania z rodzicami oraz podczas pobytu w żłobku, zachowania określone jako pozytywne zaś były efektem adaptacji i opisywały aktywność dziecka w nowym środowisku.

Złożoność procesu adaptacji

W opracowaniach teoretycznych podkreśla się, że adaptacja dziecka do żłobka jest złożonym i wieloczynnikowym zjawiskiem (Rapoport, Piccinini 2001; Georgieva, Grudeva 2016), które rozpatruje się i wyjaśnia w aspektach: fizjologicznych, biologicznych, psychologiczno-pedagogicznych i społecznych. Niektórzy twierdzą, że w przypadku adaptacji dzieci w żłobkach, niemożliwe jest formułowanie prognoz na podstawie jakiegokolwiek izolowanego czynnika (Rapoport, Piccinini 2001). Ponadto w teoriach ekologicznych i kulturowych zwraca się uwagę, że w kryzysach rozwojowych – „momentach wejścia” w nowe środowisko na rozwój dziecka ma również wpływ szerszy kontekst społeczny, polityczny czy kulturowy (Rosa, Tudge 2013; Li i in. (eds.) 2017). Czynniki ułatwiające dzieciom adaptację mogą być zatem różnorodne; po pierwsze związane z indywidualnymi cechami dziecka (np. temperament, poziom rozwoju poznawczego, nawyki ze środowiska rodzinnego); po drugie z rodziną dziecka (zakończony proces przywiązania, obecność osób wrażliwych, reagujących na potrzeby dziecka, pozytywny stosunek do placówki); po trzecie z samym żłobkiem (np. kompetencje opiekunek). Nie bez znaczenia pozostaje szerszy kontekst społeczny i kulturowy, w którym wychowuje się dziecko (np. społeczny obraz żłobka, organizacja systemu opieki, polityka prorodzinna państwa). Badania dotyczące czynników środowiskowych mogących mieć znaczenie dla adaptacji dzieci do żłobków są nieliczne i ukazują m.in. działania personelu żłobków oraz rodziców mające na celu przejście przez proces adaptacji.

W badaniach Andonova (2024) stwierdzono, że aktywny udział rodziców ma korzystny wpływ na skrócenie czasu adaptacji. Dzieci, których rodzice uczestniczyli w adaptacji według wskazówek proponowanych przez żłobek, pomyślnie przeszli przez ten proces w ciągu pierwszych dwóch tygodni po przyjęciu. Pozytywny aspekt obecności rodziców przy dzieciach podczas pierwszych dni pobytu w placówce potwierdził również eksperyment Marii Bieleckiej przeprowadzony w 1997 r. W trakcie badań rodzice przebywali z dziećmi od pół godziny do trzech godzin. Poziom lęku i rozpacz dzieci, przy których w nowym miejscu był ktoś bliski, był obniżony (Bielecka 1999).

W badaniach koreańskich (Hwang i in. 2012) czynniki, które okazały się istotne podczas adaptacji dzieci do żłobków leżały po stronie dziecka (wiek dziecka) oraz po stronie żłobka (doświadczenie zawodowe opiekunek i ich wiek). Postawy wychowawcze matek okazały się nieistotne w procesie adaptacji do koreańskich żłobków. W innych badaniach koreańskich (Bang 2014) wykazano, że według opiekunek znaczenie dla adaptacji miały zarówno działania nauczycieli, w tym realizowane przez nich programy adaptacyjne aktywizujące dzieci poprzez oferowanie różnorodnych, atrakcyjnych aktywności i zabaw, jak i ich responsywność na emocje dzieci podczas adaptacji.

Na podstawie badań chorwackich (Tatalović Vorkapic i in. 2015) dotyczących jakości przywiązania dzieci adaptujących się do warunków żłobka wskazano, że większość dzieci o cechach bezpiecznego przywiązania pomyślnie przeszła proces adaptacji do żłobka.

Zaprzecza to tym samym pogładowi obecnemu w przestrzeni publicznej, że żłobek zaburza procesy przywiązania oraz budowanie relacji z rodzicami.

Pomimo głosów wskazujących na to, że wyizolowanie pojedynczych czynników mogących mieć wpływ na powodzenie w procesie adaptacji jest niemożliwe, podjęto próbę przyjrzenia się niektórym uwarunkowaniom związanym z przygotowaniem dzieci do pobytu w żłobku. Przygotowanie może obejmować wszystkie świadome lub nieświadome zachowania rodziców przed przyjęciem dziecka do żłobka. Wcześniejsze badania autorki z 2021 r. wykazały, że rodzice nie zawsze przygotowywali swoje dzieci pobytu w żłobku, a jeśli podejmowali takie działania, to polegały one głównie na poznawaniu środowiska żłobkowego poprzez rozmowy z dzieckiem i wspólne wizyty w placówce (Świdrak 2021a). Rodzice pomijali lub mogli być nieświadomi znaczenia czynników związanych ze stopniem podobieństwa lub „zbliżeniem” do siebie środowisk lub związanych z emocjami towarzyszącymi zmianom w życiu rodziny. Tymczasem według badanych opiekunek największe znaczenie w procesie przygotowania do pobytu w żłobku miały pozytywny stosunek emocjonalny do placówki oraz podobieństwo rytmu i rutyny dnia w obu środowiskach. Zdaniem opiekunek dzieci, które nie muszą zmieniać swoich nawyków w zakresie sposobu spożywania posiłków, czasu drzemek, sposobu zabawy czy przebywać warunkach odmiennych niż domowe (związanych m.in. z liczbą dzieci w rodzinie), lepiej się adaptują do warunków żłobka. Taki pogląd opiekunek rozmija się z działaniami rodziców w tym obszarze (Świdrak 2021a).

Jednym ze wskaźników poziomu pobudzenia emocjonalnego rodziców towarzyszących swoim dzieciom w procesie adaptacji do żłobka może być odczuwany przez nich lęk. Jak wykazały inne badania autorki, poziom lęku rodziców podczas rozstań w pierwszych tygodniach pobytu dziecka w placówce wzrasta u matek średnio z poziomu przeciętnego do podwyższonego, a u ojców średnio z poziomu niskiego do przeciętnego (Świdrak 2021b). Jednocześnie wiadomo, że dzieci w wieku żłobkowym są zdolne do współodczuwania, w tym przejmowania emocji swoich rodziców (Hoffman 2006), co może mieć istotne znaczenie dla adaptacji do żłobka. Wobec powyższego zasadne wydaje się zweryfikowanie opinii opiekunek w zakresie znaczenia dla adaptacji poszczególnych aspektów przygotowania dzieci do pobytu w żłobku.

Celem badań jest ukazanie związku pomiędzy wybranymi czynnikami środowiskowymi i adaptacją dzieci do żłobków. Na podstawie omówionej literatury przypuszcza się, że:

- H1: Istnieje zależność pomiędzy lękiem rodziców przy powierzaniu dziecka opiece żłobka a czasem adaptacji dziecka do żłobka.
- H2: Istnieje zależność pomiędzy wybranymi czynnikami świadczącymi o „zbliżeniu” czy podobieństwie środowiska rodzinnego do żłobkowego, takimi jak: częstotliwość powierzania dziecka innej osobie niż rodzic oraz liczba rodzeństwa a czasem adaptacji dziecka do żłobka.
- H3: Nie ma różnic w przebiegu procesu adaptacji między dziećmi, których rodzice w świadomy sposób przygotowywali do pobytu w żłobku, a dziećmi, których rodzice zadeklarowali brak działań przygotowujących ich dzieci do pobytu w żłobku.

Metody i techniki badań

Aby zweryfikować trafność postawionych hipotez, zaprojektowano badania z użyciem następujących metod i technik. Adaptację zbadano przy użyciu skali obserwacji opisanej w artykule *Adaptacja dzieci do lat 3 do instytucjonalnych form opieki na przykładzie żłobków lubelskich* (Świdrak 2020). Lęk rodziców zbadano za pomocą skali do badania lęku jako stanu i lęku jako cechy STAI (*State-Trait Anxiety Inventory*; Inwentarz Stanu i Cechy Lęku), autorstwa Charlesa D. Spielbergera, Richarda L. Gorsucha, Roberta E. Lushene’a w polskiej adaptacji autorstwa Jana Strelaua, Małgorzaty Tysarczyk, Kazimierza Wrześniewskiego (Wrześniewski 2011). Pozostałe zmienne środowiskowe oraz dane opisujące grupę badaną zbadano przy użyciu kwestionariusza ankiety konstrukcji własnej.

Obserwacyjna skala adaptacji składa się z dwóch części. W pierwszej z nich należy oszacować liczbę dni, w których dziecko przejawiało dane zachowanie podczas rozstania z rodzicami, w drugiej zaś liczbę dni, w których dziecko przejawiało dane zachowanie lub emocję w sali żłobka. Każda z części uwzględnia zachowania i emocje pozytywne oraz negatywne. Zachowania negatywne obserwowane podczas rozłąki obejmują cztery kategorie: płacz, smutek; złość; niechęć wejścia do sali oraz długie rozstanie z rodzicem. W opisie wyników badań tę zmienną określono skrótem neg1. Zachowania pozytywne doświadczane przed wejściem do sali obejmują cztery kategorie: uśmiech, nawiązanie kontaktu z opiekunką; spokojne, bezproblemowe wejście do sali; krótkie rozstanie z rodzicem oraz zrobienie gestu na pożegnanie. W opisie wyników badań ta zmienna będzie określana skrótem poz1. Zachowania negatywne przejawiane podczas pobytu w żłobku to zostały opisane na podstawie czterech kategorii: płacz – smutek; izolowanie się i brak kontaktów z rówieśnikami i opiekunami; przyleganie do opiekunki (np. siedzenie na kolanach); wspomnianie – poszukiwanie mamy/taty/innych bliskich. W ramach pracy nad narzędziem z tej zmiennej usunięto item „trudności z zasypianiem”, gdyż zmniejszał poziom rzetelności tej grupy. W opisie wyników ta zmienna będzie opisywana skrótem neg2. Zachowania pozytywne obserwowane podczas pobytu w żłobku obejmowały trzy kategorie: nawiązywanie kontaktów z rówieśnikami i personelem; udział w zabawach i aktywnościach żłobka oraz okazywanie radości. W opisie wyników badań ta zmienna będzie określana skrótem poz2. W ramach pracy nad narzędziem obliczono wskaźniki rzetelności dla każdej kategorii emocji i zachowań.

Tabela 1. Wskaźniki rzetelności α Cronbacha dla poszczególnych kategorii emocji i zachowań w skali adaptacji

Rodzaje zachowań i emocji podczas adaptacji	α Cronbacha
Negatywne podczas rozstania z rodzicem (neg1)	0,680
Pozytywne podczas rozstania z rodzicem (poz1)	0,641
Negatywne podczas pobytu w żłobku (neg2)	0,698
Pozytywne podczas pobytu w żłobku (poz2)	0,776

Źródło: badania własne.

Jak wynika z tabeli 1, wyróżnione w skali adaptacji kategorie wykazały zadowalające wskaźniki rzetelności, co oznacza, że itemy są spójne.

Do oceny lęku rodziców w pierwszych dniach po rozstaniu z dziećmi została wykorzystana skala STAI. Skala składa się z dwóch podskal: jednej (X-1) mierzącej lęk jako stan i drugiej (X-2) mierzącej lęk jako cechę. W niniejszym badaniu została wykorzystana pierwsza podskala, która posłużyła do oceny poziomu lęku rodziców podczas rozstania z dziećmi w pierwszych dniach uczęszczania ich dzieci do żłobka. Rzetelność tej podskali jest wysoka i dla młodych dorosłych w wieku 21–40 lat wynosi 0,89 (Wrześniewski 2011: 13). Uzyskane przez osoby badane wyniki zostały odniesione do 10-stopniowej skali stenowej.

Badanym zadano dodatkowo następujące pytania: czy przygotowywali dzieci do pobytu w żłobku oraz czy i jak często dziecko pozostawało pod opieką inną niż opieka rodziców. Aby doprecyzować wymiar czasu spędzanego z inną osobą rodzice byli poproszeni o oszacowanie, jak długo dziecko przebywało pod opieką inną niż rodziców? Możliwe było zaznaczenie jednej z pięciu odpowiedzi: kilkanaście minut w ciągu dnia, kilka godzin w ciągu dnia, do 10 godzin w ciągu dnia, całą dobę, kilka dni, lub zadeklarowanie, że dziecko nie przebywało pod opieką innej osoby niż rodziców.

Wybrane w badaniach zmienne środowiskowe zostały ukazane za pomocą następujących wskaźników:

- poziom lęku jako stanu rodziców stanowi wskaźnik stanu emocjonalnego rodziców przy powierzaniu dziecka opiece żłobkowej;
- deklaracja rodziców dotycząca przygotowania dziecka do żłobka świadczyła o podejmowaniu przez rodziców działań przed procesem adaptacji;
- liczba rodzeństwa i wymiar czasu powierzania dziecka innej osobie niż rodzic przed pójściem dziecka do żłobka były wskaźnikami zbieżności czy podobieństwa środowiska rodzinnego do żłobkowego.

Opis badanej grupy

Przebadano łącznie 111 dzieci i ich rodziców, w tym 61 dziewczynek i 50 chłopców, 86 matek i 25 ojców. Średnia wieku badanych dzieci wynosiła 18,44 miesiące (min. 9 miesięcy a maks. 33 miesiące), a badanych rodziców 32,48 lat (min. 18 lat, maks. 44 lata). Większość badanych dzieci wychowywała się w pełnych rodzinach niezrekonstruowanych (103 dzieci), 5 dzieci wychowywanych było przez jednego rodzica, 3 dzieci pochodziło z rodzin zrekonstruowanych. Badane dzieci miały różną liczbę rodzeństwa: 0–3 (tab. 2).

Tabela 2. Liczba (N) i odsetek rodzeństwa badanych dzieci

Liczba rodzeństwa	N	Odsetek (%)
0	32	28,8
1	67	60,4
2	11	9,9
3	1	0,9

Źródło: badania własne.

Badani rodzice w większości mieli wykształcenie wyższe (96 osób), pozostali średnie (13 osób), dwie osoby uczyły się w szkole ponadpodstawowej.

Procedura badań

Badania przeprowadzono w terminie od września do grudnia 2024 r. w dwóch żłobkach publicznych należących do Miejskiego Zespołu Żłobków w Lublinie. Uczestnikami były dzieci obserwowane przez opiekunki w pierwszych 20 dniach ich pobytu w żłobku oraz ich rodzice. Zadaniem tych drugich było wypełnienie kwestionariuszy w pierwszych dniach pobytu ich dzieci w żłobku.

Analiza danych

Wyniki uzyskane w badaniach poddano analizie statystycznej za pomocą programu SPSS Statistics – wersja 29.0. Statystyki opisowe ukazano przy użyciu częstości, średnich, median, wyniku minimalnego i maksymalnego. Sprawdzono zgodność rozkładu zmiennych zależnych z rozkładem normalnym przy użyciu testu Kołmogorowa-Smirnowa oraz Shapiro-Wilka. Obliczono obustronne korelacje rho Spearmana między zmiennymi w całej grupie badanych oraz w podgrupie dziewczynek i chłopców. Różnice między grupami rodziców przygotowujących dzieci do pobytu w żłobku i nieprzygotowujących obliczono przy użyciu testu nieparametrycznego U Manna-Whitneya.

Opis badań

Statystyki opisowe w zakresie zmiennych porządkowych ukazane w tabelach 2 i 3 pokazują, że najczęściej dzieci było powierzanych opiece innej niż rodzicielska na okres kilku godzin w ciągu dnia (69 osób), najczęściej rodzin stanowiły rodziny z dwojgiem dzieci (67).

Tabela 3. Częstość (N) i odsetek odpowiedzi na pytanie: Proszę oszacować, jak długo dziecko przebywało pod opieką innej osoby niż rodzice?

Kategorie odpowiedzi	N	Odsetek (%)
Dziecko nie przebywało pod opieką inną niż rodzice	12	10,8
Kilkanaście minut w ciągu dnia	8	7,2
Kilka godzin w ciągu dnia	69	62,2
Do 10 godzin w ciągu dnia	8	7,2
Całą dobę	6	5,4
Kilka dni	8	7,2
Ogółem	111	100,0

Źródło: badania własne.

Ponadto badani rodzice wykazywali średnio przeciętny poziom lęku podczas rozstania z dziećmi (6,60 w skali 10-stopniowej), negatywne zachowania podczas rozstania występowały średnio przez 3,10 dnia z 20 dni obserwacji, pozytywne w trakcie rozstania średnio 7,34 dnia z 20 dni obserwacji, zachowania negatywne obserwowane w sali żłobka występowały średnio 4,82 dnia z 20 dni obserwacji, pozytywne obserwowane w sali żłobkowej zaś średnio 9,03 dnia (tab. 4).

Tabela 4. Statystyki opisowe dla zmiennych tworzących skalę adaptacji oraz zmiennej lęk rodziców podczas rozstania z dzieckiem

Statystyki	Zmienne				
	neg1	poz1	neg2	poz2	Lęk
M	3,1014	7,3446	4,8266	9,0390	6,60
Me	3,0000	7,2500	4,2500	8,6667	7,00
Min.	0	0	0	0	1
Maks.	15,50	20	17,75	20	10

neg1 – zachowania i emocje negatywne podczas rozstania z rodzicem; poz1 – zachowania i emocje pozytywne podczas rozstania z rodzicem; neg2 – zachowania i emocje negatywne podczas pobytu w żłobku; poz2 – zachowania i emocje pozytywne podczas pobytu w żłobku.

Źródło: badania własne.

Zmienne zależne tworzące poszczególne kategorie zachowań obserwowanych podczas adaptacji zostały skorelowane ze zmiennymi niezależnymi: związanymi z podobieństwem środowiska żłobkowego i rodzinnego dziecka (liczba rodzeństwa i pozostawianie dziecka z inną osobą niż rodzic) oraz związanymi z emocjami rodziców, tj. lękiem rodziców w trakcie adaptacji dziecka. Wyniki korelacji rho Spearmana przedstawiono w tabeli 5.

Tabela 5. Korelacje rho Spearmana (rho) i ich istotność (p) między zmiennymi w całej grupie dzieci (N = 111)

Zmienne	Korelacja i istotność	neg1	poz1	neg2	poz2
Liczba rodzeństwa	rho	-0,164	0,118	-0,053	0,032
	p	0,086	0,218	0,581	0,742
Wymiar czasu spędzanego z inną niż rodzic osobą	rho	-0,224*	0,111	-0,225*	-0,061
	p	0,018	0,245	0,018	0,525
Poziom lęku rodziców podczas rozstania z dzieckiem	rho	0,304**	-0,207*	0,245**	-0,164
	p	0,001	0,029	0,010	0,085

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$. Opis skrótów jest zamieszczony w tabeli 4.

Źródło: badania własne.

Z analizy współzmienności wynika, że dzieci częściej pozostawiane pod opieką inną niż rodziców wykazują mniejszą liczbę zachowań negatywnych podczas adaptacji zarówno podczas rozstań ($\rho = -0,224$), jak i w trakcie pobytu w żłobku ($\rho = -0,225$). Zmienna lęku rodziców korelowała istotnie statystycznie z zachowaniami i emocjami odczuwanymi przez dzieci w trakcie rozstania rodzicami. Im wyższy był poziom lęku mierzonego po rozstaniu z dzieckiem, tym więcej zachowań negatywnych ($\rho = 0,304$) i mniej pozytywnych ($\rho = -0,207$) obserwowano podczas rozstania z dzieckiem. Jeżeli zaś chodzi o związek lęku z zachowaniami dzieci obserwowanymi w sali żłobka, to im wyższy był poziom lęku rodziców, tym więcej zachowań negatywnych obserwowano u dzieci podczas całodzienniej aktywności w żłobku ($\rho = 0,245$).

Dalsze analizy z podziałem na płeć (tab. 6) wykazały, że w grupie dziewczynek, podobnie jak w całej grupie badanej, wszystkie zmienne środowiskowe, tj.: pozostawianie dziecka z inną osobą, liczba rodzeństwa oraz poziom lęku rodziców istotnie korelowały z liczbą zachowań i emocji negatywnych obserwowanych podczas rozstania z rodzicami. Im więcej czasu dziecko spędzało z osobą inną niż rodzice oraz im więcej miało rodzeństwa tym krócej obserwowano zachowania negatywne dzieci podczas rozstania z rodzicami.

Tabela 6. Korelacje rho Spearmana (rho) i ich istotność (p) między zmiennymi w grupie dziewczynek (N = 61)

Zmienne	Korelacje i istotność	neg1	poz1	neg2	poz2
Liczba rodzeństwa	rho	-0,261*	0,086	-0,106	-0,068
	p	0,043	0,512	0,415	0,603
Wymiar czasu spędzanego z inną niż rodzic osobą	rho	-0,256*	0,054	-0,226	-0,115
	p	0,046	0,679	0,080	0,378
Poziom lęku rodziców podczas rozstania z dzieckiem	rho	0,253*	-0,220	0,186	-0,211
	p	0,049	0,088	0,152	0,102

* $p < 0,05$. Opis skrótów jest zamieszczony w tabeli 4.

Źródło: badania własne.

W przypadku chłopców (tab. 7) badane zmienne środowiskowe, które były wskaźnikami podobieństwa środowiska rodzinnego i żłobkowego nie korelowały istotnie z procesem adaptacji do żłobków, jedynie lęk rodziców podczas rozstania istotnie korelował z występowaniem zachowań i emocji negatywnych. Im wyższy był poziom lęku rodzica, tym więcej zachowań negatywnych zauważały opiekunki podczas rozstania dzieci z ich rodzicami ($\rho = 0,31$). Z powyższego wynika, że niektóre zmienne środowiskowe mogą mieć mniejsze znaczenie w procesie adaptacji chłopców niż w przypadku dziewczynek.

Wszystkie opisane istotnie statystycznie korelujące zmienne dotyczące zarówno całej grupy badanych, jak i grup z podziałem na płeć wykazały niskie poziomy korelacji (ρ Spearmana $\geq 0,224$ a $\leq 0,304$).

Tabela 7. Korelacje rho Spearmana (rho) i ich istotność (p) między zmiennymi w grupie chłopców (N = 50)

Zmienne	Korelacje i istotność	neg1	poz1	neg2	poz2
Liczba rodzeństwa	rho	-0,035	0,149	0,044	0,114
	p	0,810	0,302	0,759	0,430
Wymiar czasu spędzanego z inną niż rodzic osobą	rho	-0,160	0,161	-0,193	-0,011
	p	0,267	0,264	0,179	0,939
Poziom lęku rodziców podczas rozstania z dzieckiem	rho	0,301*	-0,171	0,258	-0,082
	p	0,034	0,235	0,070	0,573

* $p < 0,05$. Opis skrótów jest zamieszczony w tabeli 4.

Źródło: badania własne.

W zakresie przygotowania dziecka do pobytu w żłobku większość rodziców zadeklarowała, że tego nie robiła (65 osób). Różnice między grupami osób przygotowujących i nieprzygotowujących dziecko do pobytu w żłobku a procesem adaptacji okazały się nieistotne statystycznie, co zostało ukazane w tabeli 8.

Tabela 8. Różnice w adaptacji między dziećmi rodziców, którzy deklarowali, że przygotowywali dziecko do pobytu w żłobku, a tymi, którzy zadeklarowali, że dziecka nie przygotowywali

Zachowania i emocje podczas adaptacji	Czy przygotowywał/-a Pan/-i dziecko do tego, że będzie przebywało w żłobku?				
	Nie (N = 65)		Tak (N = 46)		U Manna-Whitneya
	M	SD	M	SD	p
neg1	3,10	2,45	3,33	2,77	0,748
poz1	7,34	4,34	7,30	4,21	0,716
neg2	4,83	3,53	4,69	3,29	0,714
poz2	9,04	5,79	9,30	5,60	0,635

Opis skrótów jest zamieszczony w tabeli 4.

Źródło: badania własne.

Oznacza to, że deklaracje dotyczące przygotowania dziecka do pobytu w żłobku nie miały związku z procesem adaptacji dzieci do żłobka.

Podsumowanie

Hipoteza pierwsza zakładająca istnienie zależności między poziomem lęku rodziców a zachowaniami i emocjami dziecka przejawianymi w trakcie adaptacji do żłobka potwierdziła się w znacznej części. Związek okazał się słaby, ale istotny statystycznie w sytuacji rozstania zarówno dla zachowań pozytywnych, jak i negatywnych. Ponadto im wyższy był poziom lęku rodziców, tym więcej zachowań negatywnych obserwowano u dzieci także w sali żłobka. Lęk rodziców nie miał natomiast znaczenia dla czasu występowania zachowań i emocji pozytywnych przejawianych przez dzieci po rozstaniu, podczas pobytu w sali żłobka. Analizy z podziałem na płeć ukazały występowanie istotnych korelacji między lękiem rodziców a zachowaniami negatywnymi w trakcie rozstania zarówno w grupie dziewczynek, jak i chłopców.

Hipoteza druga zakładająca istnienie zależności pomiędzy wybranymi czynnikami świadczącymi o podobieństwie środowiska rodzinnego do żłobkowego a czasem adaptacji dziecka do żłobka potwierdziła się częściowo. Związek między wcześniejszym powierzaniem dziecka innej osobie a adaptacją okazał się słaby, ale istotny tylko w przypadku zachowań negatywnych. Wcześniejsze powierzanie dziecka innej niż rodzic osobie korelowało

z mniejszą liczbą zachowań negatywnych zarówno podczas rozstania, jak i podczas pobytu w żłobku, nie miało jednak istotnego związku ze wzrostem zachowań pozytywnych. Posiadanie rodzeństwa miało znaczenie tylko dla adaptacji dziewczynek i korelowało negatywnie z liczbą zachowań negatywnych podczas rozstania. Analiza z podziałem na płeć wykazała ponadto, że w przypadku chłopców zmienne świadczące o podobieństwie środowiska rodzinnego i żłobkowego nie korelowały z procesem adaptacji.

Hipoteza trzecia mówiąca o tym, że nie ma różnic w przebiegu procesu adaptacji między dziećmi, których rodzice w świadomy sposób przygotowywali je do pobytu w żłobku, a dziećmi, których rodzice zadeklarowali brak działań przygotowujących dzieci do pobytu w żłobku, się potwierdziła. Nie było istotnych statystycznie różnic w procesie adaptacji między grupami dzieci, których rodzice deklarowali przygotowanie do żłobka i takimi, którzy takiego przygotowania nie deklarowali.

Ze względu na wycinkowość przedstawionych badań dalsze badania dotyczące uwarunkowań adaptacji powinny uwzględniać inne czynniki środowiskowe mogące mieć znaczenie przy procesie adaptacji do żłobka, w tym dotyczące zarówno rodziny, jak i placówki.

Zaprezentowane badania skłaniają do szerszej refleksji dotyczącej skuteczności działań podejmowanych przez rodziców i personel żłobka w celu łagodniejszego przejścia przez „kryzys” adaptacyjny nowo przybyłych dzieci. Być może dla powodzenia procesu adaptacji większe znaczenie niż świadome działania rodziców ma kontekst rodzinny, w tym organizacja życia rodziny czy atmosfera rodzinna.

Badania wskazują również na to, że przygotowanie do pobytu dziecka w żłobku nie powinno być „kalką” działań podejmowanych wobec dzieci w wieku przedszkolnym. Te ostatnie są na innym poziomie rozwoju i mają m.in. większe możliwości poznawcze, zwłaszcza w zakresie zdolności zapamiętywania i funkcji symbolicznej, co pozwala na wyobrażeniowe antycypowanie przez dziecko jego pobytu w przedszkolu i umożliwia rodzicom skuteczne posłużenie się rozmową w zakresie przygotowania do przedszkola.

W przypadku młodszych dzieci proces przygotowania powinien być dostosowany do możliwości poznawczych dziecka, a działania oparte na rozmowie i wcześniejszym poznaniu placówki wydają się w tym przypadku niewystarczające. W celu zredukowania lęku rodziców w trakcie powierzenia ich dzieci opiece żłobkowej potrzebne są wieloaspektowe działania uwzględniające m.in.: możliwie jak najpełniejsze ujednolicenie procedur opiekuńczych w obu środowiskach życia dziecka, uświadamianie i informowanie rodziców o wpływie ich zachowań i emocji na adaptację dziecka do placówki, budowanie realnego i pozytywnego wizerunku żłobka wśród rodziców i ogólnie w społeczeństwie.

Literatura

- Andonova D. (2024), *Adaptation Model with the Presence of a Parent, upon Admission to a Nursery Group*. „Kniha Pedagogičeski Nauki”, 117.
- Bang Y.S. (2014), *Teacher-Caregivers' Perceptions of Toddlers' Adaptation to a Childcare Center*. „Social Behaviour and Personality”, 42(8).

- Bielecka M. (1999), *Adaptacja dziecka w żłobku*. „Problemy Poradnictwa Psychologiczno-Pedagogicznego”, 11(2).
- Georgieva A., Grudeva M. (2016), *Adaptation of Early Age Children to the Conditions of Children's Nursery*. „Педагогически Форум”, 1.
- GUS (2023), *Pomoc społeczna i opieka nad dzieckiem i rodziną w 2023 roku*. Główny Urząd Statystyczny. <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/warunki-zycia/ubostwo-pomoc-spoeczna/pomoc-spoeczna-i-opieka-nad-dzieckiem-i-rodzina-w-2023roku,10,15.html>, 18.08.2025.
- Hoffman M.L. (2006), *Empatia i rozwój moralny*. Tłum. O. Waśkiewicz. Gdańsk, GWP.
- Hwang S.Y., Och J., Kim K., Minwoo N. (2012), *Research on the Process of Adaptation of Child-care Facilities for 2-Year-Old Infants by the First Admission Period: Focus on Social and Emotional Competences, Preservation of External and Internal Problems*. „Ecological Infant Education Research”, 11(1).
- Li L., Quiñones G., Ridgway A. (eds.) (2017), *Studying Babies and Toddlers: Relationships in Cultural Contexts*. Singapore, Springer Nature.
- Rapoport A., Piccinini C.A. (2001), *The Entrance and Adjustment of Infants and Toddlers to Day-care Center: Some Critical Aspects*. „Psicologia, Reflexão e Crítica”, 14(1).
- Rosa E.M., Tudge J. (2013), *Urie Bronfenbrenner's Theory of Human Development: Its Evolution from Ecology to Bioecology*. „Journal of Family Theory & Review”, 5(4).
- Shin N., Yun H.J. (2016), *Development of a Teacher Rating Scale of Childcare Adaptation for Infants and Toddlers*. „Korean Journal of Child Studies”, 37(6).
- Świdrak E. (2020), *Adaptacja dzieci do lat 3 do instytucjonalnych form opieki na przykładzie żłobków w Lublinie*. „Roczniki Pedagogiczne/Annals of Pedagogies”, 12(3).
- Świdrak E. (2021a), *Przygotowanie dzieci do pobytu w żłobku w opinii rodziców i opiekunów w żłobkach*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 53(2).
- Świdrak E. (2021b), *Selected Predictors of Parents' Anxiety Levels When Entrusting the Care of a Child to a Nursery*. „The New Educational Review”, 66. <https://tner.polsl.pl/volume-66-2021/>, 18.08.2025.
- Tatalović Vorkapić S., Čargonja-Pregelj Ž., Mihić I. (2015), *Validation of the Attachment Assessment Scale for Toddlers During Their Adaptation Time in Nursery*. „Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja”, 51(2). <https://hrcak.srce.hr/150103>, 18.08.2025.
- Wrześniewski K. (2011), *Inwentarz stanu i cechy lęku STAI : polska adaptacja STAI*. Podręcznik. Wyd. 4 rozszerz. Warszawa, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Zajdeman H.S., Minnes P.M. (1991), *Predictors of Children's Adjustment to Day Care*. „Early Child Development and Care”, 74.

Autorzy/Authors

Zdzisław Aleksander – dr hab., prof. AkAt, Ateneum – Akademia Ateneum w Gdańsku, Poland

Therese Marie Ignacio Bjørnaas – Ph.D, Associate Professor, Queen Maud University College, Trondheim, Norway

Khatuna Dolidze – Ph.D, Associate Professor, Ilia State University in Tbilisi, Georgia

Ewa Filipiak – prof. dr hab., Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Poland

Bogusława Dorota Gołębiak – dr hab., prof. UD DSW, Uniwersytet Dolnośląski DSW, Poland

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

Anna Jarkiewicz – dr, Uniwersytet Łódzki, Poland

Alicja Jurgiel-Aleksander – dr hab., prof. UG, Uniwersytet Gdański, Poland

Olga Kacprowska – mgr, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Poland

Lia Kurtsikidze – MA, PhD Student, Ilia State University in Tbilisi, Georgia

Astrid Męczkowska-Christiansen – dr hab., prof. AMW, Akademia Marynarki Wojennej im. Bohaterów Westerplatte w Gdyni, Poland

Anna Sarbiewska – dr, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, Poland

Elizabeth Steed – Ph.D, Assistant Professor, University of Colorado Denver, USA

Elżbieta Szulewicz – mgr, Uniwersytet Łódzki, Poland

Ewelina Świdrak – dr, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Poland

Weronika Wójcik – mgr, Uniwersytet Gdański, Poland

Małgorzata Żytka – dr hab., prof. UW, Uniwersytet Warszawski, Poland

Informacje dla Autorów

Przesyłanie tekstów

Sprawdzanie tekstu przed wysłaniem

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

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

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

Wytyczne dla Autorów

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

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

Do zgłoszonego artykułu należy dołączyć:

- oświadczenie Autora/Autorów, którego treść jest zgodna z zasadami etycznymi przestrzeganymi w PWE. Oświadczenie podpisane przez wszystkich Autorów artykułu (skan dokumentu) należy przesłać na adres e-mailowy redakcji: **czasopismopwe@gmail.com**,
- w osobnych plikach tabele, rysunki i zdjęcia zamieszczone w artykule.

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

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

Wymogi redakcyjne

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

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

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

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

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

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

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

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

Polityka prywatności

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

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

Information for Authors

Submissions

Submission Preparation Checklist

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

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

Author Guidelines

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

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

Editorial requirements

Articles should be in text format. Graphs, tables, photographs and illustrations should be sent as separate files. The maximum length for each text is 1 publishing sheet – 40,000 characters (including spaces). The following editorial requirements should be followed for each text submitted:

- Text – font Times New Roman, size 12, spacing 1.5, standard margins.
- The introduction to the text should include an abstract (max. 200 words with title) in English, as well as keywords (up to 5).
- The bibliography should only include those texts cited in the article (American Standard – MLA/Harvard), giving the surname of the author, the year of publication, in addition to the page number of the cited publication after a colon. This information should be contained in parenthesis, e.g. (Kowalski 2006: 32).

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

Privacy Statement

In accordance with Regulation of the European Parliament and of the Council (EU) 2016/679 of 27 April 2016 on the protection of individuals with regard to the processing of personal data and on the free movement of such data and repealing Directive 95/46/EC (general regulation on protection data) (Official Journal of the European Union), hereinafter referred to as RODO, please be advised that:

1. The administrator of your personal data is the University of Gdańsk with headquarters in (80-309) Gdańsk, ul. Jana Bażyńskiego 8.
2. The personal data administrator has appointed an information security administrator (future data protection officer) with whom you can contact us at (+48) 58 523 24 59 or e-mail address: poin@ug.edu.pl.

3. Your personal data will be processed only for **accomplishing the publishing process and distributing publications**.
4. The legal basis for the processing of your personal data is art. 11 sec. 1 item 9 of the Law on Higher Education.
5. Providing your personal data by you is a statutory requirement necessary to fulfil the purposes set forth in point 3 on the basis of the act specified in point 4.
6. Your personal data will be processed on behalf of the data controller by authorized employees only for the purposes referred to in paragraph 3.
7. Your personal data will be stored for an indefinite period.
8. Your personal data will not be disclosed to third parties, except as provided for by law.
9. Under the rules laid down in the provisions of the RODO, you shall have:
 - the right to access the content of your data,
 - the right to rectify them when they are inconsistent with the actual state,
 - the right to remove them, limit processing and transfer data – in cases provided for by law,
 - the right to object to the processing of data,
 - the right to lodge a complaint to the supervisory body – the President of the Office for Personal Data Protection, if you decide that the processing of your personal data violates the provisions on the protection of personal data.

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

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

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

Adres Redakcji/ Editor's address

„Problemy Wczesnej Edukacji”

Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego

ul. Bażyńskiego 4, 80-952 Gdańsk

e-mail: czasopismopwe@gmail.com

Adres strony internetowej/ Website

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

Prenumerata

Prenumeratę „**Problemów Wczesnej Edukacji**” można zamówić w Wydawnictwie Uniwersytetu Gdańskiego e-mailowo, pisząc na adres: sklep.wydawnictwo@ug.edu.pl.

W treści zamówienia prenumeraty prosimy o wpisanie okresu prenumeraty oraz danych wymaganych do wystawienia faktury i wysyłki.

Cena „Problemów Wczesnej Edukacji”

Opłata za pojedynczy numer wynosi 21 zł + koszt wysyłki, płatna po otrzymaniu informacji o wydaniu kolejnego numeru czasopisma.

Wysyłka numeru zostanie zrealizowana po wpłacie na konto przelewu z tytułem „**dot. Wydawnictwa UG**”.

Nr konta: **59 1240 1271 1111 0010 4368 2415**

Wszelkie sprawy związane z prenumeratą prowadzi:
Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot
tel. +48 58 523 11 37, tel. kom. +48 725 991 206

Subscription information

The subscription of “**Problemy Wczesnej Edukacji**”/ “**Issues in Early Education**” can be ordered from the Gdańsk University Press by e-mail (sklep.wydawnictwo@ug.edu.pl).

The order should include the subscription period and data required for an invoice and shipping.

Subscription price

Single issue: 12 EUR/ 16 USD, payable after the e-mail form the Gdańsk University Press about the next issue of the magazine.

Shipping will be made after the transfer with “**dot. Wydawnictwa UG**” in title to the account:

IBAN: **PL59 1240 1271 1111 0010 4368 2415**

BIC: PKOP PL PW

For more information contact:

Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot
phone +48 58 523 11 37, +48 725 991 206, e-mail: sklep.wydawnictwo@ug.edu.pl