

DOI: 10.5604/01.3001.0016.1794

Anna Kowal-Orczykowska

Collegium Witelona Uczelnia Państwowa

Wydział Nauk Społecznych i Humanistycznych

e-mail: anna.kowal.orczykowska@collegiumwitelona.pl

Opiekun, buntownik czy kreator? Kody archetypowe a działania nauczycieli w kryzysie pandemii

STRESZCZENIE

Artykuł przedstawia badania dotyczące zachowań nauczycieli w dobie zmian związanych z pandemią COVID-19. Podjęte badania wskazały na pewne style działań nauczycieli wobec dynamiki kryzysu/zmiany w sferze edukacji. Pomocna w analizie narracji badanych okazała się matryca archetypów Carla Gustawa Junga – odzwierciedlająca główne kody kulturowe, z którymi identyfikują się ludzie i których pochodną są określone zachowania, style działania, reakcje czy wybory. W bardzo plastyczny sposób pozwoliła ona zobaczyć, a nawet nazwać, główne sposoby reagowania na kryzysową sytuację badanych osób i przy okazji wskazała, jakie naturalne zasoby kadry pedagogicznej aktywowały się w dobie kryzysu podyktowanego zmianami związanymi z ochroną zdrowia w czasie pandemii oraz w związku z nowymi, wymuszonymi warunkami pracy. Tytuł niniejszej publikacji zaznacza właśnie odniesienie do wskazanej jungowskiej koncepcji.

Słowa kluczowe: kryzys, zmiana, archetypy jungowskie, nauczyciel w sytuacji zmiany

Wstęp

Niniejszy tekst jest próbą analizy wybranych obszarów zmian, jakie zaszły w sferze edukacji w związku ze zjawiskiem pandemii COVID-19, z którym mierzymy się w Polsce i na świecie od 2020 roku, bez wiedzy, czy to już koniec zmagania z zakaźnym wirusem, czy może nastąpią dalsze perturbacje z nim związane. Artykuł ten prezentuje badania zebrane wiosną 2021 roku, gdy mijał rok pracy w warunkach zdalnej edukacji. Porusza zagadnienie nauczyciela w sytuacji naglej zmiany warunków funkcjonowania. Przedmiotem zainteresowań badawczych jest konkretna reakcja nauczyciela na kryzys i zmianę warunków pracy (edukacja zdalna i jej konsekwencje), w postaci uaktywnienia się jego określonych zasobów, trudności i sposobów reakcji na zmianę, co przekłada się na obserwowane zachowania w procesie dydaktycznym. O wskazaniu tych zmian poproszono badanych nauczycieli, ale także obserwujących ich rodziców. Po raz pierwszy bowiem proces kształcenia został na masową skalę niejako wprowadzony w mury domów i za sprawą trybu *on-line* każdy rodzic mógł obserwować tok lekcji i zachowanie wszystkich uczestników tego procesu.

Zmiana, kryzys

Zacznijmy w tej analizie od słowa **zmiana**, można powiedzieć, że to słowo klucz do zrozumienia istoty zdarzeń. Zmiana – słowo powszechnie znane i używane, które *Słownik języka polskiego* definiuje jako: „fakt, że ktoś staje się inny lub coś staje się inne niż dotychczas¹”. Zmiana jest cechą permanentną współczesnego społeczeństwa, co możemy obserwować codziennie, doświadczając najrozmaitszych kryzysów, skokowych zmian, ewolucji w niemal wszystkich dziedzinach życia społecznego, gospodarczego i kulturalnego. Jego specyfikę wyrażają także takie określenia jak ryzyko, ambiwalencja czy przypadkowość. Ten czas „późnej nowoczesności” (A. Giddens), „ery ponowoczesnej” (Z. Bauman) czy wreszcie „nowoczesności refleksyjnej” (U. Beck) jest światem permanentnej zmiany i turbulencji związanych z ciągłym ryzykiem, akcentowanym przez wielu socjologów i filozofów. Termin niemieckiego socjologa Ulricha Becka „społeczeństwo ryzyka” sygnalizuje, że my, ludzie, jesteśmy „członkami światowej wspólnoty niebezpieczeństw²”. Zagrożą nam skutki gwałtownej modernizacji, przed którymi nie ochronią nas ani pieniądze, ani władza, do skutków tych możemy zaliczyć choćby anomalie klimatyczne, konflikty zbrojne i ataki terrorystyczne z użyciem cybertechnologii i innych nowych rodzajów broni czy pojawianie się pandemii. Artykuł ten koncentruje się na zmianach związanych właśnie z pandemią, jednak wiemy, że świat zmaga się z kolejnym dużym kryzysem w postaci wojny, która rozgrywa się u naszych sąsiadów, ale *de facto* destabilizuje funkcjonowanie Polski, Europy, a nawet świata. Jej nieznanne konsekwencje mogą stać się kolejnym zarzewiem zmian – także w sferze edukacji.

Zmiana jest zatem procesem nieuchronnym, także naturalnym elementem dynamiki życia. Czyni ludzki los nieodgadnionym a zarazem fascynującym. Często przynosi rozwój, wielokrotnie stanowi jednakże źródło lęku, niepewności, bólu – zwłaszcza wtedy, gdy zmiana pojawia się niezapowiedzianie, nie jesteśmy na nią przygotowani i niesie element zagrożenia dla jakości ludzkiej egzystencji, a nawet dla zdrowia lub życia. Wówczas zmiana staje się **kryzysem**. A kryzys uderza w naszą codzienność. Może zmieniać sposób realizacji dotychczasowych zadań, może ograniczać wolność osobistą, może podważać nasze prawa, kompetencje czy „oczywistości”, które nadawały życiu cechy bezpiecznej rutyny. Słownik wyrazów obcych podpowiada, że „kryzys” pochodzi od greckiego *krino* i oznacza: punkt zwrotny, przełomowy; moment rozstrzygający; jakościową zmianę układu lub w układzie³.

Zmiany wynikające z kryzysów, krytycznych sytuacji, zdarzeń, momentów mogą być czymś w rodzaju pozytywnego testu. Bywają bowiem stymulujące i rozwijające, zdarza się, że stają się punktami zwrotnymi zarówno w pojedynczych ludzkich biografiach, jak i w dziejach całych społeczeństw. Mogą generować nowe kompetencje, ujawniać nieznanie wcześniej zasoby czy stwarzać szanse na nowe rozwiązania, na progres. Jako taka zmiana może nieść zatem coś dobrego, często jest traktowana jako coś, co jest wręcz niezbędne w dążeniu do rozwoju. Jej pozytywnym synonimem bywa postęp, innowacja, wyższy poziom.

¹ <https://sjp.pwn.pl/slowniki/zmiana.html>, data dostępu: 22.09.2022 r.

² U. Beck, *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, przeł. S. Cieśla, PWN, Warszawa 2004, s. 348.

³ *Słownik wyrazów obcych*, PWN, Warszawa 1980, s. 404.

Andrzej Radziewicz-Winnicki pisze o zmianie, że jest to wręcz „zespół nieuchronnych procesów, dzięki którym społeczeństwo przechodzi na kolejny szczebel rozwoju”⁴.

Należy podkreślić, że kryzys działa na zasadzie swoistego domina. Pęknięcie w dowolnej części systemu powoduje konsekwencje dla całego układu i dla sfer pozornie nie powiązanych ze sobą. Wielokrotnie kryzysy mogą się łączyć, przenikać i implikować stany kryzysowe w kolejnych obszarach. Makrokryzysy społeczne implikują mikrokryzysy; potężne zmiany społeczne nie pozostają bez wpływu na funkcjonowanie mniejszych struktur, a także odbijają się na losach pojedynczych osób. Mirosław J. Szymański ujmuje to w słowach: „Wszelkie istotne zmiany w makrostrukturze muszą się odbijać w strukturach społecznych o średnim zasięgu (np. w województwie lub mieście), a także w mikrośrodkach, a więc wsiach i osiedlach, gminach i miasteczkach, w poszczególnych społecznościach lokalnych”⁵.

Z punktu widzenia edukacji – wszystkie makro-zmiany społeczne dotyczą funkcjonowania szkoły jako instytucji, a także jej uczestników. Przyjrzyjmy się bliżej nauczycielowi, którego aktywność jest przedmiotem uwagi w tym artykule.

Nauczyciel wobec zmiany

Zdaniem Roberta Kwaśnicy w szkole istnieje jakiś „potencjał zmian, łagodzących jej instrumentalno-biurokratyczny charakter. One pozwalają na pewne odstępstwa od modelowych zasad, one mogą uczynić szkołę «bardziej ludzką». Potencjał tych zmian zależy przede wszystkim od nauczycieli. To oni sprawiają, że w szkole może być trochę inaczej (lepiej), niż wymaga tego jej instrumentalna racjonalność”⁶. Kryzys pandemii po ludzku spowodował wiele cierpienia, stresu, a na pewno zwykłej niepewności, która była udziałem całego społeczeństwa. Na poziomie szkoły stres udzielał się nauczycielom, ale dotykał także dzieci, które nagle utraciły kontakt z rówieśnikami, czy rodziców, na których spadły nowe obowiązki. Nauczyciel mógł zatem być „czynnikiem” łagodzącym skutki kryzysu, dającym „bardziej ludzki” – jak ujął to Kwaśnica – wymiar szkoły w procesie zmian. Mógł też zaostrzyć kryzys zmian, spotęgować problemy niezdolnością zaktualizowania swojej roli w nowej sytuacji, mógł „dolać oliwy do ognia”, używając języka metafory. Wielu współczesnych badaczy edukacji zauważa, że „[...] współczesność nieustannego kryzysu wymaga typu człowieka, który może sprostać trudnym okolicznościom i zadaniom. Człowieka pełnomocnego – o ukształtowanych kompetencjach do formułowania i rozwiązywania nowych, trudnych zadań, mądrego, odpowiedzialnego, współczulnego i zdolnego do solidarnego współdziałania, umiającego krytycznie wybierać i osądzać [...]”⁷. To sytuacja idealna, w której nauczyciel ucieleśnia to, co najlepsze, i pozwala uczniom bezpiecznie przejść przez gąszcz zmian, odnajdując się przy tym samemu. Nie brakuje jednak i krytycznego spojrzenia na tę kwestię. Mirosława Nowak-Dziemianowicz podważa idealistyczne podejście do rzeczywistości,

⁴ A. Radziewicz-Winnicki, *Spółczesność w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji*, GWP, Gdańsk 2004, s. 30.

⁵ M. J. Szymański, *Gwałtowna zmiana społeczna a zmiana edukacyjna* [w:] *Szkola i nauczyciel*, red. J. M. Łukasik, I. Nowosad, M. J. Szymański, Impuls, Kraków 2021, s. 19.

⁶ R. Kwaśnica, *Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego. O potrzebie refleksyjności*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2014, s. 250.

⁷ Z. Kwiecieński, *Tropy, ślady, próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*, Wydawnictwo „Edytor”, Poznań–Olsztyn 2000, s. 84–85.

w której zakładamy i oczekujemy, że ludzie funkcjonalnie odnajdą się w każdej sytuacji. Konstatuje ona, że jednostka – czyli także poszczególni nauczyciele – są jedynie ludźmi, zatem wyobrażanie sobie, że wszyscy staną na wysokości zadania i zmierzą się z trudnościami, jakie niesie dynamiczna rzeczywistość – w sposób adekwatny, jest nie tylko utopijne, ale także w jakimś sensie opresyjne, bo nie uwzględnia kondycji i możliwości poszczególnych ludzi. I co ważne – nie można oczekiwać, że sam fakt legitymowania się dyplomem np. pedagoga/nauczyciela, jest gwarantem niezawodności w sytuacji kryzysowej. „Okazuje się bowiem, że współczesność, z jej charakterystycznym roszczeniem wobec ludzi, aby stali się autonomiczni, sprawczy, zaradni, kreatywni, przedsiębiorczy i odpowiedzialni, może być dla tych jednostek zagrożeniem. Dzieje się tak wtedy, kiedy ludzie z różnych powodów nie są w stanie tych oczekiwań spełniać, lub wtedy, kiedy spełniać ich z jakichś powodów nie mogą⁸”. Zatem bywa, że rzeczywistość szkolna odbiega od ideałów akademickich i zderza się z realnością ludzkich problemów, deficytów czy ich niezdolnością do elastycznego adoptowania się do zmian. Adaptacja do rzeczywistości szkolnej w dobie pandemii oznaczała dla nauczyciela odnalezienie się w co najmniej kilku sferach:

- Przystawienie się na pracę z komputerem, poruszanie się w przestrzeni wymagającej posiadania nowych kompetencji technicznych i informatycznych.
- Zaktualizowanie własnych metod pracy, dostosowanie ich do nowych warunków nauczania.
- Podjęcie wyzwania związanego z pracą z dzieckiem/ucznikiem, z którym nie ma się bezpośredniego kontaktu, a który może wymagać wsparcia czy nawet pomocy. Dziecko zde-motywowane do pracy, osamotnione, z obniżonym nastrojem, dziecko wykluczone informatycznie z powodu np. braku komputera czy dostępu do niego (casus dużej rodziny) lub do Internetu, dziecko znikające z systemu itp.

Proces adaptacji według R. Schulza może odbywać się na trzech poziomach. Od najbardziej podstawowej, intuicyjnej adaptacji do systemowo zaplanowanego wprowadzania innowacyjnych zmian, a nawet antycypowania owych zmian i stosownie wczesnego przygotowywania się do nich. Są to jego zdaniem:

- samorzutne, naturalne procesy przystosowania się do zmiany;
- planowe, celowe podjęcie działań o charakterze innowacyjnym;
- samoregulujące procesy oparte na przewidywaniu przyszłości, które pozwolą się przygotować do zmiany⁹.

Ostatnia ze wskazanych sytuacji jest uznawana za optymalną, bo zdaniem badaczy: „Orientacja temporalna na przyszłość pozwoli na lepszą koncentrację jednostki na wyborze, a nie losie czy przypadkowości. Myślenie to jest bliższe promowaniu autonomicznej podmiotowości sprawczej aniżeli adaptacji do istniejących warunków”¹⁰. Rozwiązanie to zakłada swoistą czujność, która pozwala jednostce przygotowywać się z wyprzedzeniem do rozmaitych sytuacji życiowych – takich jak podjęcie pracy z wykorzystaniem komputera.

Okazuje się, że w mierzeniu się z problemami adaptacyjnymi nie wystarczy wykształcenie czy siła woli, ale istotne są także własne wyjściowe zasoby jak i kontekst jednostkowej

⁸ M. Nowak-Dziemianowicz, *Style zarządzania w sytuacji krytycznej oraz ich konsekwencje w perspektywie edukacyjnych badań zaangażowanych* [w:] *Szkola i nauczyciel...*, s. 125.

⁹ R. Schulz, *Procesy zmian i odnowy w oświacie. Wstęp do teorii innowacji*, PWN, Warszawa 1980, s. 87.

¹⁰ A. Cybal-Michalska, *Szkola jako przestrzeń rozwoju proaktywności jednostki w świecie permanentnej zmiany* [w:] *Szkola i nauczyciel...*, s. 69.

biografii. Jedni reagują na zmiany kreatywnie i zadaniowo, inni z dystansem, jeszcze inni ucieczką. Zmiany niosą cierpienie, a ono może powodować u części osób reakcje unikowe, które niekiedy objawiają się np. prokastynacją¹¹ czy symptomami o charakterze somatycznym (dolegliwości fizyczne typu ból głowy, ujawnianie się chorób). Ci nauczyciele, dla których wytrącenie z przewidywalnej codzienności, za sprawą np. pandemii COVID-19, było bolesne, sami mogli się stać potencjalnymi beneficjentami różnego rodzaju form pomocy, zamiast aktywnie zmieniać rzeczywistość dla swoich uczniów lub przynajmniej się do niej funkcjonalnie adaptować. Funkcjonalne podejście do zmiany wiąże się ze zdolnością adaptacji, przystosowania do dynamicznych przemian pomimo braku doświadczenia czy pełnej wiedzy o nowej sytuacji. Adaptacja jest przeciwnością reakcji unikowych, czy wręcz ucieczkowych, lub też sytuacji, w których jednostka wyraża poczucie bezradności, rezygnacji. Poniżej koncepcja archetypów Carla Gustawa Junga rzucająca więcej światła na różnice w postrzeganiu, odbieraniu i traktowaniu rzeczywistości przez jednostkę. Ta uniwersalna koncepcja pozwoliła zobaczyć narracje nauczycieli w nowym kontekście.

Archetypy

Od zarania dziejów można wyodrębnić powtarzające się w każdej kulturze podstawowe wzorce, wątki zachowań, motywów postępowania określane mianem archetypów. Archetypy (z gr. *arche* – początek, *topos* – wzorzec) pojawiają się niezależnie od szerokości geograficznej, czasów historycznych czy innych zmiennych. Są one krystalizacją elementów myślowych, a także kodów emocjonalnych stanowiących strukturalne składniki nieświadomości zbiorowej¹². Żyjący na przełomie XIX i XX w. szwajcarski psychiatra i twórca psychologii analitycznej Carl Gustaw Jung posłużył się mitologią a także religią, by wskazać pewne wzorce, symbole (nieświadome reprezentacje), które pozwalają zrozumieć mechanizmy ludzkich zachowań. Dwie amerykańskie badaczki, Margaret Mark i Carol S. Pearson, zaaplikowały tę jungowską koncepcję do świata biznesu i marketingu w publikacji z 2001 roku, która po dziś stanowi źródło praktycznej wiedzy na temat archetypów¹³. Zintegrowały wiedzę z zakresu humanistyki i nauk społecznych, by ją zoperacjonalizować na rzecz zarządzania marką i wyznaczyły strategie wykorzystania teorii archetypów w branding. Uniwersalność wyodrębnionych kodów pozwala je odnieść także do rzeczywistości edukacyjnej. Oto analiza wyodrębnionych przez amerykańskie badaczki archetypów i odniesienie ich do rzeczywistości edukacyjnej.

¹¹ Prokastynacja lub zwlekanie czy też ociąganie się (z łac. *procrastinatio* – odroczenie, zwłoka) – tendencja, utożsamiana z odwlekaniem, opóźnianiem lub przekładaniem czegoś na później, ujawniająca się w różnych dziedzinach życia. Przez pojęcie prokastynacji rozumieć należy dobrowolne zwlekanie z realizacją zamierzonych działań, pomimo posiadanej świadomości pogorszenia sytuacji wskutek opóźnienia (źródło: E. Jaworska, *Przyczyny i konsekwencje prokastynacji akademickiej*, „Folia Pomeranae Universitatis Technologiae Stietinensis” 2013, nr 303(72), s. 63–72).

¹² Zob. C. G. Jung, *Archetypy i symbole: pisma wybrane*, tł. J. Prokopiuk, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa 1993.

¹³ Zob. M. Mark, C. S. Pearson, *The Hero and the Outlaw: Building Extraordinary Brands Through the Power of Archetypes*, McGraw-Hill Professional, New York 2001.

Tabela nr 1

	Nazwa archetypu	Opis	Aktywność na gruncie edukacji
1.	Władca (ruler)	Rządzi, dąży do uzyskania kontroli, dba o bezpieczeństwo – własne i osób, które mu podlegają. Jest zdolny do działania w sytuacji stresu i niepewności, do rozwiązywania najtrudniejszych zadań, a w zamian za to oczekuje szacunku i posłuszeństwa.	<ul style="list-style-type: none"> • Ceni dyscyplinę. • Nie boi się kryzysowych sytuacji. • Dąży do najlepszych wyników (prestż), bywa apodyktyczny, arogancki, co może być źródłem stresu dla ucznia.
2.	Mędrzec (guru)	Postać poszukująca wiedzy, prawdy, sensu. Cechuje się umysłowością analityczną, konstruuje logiczne argumenty, jest otwarty, a zarazem przenikliwy poznawczo, a także zdolny do generowania wiedzy o świecie, o nas samych.	<ul style="list-style-type: none"> • Dbą o wysoki poziom kształcenia, zawsze aktualizuje wiedzę. • Ma zdolność przyjmowania roli tutora, który indywidualnie pracuje z uczniem. • Wiedza jest dla niego priorytetem, bywa mniej wrażliwy na inne potrzeby ucznia, np. emocjonalne.
3.	Buntownik (rebel)	Jest nonkonformistyczny, niezależny, wyzwolony. Dąży do bycia sobą i nie przykłada uwagi do problemów, niesprawiedliwości czy opresyjnego konwensu.	<ul style="list-style-type: none"> • Zwolennik rewolucji w edukacji, który kwestionuje tradycyjne metody kształcenia czy np. oceniania. • Idzie za uczniem, a nie za planem/rozporządzeniem/dyrektywą władz. • Może być skonfliktowany z władzami szkoły lub źle odbierany przez tradycjonalistów.
4.	Niewinny (Innocent)	Pozytywna osoba pragnąca życia prostego i szczęśliwego. Ma dobre serce, ale unika tego, co trudne czy kontrowersyjne. Praktykuje tradycyjne wartości i lubi przewidywalne, bezpieczne sytuacje.	<ul style="list-style-type: none"> • Dbą o dobrą atmosferę w klasie. • Wprowadza ucznia w świat dobrych praktyk, zwyczajów. • Nie dostrzega (nie chce) głębszych problemów uczniów.
5.	Zwykły Człowiek (everyman)	Można z nim o wszystkim porozmawiać, pośmiać się; dzieli smutki i pragnienia kolegów, sąsiadów; nie szuka poklasku, nie popisuje się, ceni sobie własną grupę i lojalność, a także to, co lokalne, proste, oszczędne, dostępne.	<ul style="list-style-type: none"> • Dbą o równość w klasie. • Wykorzystuje lokalne zasoby do wzbogacenia procesu kształcenia. • Zmiany, kryzysy, powodują jego niepokój, mogą powodować niepożądane reakcje, np. unikowe.
6.	Kochanek (lover)	Kieruje się w życiu pasją, potrafi z prostych czynności uczynić coś niezwykłego, fascynującego; zostawia ślad w pamięci innych, jest niezapomniany; to, co robi – robi z miłością.	<ul style="list-style-type: none"> • Uatrakcyjni zajęcia, wprowadza element pasji, zaskoczenia, umie być charyzmatycznym liderem. • Celebryje święta, okazje, uroczyste momenty. • Bywa „gwiazdą” skoncentrowaną na sobie i swojej pasji.

7.	Odkrywca (explorer)	Ma ciekawość poznawczą i dużą potrzebę wolności. Poszukuje nowych przestrzeni, nowych wrażeń, jest w ruchu. Wybiera naturalne przestrzenie: las, góry, jeziora.	<ul style="list-style-type: none"> • Organizuje wycieczki, wyprawy, wyjścia. • Docenia eksperyment, metody aktywizujące. • Narzucone rozwiązania, zewnętrzne wymagania traktuje jako trudność.
8.	Blazen (jester)	Kanalizator negatywnych emocji, rozładowuje napięcie, agresję poprzez żart, humor; w chwili trudności przenosi uwagę na inne aspekty życia	<ul style="list-style-type: none"> • Wybiera nieoczywiste sposoby działania. • Ma dystans do konwenansów, nie oczekuje od uczniów żelaznej dyscypliny. • Potrafi dostrzec „drugie dno” każdej sytuacji czy faktu, umie refleksyjnie wykić to, co inni przyjmują z powagą – nie wszystkim się to podoba.
9.	Bohater (warior)	Uwielbia rywalizację, rankingi, konkursy. Nie znosi rutyny pozabawionej wyzwań. Na trudności reaguje gotowością do działania.	<ul style="list-style-type: none"> • Bierze udział we współzawodnictwie. • Ma zdolności do motywowania innych. • Może być zbyt wymagający dla osób, które nie mają jego siły walki.
10.	Opiekun (caregiver)	Pierwszoplanową wartością jest uważność na drugiego człowieka. Naturalne dla tego archetypu wartości to: wspieranie innych, poświęcenie, bezinteresowność.	<ul style="list-style-type: none"> • Dbałość o potrzeby psychologiczne uczniów jest priorytetem. • Ma wysokie zdolności komunikacyjne, tworzy harmonijne relacje. • Nie ignoruje sygnałów dotyczących problemów uczniów, co czasem może być dla niego obciążające psychicznie.
11.	Magik (catalyst)	Kieruje się intuicją, duchowością, wyobraźnią. Reprezentuje zdolność do transformacji. Działa na granicach „światów”, umożliwiając przekraczanie rutyny i spełnianie marzeń. Wprowadza ład tam, gdzie jest chaos.	<ul style="list-style-type: none"> • Wykorzystuje elementy duchowości, magii, wierzeń, organizując zajęcia. • Jest twórczym nauczycielem, podobnie jak kreator, ale częściej sięga po tradycyjne choć oryginalne rozwiązania. • Chce zmieniać świat na lepszy, ciekawszy, lecz czasem sprawia z tego powodu wrażenie odrealnionego.
12.	Kreator (artist)	Charakteryzuje się zdolnością do innowacji i przedsiębiorczością. Posiada umiejętność znajdowania nieszablonowych rozwiązań dla trudnych sytuacji. Duża wyobraźnia, odwaga działania. Podejmuje ryzyko.	<ul style="list-style-type: none"> • Nie boi się zmian, nowości, kryzys traktuje jako okazję do rozwoju. • Inicjuje oryginalne projekty z wykorzystaniem oryginalnych i innowacyjnych metod pracy. Nie boi się nowych technologii. • Czasem sprawia wrażenie osoby wybierającej się „z motyką na słońce”, podejmuje się ryzykownych projektów.

Źródło: opracowanie własne na podstawie A. Kowal-Orczykowska, *Wszystko ma markę. Odnajdź swoją!...*¹⁴.

¹⁴ A. Kowal-Orczykowska, *Wszystko ma markę. Odnajdź swoją! Personal branding – o świadomym kreowaniu wizerunku w zgodzie ze sobą*, CeDeWu, Warszawa 2021.

Metodologia pracy

Jakościowa perspektywa badawcza

W badaniu przyjęto jakościową perspektywę badawczą, gdyż pozwala ona zobaczyć zjawiska społeczne z poziomu ludzkiej narracji, pojedynczych doświadczeń o charakterze biograficznym, które dają możliwość głębszego zrozumienia, co się stało, jak i dlaczego potoczyły się pewne zdarzenia. Jest to opozycja do pozytywistycznego paradygmatu widzenia świata oferującego rodzaj poznania zaczerpniętego z nauk przyrodniczych. Zgodnie z nim świat społeczny można badać i obserwować z takim samym obiektywizmem jak rzeczywistość przyrodniczą. Decydując się na taką perspektywę, badacz ryzykuje, że straci dostęp do bogactwa myśli, doznań, doświadczeń, których nie są w stanie uchwycić ilościowe metody badawcze i ich pozytywistyczny ogląd. Ciekawość poznawcza owych humanistycznych aspektów ludzkiej egzystencji skłoniła mnie do przyjęcia **paradygmatu interpretatywnego**, który stoi w opozycji do paradygmatu pozytywistycznego, chcącego wyjaśniać świat liczbami, statystykami i opisem tzw. obiektywnych faktów. Wnika pod oficjalną, strukturalną warstwę wydarzeń, szukając sposobu na humanistyczne, ludzkie, jednostkowe *rozumiejące wyjaśnianie*¹⁵ świata. Paradygmat ten posługuje się humanistyczną kategorią *rozumienia*, którą jako pierwszy do nauk społecznych wprowadził Max Weber. Mieczysław Malewski przybliżył sens tego pojęcia: „Rozumienie jako podstawowa metoda humanistyki polega na «chwytaniu» tego, co wspólne ludzkiej obecności w świecie, na myślowej rekonstrukcji tej wspólnoty i odczytywaniu jej społecznie podzielanych sensów”¹⁶. W perspektywie tego paradygmatu „Przedmiotem nauk humanistycznych (hermeneutycznych) jest świat ludzki w całej jego złożoności i wieloaspektowości. Uzewnętrznia się on i obiektywizuje w kulturze”¹⁷. Adekwatną, pomocną perspektywą teoretyczną w tym badaniu okazał się **interakcjonizm symboliczny**. Dla przedstawiciela teorii George’a Herberta Meada interesująca badawczo jest symbolika gestów w interakcjach społecznych – „przejdzie od gestu do symbolu, od stosunków społecznych mających czysto biologiczne podłoże, do stosunków społecznych opartych na komunikacji symbolicznej, było głównym tematem jego myśli społecznej”¹⁸. Inny przedstawiciel interakcjonistów Erving Goffman zasłynął wprowadzeniem do myśli społecznej metaforyki teatralnej, pokazując wagę symboli, którymi operujemy w relacjach społecznych, odgrywając swoje role poprzez używanie określonych gestów itp. W tekście tym, analizując materiał badawczy, wykorzystałam koncepcję archetypów Carla Gustawa Junga. Stała się ona dla mnie rodzajem matrycy porządkującej symboliczne typy narracji, które zebrałam w procesie badawczym.

¹⁵ H. Kozakiewicz, *Zwierciadło społecznego świata*, PWN, Warszawa 1991, s. 75.

¹⁶ M. Malewski, *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1998.

¹⁷ Ibidem.

¹⁸ J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej*, PWN, Warszawa 2003, s. 581.

Cel, przedmiot badań i badani

Celem badania było uzyskanie obrazu sytuacji edukacyjnej w dobie pandemii, a dokładnie zmian w sposobie pracy nauczycieli korzystających z edukacji zdalnej. Przedmiotem badań stała się specyfika stylu pracy/reakcji na zmiany nauczycieli w nowej sytuacji (kształcenie zdalne) w ich własnej opinii, a także – zgodnie z opinią rodziców – dzieci, które uczestniczyły w zajęciach.

Problemy badawcze

- Jaki potencjał i zagrożenia związane z edukacją zdalną ujawniły się w pracy nauczyciela?
- Jaki styl pracy (z użyciem matrycy archetypów) obrali nauczyciele w nowej sytuacji edukacyjnej?

W badaniu wzięli udział, jak zostało to już zaznaczone, nauczyciele, którzy musieli się zmierzyć z nową sytuacją zawodową – z kształceniem zdalnym w okresie pandemii i całą problematyką z tym związaną. Było to dziesięciu nauczycieli, z czego sześciu to nauczyciele nauczania początkowego, a pozostali to nauczyciele przedmiotowi. Po raz pierwszy w dziejach znanej nam współcześnie formy szkolnictwa mogli się przyjrzeć bezpośrednio procesowi edukacji rodzice, którzy siłą rzeczy z rozmaitych powodów (warunki mieszkaniowe, niewykonywanie pracy zawodowej poza domem itp.) stali się świadkami pracy nauczycieli. Dziesięciu z nich poprosiłam o udzielenie wywiadu. W sumie uzyskano pogłębiony obraz problemu badawczego od dwudziestu osób. Badania miały miejsce w okresie **od marca do czerwca 2021 roku**, w miejscach i okolicznościach dogodnych dla badanych. Każda z osób chętnie dzieliła się swoimi doświadczeniami, traktując wywiad niejako jako formę „przerobienia” trudnych, zaskakujących doświadczeń mijającego roku.

Metody, techniki

W ramach badań zebrano intensywne, pogłębione wywiady z niewielką liczbą badanych – za to właśnie bogatych w szczegóły i znaczenia, których nie da się uchwycić w badaniach ilościowych. W badaniu użyto metodę **wywiadu narracyjnego** w stosunku do badanych nauczycieli, których poproszono o opowieść o swoim życiu zawodowym w dobie pandemii i zmian z tym związanych. Nauczyciel snuł swoją opowieść zgodnie z własną potrzebą, akcentując ważne dla siebie zagadnienia. Rodzice dzieci kształconych zdalnie, którzy byli świadkami działań nauczycieli, zostali poproszeni o wypowiedź zbieraną techniką **wywiadu pogłębionego**. Wywiad miał na celu zbadanie ich punktu widzenia na temat tego, co zaobserwowali, będąc niejako przypadkowymi świadkami zdalnego procesu kształcenia ich dzieci.

Analiza badań własnych

Zebrany materiał badawczy z pewnością nie dał wglądu w pełnię obrazu edukacji w dobie pandemii w Polsce, pozwolił jednak przyjrzeć się reakcjom wybranej grupy osób. Zebrane wywiady po wnikliwej analizie pozwoliły wyodrębnić trzy główne archetypy, które wyraźnie się zaznaczały. Niekiedy można by wskazać poboczne wątki archetypów bądź ich swoiste mieszanki – gdyż często utożsamiamy się z różnymi wartościami, a tym samym różne kody

archetypowe są nam bliskie. Jednak narracje dominujące pokazały trzy główne wątki: trudna sytuacja uwypukliła postawy opiekuńcze części badanych nauczycieli (Opiekun) – i ich wrażliwość na sytuację ucznia, wskazała też na nauczycieli przedsiębiorczych i kreatywnych (Kreator), dla których kryzys był wyzwaniem, ale przede wszystkim zaznaczył się wątek nauczyciela przeciążonego sytuacją (Zwykły Człowiek). Nauczyciela, który nie jest bohaterem, a zwykłym człowiekiem, a nowa sytuacja przysparza mu trudności i rodzi stres. Te główne kody niekiedy się ze sobą łączyły, przede wszystkim archetyp Opiekuna i Kreatora, a także Zwykłego Człowieka i Opiekuna.

Opiekun. Dobro dzieci jest najważniejsze

Jednym z najbardziej wyraźnych archetypów okazał się Opiekun. Dość często był on obserwowany przez rodziców, ale także zaznaczał się jako postawa wśród nauczycieli. Wielu badanych nauczycieli – bo aż połowa – wskazywało na psychologiczne problemy uczniów w związku z pandemią i edukacją zdalną i wokół tych problemów konstruowało swoją narrację. Zwracali uwagę na obniżony nastrój dzieci i ich brak motywacji. Kwestie te były ważnym wątkiem ich wypowiedzi, wielokrotnie do niego wracali. Uaktywniała się ich opiekuńcza strona wizerunku zawodowego i dominowała tok narracji. Wypowiedzi badanych zawierały obserwacje i swoiste diagnozy problemów, które nigdy nie były bagatelizowane czy spychane na margines. Ponadto zawierały działania podjęte na rzecz poprawy sytuacji.

Oswiałe dzieci, „sufitoza” i inne...

Jedna z nauczycielek: „Zauważyłam, że dużo dzieci jest oswiałych. Dzieci, które kiedyś były wesole, teraz siedzą cicho, nic im się nie chce”. Inna z badanych: „Ja nazywam ich przypadłość «sufitozą» – leżą i patrzą w sufit, nie chce im się nic robić, niby są zalogowani na zajęciach, ale jakby ich nie było”. Inny przykład narracji: „Kiedy widzę, że K. znowu wstał późno i siedzi przed ekranem w piżamie, widzę, że nie ma motywacji do działania, a jego rodzice są w pracy i nie mogą go przypilnować”. Innym wątkiem pojawiającym się zarówno w narracjach nauczycieli, jak i rodziców były dzieci, które „zniknęły z systemu”. „Kilku moich uczniów zniknęło z systemu. Bałam się o nich, wiedziałam, że nie mogą liczyć na swoje rodziny z różnych powodów, szukałam dla nich pomocy”. Badani wielokrotnie opisywali, na czym polega „znikanie z systemu”, „znikanie z wizji”: „Moja uczennica ma czworo rodzeństwa, w tym troje z nią łącznie się uczy. Ona nie miała swojego komputera”. „Michał jeszcze przed pandemią niewiele obchodził rodziców, z reguły nie przychodzili na zebrania [...], a kiedy szkoła «przeniosła się do domu», już zupełnie mógł zniknąć”.

Czuli obserwatorzy

Edukacja zdalna pozwoliła wrażliwym obserwatorom zobaczyć także inne problemy. Oto przykładowe: „U jednego z uczniów zaobserwowałam kłótnie między rodzicami, jakby sobie nic nie robili – co kilka dni wybuchały kłótnie w trakcie lekcji ze mną. Z kuchni czy innych pomieszczeń dochodziły jakieś wyzwiska”. „Maciek wstydził się włączać kamerkę, jak to się stało, zrozumiałam, o co chodzi. Mieszkał z babcią w jednym skromnym pokoju”. Narracje „nauczycieli-opiekunów” dostarczały także wglądu w podjęte przez nich działania. Do przykładowych można zaliczyć interwencje u dyrektora w sprawie uczniów nieobecnych lub zagrożonych wykluczeniem (dostęp do sprzętu, do Internetu), samodzielne próby

kontaktu czy rozwiązywania konkretnych spraw. Jedna z badanych osób np. podarowała swoją kamerkę jednemu z uczniów. Rodzice uczniów poproszeni o udzielenie wywiadu podkreślali, że zauważają troskę nauczyciela o samopoczucie uczniów, że w toku zajęć znajdują oni czas na wspierającą rozmowę czy sposobność do tego, by wprowadzić do zajęć elementy rozweselające, relaksujące, integrujące grupę. Zauważyli także, że ten typ nauczyciela chętnie komunikował się z rodzicami, udzielał im wszelakich form wsparcia, a jednocześnie nie obciążał uczniów nadmiernymi pracami domowymi, rozumiejąc, że często dzieje się to także kosztem zaangażowania czasu wolnego rodziców.

Kreator. Każdy problem jest wyzwaniem

Wypowiedzi trzech badanych nauczycieli i dwóch rodziców obfitowały w narracje ucieleśniające kod archetypowy Kreatora. Nauczyciele tacy przedstawiali nową sytuację jako pozytywny wyzwanie. „Całe życie przygotowywałam się na to, by dać sobie radę w takiej sytuacji, nawet nie pomyślałam, że edukacja zdalna jest jakimś problemem technicznym dla mnie”. „Nową sytuację mimo wszystko widziałam jako fajną zmianę – coś nowego w rutynie pracy”. Wyraźnie zaznaczał się w tej grupie wątek podjęcia wyzwania oraz szukania nowych rozwiązań. Pojawiały się takie zdania: „Wyszukiwanie materiałów w Internecie, wymyślanie nowych sposobów potraktowałam jako ciekawą przygodę. Uważam, że dzięki pandemii bardzo wzbogaciłam swój warsztat pracy”. „Chętnie szukałam nowych inspiracji od innych nauczycieli w mediach społecznościowych”. Czy nawet: „Kto miał sobie dać radę jak nie ja!”

Przedsiębiorczość jest fajna

Nauczyciel Kreator był postrzegany jako ktoś pozytywny i pomysłowy zarazem, jego zachowania cechowała w odbiorze rodziców przedsiębiorczość, która pozwalała znajdować rozwiązania dla różnych sytuacji. Rodzice wskazywali, że taki nauczyciel nie tylko nie boi się nowych rozwiązań, ale wręcz je lubi i chętnie włącza do warsztatu swojej pracy, zarażając entuzjazmem uczniów: „Pani naszego syna wręcz poczuła się jak ryba w wodzie, ona uwielbia technologię. Nawet plany lekcji dzieci (8-latkowie) dostały w postaci kodów QR”. Nauczyciel Kreator rozwiązywał nie tylko problemy o charakterze technologicznym, jego przedsiębiorczość pozwalała przezwyciężać także inne trudne sytuacje: „Na dzień dziecka przeszła się po wszystkich dzieciach z klasy i zostawiła w skrzynkach pocztowych prezent-niespodziankę dla każdego dziecka, takie zagadki, rebusy. Z mężem bardzo się wzruszyliśmy, że tak jej się chciało, była taka nastawiona na rozwiązywanie każdej sytuacji”.

Zwyczajny człowiek. Wyzwania mnie męczą

Jednak najczęściej powtarzającym się wątkiem jest narracja Zwykłego Człowieka. Ten kod archetypowy zdominował wypowiedzi zarówno nauczycieli, jak i obserwujących ich rodziców. Ten archetyp nie szuka i nie docenia nagłych zmian, wyzwań czy zadań, za to konstruuje narrację wokół zwykłych spraw, koncentruje się na tym, co codzienne. Nauczyciele ucieleśniający ten archetyp poświęcali dużo czasu na analizę rzeczywistości uczniów: „Podobało mi się to, że mogłam zobaczyć jak oni (uczniowie) mieszkają, jakie mają pokoje, skąd pochodzą”. „Zobaczyłam, że mój uczeń ma na ścianie wielką mapę świata, nie przypuszczałam, że mógłby mieć coś takiego. W ogóle się nie wyrywał do zdobywania wiedzy”. Aspekt „prozy” życia był doceniany przez tę grupę nauczycieli, rozumieli potrzebę przywracania normalności

w niecodziennej sytuacji i realizowali to na przykład tak: „Część nauczycieli przykuwała dużą wagę do pozalekcyjnych tematów, jak na przykład możliwości wykorzystania komputera do rozmów dzieci w trakcie przerw. Nie wszyscy, niektórzy zabraniali, ale ci bardziej normalni to rozumieli”. Jednak głównym wątkiem, który opisywał ten archetyp, była kwestia stosunku do edukacji zdalnej. Ci nauczyciele oscylowali pomiędzy niepokojem w związku z pojawieniem się zmian, a docenianiem z czasem wielu walorów nowych rozwiązań.

Zmiana powoduje niepokój

Niepokój w tej grupie dotyczył dwóch aspektów. Pierwszym z nich była obawa o własne zdrowie. Pojawiały się zdania takie jak te: „Mam problemy zdrowotne, jestem astmatykiem, dlatego bałam się zakażenia wirusem [...] bałam się chodzić do pracy”. „W mojej rodzinie zmarły dwie osoby na COVID, dlatego cały czas czułam się zagrożona”. Kolejnym problemem okazała się sytuacja obcowania z komputerem. „Myślałam, że to mi się nie przydarzy, że nie będę musiała uczyć się komputera, przez tyle lat udawało mi się pracować bez tego [...] ja nawet nie miałam takiego sprzętu w domu [...]”. Dla niektórych badanych była to sytuacja wręcz przewlekłego stresu: „Lęk, każdego dnia czułam strach, a zwłaszcza w niedzielę wieczorem, nie umiałam sobie poradzić ze sprzętem i bałam się śmiechu uczniów”. Podobne obserwacje dotyczące stresu związanego z obsługą komputera zgłaszali rodzice: „Często też ktoś wyłączał głos nauczycielce, albo robił inne figle. Zanim zorientowałam się, jak nad tym zapanować, na lekcji działy się różne dziwne rzeczy”. „Minęło kilka tygodni zanim lekcje zaczęły iść sprawnie, nauczycielka ciągle miała jakieś problemy techniczne”. Zwracali także uwagę na inne problemy: „Pani jakby panicznie bała się kamerki. Zakazywała jej włączania. Ale niestety dzieci wtedy szalały, robiły wszystko, tylko nie zajęcia.” Czy na przykład: „Z tego, co wiem, przy sprawdzianach masowo oszukiwano nauczycieli, uczniowie często zwalali, pomagali im rodzice. Nie każdy nauczyciel umiał nad tym zapanować, a niektórym chyba nawet nie zależało”.

Edukacja zdalna – wolność we własnym domu

Jednak archetyp Zwykłego Człowieka docenia to, co pozwala korzystać z własnych zasobów, docenia swoją zwykłą codzienność i okazało się, że początkowy stres związany ze zmianami pozwolił odkryć szanse na zwiększenie swojego komfortu psychicznego. Badani mówili: „Ucieszyły mnie zajęcia zdalne. Wreszcie nie męczył mnie hałas na przerwach i odeszły mi dyżury, których nienawidziłam” czy: „Dzięki pandemii mogłam nadawać z domu, puścić pranie, włączyć zmywarkę, nastawić obiad w międzyczasie. Poczulałam się prawie wolna”. „Odpadły mi wszystkie stresujące spotkania z osobami, za którymi nie przepadałam w pracy i mam wrażenie, że niektóre dzieci też na tym skorzystały z tego powodu”.

Podsumowanie

Konkludując, podjęte badania stały się okazją do spotkań z ludźmi i wymiany doświadczeń związanych z trudnym i zaskakującym okresem pandemii. Pozwoliły one lepiej zrozumieć, jakiej mozaiki uczuć, obserwacji, niepokojów doświadczali uczestnicy edukacji w dobie pandemii – nauczyciele i rodzice uczniów. Zebrane badania dały odpowiedź na problemy badawcze:

- Jaki potencjał i zagrożenia związane z edukacją zdalną ujawniły się w pracy nauczyciela?

Należałoby wskazać, że zmiany związane z pandemią uaktywniły u wielu nauczycieli potencjał postaw opiekuńczych wobec uczniów, wzmogły ich czujność obserwacyjną pozwalającą na rozpoznawanie problemów, zagrożeń będących konsekwencją edukacji zdalnej. Dla wielu badanych była to sytuacja wzmagająca chęć rozwoju, rodzaj pozytywnego wyzwania czy okazja do poszukiwania nowych rozwiązań. Swoiście pojmowanym potencjałem edukacji zdalnej stała się możliwość nowego zagospodarowania własnego czasu, także w sferze zawodowej. Dla niektórych badanych możliwość pracowania w domu była pomocna w lepszym gospodarowaniu swoim czasem, służyła regeneracji psychicznej poprzez odciążenie od wielu dodatkowych wcześniejszych obowiązków. Największym zagrożeniem dla nauczycieli była ta sama kwestia – pracy w nowych warunkach technicznych. Część badanych nie dysponowała właściwym sprzętem użytecznym w nowych okolicznościach, część nie posiadała warunków mieszkaniowych do takiego zadania, a część nie dawała sobie rady z różnymi aspektami obsługi sprzętu, co stawało się źródłem niepokoju. Sam fakt zagrożenia zakażeniem wirusem również okazał się być istotnym czynnikiem stresogennym. U tych nauczycieli uaktywnił się wyższy niż zwykle poziom niepokoju i chęć ucieczki z niekomfortowej sytuacji – jednak zarazem właśnie ta grupa znajdowała najwięcej zadowolenia z nowej możliwości odseparowania się od codzienności szkolnej poprzez zaszczylenie się w pieleszach domowych. Część z nich deklaruje, że chętnie wróciłaby do tego trybu pracy. Można pokusić się o przypuszczenie, że wskazuje to na pewną niechęć czy nawet możliwość wypalenia zawodowego, które charakteryzuje się między innymi brakiem lub obniżonym poziomem motywacji do podejmowania nowych wyzwań.

- Jaki styl pracy (z użyciem matrycy archetypów) obrali nauczyciele w nowej sytuacji edukacyjnej?

Badania wskazały trzy dominujące, najbardziej wyraziste kody archetypowe, które można wyróżnić w zebranych materiale badawczym. To archetyp Opiekuna, który uaktywnił to, co czuło w nauczycielach, ich potrzebę wspierania uczniów, wrażliwość na problemy i niezgodę na ich ignorowanie. To także archetyp Kreatora, który uaktywnił zadaniowych nauczycieli, stał się bodźcem do szukania nowych metod dydaktycznych, radzenia sobie z wyzwaniami, na które zresztą wielu z nich było przygotowanych wcześniej. A także archetyp Zwykłego Człowieka – czyli nauczyciela, który ceni sobie bezpieczną rutynę, doświadcza niepokoju w obliczu zmian, a jednocześnie dzięki tym zmianom może doświadczyć komfortu własnego domu, co stało się nieoczekiwanym profitem zmian w pandemii.

Wydaje się, że pierwszym wnioskiem z badań jest zrozumienie, że zmiana a nawet kryzys – których jakkolwiek nie da się uniknąć ani często zawczasu przewidzieć, co dobitnie pokazały wydarzenia ostatnich lat, mogą być dla nas bodźcem rozwoju, ale także mogą spowodować istotne obciążenie. Wśród badanych wyraźnie zarysował się aspekt swojego cierpienia – obserwowanego u innych (uczniowie), ale doświadczanego także przez samych nauczycieli. Wydaje się, że właśnie ten wymiar doświadczenia podpowiada ważność takich nieoczywistych w racjonalnym, efektywnym świecie wartości jak wzajemna czułość (rozumiana jako uważność obserwacji, współodczuwanie) i wrażliwość pozwalające lepiej rozumieć położenie INNEGO, DRUGIEGO w sytuacji stresu. Być może warto zastanowić się nad aspektem wzajemnej solidarności, budowania szkoły jako **przestrzeni**

wsparcia – dla wszystkich tego potrzebujących w dobie kryzysu. Jednocześnie myśleć o edukacji jako o narzędziu przygotowującym do rzeczywistości permanentnych zmian, bo właśnie tacy nauczyciele – obcy z technologią, nawykli do poszukiwania inspiracji dydaktycznych okazali się najbardziej optymistyczni i zadaniowi w czasie pandemii.

Bibliografia

- Beck U., *Spoleczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, przełożył S. Cieśla, PWN, Warszawa 2004.
- Cybal-Michalska A., *Szkoła jako przestrzeń rozwoju proaktywności jednostki w świecie permanentnej zmiany* [w:] *Szkoła i nauczyciel*, red. J. M. Łukasik, I. Nowosad, M.J. Szymański, Impuls, Kraków 2021.
- <https://sjp.pwn.pl/slowniki/zmiana.html>, data dostępu: 22.07.2022 r.
- Jaworska E., *Przyczyny i konsekwencje prokrastynacji akademickiej*, „Folia Pomeranae Universitatis Technologiae Stetinensis” 2013, nr 303(72).
- Jung C. G., *Archetypy i symbole. Pisma wybrane*, tł. J. Prokopiuk, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa 1993.
- Kowal-Orczykowska A., *Wszystko ma markę. Odnajdź swoją! Personal branding – o świadomym kreowaniu wizerunku w zgodzie ze sobą*, CeDeWu, Warszawa 2021.
- Kozakiewicz H., *Zwierciadło społecznego świata*, PWN, Warszawa 1991.
- Kwaśnica R., *Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego. O potrzebie refleksyjności*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2014.
- Kwieciński Z., *Tropy, ślady, próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*, Wydawnictwo „Edytor”, Poznań – Olsztyn 2000.
- Malewski M., *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1998.
- Mark M., Pearson C. S., *The Hero and the Outlaw: Building Extraordinary Brands Through the Power of Archetypes*, McGraw-Hill Professional, New York 2001.
- Nowak-Dziemianowicz M., *Style zarządzania w sytuacji krytycznej oraz ich konsekwencje w perspektywie edukacyjnych badań zaangażowanych* [w:] *Szkoła i nauczyciel*, red. J.M. Łukasik, I. Nowosad, M.J. Szymański, Impuls, Kraków 2021.
- Radziewicz-Winnicki A., *Spoleczeństwo w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji*, GWP, Gdańsk 2004.
- Słownik wyrazów obcych*, PWN, Warszawa 1980.
- Schulz R., *Procesy zmian i odnowy w oświacie. Wstęp do teorii innowacji*, PWN, Warszawa 1980.
- Szacki J., *Historia myśli socjologicznej*, PWN, Warszawa 2003.
- Szymański M. J., *Gwałtowna zmiana społeczna a zmiana edukacyjna* [w:] *Szkoła i nauczyciel*, red. J.M. Łukasik, I. Nowosad, M.J. Szymański, Impuls, Kraków 2021.

SUMMARY

Anna Kowal-Orczykowska

**A guardian, a rebel or an everyman?
Archetypal codes and the teacher's actions in a pandemic crisis**

This article presents the results of research on the teacher's behaviour in the era of changes observed due to the covid-19 pandemic. The conducted research allowed for an identification of particular set of the teacher's reactions in the face of the dynamics of the crisis/changes in the sphere of education. The matrix of archetypes, developed by Carl Gustaw Jung, proved helpful in the course of the analysis of cultural codes which people identify with and whose derivative are specific instances of behaviour, styles of action, reactions or choices. In a very appealing way, it allowed us to notice, and even name, the main patterns of response to critical situations demonstrated by the respondents. Also, it lead to the identification of those natural resources of the teaching staff which were activated in times of crisis resulting from the changes related to health protection during the pandemic and the new, enforced working conditions. The title of this article constitutes a reference to the aforementioned Jungian concept.

Key words: crisis, change, Jungian archetypes, a teacher in a situations of change.

Data wpływu artykułu: 6.11.2022 r.

Data akceptacji artykułu: 12.12.2022 r.