

**Katarzyna Grzesiak-Bramańska**

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego

w Bydgoszczy

ORCID: 0000-0001-7190-526X

**Obszary (nie) pewności w pracy współczesnego nauczyciela –  
krytyczne omówienie monografii wieloautorskiej**

Niniejszy tekst jest próbą polemicznej, ale i pochwalnej dyskusji z treścią monografii wieloautorskiej pt. *Obszary (nie) pewności w pracy współczesnego nauczyciela*, która powstała pod redakcją Joanny Ludwika Pękali i Katarzyny Białożyt-Wielonek. Książka zawiera trzynaście artykułów przyporządkowanych do dwóch rozdziałów. Pierwszy z nich wytycza pole problemowe wokół konstytutywnych dla tematyki publikacji kategorii pojęciowych, to jest: zawód nauczyciela, stany pewności i niepewności, poczucie zawodowej skuteczności, współczesne dylematy w pracy nauczyciela. Z kolei rozdział drugi skupia się na przykładach konkretnych działań edukacyjnych i możliwych inspiracjach dla praktyki edukacyjnej. Lektura poniższego, krytycznego omówienia monografii ma na celu ukazanie walorów, jak i ujawnienie słabości zaprezentowanych w niej raportów i przeglądów badań, oraz teoretycznych stanowisk wpisanych w ujętą w tytule problematykę pedeutologiczną.

**Słowa kluczowe:** pedeutologia, nauczyciel, pewność/niepewność, skuteczność, współczesność

**Areas of (un)certainty in the work of a contemporary teacher – a critical discussion  
of a multi-author monography**

This text is an attempt at a polemical, but also praising discussion with the content of the multi-authored monography entitled *Areas of (un)certainty in the work of a contemporary teacher*, edited by Joanna Ludwika Pękala and Katarzyna Białożyt-Wielonek. The book contains thirteen articles divided into two chapters. The first of them delineates the problem area around the conceptual categories constituting the publication subject, i.e.: the teaching profession, states of certainty and uncertainty, the sense of professional effectiveness, contemporary dilemmas in the teacher work. In turn, the second chapter focuses on examples of specific educational activities and possible inspirations for educational practice. Reading the following

critical discussion of the monograph is intended to expose the advantages and unmask the weaknesses of the reports and research reviews presented therein, as well as the theoretical positions which are included in the pedeutological issues expressed in the book title.

**Keywords:** pedeutology, teacher, certainty/uncertainty, effectiveness, contemporary times

## Wstęp

Monografia pt. *Obszary (nie) pewności w pracy współczesnego nauczyciela* jest publikacją wieloautorską, która została stworzona pod naukową pieczę Joanny Ludwiki Pękali i Katarzyny Białożyty-Wielonek. Liczy 218 stron i została wydana pod koniec listopada 2021 roku przez Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego<sup>1</sup>. Zgodnie z procedurami wydawniczymi publikacja została poddana recenzji naukowej, której dokonali Piotr Kostyło<sup>2</sup> oraz Dariusz Stępkowski<sup>3</sup>.

Omawiana książka składa się ze wstępu i dwóch rozdziałów – pierwszy obejmuje sześć, zaś drugi siedem autorskich i współautorskich tekstów. Oba rozdziały zawierają w swej nazwie sformułowanie „Obszary (nie) pewności nauczyciela”, które silnie koresponduje z tytułem całej publikacji. Jednakże zadaniem rozdziału pierwszego jest „wytyczenie pola problemowego”, a więc ukazanie zakresu teoretycznych rozważań dotyczących następujących kategorii pojęciowych: zawód nauczyciela, stany pewności i niepewności, poczucie zawodowej skuteczności, współczesne dylematy w pracy nauczyciela. Natomiast rozdział drugi został powołany do prezentacji „działań i inspiracji” w ramach przykładowych praktyk edukacyjnych. Taki podział treści jest klasyczny dla większości redagowanych monografii.

---

<sup>1</sup> Zob. strona internetowa Wydawnictw Uniwersytetu Warszawskiego, <https://www.wuw.pl/product-pol-15511-Obszary-nie-pewnosci-w-pracy-wspolczesnego-nauczyciela-EBOOK.html> (dostęp: 18.09.2022).

<sup>2</sup> Prof. dr hab. Piotr Kostyło – wieloletni pracownik naukowy Wydziału Pedagogiki Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, od 2020 roku przewodniczący Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego.

<sup>3</sup> Ks. dr hab. Dariusz Stępkowski, prof. UKSW – pracownik Katedry Pedagogiki Ogólnej i Dydaktyki Wydziału Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie.

## Kwestie suplementarne omawianej publikacji

Zanim przedstawiony zostanie wgląd w treść omawianej publikacji, należy zwrócić uwagę na trzy suplementarne, aczkolwiek ważne kwestie, to jest: 1) grafikę na okładce książki, 2) osoby odpowiadające za redakcję naukową wszystkich artykułów składających się na tę monografię, 3) kontekst społeczno-historyczny powstawania książki.

Pierwszą kwestią jest okładka książki, która została zaprojektowana w sposób estetyczny i bardzo przemyślany, za co odpowiada Anna Gogolewska. Lwią część obwoluty publikacji stanowi fotografia warta dokonania analizy jej kompozycji. Mianowicie czołowe zdjęcie prezentuje kobietę w wieku 30–40 lat, skupioną na pracy przy laptopie, który trzyma na kolanach<sup>4</sup>. Jej postać jest jasna i wyraźna. Emanuje spokojem i profesjonalizmem. Jej ubiór jest schludny, jednakże daleki od uniformizmu. Co się tyczy pozycji, w jakiej znajduje się ta reprezentantka grupy zawodowej nauczycieli, to sugeruje ona względny komfort, a zarazem konieczność bycia zawsze w gotowości do podjęcia kolejnych zadań. Z kolei tło jest ciemne i rozmyte. Odzwierciedla klasyczną, kredową tablicę szkolną w burozielonym kolorze, którą oprawiono w ciemnobrązową, drewnianą ramę. Z pewną trudnością można odczytać zapiski z lekcji matematyki, gdyż ulokowane zostały w skrajnych częściach tablicy – co utwierdza w przekonaniu, iż te niewyraźne rzędy obliczeń mogłyby zostać zastąpione przez treści reprezentujące dowolny przedmiot. Zaś w centralnym punkcie tablicy można dostrzec ślady po niestarym wytarciu jej powierzchni z wcześniejszych zapisków. Z kredowych mazów wyłania się pokaźnych rozmiarów znak zapytania. Można jednak odnieść wrażenie, że ów pytajnik wyrwa się z płaszczyzny tablicy szkolnej i ma bardziej przestrzenny charakter, lokując się między tradycją a nowoczesnością edukacji. Znamienne jest nie tylko jego położenie i wielkość, ale i swoiste zespolenie z czołową postacią nauczycielki. Można odczytywać to jako symbol niewiadomych, które na swej zawodowej drodze napotyka każdy nauczyciel bez względu na swój biogram czy poglądy. Można też pokusić się o inną, nieco odważniejszą interpretację – jakoby jest to pytanie o stan współczesnej edukacji i kondycję jej pierwszoplanowych uczestników.

<sup>4</sup> W tym miejscu należy odnieść się do wyników badań Eurostatu, z których można odczytać, iż przeciętny europejski nauczyciel ma ponad 50 lat. Średnia dla Polski jest tylko nieco niższa i wynosi obecnie 45+. Zatem ukazana na zdjęciu kobieta nie jest dobrym przedstawicielem dla tej grupy zawodowej. Natomiast zgadza się płeć. Rzeczywiście zawód nauczyciela jest wciąż mocno sfeminizowany zarówno w skali kraju, jak i kontynentu. Kobiety stanowią ponad 72% nauczycielskiej kadry w Europie i widać tendencję wzrostową. Zobacz. Portal informacyjny „Głos nauczycielski”, <https://glos.pl/eurostat-statystyczny-nauczyciel-w-europie-to-50-letnia-kobieta-polska-tylko-nieznaczenie-odbiega-od-sredniej-europejskiej> (dostęp: 15.10.2022).

Druga kwestia dotyczy się osób odpowiedzialnych za redakcję naukową książki. Konieczne jest podkreślenie faktu, iż redaktorki reprezentują nie tylko dwa odrębne środowiska akademickie, ale i dwie skrajne perspektywy rozważań nad zawodem nauczyciela. Albowiem Joanna Ludwika Pękala jest adiunktem w Zakładzie Wczesnej Edukacji i Kształcenia Nauczycieli na Wydziale Pedagogiki Uniwersytetu Warszawskiego, z kolei Katarzyna Białożył-Wielonek jest adiunktem Katedry Gerontologii Społecznej i Pedagogiki Pracy w Instytucie Spraw Społecznych Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej (informacja z czwartej strony okładki). Zapewne jest to swoista obietnica przekrojowego podejścia do podjętej przez nie tematyki. Obietnica, która w dużej mierze została spełniona, gdyż redaktorki zadbały o to, by w omawianej publikacji znalazło się miejsce, między innymi, tak dla raportu z badań empirycznych o charakterze ilościowo-korelacyjnym, poświęconym uskutecznianiu procedur rekrutacyjnych kandydatów na studia nauczycielskie w zakresie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej (artykuł Stefana T. Kwiatkowskiego), jak i dla doniesień z badań empirycznych o charakterze jakościowo-biograficznym, ukazujących doświadczenie codzienności pracy w szkole z perspektywy emerytowanych nauczycielek (artykuł Katarzyny Białożył-Wielonek).

Trzecią, a zarazem ostatnią suplementarną kwestią, która wymaga chwili refleksji, jest kontekst społeczno-historyczny, w jakim autorzy poszczególnych artykułów przygotowywali swoje teksty oraz w jakim ta wieloautorska monografia została wydana. We wstępie do książki napisano: „W marcu 2020 roku rozpoczął się okres w dziejach ludzkości, który pokazał, jak niestabilne są nasze przekonania, a w pewnym sensie nawet wiedza dotycząca świata, w którym żyjemy. Etap ten obecnie nazywany jest czasem pandemii Covid-19 [...]” (Pękala i Białożył-Wielonek, 2021, s. 7). Światowy kryzys w zakresie zdrowia i bezpieczeństwa publicznego stał się źródłem szeregu problemów także w obszarze edukacji. Na nowo zostały zadane pytania o to, kim jest nauczyciel i jaka jest jego rola wobec współczesności, a 13 artykułów wchodzących w skład omawianej pozycji wydawniczej stanowi interesujące spektrum możliwych na nie odpowiedzi. Ponadto badacze edukacji znaleźli się w niełatwej pozycji polegającej na konieczności eksploracji swych przedmiotów badań w warunkach zachowania dystansu społecznego, a nawet izolacji. Dotyczy to przede wszystkim niemożności normalnej działalności instytucji edukacyjnych wszystkich szczebli kształcenia ze względu na odgórne zarządzenie pracy w reżimie sanitarnym, a nawet pracy zdalnej (zob. Raport NIK, 2022). Nie bez znaczenia były również problemy w organizacji konferencji naukowych, a z czasem przeniesienie się naukowej dyskusji do wirtualnych pokojów, a jakość dyskursu uczonych stała się zależna od ich kompetencji informatycznych oraz szybkości internetowych łącz (zob. Do Rzeczy, 2020). COVID-19 i jego kolejne mutacje stały się poważnym światowym wyzwaniem

współczesnego świata, a jego bieżące implikacje dla edukacji są bardzo trudne do skatalogowania, zaś przyszłe konsekwencje wręcz niemożliwe do przewidzenia. Dlatego też monografia wieloautorska pt. *Obszary (nie)pewności w pracy współczesnego nauczyciela* pod redakcją Joanny Ludwiki Pękali i Katarzyny Białożyty-Wielonek może zostać oceniona jako udana próba ukazania tytułowej problematyki, a jej lektura jako merytorycznie wartościowe doświadczenie.

### **Wgląd w treść omawianej publikacji**

Na czwartej stronie okładki książki pt. *Obszary (nie)pewności w pracy współczesnego nauczyciela* (2021) można przeczytać, iż omawiana pozycja literaturowa jest „niezbędna zarówno dla teoretyków, jak i praktyków, którzy na co dzień zaangażowani są w sprawy polskiej edukacji”. Słowo „niezbędna” budzi polemikę, treść książki trudno jest bowiem uznać za konstytutywną dla nauczycielskiego być albo nie być. Jednocześnie przyznać należy, iż jej lektura rzuca nowe światło na wiele ważkich współcześnie spraw, a poczucie profesjonalizmu powinno obligować osoby pracujące na co dzień w obszarze edukacji do konfrontacji swej wiedzy z aktualnymi doniesieniami naukowymi – i takie jawi się dla tej monografii zadanie.

Przechodząc do meritum, artykuły zostały zaprezentowane w kolejności zgodnej ze spisem treści książki. Pełne omówienie poszczególnych tekstów ujęto w sposób tabelaryczny ze względu na ich bogactwo ilościowe i jakościowe (zob. tabela 1, tabela 2).

Tabela 1  
*Polemiczno-pochlebna dyskusja nad tekstami zawartymi w pierwszym rozdziale omawianej książki*

<p><b>STRESZCZENIE ARTYKUŁU (TYŁUMACZENIE WŁASNE)</b></p>	<p><b>Tekst 1 z 13, rozdział I:</b> Stefan T. Kwiatkowski, <i>Stan niepewności w przededniu podjęcia pracy. Czy osobowość wpływa na poziom poczucia własnej skuteczności kandydatów na nauczycieli wczesniej edukacji?</i>, s. 11–28.</p> <p>„Tekst skupia się na kluczowych wyzaniach, przed którymi stoją nauczyciele wczesniej edukacji. Szczególną uwagę zwrócono na początkujących nauczycieli i studentów – kandydatów do tego zawodu. Przyjęto, że jednym z kluczowych czynników psychologicznych w procesie skutecznego radzenia sobie z nieprzewidywalną rzeczywistością edukacyjną jest poczucie własnej skuteczności uwarunkowane m.in. osobowością. W dalszej kolejności zaprezentowano wyniki badań, z których wynika, że cechy osobowości Wielkiej Piątki w sposób istotny statystycznie różnicowały poczucie własnej skuteczności respondentów (kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej)” (s. 11).</p>
<p><b>KOMENTARZ W RAMACH KRYTYCZNEJ DYSKUSJI NAD FORMĄ I TREŚCIĄ ARTYKUŁU</b></p>	<p>Tekst ma postać skondensowanego raportu z ilościowych badań empirycznych<sup>5</sup> przeprowadzonych przez autora artykułu w wydziałach pedagogicznych 13 uczelni publicznych na terenie całej Polski, w których wzięło udział 431 studentów II roku dziennych studiów magisterskich – określanych jako kandydatów na nauczycieli wczesniej edukacji. Język tego raportu jest ścisły i precyzyjny, zaś jego układ przejrzysty i spójny, co ułatwia lekturę wyników badań. Na szczególne uznanie zasługuje odważna jak na polskie realia, a jednocześnie bardzo słusznie sformułowana teza, iż wiedza na temat osobowości kandydatów na studia nauczycielskie z zakresu edukacji wczesnoszkolnej skutkowałaby celniejszą selekcją do tego zawodu. Rodzi się zatem pytanie: dlaczego w Polsce nikt nie spieszy się, by skorzystać z możliwości doboru właściwych osób, skoro dobro dzieci odmiennie jest przez wszystkie przypadki? Pytanie to jest tym bardziej uzasadnione, gdy przyjrzymy się dobrym praktykom w innych europejskich krajach, gdzie kandydaci na studia nauczycielskie muszą przejść często szereg egzaminów wstępnych – podczas gdy w Polsce decyduje w większości przypadków szybkość rejestracji na dany kierunek studiów (Suświłło, 2015).</p>

<sup>5</sup> Użyto metody empirycznej opartej na testowaniu z użyciem dwóch narzędzi, to jest: Inwentarz osobowości NEO-PI-R i Test poczucia skuteczności; wykorzystano także statystyczną analizę porównawczą wyników testowania.

<p><b>Tekst 2 z 13, rozdział I:</b> Joanna Ludwika Pękala, Inga Mączka, <i>Poczucie skuteczności zawodowej nauczyciela w opiniach studentów</i>, s. 29–41.</p>	<p>STRESZCZENIE ARTYKUŁU (TŁUMACZENIE WŁASNE)</p> <p>„Celem tekstu jest przedstawienie różnorodności opinii i wiedzy studentów na temat własnej skuteczności nauczycieli. Ponieważ zjawisko to uważane jest za kluczową kompetencję współczesnego pedagoga, autorzy starali się ustalić, jakie jest postrzeganie własnej skuteczności przez przyszłych nauczycieli. Ta kategoria pojęciowa wydaje się być ważną umiejętnością, którą według studentów osiąga się wraz ze stażem pracy. Jak ujawniono, respondenci dostrzegają związek między poczuciem własnej skuteczności a osobistymi cechami nauczycieli oraz czynnikami środowiska pracy” (s. 29).</p>
<p>KOMENTARZ W RAMACH KRYTYCZNEJ DYSKUSJI NAD FORMĄ I TREŚCIĄ ARTYKUŁU</p>	<p>Tekst jest raportem z ilościowych badań empirycznych<sup>6</sup> przeprowadzonych przez autorki artykułu w 2020 roku wśród 76 studentek i studentów wczesnej edukacji Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego. Struktura tego raportu ma klasyczny charakter: 1) wprowadzenie; 2) strategia badawcza; 3) wyniki badań własnych; 4) zakończenie. Niestety każda z tych części domaga się dopełnienia. We wprowadzeniu nie wykazano w sposób wyczerpujący związku między przytoczonymi teoriami a problemami badawczymi. Z kolei strategia badawcza została opisana w nadzwyczaj okrojony sposób, skutkujący poczuciem dysharmonii między przedmiotem badań a tytułem całego artykułu.</p> <p>Co do wyników badań, to ujawniają one brak metodologicznej precyzji na etapie projektowania badań, o czym świadczyć może dość swobodne i wymienne stosowanie pojęcia opinii z kategoriami takimi jak: rozumienie, postrzeganie, kojarzenie, wartościowanie, wiedza potoczna respondentów. Lektura zakończenia niestety nie dostarcza zbyt wielu odkrywczych tez<sup>7</sup>. Wyjątkiem jest zawarty w ostatnim zdaniu apel: „Niewątpliwie obszar tematyczny związany z budowaniem poczucia skuteczności zawodowej nauczyciela powinien być włączony w tok kształcenia przyszłych edukatorów tak, aby był to proces świadomy, podlegający autorefleksji i planowanemu rozwojowi” (s. 41).</p>

<sup>6</sup> Zastosowano metodę empiryczną opartą na sondażu diagnostycznym z użyciem internetowego kwestionariusza ankiety. Niestety nie ma informacji w tekście, czy użyte narzędzie zostało stworzone na potrzeby tych badań, czy tylko adaptowane do warunków zastanej empirii.

<sup>7</sup> A szkoda, sam zamysł badań nosił bowiem dość duży potencjał poznawczy, który został zmarnowany przez niewystarczające kompetencje badawcze i zbyt mało rozwiniętą świadomość metodologiczną autorek badań; Rozumienie terminów „kompetencje badawcze” i „świadomość metodologiczna” przyjęto za Teresą Bauman (2013, s. 81–97).

<p><b>Tekst 3 z 13, rozdział I:</b> Hanna Kędzierska, Zofia Kędzierska, <i>Buforowanie prowizorycznych „Ja” – (nie)instytucjonalne zmiany w przebiegu karier zawodowych nauczycieli</i>, s. 42–56.</p>	<p><b>STRESZCZENIE ARTYKUŁU (TŁUMACZENIE WŁASNE)</b></p> <p>„W artykule przedstawiono wyniki drugiego etapu jakościowych badań empirycznych, poświęconego analizie dynamiki i przebiegu przejść zawodowych nauczycieli pierwotnie zatrudnionych w zlikwidowanych gimnazjach. Analizując doświadczenia tzw. strefy neutralnej, odwołujemy się do koncepcji «możliwych Ja» sformułowanej przez Hazel Markus i Pauli Nurius (1986) oraz koncepcji «prowizorycznego Ja» Herminii Ibarry (1999), inspirowanej wcześniejszą teorią. Koncepcje te ułatwiają identyfikację strategii stosowanych przez nauczycieli w procesie adaptacji do nowych warunków zawodowych, a także poszukiwania własnej tożsamości i nowych sposobów realizacji zadań zawodowych” (s. 42).</p>
<p><b>KOMENTARZ W RAMACH KRYTYCZNEJ DYSKUSJI NAD FORMĄ I TREŚCIĄ ARTYKUŁU</b></p>	<p>Tekst jest dwuautorskim raportem z drugiego etapu jakościowych badań empirycznych<sup>8</sup>. Pierwszy etap został zaprezentowany we wcześniejszych publikacjach (Kędzierska, 2019, 2020). Raport składa się z sześciu części. W każdej z nich należy docenić precyzję i jasność sformułowanych wypowiedzi. Na szczególną uwagę zasługują część 4. i 5., w których autorki zaprezentowały swój kunszt badawczy – gdzie narracje badanych nauczycieli współbrzmiały niejako z głosem samych badaczek. Można by rzec, iż są wzorcową ilustracją wprawnego sposobu prezentacji kwalitatywnych wyników badań i stanowią godny naśladowania przykład dobrej praktyki badawczej.</p> <p>Warty docenienia jest nie tylko rozmach projektu badań, lecz również sam ich przedmiot. Albowiem autorki podnoszą personalne, uwikłane w zyciorysy konkretnych nauczycieli kwestie tranzytacji ich profesjonalnej tożsamości, wynikające z wprowadzenia reformy oświaty z 2016 roku, której pokłosiem była likwidacja szkół gimnazjalnych.</p>
	<p>Bez względu na to, jak ocenia się osobiście sam fakt likwidacji gimnazjów – czy jako uzasadnioną, a nawet pożądaną restrukturyzację szkolnictwa polskiego, czy może wręcz przeciwnie, jako nieusprawiedliwiony i destruktywny w skutkach ruch rządu – należy przyznać, iż sposób i tempo wdrażania zmian wynikających z reformy przyniosły ogromnie potrzebny chaos i poczucie krzywdy wśród głównych podmiotów edukacji (Nyka i in., 2019, s. 37–43).</p>

<sup>8</sup> Zastosowana metoda empiryczna została oparta na wywiadach fokusowych oraz ich jakościowej analizie z wykorzystaniem ram teoretycznych będących jednocześnie punktem wyjścia do badań.



<p><b>Tekst 4 z 13, rozdział I:</b> Maria Groenwald, <i>Czas w pracy nauczyciela. O problematyczności zarządzania nim</i>, s. 57–69.</p>	<p>STRESZCZENIE ARTYKUŁU (TŁUMACZENIE WŁASNE)</p> <p>„Paradygmatyczna perspektywa postrzegania czasu, rozpatrywana w ujęciu spektrum relacji między czasem a nauczycielami w płaszczyźnie edukacji, pozwala na wyodrębnienie kilku jego odmian: zarządzanie edukacją, współzarządzanie czasem, zarządzanie czasem indywidualnie. Obserwacja codziennego życia szkolnego i analiza literatury przedmiotu dostarcza dowodów na podporządkowanie się pedagogów dyktaturze temporalnej i jej wybór jako dominującej strategii zarządzania czasem.” (s. 57).</p>
<p>KOMENTARZ W RAMACH KRYTYCZNEJ DYSKUSJI NAD FORMĄ I TREŚCIĄ ARTYKUŁU</p> <p>Tekst jest próbą teoretycznego zarysowania zawilgości rozumienia czasu wpisanego w procesualność nauczania i uczenia się z uwzględnieniem paradygmatycznych tendencji współczesnej dydaktyki, a także jest próbą prezentacji politycznej i społecznie uwikłanych postulatów dotyczących możliwych i/lub koniecznych stylów zarządzania czasem w procesach kształcenia<sup>9</sup>. Jest też przykładem interesującej, choć niepełnej merytorycznej refleksji nad tym, co dała bądź zabrała edukacji formalnej pandemia COVID-19. Jak przekonuje autorka wywodu, okres pandemii koronawirusa był „czasem otwartym na modelowanie” (s. 62), kiedy to nauczyciele musieli sprostać wielu nowym wyzwaniom, takim jak chociażby: stosowanie kształcenia wyprzedzającego, podejmowanie zagadnień „z ostatniej chwili” (s. 63), czy uelastycznienie trwania lekcji – a to wszystko wpisuje się w ideę zarządzania czasem w myśl konceptualno-interpretacyjnego paradygmatu kształcenia.</p> <p>Artykuł ma starannie poprowadzony wywód, logicznie ułożoną argumentację i przemyślaną kompozycję. Jako tekst przejawiający eseistyczny charakter nie stroni od prezentowania tematu z subiektywnego punktu widzenia, co stanowi tak o sile, jak i słabości jego lektury.</p>	

<sup>9</sup> Wykorzystano metodę intuicyjną opartą na wysiłku koncepcyjnym dążącym do zestawienia ze sobą trzech elementów: filozoficznego zagadnienia czasu, temporalnych orientacji procesów kształcenia wywodzących z paradygmatycznych podstaw dydaktyki, ideologicznych postulatów dążących do zmiany sposobu zarządzania czasem przez nauczycieli.

<p><b>Tekst 5 z 13, rozdział I:</b> Katarzyna Białożył-Wielonek, <i>Obszary niepewności w pracy nauczyciela z perspektywy emerytowanych nauczycielek</i>, s. 70–85.</p>	<p>„Artykuł skupia się na obszarach niepewności w pracy nauczyciela z perspektywy emerytowanych nauczycieli. Na podstawie badań jakościowych podjęto próbę odpowiedzi na następujący problem badawczy: Jakie są w percepcji emerytowanych nauczycieli obszary niepewności w zawodzie nauczyciela i co je determinuje? Grupę badaną stanowiło czterech emerytowanych nauczycieli szkół średnich” (s. 70).</p> <p>Tekst jest raportem z badań empirycznych zorientowanych – zgodnie z deklaracją autorki artykułu – jakościowo<sup>10</sup>. Choć raport jest czytelny i kompletny, to odnosi się wrażenie, iż został sporządzony przez badacza zorientowanego raczej ilościowo niż jakościowo<sup>11</sup>. Pomijając nieco nomotetycznie zorientowany język raportu, zarówno zamysł badań, jak i płynąca z nich konkluzja są godne uwagi ze względu na swój retrospektywny, a jednocześnie uniwersalny wydźwięk. Co można dostrzec w formułowanych przez badane nauczycielki-emerytki czterech obszarach niepewności: 1) troska o zachowanie pracy; 2) obawa przed stosowaniem nowych technologii w pracy; 3) konflikty ujawniające się w relacjach międzyludzkich; 4) społeczny odbiór pracy nauczyciela obciążony wieloma krzywdzącymi przesładczeniami. Mimo że osoby badane należą do grupy wiekowej 60+, to trudno nie odnieść wrażenia, że takie same obszary niepewności są właściwe młodszemu, wciąż aktywnym zawodowo pokoleniom pedagogów. Wnioski z badań Katarzyny Białożył-Wielonek wyraźnie rezonują z refleksją Mikołaja Marceli, iż to permanentne i uniwersalne poczucie niepewności wynika z wyuczonyj bezradności wszystkich pokoleń nauczycieli – bezradności, u której źródła znajduje się patologicznie uwarunkowane posłuszeństwo wobec przestarzałych wzorców wychowania i kształcenia (Marcela, 2022).</p>
---	---

<sup>10</sup> Do badań użyto metodę empiryczną bazującą na wywiadach fokusowych oraz ich jakościowej(?) analizie z wykorzystaniem ram teoretycznych będących jednocześnie punktem wyjścia do badań.

<sup>11</sup> Czego przykładem mogą być sformułowania takie jak chociażby: „respondentki w swoich wypowiedziach” (s. 76), „otrzymane wyniki” (s. 78), „Jak wynika z uzyskanych wypowiedzi” (s. 79), „w opinii respondentek” (s. 80), „znaczący wpływ, w opinii badanych, miały” (s. 81), „zapytano respondentki, jakie czynniki sprzyjały” (s. 83).

<b>Tekst 6 z 13, rozdział I:</b> Wanda Maria Dróźka, <i>Refleksyjność nauczyciela wobec wyzwań epoki niepewności</i> , s. 86–106.	STRESZCZENIE ARTYKUŁU (TŁUMACZENIE WŁASNE)	„Tekst porusza tematykę refleksyjności w zawodzie nauczyciela. Temat wywodzi się z przekonania, że nowe konteksty edukacyjne, takie jak rewolucja technologiczna i informacyjna oraz globalizacja, zasadniczo zmieniają rolę nauczyciela i jego kompetencje zawodowe. Zmienność, płynność, niepewność jako cechy współczesnej cywilizacji powodują, że zawód nauczyciela jest obecnie postrzegany w perspektywie refleksyjnej i współzależnej. Takie podejście ułatwia wypracowana w literaturze kategoria otwartego profesjonalizmu, w której o refleksyjności można mówić jako o wielowymiarowej i otwartej przestrzeni «stawiania się» nauczycielem, jego edukacji i dalszego rozwoju” (s. 86).
KOMENTARZ W RAMACH KRYTYCZNEJ DYSKUSJI NAD FORMĄ I TREŚCIĄ AR- TYKUŁU		Tekst swą strukturą spełnia kryteria eseju naukowego <sup>12</sup> . We wprowadzeniu autorka zarysowuje złożoną i ważną w kontekście kondycji współczesnej edukacji problematykę. „W poszukiwaniach tych pada pytanie o to, jakie miejsce w procesie zachodzących przemian zajmuje nauczyciel; jak go wyposażać, aby w nowoczesnym otoczeniu zmiennych i niepewnych reguł i zasad miał szansę czuć się potrzebnym i kompetentnym profesjonalistą” (s. 87). Sformułowane zostają także pytania pochodne, które ukierunkowują prowadzony przez autorkę wywód i układają argumentację w dwóch punktach: 1) refleksyjność jako pożądana kompetencja współczesnego nauczyciela – tutaj autorka prezentuje bogactwo koncepcyjne rozpatrywania kategorii pojęciowej „refleksyjność” i próbuje wykazać, iż refleksyjności można przypisać rangę „paradygmatu” nowoczesności (s. 91); 2) edukacyjne aspekty refleksyjności w świecie niepewności – z kolei tu autorka zestawia wcześniej zdefiniowaną „refleksyjność” ze współczesnymi komplikacjami w procesach edukacyjnych wynikających przede wszystkim z gry dyskursów, która jest prowadzona według niejasnych zasad (s. 95); ponadto wynikających z pozoru bezproblematyczności ludzkiej egzystencji rozumianej jako zastępowanie potrzeb osobistej autonomii i samookreślenia się przez potrzeby rynku, a więc posiadania i konsumpcji

<sup>12</sup> Wykorzystano metodę intuicyjną opartą na wysiłku koncepcyjnym dążącym do rozpatrzenia tytułowej refleksyjności nauczyciela w różnych jej aspektach i wymiarach: jako zasada, cecha, kompetencja czy postawa.

dobrze (s. 95–96); a także odniesionych do poszukiwania przez ludzi utraconej pewności w nowych odświeżeniach wartości i treści będącego skutkiem rozmycia się sensu życia (s. 96). W podsumowaniu tekstu można przeczytać, że „wyłaniająca się nowa epoka [...] potrzebuje nauczycieli mądrych, [...] którzy nade wszystko będą potrafili w sposób refleksyjny godzić w swojej pracy skomplikowane zależności nowoczesnego życia z rozwijaniem edukacji, która ma zaspokoić potrzeby jednostki, gospodarki i społeczeństwa XXI wieku oraz wymogi własnego, nieustannego rozwoju” (s. 104). Bez wątpienia jest to twierdzenie kondensujące wszystko to, co możemy nazwać refleksyjną odpowiedzią na edukacyjne wyzwania współczesności. Jednocześnie trudno oczekiwać jej spełnienia, bowiem jawi się jako zbyt skomplikowana do udźwignięcia przez jednego człowieka. Jest edukacyjną utopią<sup>13</sup>.

Wszystkie artykuły, zaprezentowane i omówione tak w powyższej, jak i poniższej tabeli, powstały jako wyraz autentycznych pasji ich autorów, dlatego lektura każdego spośród w sumie 13 tekstów będzie dla czytelnika wartością dodaną.

Tabela 2

*Polemiczno-pochlebna dyskusja nad tekstami zawartymi w drugim rozdziale omawianej książki*

<p><b>Tekst 7 z 13, rozdział II:</b> Anna L. Grygoruk, <i>Nauczyciel wobec cyfrowej transformacji rzeczywistości</i>, s. 109–120.</p> <p>STRESZCZENIE ARTYKUŁU (TŁUMACZENIE WŁASNE)</p>	<p>„Zmiany w warunkach funkcjonowania szkoły i przeniesienie wielu działań edukacyjnych w przestrzeń cyfrową składają się nad rolę nauczyciela we współczesnej szkole i nad jego kompetencjami. W tekście przedstawiono niektóre konsekwencje digitalizacji zjawisk, procesów i obiektów. Wskazuje się również, że dynamika obserwowanej wymiany zmienia się, co z kolei rodzi pytanie, jak dostosować edukację do tych zmian i jakie działania należy podjąć, aby wyposażyć pokolenie «rdzennej ludności» w wystarczające kompetencje informacyjne, aby odnaleźć się w świecie nasyconym technologią. Artykuł zwraca również uwagę na pojawienie się w środowisku fanów technologizacji procesu dy-</p>
---	--

<sup>13</sup> Refleksyjność człowieka jest motorem wszelkich celowych zmian. Określana jest jako cecha społecznie pożądana, charakteryzująca tylko najlepiej rokujące jednostki. Stanowi fundament samooceny i źródło ludzkich marzeń o lepszym świecie. Umiejtnie zoperacjonalizowane marzenia stają się planami działań, które można wdrożyć. Zaś te koncepcje przyszłości, które zbyt mocno odbiegają od rzeczywistości zamieniają się w utopię. Zob. Perkowska-Klejman, 2017, s. 109–123.

	<p>daktycznego ciekawej opozycji poglądów. Z jednej strony mamy zagorzałych zwolenników wykorzystania narzędzi ICT w szkole, którzy widzą w nich remedium na trudności nekające współczesną edukację. Z drugiej strony mamy też sceptyków, którzy uważają, że technologie informacyjno-komunikacyjne nie tylko nie rozwiązują problemów edukacyjnych, ale też nie niwelują potencjalnego źródła wyzwań. Jednak w tej sprawie konieczny jest dialog, każda nowa sytuacja wokół szkoły wymaga współpracy zaangażowanych stron. I choć Andreas Schleicher w tekście pt. <i>Edukacja zaburzona, edukacja odbudowana</i> odnosi się do niektórych zagrożeń związanych z obecnością technologii w naszym codziennym życiu, nie możemy zapomnieć o potencjale narzędzi cybernetycznych, dzięki którym można tworzyć nowe przestrzenie edukacji wraz z uczniami” (s. 109).</p>
KOMENTARZ W RAMACH KRYTYCZNEJ DYSKUSJI NAD FORMĄ I TREŚCIĄ ARTYKUŁU	<p>Tekst jest napisany w sposób staranny i ma jasną strukturę<sup>14</sup>. Składa się z sześciu części. Pierwszą jest wstęp, w którym autorka dokonuje dość okrojonego opisu współczesnego świata społecznego jako rzeczywistości podlegającej cyfrowej transformacji, której najważniejszym atrybutem jest <i>gizmo</i> (dosłowne tłumaczenie z języka angielskiego to „ustrojstwo”), czyli niewielkich rozmiarów urządzenie wielofunkcyjne wykorzystujące technologie informacyjno-komunikacyjne (ICT).</p> <p>W części drugiej Grygoruk podaje przekonujące przykłady wyzwań, jakie stoją przed nauczycielem w związku z technologizacją procesu dydaktycznego. Mianowicie nauczyciele jako pokolenie „cyfrowych imigrantów” poruszają się mniej pewnie w świecie współczesnych technologii ICT niż ich uczniowie, którzy należą do pokolenia „cyfrowych tubylców”. To z kolei przekłada się na intensyfikację zjawiska zwanego „inwersją pedagogiczną” (s. 112).</p> <p>W części trzeciej autorka rozpatruje edukację w kategoriach sieci, podejmując się próby odpowiedzi na pytanie, czy mamy do czynienia ze społecznościami uczącymi się czy społecznościami uczących się? Odpowiedź zawiera się w stanowisku wygłoszonym przez Andreea Schleichera. Otóż „technologia może pomagać tworzyć społeczności uczących się, które czynią uczenie się bardziej społecznym i bardziej ciekawym procesem” (s. 114).</p>

<sup>14</sup> Jest to czysta forma przeglądu pozycji literaturowych z zakresu wskazanej w tytule problematyki.

	<p>Czwarta część tekstu dotyczy kwestii atrybutów technologii informacyjno-komunikacyjnych jako wyznaczników nowej jakości w edukacji. Główną przeszkodą jest jednak nastawienie głównych podmiotów edukacyjnych. Właścza nauczycieli może być blokerem pożądaných zmian<sup>15</sup>. Część piąta jest bardzo skróconą i mocno okrojoną prezentacją modelu SAMR autorstwa Rubena Puentedury. Model ten zakłada czteropozomową integrację procesu dydaktycznego z technologią informacyjno-komunikacyjną, opartą na podstawianiu, rozszerzaniu, modyfikacji i redefinicji<sup>16</sup>. Całość tekstu wienięz skromne podsumowanie, w którym Grygoruk przekonuje – dość przewrotnie biorąc pod uwagę główną linię wywodu, iż obecność technologii procesu dydaktycznego jest pytaniem o to, jak kształcimy. Zaś bardziej znaczące jest pytanie o to, „kto jest odbiorcą naszych działań edukacyjnych” (s. 118). Tak sformułowana konkluzja dziwi, podważa bowiem wagę podjętego tematu. Jawi się jako zabieg zbędny i niebezpieczny dla logicznego status quo omówionego artykułu.</p>
<p><b>Tekst 8 z 13, rozdział II:</b> Aleksandra Tłuściak-Deliowska, <i>Poczucie własnej skuteczności nauczyciela w kontekście problemu przemocy rówieśniczej wśród uczniów</i>, s. 121–134.</p> <p>STRESZCZENIE ARTYKUŁU (TŁUMACZENIE WŁASNE)</p>	<p>„Reakcje nauczycieli na przemoc rówieśniczą uczniów wpływają na obecne i przyszłe zachowanie przestawców i ich ofiar. Postawy nauczycieli i ich interwencje również pośredniczą w skuteczności programów przeciwdziałania nękanii. Przedmiotem tekstu jest analiza poczucia własnej skuteczności jako czynnika determinującego zachowanie nauczyciela w sytuacji przemocowej wśród uczniów. Okazuje się, że zarówno niska samoskuteczność w interweniowaniu w przypadku przemocy rówieśniczej, jak i zbyt duża pewność siebie wydają się być związane z nieskutecznością działań ograniczających problem przemocy w szkole” (s. 121).</p>

<sup>15</sup> Nastawienie nauczycieli wobec stosowania bieżących technologii informacyjno-komunikacyjnych w ich codziennej praktyce edukacyjnej jest kwestią złożoną, dlatego stanowi i stanowić będzie nadal przedmiot licznych badań naukowych. Interesującym przykładem dociekań w tym obszarze jest raport z badań Baron-Polańczyk, 2015, s. 81–95.

<sup>16</sup> Można odnieść wrażenie, że przytoczony model SAMR został potraktowany w tekście Anny L. Grygoruk dość instrumentalnie, jedynie jako tło do uprawomocnienia własnych poglądów naukowych. Świadczyć może o tym nie tylko pobieżna prezentacja założeń, ale i brak oceny możliwości i ograniczeń ich stosowania w klasie szkolnej, a także ewentualnych szans i zagrożeń pojawiających się na każdym z czterech poziomów integracji procesu edukacji z nowoczesnymi technologiami. Zob. Romrell, Cheri Kidder i Wood, 2014.

KOMENTARZ  
W RAMACH  
KRYTYCZNEJ  
DYSKUSJI NAD  
FORMĄ I TRE-  
ŚCIĄ ARTYKU-  
ŁU

Tekst jest dobrze zaplanowanym i napisanym przeglądem krajowych i zagranicznych badań na temat poczucia własnej skuteczności nauczyciela w odniesieniu do możliwości właściwego reagowania w sytuacjach przemocy wśród uczniów, a także wspierania programów zapobiegających i/lub ograniczających zachowania przemocowe w szkole.

Aleksandra Thuściak-Deliowska, jak wielu innych badaczy przed nią, przekonuje, że poczucie własnej skuteczności nauczyciela: 1) utożsamiane jest w głównej mierze z jego działalnością dydaktyczną (s. 123); 2) łączone jest z gotowością do podejmowania wyzwań, zdolnością do odnoszenia sukcesów i poczuciem satysfakcji z wykonanej pracy (s. 123); 3) zależne jest od osobistych przeobrażeń nauczyciela co do umiejscawiania kontroli nad biegiem zdarzeń wewnątrz lub na zewnątrz (s. 123); 4) uznawane jest za miarę kompetencji zawodowych nauczycieli (s. 124); 5) stanowi jeden z głównych czynników warunkujących zachowanie nauczyciela w sytuacjach związanych ze zjawiskami agresji i przemocy, a także czynów zabronionych jak chociażby zastraszanie, nękanie czy prześladowanie (niestety autorka nie dokonuje precyzyjnego zdefiniowania i rozróżnienia tych kategorii).

Autorka najwięcej miejsca poświęca jednak rozważaniom nad czterema aspektami poczucia własnej skuteczności nauczyciela w kontekście problemu przemocy wśród uczniów. Te wielowątkowe dociekania prowadzą do następujących wniosków głównych: a) zbyt niskie poczucie własnej skuteczności nauczyciela prowadzi często do pozostawiania zachowań przemocowych uczniów bez właściwej odpowiedzi, zaś zbyt wysokie poczucie własnej skuteczności nauczyciela skutkuje nieadekwatną lub pozorną reakcją nauczyciela na przemoc wśród uczniów; b) dostrzega się dużą trudność w dokonaniu oceny rzeczywistej skuteczności działań nauczycieli w odniesieniu do przemocy wśród uczniów, istnieje bowiem zjawisko iluzji samoskuteczności; c) wszystkie zachowania niepożądane uczniów w relacji do innych uczniów mają coraz bardziej wyrafinowany i złożony charakter, a ponadto często rozgrywają się w wirtualnych przestrzeniach szkoły, a nie w konkretnym miejscu, są więc znacznie trudniejsze do identyfikacji, co utrudnia lub nawet uniemożliwia nauczycielowi podjęcie skutecznej interwencji; d) samoocena nauczycieli co do skuteczności ich interwencji w sytuacjach przemocowych jest zdecydowanie wyższa niż ocena tych działań wystawiona przez uczniów – twierdzą oni, że wiele zdarzeń umyka uwadze nauczycieli, a oni jako ofiary przemocy równieściej pozostawieni są sami sobie.

	<p>Całość tekstu ma dość spójny wywód, być może dlatego, że przemilczane zostały takie przypadki nauczycieli, którzy nie odczuwają potrzeby interwencji z różnych znanych tylko sobie względów<sup>17</sup>. Reasumując, tekst Aleksandry Tłuściak-Deliowskiej jest godną zgłębienia lekturą nie tylko przez взгляд na ponadczasowość tematu, ale i bogactwo naukowych źródeł.</p>
<p><b>Tekst 9 z 13, rozdział II: Aleksandra Szyller, <i>Podręcznik w edukacji wczesnoszkolnej – wsparcie czy ograniczenie?</i>, s. 135–148.</b></p> <p>STRESZCZENIE ARTYKUŁU (TŁUMACZENIE WŁASNE)</p>	<p>„W artykule przedstawiono niektóre wyniki własnych badań. Konstruktywistyczne założenia dotyczące specyfiki procesu uczenia się zestawiono z analizą opinii uczniów na temat zawartości pakietów edukacyjnych, ich merytoryczną oceną oraz opisem codziennych doświadczeń dzieci z pracy z podręcznikiem, osadzonym w tradycyjnej pedagogice. Jak się okazuje, codzienna praca z pakietem edukacyjnym wydaje się naruszać podstawowe założenia współczesnych teorii uczenia się, zbliżając tym samym edukację do starej, behawiorystycznej, transmisyjnej, monologicznej tradycji, stworzonej na potrzeby minionego świata” (s. 135).</p>
<p>KOMENTARZ W RAMACH KRYTYCZNEJ DYSKUSJI NAD FORMĄ I TRE- ŚCIĄ ARTYKU- ŁU</p>	<p>Tekst jest raportem z badań empirycznych zorientowanych – zgodnie z deklaracją autorki artykułu – jakościowo<sup>18</sup>. Podjęty przez Aleksandrę Szyller przedmiot badań jest niezwykle ważny. Albowiem pytanie o podręcznik w edukacji wczesnoszkolnej to tak naprawdę pytanie o jakość edukacji wczesnoszkolnej, rolę nauczyciela i ucznia, a także o ich wzajemne relacje; jest to też pytanie o zaufanie rodziców dzieci wczesnoszkolnych do kompetencji nauczyciela i do gotowości szkolnej ich pociech. Wywiady fokusowe zostały przeprowadzone wśród 264 uczniów klas 3. reprezentujących 12 szkół podstawowych z województwa mazowieckiego. Niestety brak jest informacji, w jaki sposób wytypowano zarówno ten region Polski, jak i konkretne placówki oświatowe do badań.</p>

<sup>17</sup> Nauczyciele nie interweniują, bo nie widzą sensu lub są zdania, iż zetknięcie się ucznia z przemocą rówieśniczą w szkole może być zjawiskiem pożądanym. Bądź sami stosują zachowania pełne przemocy, chociażby słownej, w stosunku do swoich uczniów. Być może etos wpisany w zawód nauczyciela sprawia, iż trudno wyobrazić sobie kogoś takiego w roli pedagoga. Niemniej edukacyjna praktyka pokazuje, iż tacy nauczyciele również istnieją, co ujawnia się głównie w opiniach/narracjach uczniów. Zob. Karoń, 2014.

<sup>18</sup> Do badań wykorzystano metodę empiryczną bazującą na wywiadach fokusowych dopełnionych poprzez wytwory badanych osób oraz ich jakością. Analizę z wykorzystaniem ram teoretycznych będących jednocześnie punktem wyjścia do badań.



Niestety sposób przywoływania wypowiedzi badanych trzecioklasistów jest nieczytelny. Ich głos zostaje zagłuszony przez wielogłos wprawnie dobranych, cytowanych lub parafrazowanych twierdzeń innych badaczy, w które maskuje swe stanowisko sama badaczka – autorka raportu.

Według deklaracji Aleksandry Szyller znaczącym elementem badań była analiza wytworów badanych osób, to jest przykładowych i samodzielnie zaprojektowanych przez dzieci zadań podręcznikowych. Trudno jednak szukać próbek tego materiału badawczego w omawianym tekście. Autorka raportu poświęciła tym jakże interesującym kwestiom zaledwie dwa akapity tekstu na stronach 144 i 145, co można uznać za dużą niegospodarność badaczki.

Lektura omawianego tekstu pozwala na sformułowanie następujących wniosków: 1) współczesna edukacja wczesnoszkolna w Polsce tylko pozornie odpowiada konstruktywistycznym założeniom<sup>19</sup>; 2) nauczyciele klas 1–3 działają schematycznie, zgodnie ze poleceniami pakietów edukacyjnych; 3) podręcznik w edukacji wczesnoszkolnej jest nadużywany przez nauczycieli środkami dydaktycznymi; 4) uczniowie mają za zadanie myśleć i działać według narzuconych odgórnie wzorców; 5) relacje nauczyciel – uczeń są zdominowane przez edukację monologową (s. 140) i bankową (s. 142); 6) mamy do czynienia z infantyлизacją wiedzy uczniów, co skutkuje marginalizacją ich pozycji; 7) rodzice uczniów klas 1–3 pozostają niemi w tym dyskursie – ich rola została ograniczona do uzyskania zgody na udział dzieci w badaniach (por. Zalewska, 2009)

Tak zarysowany obraz edukacji wczesnoszkolnej każde powątpiewać w realną zmianę dydaktycznego paradygmatu. Z kolei historie o dobrych praktykach traktowane są jako obce/odległe czasoprzestrzennie i niemożliwe do wdrożenia/odtworzenia w skali 1:1<sup>20</sup>.

<sup>19</sup> Konstruktywistyczna perspektywa rozumienia edukacji jest założeniem bazującym na przeświadczeniu, iż człowiek jako istota ucząca się konstruuje własną rzeczywistość, a więc i wiedzę o świecie. Takie podejście do edukacji w Polsce jest wciąż niczym baśniowe jednoróżce – wszyscy wiedzą, jak powinny wyglądać, czasami ktoś wspomni, że o nich słyszał, ale nikt tak naprawdę nie doświadczył spotkania z nimi. Być może jesteśmy skazani na wieczne zawieszenie pomiędzy modernistycznym a konstruktywistycznym modelem edukacji. Zob. Garbula-Orzechowska, 2009.

<sup>20</sup> Niewątpliwie w przekonaniu wielu ludzi podręcznik wciąż jest nieodzownym atrybutem realizacji tematów lekcyjnych ściśle podążających za odgórnie ustalonym programem nauczania. Jest nośnikiem wcześniej dobranych i zaakceptowanych, a więc ocenianych treści. Stanowi gwarancję trwałości habitusu określonej grupy i zarazem medium prezentujące zobiektywizowany obraz społecznego świata. Być może wyzwoleń podręcznika ze skończonej i zamkniętej formy książki, a tym samym wejście na poziom multimedialności i cyfrowego zapisu okazałoby się krokiem we właściwą stronę. Może otwarty w swej formule podręcznik w postaci komputerowej aplikacji mógłby stać się autentycznym wsparciem dla uczestników edukacji.

<p><b>Tekst 10 z 13, rozdział II:</b> Joanna Dobkowska, <i>Drogowskaz na dydaktycznych ścieżkach czy ścisły kodeks? Zmiany w zapisach dotyczących kształcenia językowego w podstawach programowych edukacji wczesnoszkolnej jako źródło niepewności w pracy nauczyciela</i>, s. 149–166.</p>	<p>STRESZCZENIE ARTYKUŁU (TŁUMACZENIE WŁASNE)</p> <p>„W artykule dokonano analizy zapisów dotyczących edukacji językowej w trzech kolejnych podstawach programowych, wprowadzonych w Polsce w latach 1999, 2008 i 2017 oraz rozbieżności między nimi w zakresie struktury obszaru, celów i treści kształcenia oraz stopnia samodzielności pozostawionego nauczycielom w tworzeniu własnych programów nauczania, doborze treści i metod oraz organizacji procesu nauczania. Te kolejne reformy programowe i programowe zbyt często poszerzają obszar niepewności w pracy nauczyciela, który ze względu na tempo tych zmian nie może być w pełni przyswojony w zakresie ich podstawowych założeń i wprowadzonych do bieżącej pracy dydaktycznej” (s. 149).</p>
<p>KOMENTARZ W RAMACH KRYTYCZNEJ DYSKUSJI NAD FORMĄ I TREŚCIĄ ARTYKUŁU</p>	<p>Tekst prezentuje w przejrzysty sposób założenia trzech podstaw programowych (z 1999, 2009 i 2017 roku) skupiając się na krytycznej analizie zapisów organizujących i regulujących przebieg kształcenia językowego na poziomie edukacji wczesnoszkolnej<sup>21</sup>.</p> <p>Opracowanie Joanny Dobkowskiej stanowi starannie i wnikliwie przeprowadzoną analizę wertykalną (w głąb) każdego dokumentu, a jednocześnie udaną próbę analizy horyzontalnej (w poprzek) wszystkich trzech celowo dobranych podstaw programowych.</p> <p>Podstawa programowa z 1999 roku została oceniona jako taka, która otwiera nauczycielowi edukacji wczesnoszkolnej drogę do autonomii. Albowiem ma raczej charakter drogowskazu niż szczegółowo skodyfikowanego wykazu powinności. To „zaowocowało pozytywną różnorodnością w zakresie programów i podręczników” (s. 154).</p>

<sup>21</sup> Użyto metody empirycznej opartej na analizie dokumentów zastanych, której sensem jest zestawienie porównawcze wybranych celowo tekstów prawnych regulujących organizację praktyki edukacyjnej.

Jeśli chodzi o podstawę programową z 2009 roku, to można dostrzec dość diametralne różnice względem jej 10 lat starszej poprzedniczki. Otóż daje do myślenia duży poziom szczegółowości zapisów, który pozostawia niewielki margines dla nauczycielskiej swobody działania dydaktycznego. „Zapis treści nauczania [...] sformułowany jest w języku osiągnięć” (s. 156), a więc dookreśla rodzaj i charakter wiedzy, umiejętności i postaw, jakie ma prezentować przeciętny uczeń. Uszczegółowienie podstawy programowej wynika – zdaniem jej pomysłodawców – z braku precyzji, którą można dostrzec w autorskich programach tworzonych przez nauczycieli. Joanna Dobkowska wątpi jednak w troskę decydentów o kształt edukacji, a demaskuje nieodpartą potrzebę sprawowania kontroli nad dydaktycznymi poczynaniami nauczycieli, wykazując tym samym kryzys zaufania władzy do pedagogów (s. 157).

Ostatnia analizowana podstawa programowa z 2017 roku dowodzi, iż wspomniany kryzys zaufania tylko się pogłębia. Nastaje czas wdrażania założeń koncepcji Ryszarda Więckowskiego, która jako jedyna znajduje uznanie wśród twórców dokumentu. Bez większej refleksji zapisy standardyzują każdy aspekt pożądaných efektów kształcenia. Tak szczegółowo rozpisane cele i zadania wychowawcze, które czasami nakładają się na siebie, zwyczajnie uniemożliwiają zaistnienie warunków i sposobów ich realizacji (s. 162).

Dokonane na przestrzeni 18 lat zmiany programowe dotyczące kształcenia językowego uczniów klas 1–3 szkół podstawowych obejmujące przejście od ogólności do szczegółowości zapisów, są zjawiskiem ocenionym negatywnie przez autorkę analizy. W podobnym tonie wypowiada się Magdalena Żytko, twierdząc: „Program nauczania powinien być jednym z wielu narzędzi wspierania rozwoju dziecka, a nie ramą ograniczającą działania nauczyciela. Taki warunek może być spełniony, gdy podstawa programowa ma ogólny charakter” (Żytko, 2020, s. 96). Jednakże w dyskursie nad edukacją można spotkać także diametralnie odmienne stanowiska. Anna Wasilewska przekonuje bowiem, że każda podstawa programowa jest jedynie „ogólną ramą”, która zostaje wypełniona treściami zgodnie z interpretacją głównych haseł dokonaną przez autorów programów edukacyjnych i nauczycieli. Twierdzi również, że ta (do) wolność interpretacyjna może być twórczo wykorzystywana w toku realizacji zajęć (Wasilewska, 2018, s. 85).

<p><b>Tekst 11 z 13, rozdział II:</b> Kamila Wichrowska, Paulina Marchlik, <i>Nauczyciel języka obcego a kształcenie zdalne dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym</i>, s. 167–185.</p>	<p>STRESZCZENIE ARTYKUŁU (TŁUMACZENIE WŁASNE)</p> <p>„Niniejszy artykuł opisuje wybrane aspekty jakościowego badania pilotażowego doświadczeń nauczycieli w zakresie zdalnego nauczania języka angielskiego młodych uczniów. Badanie obejmowało wywiady z dwunastoma nauczycielami ESL (tzn. English as a Second Language) pracującymi z najmłodszymi uczniami w publicznych i niepublicznych przedszkolach i szkołach podstawowych oraz w prywatnych szkołach językowych. Podstawowym celem badania było znalezienie odpowiedzi na dwa pytania badawcze: Jakie wyzwania napotykał nauczyciele języka angielskiego w prowadzeniu edukacji zdalnej dla młodych uczniów? Jakie są korzyści z nauczania na odległość według nauczycieli języka angielskiego?” (s. 167).</p>
<p>KOMENTARZ W RAMACH KRYTYCZNEJ DYSKUSJI NAD FORMĄ I TREŚCIĄ ARTYKUŁU</p>	<p>Tekst jest raportem z jakościowo zorientowanych badań pilotażowych<sup>22</sup>, których celem było poznanie doświadczeń nauczycieli języka angielskiego związanych z nauczaniem zdalnym adresowanym do dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym w czasie pandemii COVID-19. Aby znaleźć odpowiedzi na pytania o wyzwania i korzyści wynikające z zastosowania zdalnej formy nauczania względem tak młodych uczniów, autorzy badania przeprowadzili 12 wywiadów narracyjnych, których treść została dopełniona w toku wywiadów swobodnie ukierunkowanych.</p> <p>Raport z badań ma jasną strukturę, a jego język jest logiczny, rzeczowy i naukowy. We wstępie autorki artykułu opowiadają w sposób zwięzły o wydarzeniach, które stały się przyczynkiem do zaistnienia konieczności wdrożenia nauczania zdalnego na poziomie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Co ciekawe, te same okoliczności – to jest izolacja społeczna wymuszona przez koronawirusa (s. 168) – wpłynęły na charakter i przebieg badań pilotażowych, będących treścią omawianego artykułu (s. 172). Niezwykle ważne dla zrozumienia trudu podjętych badań oraz wyników przeprowadzonych badań pilotażowych są dwie części teoretyczne. Pierwsza poświęcona została charakterystyce wczesnego nauczania języka obcego. Oprócz przytoczenia uwarunkowań formalno-prawnych związanych z wprowadzeniem języka obcego (głównie języka angielskiego) do edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, można</p>

<sup>22</sup> Wykorzystano metodę empiryczną opartą na wywiadach narracyjnych z elementami wywiadu swobodnego ukierunkowanego.

znaleźć tu istotne wskazówki, co do sposobu, w jaki należy nauczać dzieci na tak wczesnym etapie edukacji z uwzględnieniem ich fizjologii – zwłaszcza potrzeby ruchu, zabawy czy rozumienia kontekstu sytuacyjnego (s. 169). Druga z teoretycznych części tyczy się istoty nauczania na odległość. Mowa jest tu nie tylko o tradycji zdalnej edukacji, ale także o kierunkach rozwoju, wadach i zaletach, a także dbałości o jakość tej formy kształcenia.

Następnie autorki przechodzą do prezentacji zamysłu badań własnych oraz swego rodzaju sprawozdania z realizacji wybranej metody. Jest to fragment tekstu, który dowodzi wysokich kompetencji badawczych i ogromnej świadomości metodologicznej obu autorek-badaczek<sup>23</sup>.

Najbardziej obszerne tekstowo są wyniki badań. Kamila Wichrowska i Paulina Marchlik, mając na względzie dobro odbiorców tego raportu, wprowadziły śródtytuły, które ułatwiają zagłębienie się w nie-nagannie wykonaną i kunsztownie przedstawioną analizę interpretacyjną okraszoną licznymi cytatami z wypowiedzi badanych nauczycieli.

W toku przeprowadzonych badań autorkom udaje się uzyskać odpowiedzi na postawione pytania. Jeśli chodzi o kwestię wyzwań, które stanęły przed nauczycielami ESL w obliczu konieczności nauczania zdalnego dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, to można wskazać na: a) obecność rodzica/opiekuna dziecka w trakcie prowadzonych w czasie rzeczywistym zajęć lekcyjnych, co skutkowało uczuciem dyskomfortu; b) brak kontaktu twarzą w twarz z uczniami ze względu na wyłączone kamery komputerowe, co potęgowało frustrację i bezsilność wśród nauczycieli; c) ograniczenia sprzętowe w domach młodych uczniów – często rodzeństwo musiało dzielić się jednym komputerem według dominującej zasady pierwszeństwa starszego rodzeństwa nad młodszym; d) ograniczenia czasowe rodziców/opiekunów młodych uczniów – zbyt niskie kompetencje dzieci związane z obsługą komputera

<sup>23</sup> Raport z badań autorstwa Kamili Wichrowskiej i Pauliny Marchlik może/powinien być z powodzeniem prezentowany jako wzorcowy podczas zajęć ćwiczeniowych z zakresu stosowania metod badań jakościowych w pedagogice. Krytyczna lektura tekstu tego artykułu dokonana przez studentów pod kierunkiem wykładowcy daje szansę na dogłębne zrozumienie istoty jakościowych badań naukowych i przyjrzenie się dobrej praktyce badawczej w tym zakresie.

	<p>i działaniem w sieci internetowej wymuszały właściwie permanentną asystę kogoś starszego, kto nie zawsze dysponował czasem; e) zwiększony nakład pracy nauczycieli związany z koniecznością dokładnego przewidzenia i zaplanowania wszystkich aspektów lekcji; f) trud związany z poznaniem i opanowaniem nowoczesnych, jawiących się jako atrakcyjne dydaktycznie aplikacji; g) poświęcanie uwagi na bieżące rozwiązywanie problemów technicznych i logistycznych wynikających ze zdalnej formy zajęć.</p> <p>Z kolei w odpowiedzi na pytanie o korzyści płynące z nauczania zdalnego dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych w ramach lekcji języka angielskiego, badani nauczyciele wymienili: a) możliwość przełamania własnych barier związanych z wykorzystaniem narzędzi ICT; b) rozwój kompetencji cyfrowych nauczycieli; c) lepsze wykorzystanie czasu, który wcześniej był poświęcany na dojazdy do pracy; d) możliwość równego uczestnictwa uczniów bez względu na stan zdrowia; e) zmienną nastawienia wydawców e-podręczników językowych polegającą na rezygnacji z opłat; f) odmienną organizację pracy, wyrażającą się między innymi poprzez konieczność lepszego zarządzania czasem, skupienia się na zadaniach zawodowych w warunkach domowych, przy jednoczesnym braku konieczności realizacji dyżurów na przerwach międzylekcyjnych, co niweluje ekspozycję na hałas.</p> <p>Mimo pokonania wielu wyzwań i dostrzeżenia licznych korzyści, jakie niesie ze sobą zdalna edukacja, nauczyciele wspominają czas kształcenia w warunkach społecznej izolacji jako wyczerpujący fizycznie i psychicznie, obciążający emocjonalnie – jako wielką próbę własnych sił, nowe otwarcie relacji z uczniami i ich rodziną. Czas, który lepiej, aby nigdy już się nie powtórzył.</p>
<p><b>Tekst 12 z 13, rozdział II:</b> Barbara Kwiatkowska-Tybulowicz, Wioletta Kielbicka, <i>Inspirujący niepokój i radosna niepewność: pedagogika teatru w przestrzeni szkoły</i>, s. 186–198.</p> <p>STRESZCZENIE ARTYKULU (TŁUMACZENIE WŁASNE)</p>	<p>„Artykuł jest prezentacją projektu <i>Co to się tak ciągnie, o to żółte?</i>, wpisującego się we współczesne działania z zakresu pedagogiki teatru. Dziewięciomiesięczne warsztaty dla licealistów były doskonałym przykładem pracy pedagogicznej i teatralnej w warunkach permanentnej niepewności. W pedagogice teatru niepewność traktowana jest jako bodziec twórczy, składający uczestników do poszukiwania nieszablonowych rozwiązań, eksperymentowania i sięgania po nowe formy działania. Inspiracją dla projektu była zarówno idea edukacji artystycznej, jak i praktyka teatralna Augusto Boala” (s. 186).</p>

KOMENTARZ W RAMACH KRYTYCZNEJ DYSKUSJI NAD FORMĄ I TREŚCIĄ ARTYKUŁU	<p>Tekst jest naukową relacją / bogatym w pedagogiczną refleksję sprawozdaniem z przebiegu projektu teatralnego dokonanego przez młodzież z XXI LO im. Hugona Kofiłtaja w Warszawie pod kierunkiem autorki omawianego artykułu. I tak Barbara Kwiatkowska-Tybulewicz pełniła funkcję koordynatora, zaś Wioletta Kielbicka była równocześnie uczestniczką i liderką projektu. Projektu, który „jest świetnym przykładem pracy pedagogiczno-teatralnej w warunkach permanentnej niepewności. Działania z licealistami, odbywające się od października 2019 do czerwca 2020 roku, zmieniły formę od performatywnych spotkań z młodzieżą w przestrzeni szkoły, przez próby stworzenia własnego spektaklu, do zapośredniczonych medialnie wideowarsztatów w warunkach izolacji społecznej i zamknięcia szkół z powodu pandemii COVID-19” (s. 190).</p> <p>Artykuł porusza tematykę niepokoju i niepewności, która zaistniała w przestrzeni szkoły na skutek pandemii COVID-19. Autorki dają wgląd we własne doświadczenia edukacji przez sztukę, wychodząc od ukazania teoretycznego uwikłania kluczowych kategorii pojęciowych oraz przybliżenia istoty pedagogiki teatru; by następnie móc pełniej ukazać zarówno etap przygotowania, przebieg, jak i rezultat projektu teatralnego pt. <i>Co to się tak ciggerie, o to żółte?</i> Artykuł wienczy podsumowanie przesiąknięte pedagogiczną refleksją nad sensem i owocami kształcenia przez przeżywanie oraz nauczycielską troską o przyszłość swoich uczniów. I trudno jest nie zgodzić się z autorkami, iż teatr wyzwała edukację „od przymusu porządkowania, dookreślenia i wyjaśniania, dając jej prawo do spontaniczności, ryzyka, wieloznaczności, niepewności i wychodzenia poza uznane sposoby działania i myślenia” (s. 197). A w czasach tak dynamicznie rozgrywających się zmian społeczno-gospodarczych, ci, którzy nabędą umiejętności ku transgresji, będą lepiej przystosowani do wyzwań przyszłości.</p>
<b>Tekst 13 z 13, rozdział II:</b> Iga Kazimierczyk, <i>Moi uczniowie nudzą się w szkole. Co wiedzą i sądzą o tym nauczyciele</i> , s. 199–212.	
STRESZCZENIE ARTYKUŁU (TYŁUMACZENIE WŁASNE)	<p>„Nuda to zjawisko towarzyszące praktyce pracy szkolnej. Niestety często nie towarzyszy mu refleksja zawodowa nauczycieli. Powszechnie nuda jest uważana za niepożądaną część szkolnego środowiska pracy. Nauczyciele biorący udział w badaniach na ten temat czasami zaprzeczali, by na ich zajęciach można było zaobserwować nudę. Tak więc nuda jest obszarem niepewności nauczyciela. Wychowawcy i nauczyciele mają tendencję do postrzegania tego poprzez indywidualny i osobisty osąd i doświadczenie, pomijając rzeczywiste doświadczenia swoich uczniów” (s. 199).</p>

KOMENTARZ  
W RAMACH  
KRYTYCZNEJ  
DYSKUSJI  
NAD FORMĄ  
I TREŚCIĄ  
ARTYKUŁU

Tekst jest selektywnie sporządzonym raportem z jakościowo zorientowanych badań, które zostały zrealizowane w 2017 roku w szkołach podstawowych. Badaczka przeprowadziła wywiady zarówno z nauczycielami, jak i uczniami. W toku prac badawczych uczniowie wykonali ilustracje ukazujące zjawisko nudy. Omawiany tekst, ze względu na ograniczenia ramowe, niestety skupia się wyłącznie na oddaniu głosu nauczycielom.

Przez całą lekturę artykułu odczuwa się swoisty rodzaj naukowej frustracji wynikający z braku możliwości zapoznania się ze szczegółami metodologicznych założeń oraz niemożności wglądu w ich przebieg. Niezaspokojoną ciekawością budzi nie tylko chęć zestawienia doświadczeń nauczycieli z doświadczeniami uczniów, ale również przyjrzenia się graficznym reprezentacjom nudy sporządzonym przez uczniów na zamówienie badaczki. Lapidarna informacja, iż zarówno sposób rozumienia nudy, jej ewaluacji, jak i doświadczenia tego fenomenu różni się znacząco między grupą nauczycieli i uczniów, jest niewystarczającym uzasadnieniem.

Zastanawiające jest, że autorka tekstu w przeglądzie badań na temat nudy przytacza tylko te rozumienia (z jednym wyjątkiem), które noszą w sobie negatywne konotacje – tak jakby badanym towarzyszyła ukryta teza, iż nuda jest powszechnym (s. 201) i jednocześnie niepożądanym stanem, budzącym wyłącznie „negatywne emocje” (s. 200), co w konsekwencji staje się destruktywne dla człowieka (s. 201)<sup>24</sup>. Jednostronność koncepcji nudy, jakie przytacza Iga Kazimierczyk, jest tym bardziej zastanawiająca, gdy weźmie się pod uwagę kategorię „nudy kreatywnej”, która pojawia się na etapie jakościowej analizy zebranych danych (s. 210–211).

Należy przyznać, iż Iga Kazimierczyk we wprowadzeniu stawia bardzo intrygujące poznawczo pytania: „Czy [...] wiemy rzeczywiście czego dzieci w szkole doświadczają, kiedy mówią «nudzę się»? Jakie wyzwania w szkole – dla uczniów i nauczycieli – stwarza nuda? Czy ona sama jest problemem? Czego dzięki nudzie dowiadujemy się o świecie i przeżyciach uczniów? Jak wygląda lekcja bez nudy?” (s. 199). Trudno jednak szukać ich rozstrzygnięcia na drodze prezentowanych w raporcie wyników badań. Pozostają bez odpowiedzi, gdyż problemy badawcze zdają się skupiać na nieco innych kwestiach.

<sup>24</sup> Nie trzeba być znawcą tematyki nudy, aby bez większych trudności odnaleźć przykłady bardzo różnych ujęć fenomenu nudy – od skrajnie pejoratywnych definicji, przez neutralne koncepcje z pogranicza medycyny i antropologii, po wyrażnie melioratywne wyjaśnienia (zob. Chruszczewski, 2020a, 2020b; Chylińska, 2016).



Ponadto pytania, które kierunkują cały tok badań, nie zostały wprost wyartykułowane. Można próbować namierzyć je poprzez wnikliwą lekturę analitycznej części raportu.

Niemniej rezultaty omawianych badań pozwalają na wyciągnięcie następujących wniosków: 1) badani nauczyciele wykazywali tendencję do zaprzeczania istnienia zjawiska nudy podczas prowadzonych przez nich zajęć lekcyjnych; 2) z perspektywy badanych nauczycieli teoretyczny obraz nudy w znaczeniu większości powiązany jest z czynnościami dydaktycznymi nauczyciela lub ze sposobem organizacji życia szkoły; rzadziej wynika z indywidualnych potrzeb, upodobań i zdolności ucznia; 3) badani nauczyciele – biorąc pod uwagę zapis w pkt. 1. – zaskakująco trafnie potrafią rozpoznać symptomy uczniowskiej nudy, która ujawnia się poprzez spadek zainteresowania zadaniem lub zanikiem zaangażowania w działanie, poprzez fizyczne zmęczenie lub ból wręcz przeciwnie – większą ruchliwość, a nawet nadaktywność, poprzez intensyfikację działań zastępczych – odłączenie się od bieżącej sytuacji w kierunku wycofania lub twórczej transgresji zdarzeń; 4) badani nauczyciele stosują trzy strategie radzenia sobie z nudą w klasie szkolnej: pierwsza to zabijanie nudy dodatkowymi pakietami zadań dla uczniów, druga to czynienie z nudy szkolnego tabu i trzecia to niedowierzanie uczniom w momentach identyfikacji nudy – podważanie umiejętności trafnego określenia stanów emocjonalnych przez uczniów; 5) badani nauczyciele, rozważając konsekwencje mierzenia się ze zjawiskiem nudy, dostrzegają zarówno pozytywne, jak i negatywne aspekty bycia znudzonym; 6) nauczycielskie strategie radzenia sobie z nudą w klasie szkolnej sprowadzają się do prób zarażania uczniów własną pasją, zwiększania pola swobody działania uczniów podczas zajęć, korzystania z aktywizujących metod dydaktycznych, robienia przerywników w lekcji, dokonania wolty w metodzie pracy na lekcji, próby zmotywowania uczniów poprzez wyjaśnienie celów lekcji, klasyczne dyscyplinowanie jak „wrywanie do odpowiedzi” (s. 209); 7) badani nauczyciele dokonują ewaluacji nudy w dwuznaczny sposób – nudę hipotetyczną rozpatrują zarówno pozytywnie, jak i negatywnie, z kolei nudę doświadczaną w szkole oceniają jako zjawisko niepożądane, z którym trzeba walczyć; 8) badani nauczyciele prezentują postawę pełną niepewności wobec nudy – z jednej strony działając przeciw nudzie, z drugiej zaś aspirując do działań ku nudzie jako źródła ludzkiej kreatywności.

Mimo pewnych teoretycznych nieprecyzyjności, metodologicznych niedopowiedzeń i dokonanych redukcji prezentowanego materiału badawczego, tekst Igi Kazimierczyk jest niezwykle wciągającą lekturą naukową – dobrym lekarstwem na poznawczą nudę.

Słowem uzupełnienia, tabelaryczny przegląd wszystkich 13 artykułów – mimo zastosowania standaryzowanych kategorii ewaluacji – ujawnia preferencje autorki niniejszego opracowania co do poruszanej w nich problematyki. Widać to chociażby po objętości sporządzonych komentarzy.

## Zakończenie

Finalizując przegląd treści wchodzących w skład monografii wieloautorskiej pt. *Obszary (nie) pewności w pracy współczesnego nauczyciela*, warto podjąć próbę odpowiedzi na kluczowe dla każdego krytycznego omówienia pytanie: jaką refleksję wnosi ta książka do dyskursu edukacyjnego (zwłaszcza w obszarach pedeutologii i dydaktyki)? Otóż należy obiektywnie stwierdzić, iż nie jest to refleksja o charakterze przełomowym. Teksty składające się na treść publikacji silnie korespondują bowiem z dotychczasowymi ustaleniami naukowymi w obrębie swych tematów. Co ważne, jest to jednakże namysł uaktualniony o pandemiczny wymiar edukacji – naznaczony trudem realizacji badań w warunkach dystansu społecznego i/lub izolacji społecznej oraz okraszony determinacją podtrzymania dyskursu akademickiego wbrew niesprzyjającym warunkom pandemii COVID-19. Bezsprzecznie te 13 artykułów, z czego aż 8 to raporty z badań naukowych, 4 to prace teoretyczne, a 1 ma charakter sprawozdania z działalności dydaktycznej, stanowi wartość wysiłku poznawczego lekturę zarówno dla teoretyków, jak i praktyków edukacji.

## Bibliografia

- Baron-Polańczyk E. (2015). Nauczyciele wobec nowych trendów ICT. *Ruch Pedagogiczny*, 1, 81–95.
- Bauman T. (2013). Kompetencje badawcze a świadomość metodologiczna (s. 81–97). W: tejsze (red.), *Praktyka badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Chruszczewski M.H. (2020a). *Nuda. Ujęcia psychologiczne i humanistyczne*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Chruszczewski M.H. (2020b). Nuda i jej typologie. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja*, 17(1), 219–233.
- Chylińska M. (2016). O dwóch pojęciach nudy w kontekście rozważań nad tym, czy nuda jest twórcza. *Stan Rzeczy*, 11(2), 139–148.
- Do Rzeczy (2020). *Uniwersytet w czasie zarazy. Jak europejskie uczelnie radzą sobie z pandemią?* Zacierpnięte 28 grudnia 2023. Strona internetowa <https://>

- dorzeczy.pl/kraj/153040/uniwersytet-w-czasie-zarazy-jak-uczelnie-radza-sobie-z-pandemia.html
- Garbula-Orzechowska J. (2009). Perspektywa konstruktywistyczna w dydaktyce. W: L. Hurło, D. Klus-Stańska i M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki* (s. 179–189). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Głos nauczycielski (2020). *Eurostat: statystyczny nauczyciel w Europie to 50-letnia kobieta. Polska nieznacznie odbiega od średniej europejskiej*. Zaczepnięte 6 grudnia 2023. Strona internetowa <https://glos.pl/eurostat-statystyczny-nauczyciel-w-europie-to-50-letnia-kobieta-polska-tylko-nieznacznie-odbiega-od-sredniej-europejskiej>
- Karoń J. (2014). Za zamkniętymi drzwiami klasy szkolnej – przemoc werbalna w komunikacji nauczyciela z dziećmi. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 27(4), 121–136.
- Kędzierska H. (2019). Nauczyciele gimnazjum – w poszukiwaniu nowej, profesjonalnej tożsamości. *Przegląd Pedagogiczny*, 2, 66–78.
- Kędzierska H. (2020). A processual approach to the study of transitions of middle school (gymnasium) teachers. *Kultura i Edukacja*, 128(2), 139–155.
- Marcela M. (2022). *Patoposłuszeństwo. Jak szkoła, rodzina i państwo uczą nas bezradności i co z tym zrobić?* Kraków: Wydawnictwo „Znak”.
- Nyka M., Oleksiak D., Starczewska K. i in. (2019). *Raport o skutkach wprowadzanej obecnie przez władze reformy oświaty. Propozycja przyszłego systemu edukacji*. Gdańsk: Konwersatorium Doświadczenie i Przyszłość 3.0 – Koalicja NIE dla chaosu w szkole. Zaczepnięte 26 stycznia 2024. Strona internetowa [https://niedlachaosuwszkole.pl/wp-content/uploads/2019/06/Raport\\_190601.pdf](https://niedlachaosuwszkole.pl/wp-content/uploads/2019/06/Raport_190601.pdf)
- Perkowska-Klejman A. (2017). Utopia a refleksyjność. W: R. Włodarczyk (red.), *Utopia a edukacja*, t. 2, *Pedagogiczne konteksty społecznych wyobrażeń świata możliwego* (s. 109–123). Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Pękala J.L. i Białożył-Wielonek K. (red.) (2021). *Obszary (nie) pewności w pracy współczesnego nauczyciela*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Raport NIK (2022). *Szkoły w czasach pandemii*. Zaczepnięte 28 grudnia 2023. Strona internetowa <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/edukacja-i-nauka/szkoly-w-czasach-pandemii.html>
- Romrell D., Cheri Kidder L. i Wood E. (2014). The SAMR Model as a Framework for Evaluating mLearning. *Journal of Asynchronous Learning Network*, 18(2). DOI: 10.24059/dj.v18i2.435.
- Suświłło M. (2015). Przygotowanie do zawodu nauczyciela wczesnej edukacji w percepcji studentów UWM w Olsztynie. *Forum Oświatowe*, 27(2), 75–94.

- Wasilewska A. (2018). Postawa Programowa jako wyznacznik wczesnoszkolnej edukacji językowej. *Kultura i Edukacja*, 119(1), 83–98.
- Zalewska E. (2009). Teoretyczne i metodologiczne konteksty badań nad podręcznikiem szkolnym w Niemczech: między ujęciem konwencjonalnym a dyskursywno-analitycznym. W: L. Hurło, D. Klus-Stańska i M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki* (s. 275–287). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Żytko M. (2020). Wczesna edukacja – między standaryzacją a upodmiotowieniem. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 49(2), 91–102.