

MAGDALENA GROCHOWALSKA
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

PRZEKONANIA NAUCZYCIELI NA TEMAT SPOSOBÓW DZIAŁANIA W ZMIENIAJĄCEJ SIĘ EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

RAPORT Z BADAŃ

Zmiana edukacyjna przyjmuje odmienne interpretacje w zależności od kontekstu, z którego jest rozpatrywana. W szerokim znaczeniu – dotyczy zjawisk polityczno-społecznych, na przykład przebudowy struktury edukacji, w węższym – może odnosić się do świadomości nauczyciela. O ile wprowadzenie zmiany oświatowej jest zabiegiem stosunkowo prostym technicznie, o tyle jej społeczne funkcjonowanie jest niezwykle złożone¹. **Zmiana w edukacji** rozumiana jest jako proces, „który powoduje ciąg zdarzeń czasowych, prowadzących od kontekstu lokalnego i interpretacji założeń polityki, do działań na poziomie klasy, by ostatecznie mieć wpływ na indywidualne osiągnięcia uczniów”². Zmiany usankcjonowane prawnie i formalnie nie są tożsame z tymi, które występują na co dzień w szkole. Ma to związek z jednym z rozpoznanych paradoksów edukacji, czyli asystowania zmianie, podążania za nią, w miejsce postulowanego generowania i uczestniczenia w niej³. Zmiany edukacyjne dokonują się w sposób zapośredniczony, zanurzone są w kodach kulturowych, w wiedzy potocznej osób je realizujących, można dodać, że również w ich przekonaniach. Pomijanie przez prawodawcę tego faktu wywołać może nieoczekiwane konsekwencje. „Permanentny

¹ M. Fullan (1999), *Czynniki warunkujące skuteczność wprowadzania zmian*, [w:] D. Ekier-Grabowska (red.), *Współczesne tendencje w kierowaniu zmianą edukacyjną*, Radom: Wyd. Program TERM, s. 159.

² D. Hopkins, M. Ainscow, M. West, (1999), *Sens zmian edukacyjnych*, [w:] D. Ekier-Grabowska (red.), dz. cyt., s. 47.

³ M. Czerepaniak-Walczak (2006), *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej*, Gdańsk: GWP, s. 8.

stan reformowania” polskiej szkoły otwiera przed nauczycielami nowe zakresy i obszary działania, aktywizuje do podnoszenia kwalifikacji, lecz może też – przez trwałą mobilizację i delegowanie reform – wywołać stan przeciążenia i niepewności⁴, a może nawet zniechęcenia i obojętności. Stąd pytanie, czy wizja szkoły zadekretowana w dokumentach i pożądana przez MEN jest zgodna z tą, którą mają nauczyciele?

Aktualna reforma systemu oświaty na pierwszym etapie kształcenia obejmuje zarówno zmiany organizacyjne, jak i programowe⁵. Nie dokonując opisu wprowadzanych zmian ani nie przytaczając ich uzasadnienia, wymienię jedynie najistotniejsze. Są to: obniżenie wieku rozpoczynania obowiązku szkolnego do lat sześciu, funkcjonowanie w szkole świetlicy dla najmłodszych; opracowanie nowych podstaw programowych zawierających opis efektów kształcenia, z treściami nauczania wyodrębnionymi dla klasy I; pozostawienie nauczycielowi autonomii w wyborze programu, podręczników oraz środków dydaktycznych; umożliwienie prowadzenia zajęć przez więcej niż jednego nauczyciela (specjaliści w zakresie edukacji muzycznej, plastycznej, wychowania fizycznego, zajęć komputerowych, języka obcego nowożytnego).

Kontekst zmiany powoduje, że jest to zjawisko niejednorodne i nie można mówić o tożsamości sądów na jej temat. W prezentowanym tekście przedstawię jeden z aspektów funkcjonowania szkoły w zmianach, a mianowicie przekonania nauczycieli na temat reformy oświatowej realizowanej na etapie edukacji wczesnoszkolnej. Wybór przedmiotu badań uwzględniał terminarz zmian wprowadzanych we wczesnej edukacji, dlatego możliwe było tylko poznanie przekonań nauczycieli formułowanych na podstawie uprzednich, a nie aktualnych doświadczeń⁶.

Pokrótce omówię mechanizm powstawania przekonań, następnie uwagę skoncentruję na rozpoznaniu deklarowanych przez nauczycieli sposobów funkcjonowania w rzeczywistości szkolnej. Zamiarem moim jest ujawnienie nauczycielskich przekonań przekładających się na sposób spostrzegania zmiany w odniesieniu do koncepcji rozwoju osoby i zmiany społecznej przyjętej w emancypacyjnej teorii edukacji. Perspektywę interpretacyjną opisu przekonań nauczycieli stanowić będzie kategoria izonomii

⁴ S. Krzychała (2010), *Czy polska szkoła jest już „przystosowana” do działania w stanie niekończących się reform?*, [w:] J. Szomburg, P. Zbieranek (red.), *Edukacja dla rozwoju*, Gdańsk: IBnGR, s. 49.

⁵ Założenie reformy MEN przedstawia w: *Ustawie o systemie oświaty z dnia 19 marca 2009 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz.U. nr 56, poz. 458)*; *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17)*; *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 czerwca 2009 r. w sprawie dopuszczenia do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczenia do użytku szkolnego podręczników (Dz.U. Nr 89, poz. 730)*.

⁶ Dopiero od roku 2012 obniżenie obowiązku szkolnego będzie powszechne, a zatem stanie się codziennością w edukacji szkolnej.

rozwojowej⁷. W końcowej części tekstu, na tle charakterystyki wybranej kategorii, przedstawię – uwzględniając ograniczenia izonomii – nauczycielskie źródła wiedzy i decyzji oraz pola działania i planowane w nich aktywności.

PRZEKONANIA JAKO ZNACZĄCY ELEMENT FUNKCJONOWANIA W ZMIANIE

Przekonania pełnią istotną rolę w porządkowaniu obrazu świata, są „swoistą soczewką, przez którą patrzymy na świat, staramy się go zrozumieć i ocenić, planować przyszłość, wyznaczać ważne cele. (...) Są jednym z najważniejszych czynników kształtujących życie jednostek, grup społecznych i całych społeczeństw⁸, sterują działaniem w teraźniejszości, umożliwiają zrozumienie przeszłości, formułowanie przewidywań dotyczących przyszłości. W akceptowaniu jakiegoś sądu obejmują komponent emocjonalny, w przeciwieństwie do opinii – która ma charakter intelektualny – nie muszą opierać się na faktach⁹. Powstają w wyniku powtarzających się doświadczeń, a źródłem są fakty pochodzące z obserwacji oraz sposoby ich przeżywania czy interpretowania. Formułują się w świadomości stopniowo – ale w sposób ciągły – i zmierzają do odtworzenia hipotez zweryfikowanych społecznie.

Przekonania nie są łatwo odrzucane, cechują się tendencją do zachowania stałości. Cecha ta szczególnie dotyczy wiedzy na swój temat¹⁰, lecz odnosi się do innych obszarów wiedzy, a zatem również do przekonań o edukacji. Spowodowane jest to występowaniem tzw. „efektu uporczywości”, czyli utrzymywania się przekonań ludzi dotyczących ich samych i świata społecznego, wtedy gdy dane wspierające te przekonania zostały podważone¹¹, a także wtedy, gdy ze względu na określony kontekst społeczny w danej chwili nie mogą być ujawnione, jednak nadal tkwią w podświadomości¹².

Badania wykazują, że przekonania wyznaczane są przez określony kontekst społeczno-kulturowy, w którym powstają¹³. Wyrazem przekonań nauczycieli jest zatem codzienna praktyka, ułatwiająca im funkcjonowanie w szkole. Badanie przekonań nauczycieli pozwala opisywać zarówno zawartość treściową, którą subiektywnie przy-

⁷ M. Czerepaniak-Walczak (2006), *Pedagogika emancypacyjna ...*, dz. cyt.

⁸ A. Cislak, K. Henne, K. Skarżyńska (2009), *Wstęp*, [w:] Tychże (red.), *Przekonania w życiu jednostek, grup, społeczności*, Warszawa: SWPS Academica, s. 13.

⁹ A. S. Reber (2002), *Słownik psychologii*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, s. 452 i 566.

¹⁰ A. Niedźwieńska (2005), *Stalość i zmienność schematów Ja*, [w:] A. Niedźwieńska (red.), *Zmiana osobowości. Wybrane zagadnienia*, Kraków: Wydawnictwo UJ, s. 109–120.

¹¹ E. Aronson, T. D. Wilson, R. M. Akert (1997), *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, s. 142.

¹² H. Świda-Ziemba (2009), *Społeczno-kulturowa geneza charakteru i funkcji przekonań*, [w:] A. Cislak, K. Henne, K. Skarżyńska (2009), *Przekonania w życiu...*, dz. cyt., s. 29.

¹³ Tamże, s. 21–30.

pisują rzeczywistości w warstwie dotyczącej edukacji, jak i poznać ich gotowość do podejmowania nowych zadań, wynikającą z rozumienia własnych powinności.

NAUCZYCIEL WCZESNEJ EDUKACJI O PRZESTRZENIACH ZMIANY W SZKOLE – BADANIA WŁASNE

Podjętym zamierzeniem badawczym było rozpoznanie sposobu, w jaki nauczyciele opisują swoje funkcjonowanie w zmianie edukacyjnej. W niniejszym tekście postaram się odpowiedzieć na dwa pytania: jakie pola zmian, wynikające z reformy edukacji, dostrzegają w swojej praktyce pedagogicznej nauczycielki klasy I szkoły podstawowej; w jakim zakresie opinie o zmianach wyznaczają projektowaną przez nie praktykę edukacyjną. Stawiane pytania wymagały przyjęcia w badaniach perspektywy interpretacyjnej¹⁴. Przedstawiany materiał empiryczny pochodzi z wypowiedzi 34 nauczycielek. Dobór uczestniczek badań był celowy i uwzględniał brak doświadczenia w pracy z dzieckiem sześciolatkiem. Nieustrukturalizowane, indywidualne wywiady¹⁵ konstrukcyjnie podzielone były na dwie części. Pierwsza, wprowadzająca, dotyczyła ogólnej refleksji nad edukacją małego dziecka, druga koncentrowała się na opisie własnej praktyki pedagogicznej w świetle wprowadzanych zmian.

W celu wydobycia z wypowiedzi kategorii porządkujących przekonania na temat zmiany dokonałam zestawienia dwóch zakresów treści. Dotyczyły one: po pierwsze, rodzaju dostrzeganych zmian oraz nowych pól wolności¹⁶, w których badane umieszcwiają siebie, a w konsekwencji odczytują to, czego się od nich oczekuje; po drugie, reakcji na zmianę, a w tym aktywności, którą podejmują/podejmują, jak się w niej czują oraz czego się obawiają.

Okazało się, że aktualną zmianę edukacyjną nauczycielki odnoszą przede wszystkim do **obecności w szkole dzieci sześciolatków**. Wątek ten był obszernie rozwijany w wypowiedziach¹⁷ i przede wszystkim ujawniał strach przed pracą z dzieckiem młodszym:

obawiam się tej sytuacji; jak tak można, przenieść [sześciolatki – MG] do szkół i już; ja nie wiem, jak to będzie, to przecież jeszcze małe dzieci, co to za nauka będzie; dzieci się mają bawić, a ja mam realizować program, ciekawe jak?

¹⁴ Por.: D. Silverman (2007), *Interpretacja danych jakościowych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 52–68.

¹⁵ Tamże, s.114–126.

¹⁶ Określenie użyte za: M. Czerepaniak-Walczak (2006), *Pedagogika emancypacyjna...*, dz. cyt., s. 18.

¹⁷ Decyzja o obniżeniu wieku obowiązku szkolnego spowodowała żywą debatę społeczną, także naukową. Por.: *Sześciolatki do szkół – fakty, polemiki, emocje*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2009, numer specjalny.

Wypowiedzi świadczą, że badane nie podzielają decyzji MEN¹⁸. Podobnie często zauważane są **zmiany programowe**, a wśród nich wyodrębnienie w podstawach programowych osiągnięć dzieci kończących klasę I, co nie zawsze jest akceptowane przez badane, a wynika z braku uzasadnienia dla tego typu zabiegu. Kolejna zmiana dotyczy nowej edycji **podręczników**, co wywołuje u badanych *uczucie przesytu, wręcz znudzenia*, tym bardziej że *nie wiadomo tak naprawdę, czym one się różnią od poprzednich*. Stan opisywany przez nauczycielki doskonale wpisuje się w słowa M. Dudzikowej – wypowiedziane przy okazji oceny prac kolejnych ekip MEN – „Nie wiadomo tak na dobrą sprawę, czy podręczniki nie pasowały do podstaw, czy podstawy do podręczników?”¹⁹. Ostatnia z wymienianych zmian dotyczy **modelu pracy nauczyciela**. Zdaniem badanych związana jest z częściowym odejściem od nauczania zintegrowanego na rzecz przedmiotowego. Świadczy o tym zapis umożliwiający pracę w klasach I–III specjalistom z zakresu wybranych dziedzin edukacji.

Z badań wynika, że zmiany spostrzegane są bardziej jako organizacyjne, niż merytoryczne, w dużym stopniu bazujące na działaniach nauczyciela (diagnozowaniu, planowaniu, ocenianiu), co interpretowane jest jako przyjmowanie zależności powodzenia reformy od jakości pracy pedagogów. Ponad połowa badanych uważa, że **zmiany deklarowane w dokumentach różnią się od tych rzeczywiście dziejących się w szkole**. Te ostatnie bowiem koncentrują się szczególnie na warunkach materialnych (lokal, wyposażenie, środki dydaktyczne), są zatem oceniane jako *powierzchowne i prowizoryczne*²⁰. Również są *pozorowane*, o czym świadczy zamaskowana konieczność pracy z takim, a nie innym pakietem edukacyjnym, który raz wybrany jest obowiązujący dla wszystkich dzieci, niezależnie od poziomu rozwoju:

Nawet jak nauczyciel chce coś zmienić, na przykład dostosować do potrzeb dziecka metodę nauki czytania, to i tak wybrany pakiet, a jest on obowiązkowy, narzuca jedną dla wszystkich dzieci metodę; Dzieci pracują z książką wybraną część dnia, ale to nie oznacza, że mogą zmienić metodę pracy narzuconą przez autora. Cały czas mówimy więc o pozorach indywidualizacji.

Warto zauważyć, że nauczyciele mówiąc o reformie edukacji, a zatem i o wielu zmianach, niejednokrotnie spostrzegają ją jako proces trwający nieprzerwanie od 1999 roku.

¹⁸ MEN zrównało kwalifikacje do zajmowania stanowiska nauczyciela w przedszkolach i klasach I–III szkół podstawowych. Por.: *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli*.

¹⁹ M. Dudzikowa (2010), *Potrzebujemy reformy szkolnictwa przeprowadzonej z większą świadomością...*, [w:] M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda (red.), *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, T. 1, Kraków: Impuls, s. 369.

²⁰ Kursywą zapisano cytaty pochodzące z wypowiedzi badanych.

W języku wypowiedzi uwidacznia się brak dyscypliny w posługiwaniu się zamkiem Ja lub My²¹, co wskazuje na indywidualne lub zbiorowe odnoszenie się do praw i obowiązków nabytych w sytuacji zmiany. W jej obliczu nauczyciele **mówią o własnych odczuciach** *ja, mnie*, ale także wypowiadają się **w imieniu grupy** *my, nas*. Formułowane w ten sposób wypowiedzi można odnieść do dwóch wymiarów procesu korzystania z osiągniętych praw: indywidualnego i zbiorowego. Wypowiedzi formułowane w pierwszej osobie liczby pojedynczej lub mnogiej wskazują, kto podejmuje wysiłek uwolnienia się od odczuwanych ograniczeń. Jednostka nie zawsze gotowa jest do samodzielnego pokonywania utrudnień, na przykład w zmianie, może akcentować swoją przynależność do grupy, a przez to wskazywać na gotowość podzielenia zadań w niej obowiązujących²². Oznaczać to może, że nauczyciele w nowej sytuacji – poszukując w grupie oparcia dla własnej niepewności – dążą do tego, aby być wspólnotą, zapewniać sobie poczucie bezpieczeństwa.

Ilustracją przekonań nauczycieli jest **rozpoznanie źródeł**, w których upatrują przyczyny zmian w edukacji. I tak, to *państwo, ministerstwo i rząd* są odpowiedzialni za wprowadzoną reformę, która odznacza się centralizacją i biurokratyzacją. Wpływ państwa na życie szkoły dostrzegany jest w jego decyzyjności na wielu polach, co wydatnie hamuje efektywne działania nauczyciela. Jeżeli już zastanawia skuteczność wprowadzanych rozwiązań, to stroną odpowiedzialną za powodzenie jest ten, kto zmianę powołał do życia, czyli władza. Mechanizm, który opisuje praktykę pedagogiczną, oddaje następujący schemat: działamy – rozliczają nas – poddawani jesteśmy ocenie – otrzymujemy (a częściej nie) informację, co zmienić. Badane mówią:

Precyzyjne komentarze do reformy, założenia wykonawcze globalnie nas ograniczają. Jak mamy coś zmieniać, interpretować, tworzyć, jak jesteśmy szczegółowo oceniani z realizowania ogólnych założeń.

Nauczycielki nie czują się samodzielne, co powoduje przeniesienie odpowiedzialności, brak sprawstwa, poczucie zwolnienia z obowiązku samooceny czy krytycznego odniesienia do nowej sytuacji. Nie dostrzegają, że zmiana w edukacji bezpośrednio dotyczy ich działań, argumentując, że to, co nowe w szkole, a utożsamiane z reformą oświaty, pochodzi z zewnętrznego nakazu, a one *nie są od zmieniania*. Są przeciwne biurokratycznym zasadom obowiązującym w szkole, lecz nie zawsze widzą potrzebę podejmowania działań oporowych²³. Mówią:

Jakoś to będzie, nie taki diabeł straszny; Wymagają nie wiadomo czego, a tak naprawdę to nie przygotowują do niczego; Wprowadzają zmiany, a potem to już tylko sprawdzają i oceniają, jak jest; My możemy jak najlepiej wypełniać nowe obowiązki.

²¹ Por.: M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika...*, dz. cyt., s. 101.

²² Tamże, s. 31–33.

²³ Tamże, s. 37.

Okazało się, że badane deklarują różne rozumienie strategii postępowania w zmianie, oddające dwa **porządki: potoczny i naukowy**²⁴. Charakteryzując nową sytuację w porządku potocznym nie widzą potrzeby uruchamiania żadnych szczególnych działań, co następująco argumentują:

przecież my to od zawsze robimy; wystarczy opracować sobie „przepis” na zmianę, tak naprawdę to nic nowego; to nic innego, jak markowane działania, te zmiany ciągną się już od wielu lat, więc to oczywiste, że każdy działa po staremu.

W porządku naukowym stwierdzenia opisujące praktykę edukacyjną odwołują się do uzasadnień nauki. I tak:

niby nie wiele się zmienia, ale jednak praca z dzieckiem o niższym poziomie rozwoju wymaga ode mnie nowych kompetencji; tej zmiany się trochę obawiam, organizacyjnie zmienia się wiele. Teoretycznie jestem przygotowana, na studiach mieliśmy pedagogikę przedszkolną. Przypuszczam więc, że sześciolatek może mnie zaskoczyć.

Z założeń teorii zmiany wynika, że osoby w niej uczestniczące mogą przyjmować odmienne wzorce zachowań wobec zmiany: od akceptacji i realizacji, przez bagatelizowanie do negacji nowych propozycji. Porządkując przekonania nauczycielek na ten temat wykorzystałam poziomy podmiotowego zaangażowania się w zmianę – określane przez M. Czarepaniak-Walczak jako dążenie, aspiracje, roszczenie²⁵. Opis zachowań możliwych do uruchomienia w sytuacji zmiany ujawnia **trzy typy nauczycielek**, które nazwałam:

– **Racjonalizatorki** – uważają, że nowa sytuacja wymaga niewielkich zmian, usprawnień organizacyjnych, co prawda oznacza nowe zadania, na które są otwarte, ale także niesie nowe prawa do przeorganizowania własnej praktyki, do czego będą konsekwentnie **dążyć**. Reszta, przez którą rozumiany jest kontekst społeczny sytuacji edukacyjnych, zależy od kompetencji nauczyciela. Szukają nowych rozwiązań, argumentują projektowane przez siebie działania.

To jakiś stereotyp, że pierwszoklasista musi mieć siedem lat. Każdy z nas kiedyś spotkał się z dzieckiem młodszym, wystarczy odświeżyć ze studiów wiedzę na ten temat.

Uczestniczenie w nowej rzeczywistości oznacza dla nich konieczność pozyskania nowej wiedzy. Zmianę postrzegają jako szansę na rozwój własny, czy modyfikację praktyki, która wyznacza nowe obszary aktywności, zachęca do działania. Deklarują samodzielność edukacyjną, gwarantując, że wiedza będzie „samodzielnie odkrywana, konstruowana i dekonstruowana, angażująca wysiłek intelektualny i emocjonalny, czas i środki, jakimi podmiot dysponuje ...”²⁶.

²⁴ Rozróżnienie przyjęte za: M. Czarepaniak-Walczak, *Pedagogika...*, dz. cyt. s. 133.

²⁵ Tamże, s. 144–147.

²⁶ Tamże, s. 24.

– **Mediatorki** – zauważają, że wprowadzane administracyjnie zmiany, *pociągające za sobą nowe zadania, obowiązki, ale też i prawa* mogą być rozumiane przez nauczycieli jako ograniczenie autonomii. Jednak one same zajmują bezstronne stanowisko, uważają, że: *nie można przekreślać pomysłów [reformatorskich – MG] jeżeli się ich nie rozumie*. Starają się nie wdawać w spory, ponieważ *zazwyczaj są one bezproduktywne*. Natomiast chętnie dyskutują, planują, podkreślają posiadane obecnie prawa i możliwości do decydowania o tym, jak będzie wyglądać edukacja, do czego wyrażają **aspiracje**. Sposoby działania w zmianie *wyczuwane są intuicyjnie*, albowiem *posiadane doświadczenie i wiedza przygotowuje do pracy z dzieckiem młodszym*.

Warunek powodzenia wprowadzanych zmian upatrują w przyzwoleniu władz: *Jak będę mogła sama projektować sytuacje edukacyjne w klasie, to na pewno się uda*.

– **Kontestatorki** – kwestionują nową rzeczywistość, zgłaszają wątpliwości, a nawet podkreślają swój sprzeciw wobec wprowadzanych zmian. Równocześnie nie argumentują powodów jego występowania. Dostrzegają ograniczenia w zakresie wolności działania, o czym świadczy ich zdaniem to, że: *nauczyciel nawet jakby chciał coś zmienić w swojej praktyce, to i tak ma konieczność podporządkowania się standardom, kontrolom, ocenom, wymaganiom podstawy programowej*.

Oczekują przyznania im samodzielności w projektowaniu procesu edukacyjnego, lecz równocześnie zgłaszają **roszczenia** dotyczące między innymi: *mniej licznych klas; porządnej diagnozy zanim dziecko przyjdzie do szkoły; szkoleń, materiałów dydaktycznych przygotowujących do pracy z sześciolatkiem*.

Odczytanie obszarów niezadowolenia związanych z pracą z dzieckiem młodszym wskazuje, że wprawdzie nie mówią o zniewoleniu wewnętrznym, jednak wolność myślenia ograniczana jest posiadaną wiedzą. Wskazują na to wybierane strategie jej pozyskiwania i użytkowania, które zakładają, że wiedza na temat postępowania w zmianie jest otrzymywana z zewnątrz.

IZONOMIA ROZWOJOWA JAKO ZJAWISKO OGRANICZAJĄCE ROZWÓJ OSOBY I ZMIANĘ SPOŁECZNĄ

Przekonania analizowane w aspekcie poczucia budowania własnej niezależności, sprawstwa ujawniają przeciwstawne znaczenia przypisywane przez nauczycielki zmianie. Z jednej strony jest rozumiana jako kolejne ograniczenie, zawężenie pól niezależności, prowadzące do poczucia zniewolenia zewnętrznymi nakazami, z drugiej natomiast jest szansą do osiągnięcia nowych pól wolności. Rozważania porządkujące przekonania na temat zmiany edukacyjnej można zatem sytuować w perspektywie emancypacyjnej.

Kategorią teoretyczną, która pozwala na odczytanie nauczycielskich przekonań w kontekście zmieniających się pól działania, jest **kategoria izonomii rozwojowej**.

Kategorię tę – sytuowaną w polu emancypacyjnej teorii edukacji – upowszechniła w pedagogice Maria Czerepaniak-Walczak. Autorka stosuje ją w celu określenia „stanu, który jest rezultatem odgórnego nadania, obdarzania człowieka (grupy) zakresem wolności. Istotną właściwością tego stanu jest **bierność podmiotu** w procesie osiągnięcia tej wartości oraz fakt jej pochodzenia od zwierzchności dysponującej władzą i siłą”²⁷ [podkr. M. G.]. Jednostka, doświadczając ograniczeń w samodzielnym osiągnięciu praw i wolności, świadomie, w procesie emancypacji, podejmuje trud uwalniania się od nich. Natomiast zjawisko izonomii rozwojowej, traktowane jako jedno z nieświadomych zagrożeń rozwoju osoby i zmiany społecznej, pokazuje następstwa odgórnego wchodzenia w posiadanie praw i wolności.

Obdarowanie kogoś prawami czy wolnością nie zawsze jest oczekiwane przez niego, a w konsekwencji – generując sytuacje trudne – zamiast wyzwalać dążenie do samodzielności i odpowiedzialności służy asymilacji i dostosowaniu. Nieposzukiwanie własnych dróg, nieświadomiane unikanie czy nawet bunt to najczęstsze reakcje obronne jednostki, która zamiast dążyć do zrozumienia świata i siebie, aktywność skupia na uczeniu się roli człowieka wolnego. Dzieje się tak dlatego, że „wygody wynikające z uzależnienia, poczucie bezpieczeństwa płynące z zadomowienia albo zapewniane przez władzę skutecznie **powstrzymują przed aktywnością ukierunkowaną na zmianę**, a nawet mogą generować opór wobec oferty wolności”²⁸ [podkr. M. G.].

W tej sytuacji człowiek – zwiedziony dostępnością nowych praw – staje w obliczu licznych zagrożeń, które autorka nazywa **pułapkami izonomii rozwojowej**²⁹. Sytuacje te następują w wyniku formalnego, odgórnego nadania praw, bez liczenia się z kondycją osób obdarowywanych. Ujawniają skalę i siłę zagrożeń rozwoju osoby i zmiany społecznej, a także źródła ograniczeń emancypacji. Kategoria ta odnosi się do zachowań, postaw, powstałych w odpowiedzi na obdarowanie jednostki prawami – na przykład do odpowiedzialności za siebie – oraz zakresami wolności. Używając tego określenia autorka akcentuje, że źródłem zagrożeń może być sama istota zjawiska, jako „kusząca, zwabiająca, ale i przepowiadająca bolesne przebudzenie”³⁰. Warto zaakcentować, iż w pułapki wpadają ci, którzy nie potrafią odważnie zmieniać siebie oraz otaczającej ich rzeczywistości, a w zamian pokornie godzą się na wyznaczone role i zadania, co jest wyrazem braku kompetencji emancypacyjnych³¹.

²⁷ Tamże, s. 213.

²⁸ Tamże, s. 212.

²⁹ Pułapki izonomii rozwojowej dotyczą również tych, którzy prawa nadają. W tym miejscu, z uwagi na przedmiot badań, omawiam jedynie pułapki napotymane przez tych, którzy praw doświadczają. Por.: M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika...*, dz. cyt., s. 216–217.

³⁰ M. Czerepaniak-Walczak (2008), *Pułapki izonomii rozwojowej, ich źródła i rodzaje*, [w:] Z. Kwieciński, M. Jaworska-Witkowska (red.), *Ku integralności edukacji i humanistyki. Księga jubileuszowa dla Lecha Witkowskiego*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 665.

³¹ Por.: M. Czerepaniak-Walczak, *Między dostosowaniem...*, dz. cyt., s. 169.

M. Czerepaniak-Walczak, rozpoznając niektóre z pułapek izonomii rozwojowej, uwagę skupia przede wszystkim na tych z nich, które są łatwe do zdiagnozowania w codzienności edukacyjnej³². Są to następujące pułapki³³:

- syndrom Ikara – oznacza zachłyśnięcie się możliwością korzystania z otrzymanych praw oraz bezrefleksyjne ich egzekwowanie; brak zrozumienia sensu prawa prowadzi do niedostrzegania ograniczeń w korzystaniu z niego;
- „syndrom Elpenora” – oznacza wyrzuty, a niekiedy agresję w stosunku do wyzwoliciela; uzyskanie praw budzi protest i niewdzięczność;
- roszczenie – występuje w sytuacji ograniczenia praw i zakresów wolności; aktywność własna sprowadza się do zgłaszania pretensji;
- ufność – oznacza zaufanie do prawodawcy, który wie najlepiej, co jest dla innych dobre; prawa otrzymane mogą wzbudzać poczucie uwolnienia siebie od obowiązku czuwania nad własnymi działaniami oraz dawać poczucie bezpieczeństwa;
- unikanie – dotyczy sytuacji, w której prawo odczuwane jest jako opresja, a zadanie przerasta możliwości; wynika z niezrozumienia sensu nadanego prawa, które w konsekwencji wywołuje opór, uchylanie się od samodzielnego wyboru, podejmowania decyzji;
- rezygnacja – z moratorium psychospołecznego dotyczy okresu adolescencji, niedojrzała jednostka podejmuje role społeczne o dużych zakresach wolności, z której nie potrafi korzystać bez szkody dla siebie i innych.

Obdarowanie prawami może także prowokować do działań, stawiać w obliczu konieczności podjęcia konstruktywnych zachowań. Decydującym kryterium wyboru zachowań jest **nastawienie na zmianę własnego położenia**, intelektualna i emocjonalna dojrzałość do podjęcia tego trudu³⁴.

PUŁAPKI IZONOMII ROZWOJOWEJ KATEGORIĄ ANALITYCZNĄ PRZEKONAŃ NA TEMAT FUNKCJONOWANIA W ZMIANIE

Spróbujmy – przy odwołaniu się do kategorii pułapek izonomii rozwojowej – spojrzeć na kierunki zaangażowania się nauczycielek klas I–III SP w zmianę.

Nauczycielki są obdarowane zmianami, które przyznają im nowe prawa (według dokumentów uzasadniających reformę) lub raczej obowiązki (według badanych), do których czują się zobligowane. Różnica semantyczna pomiędzy prawem a obowiązkiem – widoczna w definicjach słownikowych – wskazuje, że *prawo do czegoś*, to przysługujące uprawnienie, przywilej, który pozostawia wybór, natomiast *obowiązek* to konieczność zrobienia czegoś

³² M. Czerepaniak-Walczak, *Pułapki izonomii...*, dz. cyt., s. 669–672.

³³ Autorka sygnalizuje możliwość istnienia innych typów.

³⁴ M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika ...*, dz. cyt., s. 215.

wynikająca z nakazu. Prawa się przyznaje, korzysta się z nich, ale także się je nabywa i traci. Obowiązek spada na kogoś, ciąży, bierze się na siebie, dopełnia się, ale też od niego się uchyla, uwalnia³⁵. Wybieranie zachowań charakterystycznych dla izonomii rozwojowej może świadczyć o ucieczce od/zastępowaniu niewygodnych obowiązków. Odgórnie działający mechanizm – co zauważa M. Czerepaniak-Walczak³⁶ – nie uwzględnia pragnień, możliwości, kompetencji obdarowywanych, dodajmy jest niewrażliwy na posiadane przez nich przekonania. Ci, którzy dostają prawa, czują, że brak wspólnego namysłu nad dzieckiem ogranicza ich autonomię (*biurokratyzacja edukacji*) i poczucie sprawstwa (*działają według wskazań*), są nieufni/lub nadmiernie ufają, stają się podejrzliwi. Szerokie spektrum pułapek izonomii powoduje, że indywidualne zachowania wytwarzają zjawiska niezgodne z zamierzeniami jednostek, a „wysiłek sponsora”³⁷ na rzecz zmiany – poczynając od regulacji prawnych, przez debatę środowiskową i konferencje, na szkoleniach i seminariach kończąc – nie zostaje doceniony, nauczyciele „uciekają” w zachowania charakterystyczne dla pułapek.

Deklarowane sposoby zachowania się w nowej sytuacji zapewniają nauczycielom dobre funkcjonowanie w rzeczywistości szkolnej. Sytuacja, gdy ktoś inny podejmuje decyzje, pozwala jednostce, która ufa prawodawcy (**pułapka ufności**), zachować poczucie bezpieczeństwa. Stwierdzenia, *tak nam każą; musimy tak postępować; takie mamy zalecenia* wskazują na przenoszenie odpowiedzialności, chociaż nie istnieją formalne zapisy obligujące do tego. Regulacje prawne, wyznaczając tryb postępowania, w pewien sposób uwalniają nauczycieli od samodzielności i odpowiedzialności za swoje działania. Mają również charakter nierozwojowy, ponieważ „niezachwiane poczucie bezpieczeństwa, sprzyjające rozwijaniu uległości i posłuszeństwa wobec jego źródła, **utrudnia otwartość i gotowość do zetknięcia się z nowym, nieznanym**”³⁸ [podkr. M.G].

Przekonania uruchamiające **roszczenia** są na stałe wpisane w praktykę edukacyjną, gdyż „nie istnieją tak idealne warunki interakcji, by można było wykluczyć pojawienie się przekonania, że są pewne stany, rzeczy i zjawiska, które należą się komuś, ponieważ inni je posiadają albo korzystają z nich”³⁹. Pretensje dotyczące braku niezależności – najczęściej zgłaszane przez badanych – zastępują świadome dążenie do osiągnięcia nowych przestrzeni aktywności oraz są czynnikiem frustracji i blokowania. Mają znamiona roszczeniowości, czyli nieuprawnionego nastawienia na branie i domaganie się realizacji własnych potrzeb⁴⁰. Badania nad

³⁵ M. Szymczak (1979), *Słownik języka polskiego*, t. II, Warszawa: PWN, s. 419 i 912–913.

³⁶ M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika...*, dz. cyt.

³⁷ Określenie użyte za M. Czerepaniak-Walczak, *Pułapki izonomii...*, dz. cyt., s. 669.

³⁸ M. Czerepaniak-Walczak, *Między dostosowaniem...*, dz. cyt., s. 132.

³⁹ Tamże, s. 102.

⁴⁰ M. Lewicka (2010), *Daj czy wypracuj? Sześcienny model aktywności*, [w:] M. Lewicka; J. Grzelak (red.), *Jednostka i społeczeństwo. Podejście psychologiczne*, Gdańsk: GWP, s. 83–102.

roszczeniowością⁴¹ wykazują, że różne są motywy świadczące o tego typu przekonaniach. Nauczyciele mogą w ten sposób: pokazywać, że zasługują na szczególne traktowanie; domagać się respektowania swoich praw oraz koncentrować się na obligacjach państwa lub innych osób względem siebie. Roszczeniowość bierna, czyli wiara w obligacje, jest istotnie związana z alienacją, zatem może wskazywać na brak zakorzenienia nauczycieli w systemie społeczno-politycznym⁴² przy jednoczesnym zadowoleniu z życia.

Badane nauczycielki obawiają się, iż nie posiadają kompetencji w zakresie przygotowania do pracy z dzieckiem sześciolatkiem. Zadanie, bo tak rozumiany jest obowiązek pracy z sześciolatkiem, przerasta ich możliwości fizyczne, intelektualne lub emocjonalne, co być może świadczy o występowaniu zjawiska **unikania**⁴³. Nauczyciel uważający się za nieprzygotowanego do nowej sytuacji społecznej będzie miał trudności ze zmianą własnych przekonań, gdyż najbardziej odporne na zmiany są elementy samowiedzy, które wiążą się z istotnymi dla jednostki obszarami funkcjonowania⁴⁴, a za takie można uznać pełnienie roli zawodowej. Nauczyciele przekonani o słuszności swojego postępowania, które uważają za konieczne w sytuacji zmiany, wspierają w ten sposób posiadane schematy, a tym samym ugruntowują stałość przekonań.

Poszukując w wypowiedziach nauczycielek danych świadczących o istnieniu nowych pułapek izonomii, moją uwagę zwrócił **wątek narzekania**, czyli słownego wyrażania niezadowolenia⁴⁵. Narzekanie związane jest z istnieniem „kultury narzekania”⁴⁶, która w pewien sposób nakazuje ujawniać niezadowolenie w określonych sytuacjach społecznych. Powiązane jest z roszczeniowością, ponieważ oba zjawiska „wypływają z przekonań o niesprawiedliwości świata społecznego”⁴⁷, są wynikiem negatywnej wizji świata, jednak różnicuje je sposób ujawniania niezadowolenia. Zgłaszając roszczenie ludzie domagają się respektowania swoich praw, natomiast narzekając przekazują również negatywne emocje i krytykują wybrane fragmenty rzeczywistości. Ujawniając niezadowolenie z założeń i przebiegu reformy nauczycielki zamiast znajdować pola dla własnej niezależności, sprawstwa czy odpowiedzialności realizują inne funkcje. Narzekanie umożliwia im między innymi rozładowanie negatywnych napięć, unikanie

⁴¹ Por.: M. Żemojtel-Piotrowska, J. Piotrowski (2009), *Narzekanie i roszczeniowość a przekonania (de)legitymizujące świat społeczny*, [w:] A. Cisłak, K. Henne, K. Skarżyńska, dz. cyt., s. 87–95.

⁴² Tamże, s. 90.

⁴³ M. Czerepaniak-Walczak, *Pułapki izonomii...*, dz. cyt., s. 671.

⁴⁴ A. Niedźwieńska, dz. cyt., s. 116.

⁴⁵ M. Szymczak, dz. cyt., s. 286.

⁴⁶ Określenie B. Wojcieszke, Por.: B. Wojcieszke; W. Baryła (2005), *Kultura narzekania, czyli o psychologicznych pułapkach ekspresji niezadowolenia*, [w:] M. Drogosz (red.), *Jak Polacy przegrywają, jak Polacy wygrywają*, Gdańsk: GWP, s. 35–52.

⁴⁷ M. Żemojtel-Piotrowska; J. Piotrowski, dz. cyt., s. 87.

niechcianych przez siebie obowiązków czy zaspokajanie potrzeby prezentowania się jako osoby krytycznej⁴⁸. Na podstawie badań nad przekonaniem na temat władzy i świata społecznego – do wyników których odnieść można wypowiedzi nauczycielek – stwierdzono: „ narzekanie i roszczeniowość, choć odmiennie się przejawiające, mogą prowadzić do delegitymizacji świata społeczno-politycznego, ale też z przekonania delegitymizujących ów system wprost się wywodzą”⁴⁹. Można domniemywać, że narzekanie nauczycieli prowadzi do unikania odpowiedzialności i bierności, a także do przypisywania odpowiedzialności za siebie władzom i innym ludziom.

WNIOSKI

Z przeprowadzonych badań wynika, że w przekonania badanych nauczycielek na temat funkcjonowania w zmianie edukacyjnej obejmują trzy obszary zagadnień. Są to: uznawanie niektórych zmian za kluczowe dla praktyki edukacji wczesnoszkolnej i sposoby ich oceniania; zewnętrzne – w stosunku do środowiska szkoły – lokowanie źródła zmian oraz deklarowane uwarunkowania własnego bycia w zmianie.

1. Nauczycielki za **najistotniejsze zmiany**, ale także i budzące największe obawy, uważają obniżenie obowiązku szkolnego, zmiany programowe, a w nich wyodrębnienie w podstawach programowych osiągnięć edukacyjnych uczniów po klasie pierwszej oraz nową edycję podręczników szkolnych. O wiele rzadziej zaniepokojenie budzi współpraca w kształceniu wczesnoszkolnym z nauczycielami specjalistami. Dostrzegany „nakazowy” mechanizm zmiany – z urzędu, bez dyskusji, a czasami bez akceptacji – wywołuje obawy, niepokój, lęk przed nieznanym, niepewność, wycofywanie się.

Akcentowany przez badane nauczycielki długotrwały proces zmiany – nieprzerwanie od roku 1999 – powoduje, że muszą swe przekonania dostosowywać do różnorodnych kontekstów społeczno-kulturowych. Ciągłość zmian edukacyjnych może zatem powodować, że nie jest dostrzegana „pozytywna logika zmiany”⁵⁰. Być może stąd pochodzi ujawniające się w wypowiedziach zmęczenie, brak wiary, ale też obojętność na nowe rozwiązania, które, co należy podkreślić, można zdaniem badanych przekroczyć, podejmując wysiłki samodzielnie lub w grupie. Ocenianie zaś **zmiany jako scentralizowanej, a przez to pozorowanej**, powoduje bagatelizujące podejście do niej, którego efektem jest bierność i zniechęcenie. Warto zauważyć, że w szkole działania pozorowane – a za takie badane

⁴⁸ Tamże, s. 88.

⁴⁹ Tamże, s. 87.

⁵⁰ M. Czerepaniak-Walczak, (1994), *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Szczecin: Wyd. Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, s. 246.

uznały między innymi deklarowane pozostawienie im miejsca na własną inicjatywę i aktywność – wywołują sprzeciw nie tylko wśród nauczycieli. Podobne przekonania mają studenci – byli uczniowie – którzy, dostrzegając w świecie szkoły (wszystkich szczebli) „fasadowe inicjatywy”, niewarte zaangażowania się, dystansują się wobec propozycji edukacyjnych⁵¹.

2. **Zewnętrzne**, w odniesieniu do badanych, **źródło zmian** powoduje przeniesienie odpowiedzialności za ich realizację. Natomiast odczuwany **przymus zmiany**, w sposób nieuświadamiany, może ograniczać lub modyfikować działania nauczycielek, które uznając decyzyjność – wynikłą z formalizmu zmian – wybiorą dostosowanie i zmierzać będą do zachowania istniejącego porządku. Obowiązujące w szkole reguły społecznego przyzwolenia w sposób ukryty sankcjonują wybrane działania, nie akceptują zaś dążenia do wolności, stąd jej pozory. Nauczyciel – chcąc wpisać się w obowiązujący kanon pełnienia roli zawodowej – ucieka od nowych rozwiązań, a wybiera znane, powielane od lat wzory. Niektóre z nich, jak pokazały przeprowadzone badania, charakterystyczne są dla występowania pułapek izonomii rozwojowej.

W sytuacji zamiany edukacyjnej nauczycielki stają przed koniecznością pracy nad własnymi przekonaniami, które same w dużym stopniu są odporne na zmiany. Tym bardziej że – stwierdza B. Zamorska rozważając zasadność zmian w edukacji – „przekonanie nauczycieli o bezsensowności, a także fikcyjności zmiany jest tak głębokie, iż nie podejmują nawet próby weryfikacji swoich ocen. **Kolejne negatywne doświadczenia przyjmowane są przez nich jako utwierdzenie w wydawanym sądzie**⁵² [podkr. M.G.]”.

Pytanie na przyszłość – raczej retoryczne, wykraczające poza ramy opisywanych badań – jak przeprowadzać zmianę bez przekonania o jej słuszności osób w nią zaangażowanych?

3. Nauczycielskie bycie w zmianie, zakorzenione bądź w edukacyjnej rzeczywistości, bądź w przesłankach naukowych, wyznacza trzy różniące się od siebie **wzory zachowań wobec zmiany**. Z wypowiedzi badanych wyłania się **obraz nauczyciela** jako osoby dostrzegającej w zmianie szansę na samodzielność i na rozwój własny; bądź ostrożnie przyjmującej postawę akceptującą, otwartą na nowe propozycje, dostrzegającą możliwość decydowania o przebiegu procesu nauczania; lecz także gotowej do negocjowania zmiany, nieuzasadnionego sprzeciwu, a nawet jej odrzucenia.

Okazało się, że nauczycielskie przekonania na temat zmiany nie stanowią spójnego

⁵¹ R. Wawrzyniak-Beszterda (2010), *Wizerunek lekcji i jego uwarunkowania*, [w:] M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda (red.), *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, T. 1, Kraków: Impuls, s. 285.

⁵² B. Zamorska (2008), *Nauczyciele. (Re)konstrukcja bycia-w-świecie edukacji*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW, s. 202.

konstruktu, lecz – odnosząc je do możliwości jednostki – mogą być oceniane jako prorozwojowe lub jako rozwój hamujące. Niepokój może budzić odczuwanie braku możliwości wpływu na bieg wydarzeń i kontroli nad własną aktywnością zawodową, gdyż ta kategoria przekonań jest uznawana za jedną z kluczowych dla zdrowia oraz stylu funkcjonowania społecznego jednostki⁵³.

Gotowość do działania w warunkach nowych, nie zawsze wystarczająco rozpoznanych, powinna być konstytutywną cechą działań nauczycieli. Tymczasem poczucie bezpieczeństwa w zawodzie – na co zwraca uwagę H. Kwiatkowska⁵⁴ – nie jest związane ze „stawaniem się”, rozwijaniem, lecz z „byciem” w dobrze znanym, uporządkowanym świecie, w którym realizowane są ustalone – dodajmy poparte przekonaniem – schematy postępowania. „Byciu” towarzyszy brak zmiany, bezruch, ale przede wszystkim pewność, która uprawomocnia działania, a charakterystyczny dla niej brak wątpliwości przyczynia się do unikania działań niejednoznacznych. Odnosząc wskazane rozróżnienie do aktywności w warunkach zmiany edukacyjnej, obdarzonej atrybutem niepewności, przyjęcie postawy „bycia w” będzie hamować rewizję własnych przekonań, a więc nie sprzyjać zmianie. Natomiast rodzące się wątpliwości, charakterystyczne dla „stawania się” staną się siłą napędową zmiany, w której niepewność własnych racji, mobilizuje do podejmowania nowych pól aktywności, a tym samym być może pozwoli uniknąć kolejnych pułapek izonomii rozwojowej.

Odpowiadając na pytanie – postawione we wstępie – o nauczycielskie przekonania przekładające się na spostrzeganie ograniczeń działania w zmianie edukacyjnej, można stwierdzić, że zmiana nie tylko wyzwala/lub hamuje wewnętrzną motywację do działania, lecz również – dostarczając nowych doświadczeń – sprzyja rozwojowi nowych przekonań lub utrwała już posiadane. Deklarowana przez część badanych otwartość na zmianę (czyli innowacyjność), argumentowanie potrzeby podjęcia nowej aktywności (czyli racjonalność) oraz podkreślanie odpowiedzialności nauczyciela za podejmowane decyzje (czyli odwaga) cechuje nauczycieli posiadających kompetencje emancypacyjne⁵⁵.

Na koniec dodam, że wykorzystana do oglądu przekonań nauczycieli kategoria izonomii rozwojowej jest odpowiedzią na zachętę wyrażoną przez M. Czerepaniak-Walczak do rozpoznawania okoliczności powstawania nowych pułapek. Stwarza – o czym świadczą przeprowadzone badania – możliwość wyzwolenia aktywności, które wewnątrznie umocowują przekonania nauczycieli.

⁵³ K. Skarżyńska (2005), *Czy jesteśmy prorozwojowi? Wartości i przekonania Polaków a dobrobyt i demokratyzacja kraju*, [w:] M. Drogosz (red.), *Jak Polacy przegrywają, jak Polacy wygrywają*, Gdańsk: GWP.

⁵⁴ H. Kwiatkowska (2008), *Dylematy roli wychowawcy*, [w:] Z. Kwieciński, M. Jaworska-Witkowska (red.), *Ku integralności edukacji i humanistyki. Księga jubileuszowa dla Lecha Witkowskiego*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 595–619.

⁵⁵ Korelaty kompetencji wskazałam za: M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika ...*, dz. cyt., s. 131–134.

BIBLIOGRAFIA:

- Aronson E., Wilson T. D., Akert R. M. (1997), *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Czerepaniak-Walczak M. (1994), *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Czerepaniak-Walczak M. (2006), *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Czerepaniak-Walczak M. (2008), *Pułapki izonomii rozwojowej, ich źródła i rodzaje*, [w:] Z. Kwieciński, M. Jaworska-Witkowska (red.), *Ku integralności edukacji i humanistyki. Księga jubileuszowa dla Lecha Witkowskiego*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Dudzikowa M. (2010), *Potrzebujemy reformy szkolnictwa przeprowadzonej z większą świadomością...*, [w:] M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda (red.), *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, T. 1, Kraków: Impuls.
- Fullan M. (1999), *Czynniki warunkujące skuteczność wprowadzania zmian*, [w:] D. Ekier-Grabowska (red.), *Współczesne tendencje w kierowaniu zmianą edukacyjną*, Radom: Wydawnictwo Program TERM.
- Hopkins D., Ainscow M., West M. (1999), *Sens zmian edukacyjnych*, [w:] D. Ekier-Grabowska (red.), *Współczesne tendencje w kierowaniu zmianą edukacyjną*, Radom: Wydawnictwo Program TERM.
- Krzychała S. (2010), *Czy polska szkoła jest już „przystosowana” do działania w stanie niekończących się reform?*, [w:] J. Szomburg, P. Zbieranek (red.), *Edukacja dla rozwoju*, Gdańsk: IBnGR.
- Kwiatkowska H. (2008), *Dylematy roli wychowawcy*, [w:] Z. Kwieciński, M. Jaworska-Witkowska (red.) *Ku integralności edukacji i humanistyki. Księga jubileuszowa dla Lecha Witkowskiego*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Lewicka M. (2010), *Daj czy wypracuj? Szczęśliwy model aktywności*, [w:] M. Lewicka; J. Grzelak (red.), *Jednostka i społeczeństwo. Podejście psychologiczne*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Niedźwieńska A. (2005), *Stalość i zmienność schematów Ja*, [w:] A. Niedźwieńska (red.), *Zmiana osobowości. Wybrane zagadnienia*, Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Reber A. S. (2002), *Słownik psychologii*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Silverman D. (2007), *Interpretacja danych jakościowych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Skarżyńska K. (2005), *Czy jesteśmy prorozwojowi? Wartości i przekonania Polaków a dobrobyt i demokratyzacja kraju*, [w:] M. Drogosz (red.), *Jak Polacy przegrywają, jak Polacy wygrywają*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Szymczak M. (1979), *Słownik języka polskiego*, t. II, Warszawa: PWN.
- Świda-Ziemba H. (2009), *Spółeczno-kulturowa geneza charakteru i funkcji przekonań*, [w:] A. Cislak, K. Henne, K. Skarżyńska (red.), *Przekonania w życiu jednostek, grup, społeczności*, Warszawa: SWPS Academica.
- Wawrzyniak-Beszterda R. (2010), *Wizerunek lekcji i jego uwarunkowania*, [w:] M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda (red.), *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, T. 1, Kraków: Impuls.

- Wojcieszke B., Baryła W. (2005), *Kultura narzekania, czyli o psychologicznych pułapkach ekspresji niezadowolenia*, [w:] M. Drogosz (red.), *Jak Polacy przegrywają, jak Polacy wygrywają*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Zamorska B. (2008), *Nauczyciele. (Re)konstrukcja bycia-w-świecie edukacji*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Żemojtel-Piotrowska M., Piotrowski J. (2009), *Narzekanie i roszczeniowość a przekonania (de)legitymizujące świat społeczny*, [w:] A. Cisiak, K. Henne, K. Skarżyńska (red.), *Przekonania w życiu jednostek, grup, społeczności*, Warszawa: SWPS Academica.

Magdalena Grochowalska, Przekonania nauczycieli na temat sposobów działania w zmieniającej się edukacji wczesnoszkolnej. Raport z badań

Title: Teachers' beliefs related to the methods of operation in the changing early school education. Report on investigations

Abstract: The modification to the system of education is interpreted in different ways according to the context in which it is perceived. In this article I make an attempt to describe the meaning attributed by teachers to the change related to decrease the age at which the school obligation should be started as postulated by lawmakers. This issue is presented by making reference to my own investigations.

The interpretative perspective for analyzing teachers' beliefs is the category of development isonomy. From this angle, I will analyze the sources of knowledge, concepts, decisions and actions taken up by teachers. The category of isonomy will serve for describing the way of abandoning the limitations one has realized.

