

Magdalena Grochowalska
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Dylematy nowicjusza. Konteksty stawania się nauczycielem edukacji przedszkolnej

Dilemmas of Novice.
Contexts of Becoming a Teacher
of Preschool Education

„Nikt nie staje się nauczycielem we wtorek o czwartej po południu. Nikt nie rodzi się nauczycielem ani nie jest naznaczony do bycia nim. Sami czynimy siebie nauczycielami, wychowawcami, rozwijamy siebie ustawicznie jako nauczyciele, w praktyce i poprzez refleksję nad praktyką”

P. Freire¹

Wprowadzenie

Analizy dotyczące procesu socjalizacji zawodowej prowadzone są w odniesieniu do odmiennych koncepcji teoretyczno-badawczych oraz obejmują bogaty zakres tematów badawczych. Wielość i różnorodność pól eksploracji badawczej pozwala jednak dostrzec zjawiska marginalizowane w refleksji nad edukacją. Za jedno z takich uważam proces rozpoczynania pracy zawodowej przez nauczyciela. W niniejszym artykule próbuję pokazać problematyczność życia zawodowego nauczycieli edukacji przedszkolnej, odnosząc się do jednego z etapów kariery zawodowej, a mianowicie wchodzenia w zawód.

¹ Cyt. za: M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń 1997, s. 9.

Uczenie się efektywnego pełnienia roli zawodowej to proces długotrwały i złożony, na który wpływ mają różnorodne, czasami odmienne perspektywy, przekonania i praktyki. Dotyczą one formowania się tożsamości zawodowej, relacji interpersonalnych nawiązywanych w nowym kontekście społecznym, konstruowania wiedzy i rozwijania umiejętności niezbędnych do wykonywania zawodu. Obrazem rozwoju zawodowego nauczyciela jest realizowana kariera zawodowa, której celem jest osiągnięcie mistrzostwa pedagogicznego.

Uzyskanie harmonii pomiędzy nauczaniem innych a uczeniem się zawodu to dylemat szczególnie wyraźnie widoczny w okresie rozpoczynania kariery zawodowej. Celem podjętych poniżej rozważań jest refleksja nad złożonością uwarunkowań, którym podlega nauczyciel w okresie praktycznego uczenia się zawodu, poznawania siebie w nowej roli społecznej. Rozwój zawodowy definiuję jako ciągły proces uczenia się, który jest połączony ze zmianą osobowościową oraz zmianą postrzegania procesu nauczania i innych działań praktycznych związanych z podjętą rolą zawodową.

Dynamika stawania się nauczycielem

Stawanie się nauczycielem, czyli podejmowanie i pełnienie roli, to proces trudny, wielostronnie uwarunkowany, a przede wszystkim długotrwały, nietożsamy z uzyskaniem dyplomu formalnie potwierdzającego kwalifikacje zawodowe. To proces dynamiczny, który zachodzi nie tylko w trakcie nabywania wiedzy naukowej, doskonalenia umiejętności w praktyce i rozwijania cech osobowości w doświadczeniu pedagogicznym. Dotyczy także, a może przede wszystkim, kształcenia siebie, swojej tożsamości oraz perspektyw postrzegania i interpretowania świata.

Opisując proces uczenia się roli nauczyciela, można się odwołać do kategorii stawiania się, która funkcjonuje w wielu aspektach różnicowanych przez to, kim się człowiek staje, przez sytuacje, w których się staje, oraz przez cel, do którego dąży. Stawanie się uwarunkowane jest otwarciem na dialog. Akcentuje się w nim dynamikę procesu, zwraca uwagę na niepewność, która towarzyszy działaniom podejmowanym przez nauczyciela. Wzrastająca częstotliwość i tempo zmian w różnych dziedzinach życia powoduje, że dla człowieka charakterystycznym doznaniem jest odczucie niepewności, szczególnie widoczne w sytuacjach i zdarzeniach ważnych dla jednostki, a za takie można uznać rozpoczynanie pracy zawodowej. Stawanie się to proces złożony, który cechuje się: zmiennością, czyli przechodzeniem z jednego stanu w drugi; przeobrażaniem się, czyli podleganiem zmianie; definiowaniem siebie, czyli zgodą na to, że nie wystarczy tylko być, trzeba się także urzeczywistniać; świadomością samego siebie, czyli odczytywaniem własnego ja, oraz sprawczością, czyli

świadomym podejmowaniem działań, w wyniku których wyłania się wolność, umożliwiając człowiekowi autonomiczne działanie².

Dokonując strukturalnego oglądu roli, w której funkcjonuje początkujący nauczyciel edukacji przedszkolnej, rozpoznać można cechy procesu stawania się. I tak, zmienność związana jest z faktem rozpoczęcia pracy zawodowej. Moment ten, opisywany w socjologii jako przejście statusowe³, w różnym stopniu i zakresie może wyznaczać rozwój zawodowy jednostki. Przeobrażanie się dotyczy osiągania kolejnych etapów kariery nauczycielskiej i związane jest z odczytywaniem „Ja”, z budowaniem samoświadomości. Proces ten obejmuje pięć zakresów, do których G. Kelchtermans⁴ zalicza następujące komponenty: opisujący, kim jestem jako nauczyciel; ewaluacyjny, opisujący przebieg podejmowanych działań; konatywny, pokazujący co nauczyciel uważa za cenne w swojej pracy; normatywny, opisujący zadania stojące przede nauczycielem; potencjalności, wskazujący, jak będzie wyglądała kariera nauczyciela oraz jak się on z tym czuje. Stawaniu się nauczycielem towarzyszy również poczucie wolności, które wymaga od nauczyciela świadomego angażowanie się w rozwój samego siebie oraz mądrego podejmowania działań na rzecz innych.

Patrząc na pracę nauczyciela z perspektywy indywidualnego doświadczania świata, znaczeń przypisywanych przez jednostkę rzeczywistości, istotna staje się perspektywa całożyciowego uczenia się w toku codziennych sytuacji. Praca uważana wtedy za biograficzne doświadczenie jest podstawą oceny samego siebie, swoich uczuć, poglądów, rozwijania osobowości, budowania poczucia sensu życia⁵. W procesie tworzenia siebie sens podejmowanych działań zawodowych nie jest dany z zewnątrz, ale wyłania się, rozgrywa się w różnorodnych relacjach pomiędzy nauczycielem a innymi uczestnikami szkolnej codzienności.

K. Obuchowski, przedstawiając koncepcję potrzeb poznawczych człowieka, stwierdza, że decydującym czynnikiem odpowiadającym za zrozumienie zjawiska, nadawanie sensu działaniom, jest nastawienie, natomiast dojrzałość czy wykształcenie to tylko czynniki temu sprzyjające⁶. Oznacza to, że każdy nauczyciel, bez względu na staż pracy czy stopień

² R.M. Sigva, *Kategoria stawania się w refleksji naukowej; konotacje pedagogiczne*, [w:] *Kategorie pojęciowe edukacji w przestrzeni interdyscyplinarnych interpretacji*, red. A. Gawel, B. Bieszczad, Kraków 2011, s. 33-44

³ K.T. Konecki, „Stawanie się” jako problem socjologiczny, [w:] Ł.T. Marciniak, *Stawanie się nauczycielem akademickim. Analiza symboliczno-interakcjonistyczna*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, (2008), t. IV, 2, s. 5, http://www.qualitativesociologyreview.org/PL/archive_pl.php (dostęp: 2.02.2014)

⁴ G. Kelchtermans, *Getting the story, understanding the lives. From career stories to teachers' professional development*, „Teaching and Teacher Education”, 9(1993), 5/6.

⁵ Por. R. Ligus, *Biograficzna tożsamość nauczycieli. Historie z pogranicza*, Wrocław 2009.

⁶ K. Obuchowski, *Galaktyka potrzeb: psychologia dążeń ludzkich*, Poznań 2000.

przygotowania zawodowego, może rozwinąć w sobie potrzebę poznawczą, która motywować go będzie do zaangażowania się, do podjęcia trudu poznania, zrozumienia siebie i innych. Podstawowym warunkiem rozwinięcia tej potrzeby jest odejście od stereotypów, zmiana własnych przekonań. Jest to trudny do spełnienia warunek, ponieważ najbardziej odporne na zmiany są elementy samowiedzy, które wiążą się z istotnymi dla jednostki obszarami funkcjonowania, a za takie można uznać pełnienie roli zawodowej. Nauczyciele przekonani o słuszności swojego postępowania, które uważają za konieczne lub oczywiste, wspierają w ten sposób posiadane schematy, a tym samym ugruntowują stałość przekonań.

Ilustracją dążenia nauczycieli do powtarzania utrwalonych, a więc dobrze znanych, sposobów organizowania praktyki edukacyjnej są wyniki badań nad organizacją praktyki pedagogicznej w przedszkolach funkcjonujących w trzech odmiennych kulturach. Okazało się, że są to miejsca, w których codzienność porównywana na przestrzeni dwóch dekad (rok 1984 i rok 2004) wygląda tak samo. Autorzy badań zauważają, że dla nauczycieli zachowanie owej stałości było dużym wyzwaniem. Paradoks tej sytuacji polega na tym, że utrzymanie ciągłości w programach wczesnej edukacji wymagało tyle samo wysiłku i kreatywności, co wprowadzanie zmian. Zmiany, które najczęściej były stymulowane zewnątrz, a nie wpływały z potrzeb samych nauczycieli, porównano do zachowania się małej łodzi w rwącym strumieniu, która chcąc stać w miejscu, potrzebuje więcej energii, niż gdyby poddała się nurtowi⁷. Oczywiście można się zastanawiać, na ile początkujący nauczyciel czuje się „czynnikiem sprawczym”, ma poczucie własnej skuteczności, jest w stanie formułować nowe interpretacje sytuacji w zderzeniu z codziennymi problemami organizacyjnymi, dydaktycznymi, wychowawczymi. Tym bardziej, że wybierając „strategiczne podporządkowanie” – jako styl wchodzenia w rolę zawodową – zamiast podejmować działania zależne od siebie, w których przy wykorzystaniu różnych strategii może wpływać na zdarzenia, wybiera „poddanie się (...) dominującym w grupie definicjom sytuacji, przyjęcie kolektywnych ram orientacji wypracowanych w tym środowisku”⁸.

Szczególne – moim zdaniem – rolę nauczyciela małego dziecka związana jest ze specyfiką, w stosunku do pozostałych etapów edukacyjnych, edukacji przedszkolnej. Przedszkole to miejsce inne niż szkoła, z wielu powodów odmienne od kolejnych etapów edukacji. Co je odróżnia? To miejsce, gdzie po raz pierwszy w edukacji dziecka spotykają się różne dzie-

⁷ J. Tobin, Y. Hsueh, M. Karasawa, *Preschool in Three Cultures Revisited: China, Japan, and the United States*, London 2009, s. 229-230.

⁸ H. Kędzierska, *Kariery zawodowe nauczycieli. Konteksty – wzory – pola dyskursu*, Toruń 2012, s. 205.

dziny, interesy i aktorzy społeczni, gdzie wychowanie spotyka się z edukacją, gdzie środowisko rodzinne po raz pierwszy spotyka się ze środowiskiem nauczycieli oraz gdzie zaspokajane są potrzeby małego dziecka w czasie, gdy opiekunowie są nieobecni. Miejsce, w którym odbywa się edukacja, będąc jednym z uwarunkowań kontekstowych stylu funkcjonowania nauczycieli⁹, jest źródłem szczególnych wymagań związanych ze specyfiką pracy.

W kierunku profesjonalizmu nauczyciela

Styl funkcjonowania nauczyciela w zawodzie w znacznym stopniu uwarunkowany jest przebiegiem etapu wchodzenia w rolę. R.V. Bullough twierdzi nawet, że „pierwszy rok nauczania kładzie fundamenty, na których można zbudować albo profesjonalizm, albo imitację nauczyciela, będącego jedynie kimś, kto pobiera pensję”¹⁰. Etap wejścia, w którym powszechnym doświadczeniem jest tak zwany „szok praktyki” wynikający z rozbieżności oczekiwań i codzienności zawodowej, obejmuje fazę orientacyjną i fazę poznawczą, czyli zdobywanie podstawowych informacji na temat przepisu roli i warunków jej wypełniania. Zachodzi to przez: rozpoznawanie oczekiwań i wymagań, które otoczenie ma w stosunku do nauczyciela; poznanie reguł funkcjonowania grupy i instytucji; poznawanie oczekiwanego zestawu umiejętności oraz ograniczeń w pełnieniu roli oraz czynników ryzyka¹¹. Opis roli zawodowej nauczyciela, z którym zapoznaje się początkujący nauczyciel, jest normatywnie przeciążony, a przywoływane cechy, które powinien posiadać, przypominają zestaw encyklopedyczny. Deklaratywność tego typu zestawień przypomina „kolekcjonowanie” kompetencji, które choć niezwykle interesujące i rozwijające w innych obszarach życia, w realizowaniu roli zawodowej nauczyciela traci racjonalność. W byciu nauczycielem – nie tylko małego dziecka – chodzi nie tyle o wpisanie się w przepis roli, w normatywne wymagania, zestawy kompetencji do spełnienia, których dostarcza także sama pedagogika, ile o wypracowanie strategii interpretacyjnych i definicji sytuacji w nowej rzeczywistości społecznej.

Kształtowanie roli zawodowej nauczyciela powiązane jest z czynnikami dotyczącymi zarówno poziomu makro, tj. aktualnej polityki społecznej i oświatowej państwa; poziomu mezo, tj. środowiska lokalnego, miejsca zajmowanego w nim przez daną placówkę oświatową; jak i poziomu mikro,

⁹ Por. K. Appelt, *Podmiotowe i kontekstowe uwarunkowania funkcjonowania nauczycieli w sytuacji zmiany społecznej*, „Forum Oświatowe”, 36(2007)1.

¹⁰ R.V. Bullough, *Początkujący nauczyciel. Studium przypadku*, Gdańsk 2009, s. 12.

¹¹ K. Appelt, *Podmiotowe i kontekstowe uwarunkowania funkcjonowania nauczycieli w sytuacji zmiany społecznej*, art. cyt.

odnoszącego się do zmian osobowościowych samego nauczyciela. Rozpoczynając pracę w nowym środowisku społecznym, w nieznannej kulturze organizacyjnej, nauczyciel – w długim okresie adaptacji zawodowej – dąży do uniezależniania się od wpływów otoczenia zewnętrznego. W procesie tym przechodzi przez kolejne etapy, które najczęściej, za R. Kwaśnicą, określane są jako stadia: przedkonwencjonalne, konwencjonalne i postkonwencjonalne¹². Celem pierwszego z nich jest wejście w zawód. Dostosowując się do otoczenia, nauczyciel wybiera działania naśladowcze, które dotyczą zachowań uznanych za typowe. Najczęściej podporządkowuje się przyjętym w placówce konwencjom, powiela wzory zachowań, nie troszczy się o uzasadnienie podejmowanych działań. Zaspokajane w tym stadium potrzeby to zewnętrzne uznanie, zewnętrzna akceptacja, zabezpieczenie przed ryzykiem, niepowodzeniem, konfliktem. Stadium konwencjonalne opisuje pełną adaptację w roli. Znając wzory interpretacyjne i realizacyjne oraz uświadamiając sobie ich uzasadnienie, nauczyciel sprawnie, choć w sposób odtwórczy, posługuje się wiedzą i wyćwiczonymi umiejętnościami. Akceptując ustalone cele pracy, respektując zewnętrzne normy pełnienia roli zawodowej, swoją innowacyjność ogranicza jedynie do wybieranych środków działania. W ostatnim stadium rozwoju zawodowego – poskonwencjonalnym – nauczyciel podejmuje działania krytyczno-twórcze przekraczające wymagania roli zawodowej. Krytycznie posługując się wiedzą, poszukuje jej uzasadnień, modyfikuje standardy interpretacyjne związane z pełnioną rolą dotyczące sposobów rozumienia sytuacji edukacyjnych oraz standardy realizacyjne związane z metodami, zasadami i środkami działania, a w konsekwencji dochodzi do opracowywania własnej koncepcji rozumienia rzeczywistości edukacyjnej.

W literaturze przedmiotu można odnaleźć opisy roli zawodowej nauczyciela jako wzorca, posiadającego określoną, wypełnioną powinnościami, sylwetkę zawodową. Tymczasem – „ponieważ kwalifikacje nauczycielskie nie są «wykończony», zmiana rozwojowa tych kwalifikacji jest niezbywalną właściwością pracy nauczyciela”¹³ – nie da się określić zamkniętego zestawu kompetencji. Lista kompetencji nauczyciela edukacji przedszkolnej, choć obszerna i różniąca się od kompetencji nauczyciela innych etapów edukacyjnych, ma charakter otwarty. Poczucie kompetencyjności nauczyciela związane jest jednak przede wszystkim z poczuciem własnej wartości i świadomością swojego osobowego „Ja”. K. Żuchelkowska, analizując zakres kompetencji zawodowych nauczycieli, zauważa,

¹² R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński i B. Śliwerski, Warszawa 2004, t. 2, s. 305-309.

¹³ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Warszawa 2008, s. 207.

że „stanowi to istotny warunek krytycznej, refleksyjnej i samodzielnej postawy wobec codzienności edukacyjnej. Nauczyciel przedszkola i klas I-III musi też zdawać sobie sprawę z potrzeby ustawicznego doskonalenia posiadanych kompetencji zawodowych i zachowania równowagi między nimi a własnym rozwojem osobowym”¹⁴. O ile – w kontekście uczenia się zawodu – konieczność ciągłego doskonalenia kompetencji zawodowych jest dla nauczycieli oczywista (co szczególnie podkreślane jest w obowiązującej procedurze awansu zawodowego), o tyle dbanie o rozwój osobisty może być zaniedbywanym obszarem refleksji początkujących nauczycieli.

We współczesnej pedeutologii szczególną uwagę zwraca się na osobisty wymiar nauczycielskiego profesjonalizmu. Potrzebę posiadania przez nauczycieli odmiennych kompetencji zauważa W. Dróżka, co uzasadnia istnieniem dehumanizacyjnych tendencji w polskiej oświacie¹⁵. Wśród niepokojących zjawisk wymienia: brak kultury kolegialności, rywalizację, ograniczenie podmiotowości i autonomii, reglamentację twórczości, rozprzestrzenianie się nierówności edukacyjnych. Badania nad doświadczeniami gromadzonymi w okresie wchodzenia w zawód pokazują, że dla początkujących nauczycieli praca w zespole, kontakt z gronem pedagogicznym jest ważnym czynnikiem adaptacji, rozwoju zawodowego, a jego brak odczuwany jest jako utrudnienie pracy¹⁶. Nauczyciele nierzadko są zbyt indywidualistami, dla których liczy się przede wszystkim ich własna praktyka. Warto zauważyć zatem, że „dobrze pojęta autonomia nauczycieli jest wskazana, ale ich izolacja względem innych nauczycieli obniża efekty pracy szkoły. Z punktu widzenia ucznia ważne jest, aby miał on do czynienia ze współpracującym ze sobą zespołem pedagogów, którzy wspólnie tworzą programy, systemy oceniania oraz reguły postępowania”¹⁷.

Interesującą perspektywą w zakresie zmian funkcjonowania nauczycieli jest koncepcja profesjonalizmu otwartego Ch. Daya, na co uwagę zwróciła W. Dróżka¹⁸, podkreślając jednocześnie, że w polskiej tradycji pedeutologicznej raczej mówi się o roli społecznej niż o profesjonalizmie, co uzasadniają uwarunkowania społeczno-kulturowe. Za szczególnie

¹⁴ K. Żuchelkowska, *Praktyki pedagogiczne i ich rola w kształceniu kandydatów na nauczycieli edukacji elementarnej*, [w:] *Praktyki pedagogiczne ważnym ogniwem w procesie kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej*, red. M. Krzemiński, B. Moraczewska, Włocławek 2012, s. 61-62.

¹⁵ W. Dróżka, *Od pewności ku refleksyjności w zawodzie nauczycielskim. Przyczynek do dyskusji*, „Przegląd Pedagogiczny”, (2011)1, s. 135-150.

¹⁶ Por. G. Kelchtermans, *Getting the story, understanding the lives. From career stories to teachers' professional development*, art. cyt.; D. Walczak, *Początkujący nauczyciel. Raport z badania jakościowego*, Warszawa 2012.

¹⁷ *Raport Polska 2030. Trzecia fala nowoczesności*, Warszawa 2012, s. 225, https://mac.gov.pl/wp-content/uploads/2011/12/Polska2030_final_november2012.pdf (dostęp: 29.01.2014).

¹⁸ W. Dróżka, *Od pewności ku refleksyjności w zawodzie nauczycielskim. Przyczynek do dyskusji*, art. cyt.

cenne w otwartym profesjonalizmie uważa inwestowanie w rozwój profesjonalnego „ja”, co przeciwdziała koncentrowaniu się jedynie na uczeniu się praktycznych umiejętności, wykorzystanie w rozwoju zawodowym różnych rodzajów doświadczenia i wiedzy, ze szczególnym docenieniem tej pochodzącej z własnej biografii, oraz nastawienie na uczenie się przez całe życie. Centralną kategorią profesjonalizmu otwartego – szczególnie eksponowaną w kontekście stawania się nauczycielem – jest refleksyjność. Uważana jest za nieodzowny element każdego profesjonalnego działania, które może się zmieniać tylko wtedy, „gdy przekształceniu ulega podpierający je, a budowany na przestrzeni całego życia i to w oparciu o kształt doświadczeń związanych z edukacją, a nie tylko fascynacją pojedynczym wykładem akademickim czy przestudiowaną lekturą, system przekonań, «milczących» sądów, zwany też osobistą teorią edukacyjną”¹⁹.

O refleksyjności jednak nie świadczą niektóre z oczekiwań nauczycieli dotyczące przebiegu własnego kształcenia, jak na przykład zgłaszana potrzeba poznawania niezawodnych, to znaczy działających w każdej sytuacji, procedur działania. To przywiązanie do znanych rozwiązań, schematów ogranicza obszar wolności, co – zdaniem D. Klus-Stańskiej – nie tyle jest powodem ograniczeń zewnętrznych, ile skutkiem „zadziałania nawyków uaktywnianych jako jedyne dostępne, «naturalne» i «oczywiste»”²⁰. Równocześnie badania nad orientacjami zawodowymi początkujących nauczycieli pokazują, że dla współczesnych pedagogów studia nie są źródłem wystarczającego przygotowania do pracy dydaktycznej, a szczególnie wychowawczej²¹. Ciągłe poszukują zatem praktycznych wskazówek i przewodników metodycznych, zapominając przy tym, że przejście do następnego etapu rozwoju zawodowego (niemyłonego z formalnym awansem zawodowym) jest możliwe wtedy, gdy w myśleniu o własnej praktyce pedagogicznej kierować się będą refleksyjnością, a nie całkowitą ufnością w posiadaną wiedzę praktyczną.

Kompetencje są kategorią podmiotową, co oznacza, że ich rozwój nie polega na zastępowaniu jednych form przez inne, lecz na ich rekonstruowaniu. Stanowią one potencjał nauczyciela wyznaczający zdolności do wykonywania określonego typu działań. Konieczna jest zatem zmiana modelu profesjonalizacji nauczycieli wczesnej edukacji. D. Klus-Stańska, przedstawiając szanse na rekonstrukcję tożsamości wczesnej edukacji, uważa, że jest to jeden z elementów tworzenia emancypacyjności tej

¹⁹ D.B. Gołębiak, *Konstruktywizm – moda, „nowa religia” czy tylko/aż interesująca perspektywa poznawcza i dydaktyczna?*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, (2005)1, s.16.

²⁰ D. Klus-Stańska, *Mentalne zniewolenie nauczycieli wczesnej edukacji – epizod czy prawdziwość*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, (2005) 1, s. 55.

²¹ D. Walczak, *Początkujący nauczyciel. Raport z badania jakościowego*, dz. cyt.

subdyscypliny. W tym kontekście można powiedzieć, że potrzebne jest przejście nauczycieli edukacji przedszkolnej „z pozycji niani na pozycję wykształconego profesjonalisty, który jest ekspertem od procesów poznawczych i emocjonalno-społecznych, sposobów ich przejawiania się w aktywności dzieci, strategii ich rozpoznawania i reagowania na deformacje, ale także świadomym uczestnikiem procesów polityczno-kulturowych, których miejscem jest szkoła już od momentu samego jej zamysłu jako instytucji społecznej”²². Uwaga ta dotyczy w równym stopniu nauczycieli edukacji przedszkolnej.

Kompetencje nauczyciela a jakość edukacji przedszkolnej

Myślenie o edukacji przedszkolnej przez pryzmat zapewnienia jej jakości znajduje odzwierciedlenie w licznie powstających raportach, diagnozach, projektach. Wśród nich kompetencje nauczyciela wymieniane są na pierwszym miejscu wśród czynników gwarantujących dzieciom wysokiej jakości środowisko uczenia się. Podnoszenie kompetencji kadry nauczycielskiej ma służyć polepszeniu jakości instytucji zajmujących się małymi dziećmi. Aby sprostać temu zadaniu, nauczyciele powinni pozyskać trzy typy informacji: wiedzę o rozwoju i uczeniu się, która określi formy aktywności, interakcji czy doświadczeń istotne dla wspierania potencjału rozwojowego; wiedzę o zainteresowaniach, potrzebach i możliwościach indywidualnych; wiedzę o kontekście społecznym i kulturowym środowiska życia dziecka. Następnie powinni proponować dzieciom różnorodne zadania i sytuacje edukacyjne; zachęcać do podejmowania aktywności własnej i zabawowej; umożliwiać nawiązywanie interakcji rówieśniczych i z dorosłymi. Wskaźnikami jakości zorganizowanego środowiska uczenia się, które podlegają pomiarowi zewnętrznemu, są: okazywanie szacunku; zainteresowanie doświadczeniami własnymi dzieci; zachęcanie do wyrażania siebie i podejmowania nowych zadań; troska o rozwój relacji interpersonalnych z każdym dzieckiem; zachęcanie do planowania i modyfikowania przestrzeni; stosowanie jasnych zasad i włączanie dzieci w tworzenie reguł społecznych; przestrzeganie zasad demokracji, dbałość o rozwijanie samoregulacji i niezależności dzieci.

W podejściu jakościowym także od nauczycieli rozpoczynających pracę zawodową oczekuje się szybkiej adaptacji do warunków organizacyjnych, co sprzyjać ma efektywności podejmowanych przez nich działań. B. Zamorska, rozważając znaczenie, jakie dla kształtowania się

²² D. Klus-Stańska, *(Anty)rozwojowa tożsamość pedagogiki wczesnej edukacji i poszukiwanie perspektyw jej rekonstrukcji*, [w:] *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia*, red. D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda, Warszawa 2011, s. 34.

tożsamości nauczycieli ma doświadczanie różnorodnych napięć i sprzeczności, zauważa, że „często napięcie powodowane koniecznością realizacji planów zarówno dydaktycznych, wychowawczych, jak i zdobywaniem własnych, wytyczonych do osiągnięcia punktów na ścieżce rozwoju zawodowego jest tak silne, że zostaje niewiele miejsca na zwykłą radość z tego, czym zajmuje się nauczyciel (...), na bycie z tymi, z którymi jest w danym zadaniu”²³. Jest to jeden z powodów, dla którego w badaniach nad edukacją coraz częściej zauważana jest potrzeba odejścia od kultu jakości.

Przykładem odmiennego myślenia o socjalizujących praktykach społecznych są rozważania przedstawiane w książce *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki*²⁴. G. Dahlberg, P. Moss oraz A. Pence – poddając krytyce obowiązujące we wczesnej edukacji eksperckie koncepcje jakości – proponują orientację na jakość zastąpić orientacją na znaczenia. Nie zakazując jakościowego podejścia do edukacji skoncentrowanego na uniwersalnych, eksperckich normach i kryteriach pomiaru stopnia spełniania norm, proponują zwrot w kierunku otwarcia na kontekstualizację, wartości, subiektywność, niepewność i tymczasowość. Ta zmiana perspektywy ma znaczenie dla codziennej pracy nauczycieli, bowiem dbanie o jakość oznacza „pracę w ramach cudzej perspektywy, przedstawianej jako (...) obiektywna prawda. Nadawanie znaczenia wymaga wypracowania własnej perspektywy, przedstawianej jako coś ściśle subiektywnego, ale zawsze konstruowanego w odniesieniu do innych”²⁵. Przedstawiając liczne argumenty za potrzebą rozwijania samoświadomości własnych działań pedagogicznych, autorzy stwierdzają, że w procesie socjalizacji – można dodać także zawodowej – nie może dochodzić do tworzenia tożsamości, która przybiera z góry określone, sztywne i uniwersalne formy. Ponoszenie odpowiedzialności za uczenie się (dzieci i własne) oraz nadawanie znaczeń jest alternatywą wobec dostosowywania się do absolutnych prawd i uniwersalnych zasad.

Myśląc o pracy wychowawczo-dydaktycznej, orientacja na znaczenia wymaga otwarcia na perspektywę społecznego konstrukcjonizmu. Oznacza to przyzwolenie na koncentrowanie się na niemierzalnych efektach pracy, na działaniach autonomicznych w stosunku do warunków organizacyjnych, na tworzeniu warunków uczenia się poprzez badanie oraz na dziecku i konstruowanych przez nie znaczeniach; akceptowanie indywidualnych teorii dotyczących dziecka i nauczania oraz akceptowanie

²³ B. Zamorska, *Codziennosc granic jako miejsce kształtowania się tożsamości nauczycieli*, „Forum Oświatowe”, 46(2012)1, s. 111-112.xz

²⁴ G. Dahlberg, P. Moss, A. Pence, *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki. Języki oceny*, Wrocław 2013.

²⁵ Zob. tamże.

błędu. Pedagodzy, ucząc się być z dzieckiem, będą wtedy w stanie uczyć się otwarcia na tworzenie alternatywnych konstrukcji wiedzy, zanim przyjmą konstrukcje akceptowane powszechnie przez naukę.

Zakończenie

Rozpoczęcie pracy zawodowej jest zawsze wyzwaniem. Wyobrażenia o kompetencjach, powinnościach, zadaniach nauczyciela zostają wtedy skonfrontowane z codziennością praktyki pedagogicznej, która „testuje” przekonania i idee, niektóre z nich zmieniając, niektóre potwierdzając. Istotą bycia nauczycielem jest podzielenie perspektywy poznawczej z grupą innych nauczycieli, posiadanie względnie trwałej koncepcji roli zawodowej oraz identyfikowanie siebie jako nauczyciela. Poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, kiedy i w jakich warunkach możliwa jest identyfikacja zawodowa, w której bycie nauczycielem staje się elementem samoświadomości i traktowane jest przez człowieka jako forma ekspresji jego osobowości, jest koniecznością, a nie alternatywą pełnienia roli zawodowej.

Oferty edukacyjne składane dziecku mogą wynikać z przekonania nauczyciela, że czyni właściwie, że realizuje obowiązki zawodowe. Kieruje się on bowiem w swym działaniu nie tylko tym, co uważa za właściwe, lecz przede wszystkim przestrzega tego, co obowiązuje i jest zgodne z programowymi założeniami. Przekonanie o prawomocności swoich działań powoduje, że nauczyciel nie czuje dyskomfortu. Przyzwolenie rodziców, zwierzchników na podejmowane określonych praktyk stanowi dodatkowe wzmocnienie ugruntowujące przekonanie o własnym profesjonalizmie. Stąd istotne jest poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób wspierać początkujących nauczycieli w refleksji nad zmianą posiadanych przekonań na temat sposobu realizowania własnej praktyki pedagogicznej. Zmiana praktyki edukacyjnej nie jest łatwym zadaniem, wymaga przede wszystkim zmian w schematach teorii indywidualnej nauczycieli²⁶. W tym kontekście można oczekiwać, że to właśnie początkujący nauczyciele, którzy dopiero budują rolę zawodową, tworzą własną teorię nauczania, będą otwarci na nowe koncepcje wspólnego bycia z dzieckiem w procesie edukacji.

Bibliografia

Appelt K., *Podmiotowe i kontekstowe uwarunkowania funkcjonowania nauczycieli w sytuacji zmiany społecznej*, „Forum Oświatowe” 36(2007)1, s. 71-90.

²⁶ Por. J. Bałachowicz, *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*, Warszawa 2009, s. 316-319.

Bałachowicz J., *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*, WSP TWP, Warszawa 2009

Bullough R.V., *Początkujący nauczyciel. Studium przypadku*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2009.

Czerepaniak-Walczak M., *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Edytor, Toruń 1997.

Dahlberg G., Moss P., Pence A., *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki. Języki oceny*, Wyd. DSW, Wrocław 2013.

Drózka W., *Od pewności ku refleksyjności w zawodzie nauczycielskim Przyczynek do dyskusji*, „Przegląd Pedagogiczny”, (2011)1, s. 135-150.

Gołębiak D.B., *Konstrukttywizm – moda, „nowa religia” czy tylko/aż interesująca perspektywa poznawcza i dydaktyczna?*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, (2005)1, s. 13-20.

Kelchtermans G., *Getting the story, understanding the lives. From career stories to teachers' professional development*, „Teaching and Teacher Education”, (1993), 9(5/6), s. 443-456.

Kędzierska H., *Kariery zawodowe nauczycieli. Konteksty-wzory-pola dyskursu*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2012.

Klus-Stańska D., *(Anty)rozwojowa tożsamość pedagogiki wczesnej edukacji i poszukiwanie perspektyw jej rekonstrukcji*, [w:] *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia*, red. D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda, „Zak”, Warszawa 2011, s. 17-36.

Klus-Stańska D., *Mentalne zniewolenie nauczycieli wczesnej edukacji – epizod czy prawidłowość*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, (2005)1, s. 55-66.

Konecki K.T., *„Stawianie się” jako problem socjologiczny*, [w:] Ł.T. Marciniak, *Stawianie się nauczycielem akademickim. Analiza symboliczno-interakcjonalistyczna*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, (2008), t. IV, 2, s. 5, http://www.qualitativesociologyreview.org/PL/archive_pl.php (dostęp: 2.02.2014)

Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński i B. Śliwerski, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2004, t. 2, s. 291-324.

Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

Ligus R., *Biograficzna tożsamość nauczycieli. Historie z pogranicza*, Wyd. DSW, Wrocław 2009.

Obuchowski K., *Galaktyka potrzeb: psychologia dążeń ludzkich*, Wyd. Zys i S-ka, Poznań 2000.

Raport Polska 2030. Trzecia fala nowoczesności, Warszawa 2012, s. 225, https://mac.gov.pl/wp-content/uploads/2011/12/Polska2030_final_november2012.pdf (dostęp: 29.01.2014).

Sigma R.M., *Kategoria stawania się w refleksji naukowej; konotacje pedagogiczne*, [w:] *Kategorie pojęciowe edukacji w przestrzeni interdyscyplinarnych interpretacji*, red. A. Gawel, B. Bieszczad, Wyd. UJ, Kraków 2011, s. 33-44.

Tobin J., Hsueh Y., Karasawa M., *Preschool in Three Cultures Revisited: China, Japan, and the United States*, Un. of Chicago Press, London 2009.

Walczak D., *Początkujący nauczyciel. Raport z badania jakościowego*, IBE, Warszawa 2012.

Zamorska B., *Codziennosc granic jako miejsce kształtowania się tożsamości nauczycieli*, „Forum Oświatowe”, 46(2012)1, s. 107-140.

Zuchelkowska K., *Praktyki pedagogiczne i ich rola w kształceniu kandydatów na nauczycieli edukacji elementarnej*, [w:] *Praktyki pedagogiczne ważnym ogniwem w procesie kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej*, red. M. Krzemiński, B. Moraczewska, PWSZ, Włocławek 2012, s. 55-80.

Streszczenie

Uczenie się roli zawodowej przez nauczyciela to długotrwały i złożony proces, który uwarunkowany jest różnorodnymi, czasami odmiennymi, perspektywami postrzegania zawodu, przekonaniami oraz praktykami społecznymi. Specyfika pracy nauczyciela polega na równoczesnym pełnieniu dwóch ról: uczącego innych oraz uczącego się. Uzyskanie harmonii pomiędzy tymi dwiema rolami to dylemat przede wszystkim wyraźnie widoczny w okresie rozpoczynania kariery zawodowej. Szczególnie początkujący nauczyciele, rozpoczynając adaptację do nowego środowiska pracy, napotykają wiele problemów i trudności, które mogą budzić ich niepokoje. Prezentowany tekst dotyczy problematyki pełnienia roli zawodowej przez początkujących nauczycieli edukacji przedszkolnej. Celem prowadzonych rozważań jest refleksja nad uwarunkowaniami, którym podlega nowicjusz w okresie poznawania i uczenia się zawodu. Poszukuję w nim uzasadnienia dla wątpliwości, które może odczuwać nauczyciel małego dziecka, projektując własne działania zawodowe, przy założeniu, że przebiegają one w dwóch uzupełniających się kontekstach: dydaktycznym i osobistym. Zaczynam od krótkiego omówienia istoty rozwoju zawodowego nauczyciela. Następnie do oglądu roli zawodowej nauczyciela wykorzystuję kategorię stawania się. Dokonuję strukturalnego oglądu roli, w której funkcjonuje początkujący nauczyciel, a następnie rozpoznaję w niej wybrane cechy procesu stawania się (zmiennosc, przeobrażanie się, poczucie wolności). W końcowej części tekstu staram się pokazać dylematy, przed którymi staje początkujący nauczyciel edukacji

przedszkolnej, określić obszary działalności zawodowej, które mogą być źródłem niepokoju nauczycieli.

Słowa kluczowe: początkujący nauczyciele, nauczyciele edukacji przedszkolnej, stawianie się nauczycielem, rozwój zawodowy nauczyciela.

Dilemmas of Novice. Contexts of Becoming a Teacher of Preschool Education

Summary

Learning how to perform the professional role of the teacher is a long-lasting and complex process conditioned by various – sometimes divergent – perspectives, perceptions of the profession, convictions and social practices. The specificity of teachers' work is based on the simultaneous fulfilment of two roles: that of teaching of others and that of conducting their own learning. How to harmonize these roles is a dilemma that can be seen particularly clearly at the beginning of the teacher's professional career. Teachers at the start of their careers, especially, have many problems and areas of concern as they seek to adapt to a new work environment. The text presented here pertains to the problems involved in fulfilling their professional role encountered by novice teachers at pre-school level. The aim of the considerations explored here is to reflect on the complexity of the conditions influencing the teacher during the period of their becoming acquainted with and learning their profession. I intend to examine the *raison d'être* for the doubts which can be felt by teachers of small children as they plan and decide upon their professional actions and approaches – taking for granted the assumption that they themselves are responsible for these in pedagogical and in personal contexts. I begin by discussing the essence of the professional development of the teacher. I use the category of "becoming" as a lens through which to view the teacher's professional role. It turns out that when examining the structure of the role in which a novice teacher functions, the characteristics of the process of "becoming" elaborated here can be recognized (variability, transformation, a sense of freedom). In the final part of the text, I try to show the dilemmas faced by the novice pre-school teacher, in order to define those areas of professional activity that may prove to be a source of concern for teachers.

Keywords: novice teachers, teachers of preschool education, becoming a teacher, professional development of a teacher

Adres do kontaktu:

e-mail: mgrochowalska@poczta.onet.pl