C O P E
Member since 2019
JM14482

Martyna Jarota*

Nauczyciele wobec teorii w pedagogice: bariery aplikacji teorii do praktyki

Abstrakt

Artykuł podejmuje problem wdrażania teorii pedagogicznych do praktyki edukacyjnej. Praca ukazuje napięcie między sferą akademicką a codziennymi realiami pracy nauczycieli. Opisano w niej funkcje teorii pedagogicznych, a także zidentyfikowano bariery w implementacji teorii, w tym: szok startu zawodowego nauczycieli, tradycję obowiązującą w danej placówce, podejmowanie czynności w sposób rutynowy, lęk przed niepowodzeniem czy też przeciążenie obowiązkami. W podsumowaniu zaproponowano badania w działaniu jako sposób na integrację teorii i praktyki. Podkreślono ich potencjał w generowaniu wiedzy trafnej i użytecznej w edukacyjnych realiach. Badania te sprzyjają refleksji nad działaniem, wzmacniając kompetencje nauczycieli oraz motywację do wprowadzania zmian, co może przyczynić się do podniesienia jakości edukacji w obliczu współczesnych wyzwań.

Słowa kluczowe: dualizm teoria–praktyka, rzeczywistość edukacyjna, edukacyjne realia, wdrażanie teorii do praktyki, badania w działaniu (AR).

Teachers and Theories in Pedagogy: Barriers to Applying Theory in Practice

Abstract

The article addresses the issue of implementing pedagogical theories into educational practice, highlighting the tension between the academic sphere and the daily realities of teachers' work. It discusses the functions of pedagogical theories and identifies barriers to their implementation, including the shock of entering the teaching profession, the traditions prevailing in specific institutions, routine approaches to tasks, fear of

Artykuł otrzymano: 9.12.2024; akceptacja: 11.02.2025.
* Uniwersytet Łódzki.

https://doi.org/10.18778/2450-4491.20.09

failure, and work overload. The conclusion proposes action research as a means to integrate theory and practice, emphasizing its potential to generate knowledge that is relevant and useful in educational realities. Such research fosters reflection on practice, enhances teachers' competencies, and boosts motivation for change, which can contribute to improving the quality of education in the face of contemporary challenges.

Keywords: dualism of theory and practice, educational reality, educational realities, implementation of theory into practice, action research (AR).

Wstęp

Powszechnie przyjmuje się, że istnieje ścisły związek między teorią a praktyką pedagogiczną. Uważa się również, że działania podejmowane przez pedagogów powinny opierać się na zastosowaniu wcześniej zdobytej wiedzy teoretycznej. Dzięki temu mogliby oni uchodzić za specjalistów kierujących się naukowo uzasadnionymi twierdzeniami (Czerepaniak-Walczak 2014b). Co więcej, samo przyjmowanie przez pedagogów „określonego rozumienia relacji istniejącej między teorią a praktyką pedagogiczną" ma świadczyć o jakości działań przez nich realizowanych (Wróbel 2019: 59).

W kontekście użyteczności teorii dla praktyki pedagogicznej podkreśla się m.in. znaczenie jej różnych funkcji (Szempruch 2018). Jedną z nich jest funkcja eksplanacyjna – pedagog wykorzystuje teorię, by zrozumieć rzeczywistość edukacyjną. Istotna jest także funkcja opisowa polegająca na opisie zjawisk i procesów występujących w owej rzeczywistości. Kolejną ważną rolę odgrywa funkcja aplikacyjna, czyli przenikanie myślenia naukowego do sfery praktyki działaniowej nauczyciela. Inną kluczową funkcję teorii stanowi umożliwienie pedagogowi prognozowania przyszłych zdarzeń. Teoria pomaga także w porządkowaniu i systematyzowaniu wiedzy na temat zjawisk i procesów, jakie mają miejsce w jego środowisku zawodowym. Dodatkowo dostarcza narzędzi do krytycznej analizy rzeczywistości edukacyjnej.

Tymczasem osoby uczestniczące w studiach pedagogicznych pragną gotowych rozwiązań i konkretnych wskazówek do działania (Skibińska 2023). Podobnie z osobami zatrudnionymi już na stanowisku pedagoga/nauczyciela. Doskonalą one swój warsztat, lecz jednocześnie oczekują przepisu na działanie w konkretnych sytuacjach (Kochanowska 2021).

„Za dużo teorii, za mało praktyki"

Samo słowo „teoria" budzi niechęć i buduje dystans. Termin ten zwykle kojarzony jest z nieprzystającym do rzeczywistości myśleniem abstrakcyjnym, jakie odbywa się w akademickim zaciszu (Czerepaniak-Walczak 2014b). Brak powiązania teorii z praktyką w programach kształcenia na uczelniach wyższych powoduje, że studenci nie widzą sensu w zdobywaniu wiedzy teoretycznej. W konsekwencji młodzi pedagodzy nie potrafią wykorzystać jej w swojej pracy. Brak im refleksyjności, umiejęt-

ności rozwiązywania problemów wychowawczych czy też podejmowania dyskusji i prowadzenia dialogu dotyczącego trudności współczesnych dzieci i młodzieży (Włoch 2018).

Nieustannie od wielu lat studenci twierdzą, że w trakcie kształcenia akademickiego zbyt dużą uwagę przykłada się do znajomości teorii (Skibińska 2023; Korzon 1996). Stanisława Włoch (2018) taką koncentrację wokół wiedzy teoretycznej, kosztem wiedzy metodyczno-praktycznej, uznaje za słabość systemu kształcenia nauczycieli[1]. Co ciekawe, pogląd ten utrzymuje się mimo realizowania przez osoby studiujące obligatoryjnych praktych pedagogicznych. Głównym celem tych praktyk jest wdrożenie studentów do zawodu, a przede wszystkim – realizowanie zasadny łączenia teorii z praktyką (Żuchelkowska 2017). W badaniach większość studentów pozytywnie oceniała zarówno praktyki śródroczne, jak i ciągłe. Wskazywali oni na ich przydatność ze względu na możliwość zdobycia doświadczenia zawodowego, jak i wykorzystanie wiedzy zdobytej na uczelni w bezpośredniej pracy pedagogicznej z wychowankami (Zychowicz 2024; Żuchelkowska 2017).

Należy postawić pytanie, skąd wynika zaprezentowany powyżej rozdźwięk. W pierwszej kolejności zwraca się uwagę na to, że to praktyki pedagogiczne budzą różnorakie kontrowersje (Włoch 2018).

Głównym celem praktyk jest poznanie tego, w jaki sposób funkcjonuje placówka edukacyjna (np. szkoła, przedszkole, ośrodek). Kolejnym – zdobywanie oraz doskonalenie umiejętności nauczycielskich (Jezierska-Wiejak 2018). Bywa jednak, że:

> Praktyka studentów często nastawiona jest na ścisłą realizację konspektu, a nie na doświadczaniu różnych jego [studenta] losów – od powodzenia, zysków, korzyści do porażki, straty, niepowodzenia z analizowaniem przyczyn, skutków tych stanów (Waloszek 2013: 140).

W ramach praktyk studenci powinni rozwijać umiejętność reagowania na różne nieprzewidziane sytuacje, jakie mogą mieć miejsce w rzeczywistości edukacyjnej. Zamiast tego koncentrują się na osiągnięciu za wszelką cenę wcześniej założonych celów dydaktyczno-wychowawczych. Takie podejście ogranicza rozwój krytycznego myślenia. Uniemożliwia również prowadzenie refleksji nad działaniem i w działaniu, które są kluczowe w pracy nauczyciela. A tych nie sposób nabyć poza polem praktyki. Organizacji praktyk pedagogicznych zarzuca się także brak wystarczającego nadzoru ze strony nauczycieli akademickich, którzy pełnią rolę kierowników praktyk (Skrzetuska 2019; Włoch 2018). Kierownik praktyk zwykle nie kontaktuje się z placówką, w której student odbywa praktyki. Nie sprawdza poziomu szkoły (przedszkola, ośrodka etc.) ani jakości działań podejmowanych przez jej pracowni-

[1] Warto zaznaczyć, że argument ten, mimo iż często podnoszony przez osoby studiujące, a także podejmowany w literaturze, nie jest jedynym głosem, z jakim można spotkać się w dyskursie wokół relacji teoria–praktyka, odwołującym się do sposobów kształcenia pedagogów. Alicja Żywczok (2010) przestrzega przed wyzbywaniem się z programów kształcenia pedagogów elementów teorii. Jej zdaniem „Postawa nonszalancji wobec teorii pedagogicznych, połączona z uogólnionym niedocenianiem teorii naukowych i brakiem autorefleksji, może zagrażać zubożeniem intelektualnym absolwentów pedagogiki i nauczycieli. Hołdowanie uprzedzeniom względem użyteczności teorii może mieć również poważne konsekwencje rozwojowe" (Żywczok 2010: 28).

ków. Ponadto nie hospituje on prowadzonych przez studenta zajęć. Warto nadmienić o słabym, w opinii studentów, wywiązywaniu się z obowiązków opiekuna praktyk w danej placówce (Zychowicz 2024). Doświadczeni nauczyciele nie spełniają się w roli opiekuna praktyk, traktując to zadanie jako możliwość zdobycia dodatkowego wynagrodzenia. Często liczą jedynie na otrzymanie zaświadczenia o współpracy z uczelnią (Jezierska-Wiejak 2018). W konsekwencji nie można z całkowitą pewnością stwierdzić, że wszyscy studenci kierunków pedagogicznych zrealizowali praktyki w pełnym wymiarze godzinowym, jaki przewidziano w programie kształceniam. Nie można też stwierdzić, że student osiągnął przewidziane programem nauczania efekty kształcenia.

Inną sprawą jest postrzeganie pedagogiki przez studentów jako nauki praktycznej i niedostrzeganie jej teoretycznego charakteru (Leppert 2007). Co więcej, studenci przejawiają niechętny stosunek do teorii, utożsamiając ją z nieprzydatną wiedzą. Niechęć ta przejawia się preferencjami studentów do przyswajania bezpośrednich instrukcji i wskazówek. Takie wskazówki są łatwiejsze do wykorzystania w bezpośredniej pracy z wychowankami.

> Teorie pedagogiczne bywają postrzegane przez studentów i adeptów nauki jako poznawczo mniej atrakcyjne od instruktywnych metodyk. Dzieje się tak z wielu powodów: wysiłku koniecznego do przyswojenia teorii, braku bezpośredniego „przełożenia" wiedzy na działanie oraz mniejszego upowszechnienia teoretycznego kapitału nauki (Żywczok 2010: 28).

Brak zainteresowania teorią pedagogiczną może wynikać z metodyki jej nauczania. Wyeksponować należy, iż: „Problem kształcenia nauczycieli jest wciąż aktualnym wyzwaniem współczesnego świata" (Włoch 2018: 42). Tradycyjny sposób przekazywania wiedzy teoretycznej, oparty głównie na wykładach, charakterystyczny dla kierowniczego stylu nauczania, nie trafia do współczesnych studentów (Kochanowska 2021; Janowicz 2017; Kozielska 2009). Studenci preferują interaktywne formy nauczania i większe zaangażowanie w proces edukacyjny. Zmianie powinien ulec – wciąż możliwy do zaobserwowania na uczelniach wyższych – model kształcenia bazujący na reprodukcji wiedzy. Prym wiedzie, również w kształceniu nauczycieli, paradygmat behawiorystyczny (Malec 2018), ograniczający do minimum rolę osób studiujących. Zaleca się natomiast model oparty na tworzeniu wiedzy przy udziale studentów. Odwołuje się on do aktywnego uczestnictwa w zajęciach, a także realizacji przez studentów projektów, które mają na celu rozwiązywanie problemów nie tylko teoretycznych, ale i praktycznych (Wasielewski 2014). Model ten pozwala prowadzącym na stosowanie takich metod dydaktycznych, które w bardziej przystępny sposób ukazują rolę i znaczenie teorii w pracy pedagoga (na przykład poprzez *case studies*, symulacje sytuacji zawodowych).

Niechęc pedagogów wobec teorii może wynikać także ze skojarzeń dotyczących ideologicznej indoktrynacji, gdzie teorie pedagogiczne stanowią element nadzoru nad praktyką edukacyjną (Wróbel 2014). Teoria bowiem ma stanowić podstawę dla wybieranych przez pedagoga metod nauczania, rozwoju programów edukacyjnych, a także być istotnym narzędziem do formułowania celów i wartości edukacyjnych.

Jak nadmienia Ewa Kochanowska (2021), teoria odpowiada nawet za rozumienie przez nauczyciela zadań zawodowych i samodzielnego podejmowania decyzji w codzienności edukacyjnej. Zdaniem autorki, racjonalne i refleksyjne przekształcenie rzeczywistości edukacyjnej bez teorii staje się niemożliwe (Kochanowska 2021). W konsekwencji nauczyciele mogą doświadczać poczucia kontroli, braku uznania oraz niedocenienia własnej wiedzy i doświadczenia zawodowego.

Powyższy sposób ujmowania teorii bazuje na wyeksponowaniu jej użyteczno-ściowego aspektu w kontekście zastosowania w działaniu praktycznym. Stanowi to dyfuzję myślenia naukowego do obszaru pozaakademickiego praxis (Szempruch 2018). Zgodnie z tym podejściem pedagodzy powini wykorzystywać przede wszystkim tę wiedzę, której podstawę stanowią badania. Tym samym konstrukty teoretyczne miałyby przechodzić weryfikację w toku praktykii pedagogicznej. W konsekwencji praktyka szkolna stawałby się efektywniejsza (Szempruch 2018).

Alina Wróbel wskazuje jednak, że należy wystrzegać się interpretowania relacji teoria–praktyka poprzez pryzmat poszukiwania w teorii dyrektyw praktycznego działania edukacyjnego. Nie należy oczekiwać od osób tworzących teorie naukowe udzielania praktykom gotowych wskazań i recept (Wróbel 2014). Jej zdaniem:

> badacz tworzący teorie powinien stać się przewodnikiem i tłumaczem, którego zadaniem jest oprowadzanie po tekstach myśli pedagogicznej, wskazywanie różnorodnych kontekstów, w jakie edukacja jest uwikłana, i różnorodnych sposobów ich interpretacji (Wróbel 2014: 65–66).

Trudności wdrażania teorii do rzeczywistości edukacyjnej

Mimo krytycznych opinii studentów – a także absolwentów studiów pedagogicznych – względem zdobywania w trakcie kształcenia wyższego wiedzy teoretycznej podkreślić należy jej znaczenie dla praktyki. Oczekiwania akademików wobec nauczycieli, dotyczące przyjęcia określonej teorii, która posłuży za drogowskaz wyznaczający kierunek podejmowanym przez pedagogów działań, wydają się słuszne. Nie sposób jednak pominąć krytyczne głosy praktyków, które przytacza m.in. Maria Czerepaniak-Walczak (2014b). Można je sprowadzić do niejednokrotnie zasłyszanego stwierdzenia: „to jest dobre w teorii, ale nie w praktyce" (Czerepaniak-Walczak 2014b: 11).

Skąd wynika obserwowany, wydający się nie do przezwyciężenia, dualizm teoria–praktyka? Skąd niechęć pedagogów do posługiwania się kategoriami teoretycznymi w praktyce? Czy zachowanie granic oddzielających teorię od praktyki jest słuszne? Dorota Klus-Stańska pisze o pogłębiającej się nieświadomości teoretycznej nauczycieli, a także ich mentalnym zniewoleniu (Klus-Stańska 2009). Tymczasem nie zawsze chodzi o nieznajomość teorii pedagogicznych czy też o jakiekolwiek poddaństwo intelektualne. Niezwykle istotne są bowiem warunki, w jakich teorie mają być wdrażane. A dokładniej rzecz ujmując – warunki rzeczywistości edukacyjnej z perspektywy nauczycieli.

Zawód nauczyciela stanowi profesję o tak zwanej problematyczności głębokiej. Znaczy to tyle, że pedagogom nieustannie towarzyszy niepewność i niedookreśloność (Kwiatkowska 2008). Przed współczesnym nauczycielem stawia się wiele zadań. Ma on nie tylko organizować przestrzeń swoim wychowankom do uczenia się, ale także partycypować w tym procesie. Ma opiekować się i wychowawać, ale równocześnie dbać o rozówj społeczno-emocjonalny i intelektualno-poznawczy wychowanka. Ma być autorytetem, jak i partnerem dla uczniów. Musi nie tylko biegle funkcjonować w rzeczywistości edukacyjnej, lecz także ją zmieniać i modyfikować w celu jej ulepszenia. Te kompetencje i umiejętności pedagog ma nabyć w trakcie studiów, jak również gromadzić podczas nich wiedzę różnego rodzaju: wiedzę co (*know-what*), wiedzę jak (*know-how*), wiedzę dlaczego (*know-why*), wiedzę kto (*know-who*) (Szempruch 2018). Dopiero „wskazane wymiary wiedzy nauczyciela umożliwiają niezbędną refleksję [nad działaniem i w działaniu]" (Szempruch 2018: 20). Warto wspomnieć także o aktualnie istotnym kontekście geopolitycznym i gospodarczym, który również powiązany jest z nauczycielską codziennością. Charakteryzuje się on obecnie trwającymi kryzysami. Kryzysy te przyczyniają się do odczuwania niepewności, poczucia zagrożenia, a także do rozchwiania systemu wartości i odczucia zagubienia (Włoch 2018). Co więcej, od co najmniej kilku lat w dyskursie zarówno naukowym, jak i publicznym wiele mówi się o kryzysie polskiej edukacji, w tym – kryzysie zawodu nauczyciela (Kozubek 2022; Błażejewski 2021). Szczególnie w dużych miastach obserwuje się wśród nauczycieli tendencję do odchodzenia ze szkół, która przybiera na mocy (Dobkowska et al. 2024).

Postuluje się, by teoria stanowiła fundament pracy zawodowej nauczyciela, a tym samym – sugerowała jego profesjonalizm (Czerepaniak-Walczak 2014b). Konieczne jest jednak wskazanie na te aspekty rzeczywistości zawodowej, dla których nauczyciele mogą unikać wdrażania teorii naukowych do praktyki. Zdecydowałam się wymienić kilka z nich, które – w mojej opinii, ale także na podstawie dokonanego przeglądu literatury – pojawiają się w rzeczywistości zawodowej nauczycieli najczęściej. Są to: start zawodowy nauczyciela, tradycja obowiązująca w placówce, czynności rutynowe, lęk przed niepowodzeniem, przeciążenie obowiązkami.

Szok startu zawodowego

Adaptacja zawodowa nauczyciela to istotny okres w jego karierze. Podczas niego mierzy się z licznymi wyzwaniami zawodowymi, związanymi ze specyfiką pracy w placówce edukacyjnej. Ważne jest także budowanie relacji z uczniami, rodzicami oraz współpracownikami. Młody nauczyciel, który podejmuje swoją pierwszą pracę, może przeżywać szok startu zawodowego. Szok startu zawodowego dotyczy nie tylko nauczycieli, lecz – zdaniem wielu badaczy – to właśnie tę grupę zawodową dotyka dotkliwiej niż pozostałe (Fabiś 1998).

Jak nadmienia Izabela Fabiś (1998), początkujący nauczyciel zakłada, że jest świadomy tego, co czeka go w miejscu pracy. Wiele razy obserwował oraz doświad-

czał codzienności w placówce edukacyjnej. Zarówno z perspektywy ucznia, a także – w trakcie praktyk zawodowych – z perspektywy przyszłego pedagoga. Realia edukacyjne, wydawać by się mogło, nie są mu obce. W swojej wyobraźni ukształtował wizję roli nauczyciela i swojego miejsca w placówce. Prawdziwe wyzwanie pojawia się jednak, gdy przechodzi od statusu ucznia do statusu nauczyciela. Nauczyciel staje przed grupą wychowanków oraz koniecznością pełnego zaangażowania i zrealizowania zadań wynikających z nowo przyjętej roli. Wówczas dobrze znane środowisko zaczyna jawić się jako coś obcego i nieprzewidywalnego, z czym musi sobie radzić samodzielnie, ponieważ został pozostawiony sam sobie (Buchcic, Żeber-Dzikowska 2014). Konfrontacja z rzeczywistością bywa więc trudnym zetknięciem się marzeń z faktycznymi warunkami pracy.

Początkujący nauczyciel znajduje się w zbyt dużym wstrząsie adaptacyjnym, by efektywnie wdrażać teorie pedagogiczne. Towarzyszy mu bowiem stres związany z nowym środowiskiem i adaptacją do niego. Dodatkowe źródło stresu stanowi także nieznajomość zwyczajów czy brak doświadczenia. Czynniki te mogą bezpośrednio i destrukcyjnie oddziaływać na realizację zadań przez młodego nauczyciela. Mogą także hamować jego rozwój zawodowy (Buchcic, Żeber-Dzikowska 2014).

Młody nauczyciel, stając wobec licznych i złożonych wyzwań, ucieka się do działań nawykowych oraz intuicyjnych. Zachowanie to jest charakterystyczne w sytuacjach o wysokim poziomie stresu (Zimbardo, Gerrig 2023). Nauczyciel próbuje odtwarzać wzorce znane mu z własnych doświadczeń szkolnych lub z obserwacji doświadczonych nauczycieli. Stosowanie intuicyjnych, schematycznych metod działania umożliwia mu podjęcie decyzji w krótkim czasie. Ogranicza również konieczność intelektualnego przetwarzania, które w sytuacji przeciążenia poznawczego mogą być trudne do zrealizowania. Tym samym wraca on do stanu poczucia bezpieczeństwa i zyskuje pewność, że odpowiednio realizuje nie tylko swoje obowiązki, ale także zadania wynikające z programu nauczania (Kochanowska 2021).

Tradycja – „Bo tak się robi"

Nauczyciele, próbując wdrażać teorie pedagogiczne w codzienną praktykę edukacyjną, mogą napotkać liczne trudności. Trudności te być może wynikają z silnie zakorzenionych tradycji obowiązujących w placówkach oświatowych. Te tradycje, ugruntowane przez lata w obrębie konkretnej instytucji, tworzą specyficzną kulturę organizacyjną. Owa kultura często nie tylko nie sprzyja nowoczesnym koncepcjom edukacyjnym, ale wręcz stanowi dla nich barierę. Konserwatywna kultura pracy w placówkach oświatowych z jednej strony może zapewniać stabilność i przewidywalność, a z drugiej – ograniczać możliwość wprowadzania innowacyjnych praktyk pedagogicznych. Próba zmiany niesie ryzyko spotkania się z niechęcią zarówno dyrekcji, jak i pozostałego grona pedagogicznego.

W placówkach, gdzie kadra pedagogiczna przyzwyczajona jest do określonych metod pracy, innowacje teoretyczne mogą spotkać się z brakiem wsparcia lub wręcz

z niechęcią. Dzieje się tak, bowiem wdrożenie nowej teorii pedagogicznej wymagałoby odejścia od ustalonych i wieloletnie praktykowanych schematów działania. Dla wielu pracowników – często z niemałym stażem – może to być nieakceptowalne. W sytuacji, gdy dyrekcja i grono pedagogiczne są przywiązane do stabilnych struktur pracy, inicjatywy zmierzające do wdrożenia nowych teorii mogą zostać odebrane jako niepotrzebne lub trudne do realizacji. Niechęć wobec zmiany wyraża się głosami pracowników z dłuższym stażem pracy: „bo tak się robi, tak było zawsze" (Czerepaniak-Walczak 2014b: 10).

Równie istotnym czynnikiem wpływającym na trudności we wdrażaniu teorii pedagogicznych są oczekiwania rodziców i społeczności lokalnej. Placówki edukacyjne, działając pod wpływem oczekiwań zewnętrznych, często podlegają presji (Michniuk 2020). Owa presja stanowi wynik tradycyjnych przekonań i oczekiwań wobec szkoły czy przedszkola. W rezultacie nauczyciele spotykają się z dodatkowym wyzwaniem, jakim jest pogodzenie oczekiwań rodziców z nowymi teoriami pedagogicznymi. Może to znacząco ograniczać ich swobodę w podejmowaniu inicjatyw edukacyjnych.

Wdrażanie teorii pedagogicznych przez nauczycieli w warunkach, gdzie istnieją silnie zakorzenione tradycje, jest procesem skomplikowanym i wymagającym. Bywa jednak, że:

> w myśleniu i działaniu nauczycieli dominują raczej tendencje do adaptacyjności, podporządkowania licznym obligatoriom kulturowym i zawodowym, aniżeli twórczy nonkonformizm oraz odwaga światłego sceptycyzmu. […] nauczyciele w niewielkim stopniu zmieniają praktykę nauczania pod wpływem […] kontaktu z najnowszymi teoriami uczenia się (Kochanowska 2021: 14).

Osiągnięcie pełnego wdrożenia nowoczesnych koncepcji edukacyjnych wymaga nie tylko determinacji nauczycieli, ale także wsparcia ze strony dyrekcji. Sprzyjająca okazuje się także otwartość współpracowników. Dodatkową pomoc stanowi zrozumienie i akceptacja ze strony rodziców oraz lokalnej społeczności (Buchcic, Żeber-Dzikowska 2014).

Rutyna

Pojawienie się wypracowanych schematów działania pedagoga jest nieuniknione – „Z uwagi na fakt, że cechą czynności człowieka jest ich adaptatywność, prowadząca w rezultacie do zrutynizowania procesu pracy" (Kwiatkowska 2008: 58). W pracy nauczyciela rutyna odgrywa kluczową rolę. Pozwala na systematyczne zarządzanie zajęciami czy też optymalizuje zarządzanie czasem w klasie. Wypracowanie konkretnych schematów zachowań nauczyciela ogranicza do minimum szansę na pojawienie się odstępstw od zalecanej reguły funkcjonowania (Wróbel 2014). Jednakże wdrażanie teorii pedagogicznych do praktyki nauczycielskiej może napotykać na istotne trudności, szczególnie w kontekście utrwalonej rutyny zawodowej. Kiedy rutyna staje się głęboko zakorzeniona, może blokować otwartość na nowatorskie podejścia

teoretyczne i ograniczać możliwość ich pełnego wdrożenia. Jak pisze Maria Czerepaniak-Walczak (2014b), rutyna może stać się jednym z największych zagrożeń w pracy nauczyciela.

Nauczyciele, z biegiem lat, często wypracowują metody, które sprawdzają się w codziennej praktyce. Owe metody bywają jednak stosowane automatycznie i często bez krytycznej refleksji nad ich skutecznością. Skuteczność ta powinna być testowana w coraz to nowych, dynamicznie zmieniających się warunkach rzeczywistości (Buchcic, Żeber-Dzikowska 2014; Czerepaniak-Walczak 2014b; Kwiatkowska 2008). W rezultacie wiedza teoretyczna, która mogłaby wzbogacić lub nawet zrewolucjonizować ich podejście dydaktyczne, napotyka na opór wynikający z przyzwyczajenia do utrwalonych schematów.

Nauczyciel może wystrzec się rutyny. By przeciwstawić się nawykowym działaniom, w pierwszej kolejności należy prowadzić wnikliwą samoobserwację. Szczególnym elementem, na którym pedagog powinien skupić swoją uwagę, są właśnie te czynności, które wykonuje bez namysłu, a które stanowią podstawę jego zawodowych działań (Kwiatkowska 2008).

Lęk przed niepowodzeniem

Profesja nauczyciela jest jedną z najstarszych na świecie. Myśląc o niej, skupiamy się na wzorze, według którego nauczyciel to osoba posiadająca głęboką wiedzę. Zgodnie z owym wzorcem nauczyciel charakteryzuje się również zdolnością do rozumienia i oceny relacji panujących na świecie, zwłaszcza w świecie społecznym. Ma to się przekładać także na procesy edukacji i wychowania (Michniuk 2020; Buchcic, Żeber-Dzikowska 2014). Jednocześnie nauczyciel bierze udział w kreatywnym kształtowaniu owych relacji społecznych.

Przeszkodą w wykorzystywaniem teorii pedagogicznych może okazać się lęk nauczyciela przed niepowodzeniem. Nauczyciele miewają obawy przed wyjściem poza sprawdzone ramy. Zwłaszcza dotyczy to sytuacji, gdy nowe podejście wymaga prób i eksperymentów, które mogą nie przynieść natychmiastowych rezultatów. Wielu „początkujących pedagogów jest przepełniona ideałami, chce dokonać zmian na lepsze" (Buchcic, Żeber-Dzikowska 2014: 194). Nauczycielskie wysiłki zawsze zmierzają do wywołania korzystnej zmiany w sferze społecznej, emocjonalnej czy poznawczej wychownka. Jednak nawet one potrafią zakończyć się niepowodzeniem (Wróbel 2014). Zjawisko rezerwy wobec teorii pedagogicznej może wynikać z rosnącej presji dotyczącej efektywności działań nauczyciela (Michniuk 2020), a ponadto z oczekiwań natychmiastowych rezultatów.

Współczesne oczekiwania wobec nauczycieli i pedagogów często koncentrują się na umiejętności rozwiązywania przez nich problemów tu i teraz. Może to sprzyjać upraszczaniu roli teorii i jej deprecjonowaniu. Nauczyciel wybiera więc te sposoby pracy, które są przez niego sprawdzone. Tym samym odczuwa poczucie bezpieczeństwa i komfort.

Przeciążenie obowiązkami

Wdrożenie teorii pedagogicznych do obszaru praktyki działania wymaga nie tylko nauczycielskiej otwartości, ale także czasu – potrzebnego na przyswojenie teoretycznych założeń i adaptację do nich. Jak wynika z raportów z badań, nauczyciele są nadmiernie przeciążeni obowiązkami (Dobkowska et al. 2024). Wśród codziennych obowiązków nauczycieli, prócz pracy dydaktycznej znajduje się też sprawowanie czynności opiekuńczych i realizacja zadań wychowawczych (Włoch 2018). Co więcej, do zakresu obowiązków nauczycielek wlicza się także m.in.: przygotowywanie dokumentacji, uczestnictwo w radach pedagogicznych i szkoleniach czy też prowadzenie konsultacji z rodzicami.

Tak intensywny harmonogram (Michniuk 2020) pozostawia niewiele czasu na samodoskonalenie i analizowanie efektywności stosowanych metod. Ponadto w natłoku obowiązków pozadydaktycznych nauczyciele mogą mieć trudności ze znalezieniem chwili na pogłębioną refleksję nad wdrażanymi teoriami. W efekcie nawet jeśli nauczyciel rozważa wdrożenie do praktyki nowej teorii pedagogicznej, często brakuje mu czasu, aby zastanowić się, jak przełożyć jej założenia na konkretne działania w klasie. W konsekwencji niedostatek czasu oraz ograniczona nim przestrzeń na namysł nad swoimi działaniami mogą prowadzić do powierzchownego przyswojenia założeń danej teorii lub wręcz odrzucenia jej na rzecz sprawdzonych już schematów. Przeciążenie zawodowe, a często również przeciążenie psychiczne i brak wsparcia w miejscu pracy (Dobkowska et al. 2024) stają się dodatkowymi czynnikami utrudniającymi wdrażanie teoretycznych innowacji. Rutyna, z racji jej przewidywalności, wydaje się prostszą i bezpieczniejszą opcją, szczególnie wobec wielości teorii i koncepcji pedagogicznych. Nie wymaga głębokiej refleksji. Refleksja pedagogiczna, która mogłaby skłonić pedagogów do eksperymentowania i modyfikowania swojego warsztatu, jest w opisanym modelu pracy nauczycielskiej praktycznie niemożliwa.

Zamiast zakończenia – potencjał badań w działaniu

Odczuwany dysonans między teorią a praktyką może mieć szczególnie destrukcyjny wpływ na funkcjonowanie nauczycieli. Ponadto niesie ryzyko istotnych konsekwencji dla ich wychowanków i uczniów (Żywczok 2010). Mimo ukazywania się każdego roku wielu nowych publikacji, prezentujących wyniki badań edukacyjnych, wciąż nie obserwuje się znaczących zmian w obszarze szkolnictwa. Tłumaczy się to niewielkim związkiem tychże prac naukowych z codzienną praktyką nauczycielską (Czerepaniak-Walczak 2014b). Taka sytuacja hamuje rozwój praktyki i teorii jako odrębnych obszarów wiedzy, a także utrudnia ich wzajemne wzbogacanie się.

Jak przedstawiono we wcześniejszych częściach tej pracy, niektórzy pedagodzy żywią niechęć wobec teorii pedagogicznych. Pewne dodatkowe aspekty nauczycielskiej rzeczywistości zawodowej mogą utrudniać wdrażanie teorii do praktyki edukacyjnej. Ze względu na korzyści łączenia wiedzy teoretycznej ze

sferą działaniową pedagogów należy podjąć namysł nad rozwiązaniem opisanego problemu. Recepty upatruję w podejściu naukowym, jakie stanowią badania w działaniu (ang. *action research*, AR).

Termin „badania w działaniu" odnosi się do szerokiego spektrum form badawczych. Owe formy integrują procesy badawcze z praktycznym działaniem. Celem obydwu jest rozwiązywanie istotnych problemów wraz z osobami bezpośrednio ich doświadczającymi (Góral et al. 2019). Znaczący okres rozwoju AR przypada na lata 70. XX wieku. Wtedy to zainteresowano się metodą badań w działaniu ze względu na problemy związne z sektorem edukacji w Wielkiej Brytani (Zygmunt 2021). AR stały się wtedy odpowiedzią na niedostateczną adekwatność tradycyjnych badań edukacyjnych. AR podejmowano także z troski o szkołę, nauczycieli i ich profesjonalizmu (Zygmunt 2021). Podkreślić należy, iż podobne trudności identyfikuje się współcześnie na gruncie polskiego szkolnictwa.

AR mogą stanowić jeden ze sposobów rozwijania przez nauczycieli zawodowej refleksji w działaniu i nad działaniem. Tym samym mogą wspierać gromadzenie wiedzy, która stanowi podstawę pracy nauczycieli (Czerepaniak-Walczak 2014a). Działalność badawcza jest bowiem nieodzownym elementem nauczycielskiej codzienności. Co za tym idzie, każdy nauczyciel może podejmować własne badania w działaniu. AR nie tylko stanowią element namysłu nad własną praktyką (co przyczynia się do rozwoju profesjonalnego), ale także są „środkiem i ośrodkiem zmiany" w edukacji (Czerepniak-Walczak 2014a: 183). Badania w działaniu pozwalają na tworzenie wiedzy, która jest ściśle związana z rzeczywistością edukacyjną. AR tym samym redukują napięcia występujące między teorią a praktyką.

Badania w działaniu zakładają, że to praktycy są często najlepszymi osobami do prowadzenia badań nad własnym działaniem (van Lier 1994). Zatem specyfika AR wyraża się m.in. w fakcie, iż badacze i praktycy to te same osoby (Czerepaniak-Walczak 2014a). Bywa, że w skład zespołu wchodzą nie tylko badacze-praktycy, ale także naukowcy, którzy oferują specjalistyczną wiedzę (van Lier 1994). W tym przypadku – badań realizowanych przy współpracy (*collaborative research*) (van Lier 1994) – badacze i praktycy są równymi partnerami, którzy proponują zmiany i uzgadniają rezultaty (Góral et al. 2019). Tego typu wiedza – stworzona w procesie konstruowania prawdy (Góral et al. 2019) – odpowiada na realne potrzeby i problemy występujące w rzeczywistości edukacjnej. AR prowadzone są bowiem w celu diagnozy i poszukiwania rozwiązań dla praktycznego problemu osadzonego w określonym kontekście (Góral et al. 2019). Z tego powodu często podkreśla się ich interwencyjny charakter (Zandee, Coghlan 2024). Wiedza wytworzona w ramach AR jest zatem wysoce użyteczna w praktyce pedagogicznej. Charakteryzuje się także wysokim poziomem przyswajalności.

AR bazuje na założenium, że zaangażowanie jednostek w działania zbiorowe wzrasta, gdy mają one możliwość aktywnego uczestnictwa w procesie ich projektowania oraz zarządzania (Tłuściak-Deliowska 2022). Nauczyciele odzyskują sprawczość. Przestają jedynie wypełniać zewnętrzne, sformułowane w uczelnianym zaciszu dyrektywy (Czerepaniak-Walczak 2014a). W zamian za to sami przekształcają rzeczywistość – swoją, a także swoich uczniów (van Lier 1994). Co więcej, odczuwają oni możliwość

realnego oddziaływania na edukację i jej jakości. Zaangażowanie w badania w działaniu może prowadzić do wzrostu motywacji nauczycieli. Praca nad rzeczywistymi trudnościami, z którymi spotykają się w swojej praktyce, może sprawić, że doświadczą oni poczucia sensu swoich działań. Jest to szczególnie istotne w kontekście alarmujących doniesień o kryzysie polskiej edukacji, w tym kryzysie zawodu nauczyciela (Kozubek 2022; Błażejewski 2021). Kryzys ten ściśle wiąże się m.in. z rezygnacją młodych nauczycieli z pracy w zawodzie (Dobkowska et al. 2024; Michniuk 2020).

Podsumowując, badania w działaniu mogą stanowić podejście, które skutecznie redukować będzie dystans nauczycieli wobec teorii. W szczególny sposób należy wyróżnić pełne uczestnictwo pedagogów praktyków w procesie badawczym. Element ten jest kluczowy w kontekście współpracy na rzecz tworzenia teorii możliwych do aplikacji. W przeciwieństwie do innych możliwości współdziałania AR zakładają uznanie w równym stopniu głosu i badaczy, i uczestników badanych zjawisk (Czerepaniak-Walczak 2014a).

Bibliografia

Błażejewski W. (2021) *Kryzys edukacji – edukacja w kryzysie*, „Edukacja. Terapia. Opieka", nr 3, s. 153–173, https://doi.org/10.52934/eto.141.

Buchcic E., Żeber-Dzikowska I. (2014) *Start zawodowy nauczyciela*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Rocznik Polsko-Ukraiński", nr 16, s. 193–206, https://doi.org/10.16926/rpu.2014.16.13.

Czerepaniak-Walczak M. (2014a) *Badanie w działaniu w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli*, „Przegląd Badań Edukacyjnych", nr 19, s. 181–194, https://doi.org/10.12775/PBE.2014.028.

Czerepaniak-Walczak M. (2014b) *Między teorią a praktyką. Funkcje koncepcji pedagogicznych w pracy nauczycieli i nauczycielek*, „Refleksje", nr 6, s. 10–14.

Dobkowska J., Zielińska A., Zytko M. (2024) *Młodzi nauczyciele odchodzą ze szkoły. Raport z diagnozy uwarunkowań odchodzenia z zawodu przez warszawskich nauczycieli o stażu pracy do 5 lat*, Warszawa, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, https://doi.org/10.31338/uw.9788323565949.

Fabiś I. (1998) *Start zawodowy bez szoku*, „Edukacja i Dialog", nr 8, s. 45–48.

Góral A., Jałocha B., Mazurkiewicz G., Zawadzki M. (2019) *Badania w działaniu: Książka dla kształcących się w naukach społecznych*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Janowicz M. (2017) *Wybrane aspekty uczenia się. Wyniki badań*, „Folia Pomeranae Universitatis Technologiae Stetinensis. Oeconomica", nr 87, s. 81–92, https://doi.org/10.21005/oe.2017.87.2.08.

Jezierska-Wiejak E. (2018) *Praktyki pedagogiczne przygotowaniem do odgrywania roli nauczyciela czy wprowadzeniem do zawodu?* w: *Praktyki pedagogiczne przestrzenią i miejscem ewaluacji kompetencji przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji: koncepcje – przemiany – rozwiązania,* E. Musiał, J. Malinowska (red), Wrocław, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.

Klus-Stańska D. (2009) *Paradygmaty współczesnej dydaktyki – poszukiwanie kwiatu paproci czy szansa na tożsamość teoretyczno-metodologiczną?* w: *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Kochanowska E. (2021) *Kompetentny nauczyciel – kompetentny uczeń we współczesnej edukacji* w: *Myśleć teorią w praktyce edukacyjnej. Przekraczanie granic w drodze do rozwijania kompetencji kluczowych uczniów*, E. Kochanowska, J. Wojciechowska, A. Herma (red.), Bielsko-Biała, Wydawnictwo Naukowe Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku-Białej, s. 11–28.

Korzon A. (1996) *Opinie nauczycieli o przygotowaniu do zawodu na studiach pedagogicznych* w: *System kształcenia pedagogów specjalnych: ciągłość i możliwości zmian*, J. Wyczesany, H. Kosętka (red.), Kraków, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej, s. 128–136.

Kozielska M. (2009) *Style nauczania akademickiego w aspekcie treści kształcenia*, „Chowanna", Tom jubileuszowy, s. 161–172.

Kozubek M. T. (2022) *Globalny pakt edukacyjny w odpowiedzi na kryzys* edukacji, „Roczniki Pedagogiczne", nr 14(3), s. 142–148, https://doi.org/10.18290/rped22143.9.

Kwiatkowska H. (2008) *Pedeutologia*, Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Leppert R. (2007) *Potoczne pojmowanie praktyczności pedagogiki* w: *Edukacja, moralność, sfera publiczna: materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP*, J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak (red.), Lublin, Oficyna Wydawnicza „Verba".

van Lier L. (1994) *Action Research*, „Sintagma", nr 6, s. 31–37.

Malec A. (2018) *Przygotowanie studentów do realizacji zadań nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej – między teorią a praktyką* w: *Praktyki pedagogiczne przestrzenią i miejscem ewaluacji kompetencji przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji: koncepcje – przemiany – rozwiązania*, E. Musiał, J. Malinowska (red.), Wrocław, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 154–163.

Michniuk A. (2020) *Dlaczego współcześni nauczyciele rezygnują z pracy w szkołach państwowych? Raport z badań*, „Rocznik Pedagogiczny", nr 43, s. 153–165.

Skibińska, E. (2023) *Strategie edukacyjne dorosłych (na przykładzie studentów studiów niestacjonarnych Wydziału Pedagogicznego UW*), „Rocznik Andragogiczny", nr 30, s. 271–282, https://doi.org/10.12775/RA.2023.015.

Skrzetuska E. (2019) *Zmiany społeczne a kształcenie nauczycieli wczesnej edukacj* w: *Pedagogika wczesnoszkolna w Polsce i na świecie. Teoria i badania*, B. Borowska, M. Buk-Cegiełka (red.), Lublin, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.

Szempruch J. (2018) *Teoria i praktyka pedagogiczna w rozwoju zawodowym nauczyciela* w: *Praktyki pedagogiczne przestrzenią i miejscem ewaluacji kompetencji przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji: koncepcje – przemiany – rozwiązania*, E. Musiał, J. Malinowska (red.), Wrocław, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 15–25.

Tłuściak-Deliowska A. (2022) *Współpraca na rzecz zmiany, czyli o partycypacyjnych badaniach w działaniu w profilaktyce dręczenia rówieśniczego*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka", nr 21(4), s. 13–33.

Waloszek D. (2013) *Zmiana w kształceniu praktycznym nauczycieli, konieczna i możliwa* w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Projektowanie poprawy jakości kształcenia*, J. Grzesiak (red.), Kalisz–Konin, WPA-PWSZ.

Wasielewski M. (2014) *Kształcenie i wychowanie w szkole wyższej – pomiędzy tradycją a współczesnością* w: *Edukacja – wychowanie – oświata w perspektywie temporalnej (między przeszłością a współczesnością)*, A. Łacina-Łanowski, J. Stanek (red.), Łódź, Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, s. 9–36.

Włoch S. (2018) *„Uczymy inaczej" – teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli wczesnej edukacji* w: *Praktyki pedagogiczne przestrzenią i miejscem ewaluacji kompetencji przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji: koncepcje – przemiany – rozwiązania*, E. Musiał, J. Malinowska (red.), Wrocław, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 41–51.

Wróbel A. (2014) *Problem intencjonalności działania wychowawczego. Studium teoretyczne*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Wróbel A. (2019) *Relacja teoria – praktyka jako element myślenia pedagogów wczesnej edukacji* w: *Horyzonty dziecięcych znaczeń. Kreowanie środowiska uczenia się*, J. Bonar, M. Wiśniewska-Kin, A. Buła (red.), Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 59–70, https://doi.org/10.18778/8142-117-1.05.

Zandee D. P., Coghlan D. (2024) *Action Research for Impact in Addressing the Grand Challenges*, „Strategic Organization", nr 23(1), s. 147–161, https://doi.org/10.1177/14761270241270913.

Zimbardo P. G., Gerrig R. J., (2023) *Psychologia i życie,* tłum. E. Czerniawska, M. Guzowska-Dąbrowska, A. Jaworska-Surma, J. Radzicki, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Zychowicz I. (2024) *Inspirująca pomoc czy „zło konieczne", czyli student pedagogiki na praktykach studenckich*, „Roczniki Pedagogiczne", nr 16(1), s. 145–163, https://doi.org/10.18290/rped24161.9.

Zygmunt N. (2021) *Możliwości metody badań w działaniu*, „Studia z Teorii Wychowania", nr 4, s. 79–100, https://doi.org/10.5604/01.3001.0015.6060.

Żuchelkowska K. (2017) *Praktyki pedagogiczne i ich rola w rozwijaniu umiejętności interpersonalnych u kandydatów do zawodu nauczycielskiego*, „Rocznik Lubuski", t. 43, s. 231–243.

Żywczok A. (2010) *Interakcje między teorią a praktyką w problematyce badawczej pedagogiki ogólnej – studium kulturowej autonomii nauki*, „Przegląd Pedagogiczny", nr 2, s. 23–33.

O Autorce

Martyna Jarota – zatrudniona w Katedrze Badań Edukacyjnych na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego, którego jest absolwentką na kierunku pedagogika ze specjalnością pedagogika wieku dziecięcego. W czerwcu 2022 roku obroniła pracę magisterską pt. *Postawy studentów kierunków społecznych i kierunków przyrodniczych wobec badań naukowych*, przygotowaną pod kierunkiem dr. hab. Sławomira Pasikowskiego, prof. UŁ. Od października tego samego roku jest doktorantką w dyscyplinie pedagogika w Szkole Doktorskiej Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Łódzkiego. Zainteresowania badawcze autorki koncentrują się wokół metodologii badań edukacyjnych. Szczególnie interesuje ją zagadnienie procesów decyzyjnych, jakie zachodzą w trakcie trwania procesu badawczego, a także postaw wobec badań naukowych, w tym postaw studentów wobec matematyki i statystyki.

Martyna Jarota is employed at the Department of Educational Research at the Faculty of Educational Sciences at the University of Lodz, where she graduated in pedagogy with a specialization in early childhood pedagogy. In June 2022, she defended her master's thesis titled *The Attitudes of Social Science and Natural Science Students Toward Scientific Research*, written under the supervision of Dr. Hab. Sławomir Pasikowski, prof. UŁ. Since October of the same year, she has been a doctoral student in the field of pedagogy at the Doctoral School of Educational Sciences at the University of Lodz. The author's research interests focus on the methodology of educational research. She is particularly interested in the decision-making processes that occur during the research process, as well as attitudes toward scientific research, including students' attitudes toward mathematics and statistics.

© by the author, licensee University of Lodz – Lodz University Press, Lodz, Poland. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution license CC BY 4.0