ROCZNIK KOMISJI NAUK PEDAGOGICZNYCH
Tom LXVII, 2014: 75–86 PL ISSN 0079-3418

Magdalena Grochowalska
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

SPOSOBY FUNKCJONOWANIA NAUCZYCIELI PRZEDSZKOLA W ZMIANIE EDUKACYJNEJ

Abstract

This article deals with some aspects of the institutional functioning of the nursery school. I try to identify and analyse some of the likely consequences for early childhood education of the divergent objectives — real and assumed — inscribed into the preschool teacher's activities. My considerations are focused upon three points. I start with describing the importance of the educational institution for the teacher of a small child, a role which provides the context for my own research results. I endeavor to determine the aftermath which may result from the divergence between formal requirements ser forth by pre-school education and the teacher's involvement aimed at doing something new. I demonstrate that structural and temporal constraints laid upon teachers will engender unintended effects exposed in their narration on the education. In the final part of the text, I show an attempt at interpreting the teachers' actions by making use of R Boudon's inversion effect.

Key words: preschool education, preschool teacher, inversion effect
Słowa kluczowe: edukacja przedszkolna, nauczyciel przedszkola, efekt odwrócenia

WPROWADZENIE

Zmiany oświatowe, mimo że organizacyjnie mogą wydawać się proste do przeprowadzenia, w sensie społecznym są zjawiskiem niezwykle złożonym, bowiem wśród wszystkich czynników warunkujących skuteczność wprowadzania zmian decydującą rolę zawsze odgrywa aktywność ludzi[1], a nie formalna realizacja założonych zmian. Funkcjonowanie w realiach dynamicznych zmian społecznych wymaga podejmowania nowych zadań, które niejednokrotnie związane są z rozstrzyganiem dylematów moral-

[1] M. Fullan, *Czynniki warunkujące skuteczność wprowadzania* zmian, [w:] *Współczesne tendencje w kierowaniu zmianą edukacyjną*, *Antologia II*, red. D. Ekiert-Grabowska, Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr ITE, Radom 1999, s. 159–178.

nych. Nauczyciel balansuje między koniecznością wykonania wielu zadań, z jednej strony nakładanych na niego przez instytucję, a z drugiej wynikających z dążenia do profesjonalnego wykonywania zawodu. Reakcja na proponowane zmiany może być różna, wyrażać zarówno akceptację, jak i niechęć, bowiem dotychczasowe doświadczenia, zajmowana pozycja zawodowa, poczucie bezpieczeństwa, zapewniają satysfakcję oraz rodzą przyzwyczajenie do znanych schematów, ustalonych warunków pełnienia roli społecznej. W tej sytuacji nauczyciel, wątpiąc we własne kompetencje czy obawiając się utraty stabilizacji i chcąc uniknąć ryzyka związanego z podejmowaniem w przyszłości działań i decyzji[2], może wybrać konformizm, roszczenia, wycofywanie się, odrzucanie. Nie znajdując niekiedy żadnego racjonalnego wytłumaczenia dla zmian wprowadzanych w systemie edukacji, staje przed dylematem pogodzenia ich formalnego zaakceptowania z równoczesnym postępowaniem tak, aby w istocie niczego nie zmieniać.

W prezentowanym tekście poszukuję odpowiedzi na pytanie, jakie konsekwencje dla pracy nauczyciela przedszkola — i z czego one wynikają — powoduje rozbieżność między formalnymi (instytucjonalnymi) wymogami stawianymi przed edukacją a rzeczywistymi działaniami związanymi z codziennością przedszkola. W artykule rozważania koncentruję wokół trzech zagadnień. Zaczynam od omówienia znaczenia instytucji edukacyjnej dla bycia nauczycielem. Na tym tle przedstawiam wyniki badań własnych nad sposobami funkcjonowania nauczycielek w zmianie. Rozważania buduję wokół tezy mówiącej, iż zmiany wprowadzane formalnie w edukacji są odbierane przez nauczycieli jako nakładane na nich ograniczenia, a w konsekwencji wywołują skutki niezamierzone, a uwidaczniające się w ich narracji o edukacji. Perspektywę interpretacyjną profesjonalnych działań nauczycieli — widzianych w świetle oglądu nauczycielek — stanowi kategoria *efektu odwrócenia* opisywana przez R. Boudona[3], czemu poświęcam ostatnią część artykułu.

ZNACZENIE INSTYTUCJI EDUKACYJNEJ DLA BYCIA NAUCZYCIELEM MAŁEGO DZIECKA

Z procesem zmiany edukacyjnej integralnie związane są działania służące zapewnieniu jakości, które — kojarzone z monitorowaniem, ewaluacją — powinny być przez osoby w niej uczestniczące pozytywnie waloryzowane. W edukacji jakość można kontrolować lub można nią zarządzać[4]. W systemach scentralizowanych za podstawowy mechanizm zapewnienia jakości uważana jest kontrola. Może być ukierunkowana na „wejście", czyli formalne sprawdzanie wszystkiego, co wchodzi do systemu lub — częściej — na „wyjście", czyli sprawdzanie produktu finalnego oraz procedur, które miały gwarantować jego wytworzenie. Przedmiotem troski nie jest wtedy zapewnienie wysokiej jakości kształcenia, ale jej kontrola i określenie poziomu „produktu przeznaczonego

---

[2] Por. J. A r n o l d i, *Ryzyko*, Wyd. Sic!, Warszawa 2011, s. 182–183.

[3] R. B o u d o n, *Efekt odwrócenia. Niezamierzone skutki działań społecznych*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2008.

[4] P. C u t t a n c e, *Monitorowanie jakości w systemie edukacji i w szkole*, [w:] *Jakość, planowanie i doskonalenie kwalifikacji zawodowych w zarządzaniu oświatą, Antologia IV*, red. D. Ekiert-Grabowska, D. Elsner, Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr ITE, Radom 1997, s. 21–54.

do konsumpcji społecznej”[5], a w konsekwencji dostarczenie informacji dla producenta, że kierowanie jakością nie przebiega prawidłowo. Przykładem tego typu kontroli — jak wynika z badań M. Groenwald — jest badanie osiągnięć szkolnych uczniów, które, przybierając formę oceniania zewnętrznego, „można potraktować jako narzędzie kontroli państwa nad edukacją, nad jakością”[6]. Natomiast w drugim przypadku — zarządzania jakością — zakłada się, że w systemie edukacji „każda instytucja i każdy pojedynczy pracownik są równocześnie klientami dóbr lub usług świadczonych przez innych, a także „producentami” dóbr lub usług świadczonych dla innych”[7]. Uwaga skupiona jest na kierowaniu procesem pracy oraz monitorowaniu uzyskiwanych wyników, a mechanizmy gwarantujące jakość obecne są na każdym etapie pracy. Systematyczne monitorowanie jakości działań umożliwia częste ocenianie czynionych postępów oraz przeciwdziałanie niepożądanym zjawiskom zaraz po ich stwierdzeniu. Ten typ śledzenia wyników cząstkowych ma za zadanie zapewnienie wysokiego poziomu jakości na każdym etapie pracy.

Koncepcja zarządzania jakością może służyć uporządkowaniu obszarów funkcjonowania edukacji w sytuacji zmiany, w tym ocenie skuteczności reform, informowaniu o najbardziej efektywnych rozwiązaniach służących doskonaleniu edukacji, określeniu kierunków i przewidywaniu zakresów przyszłych zmian[8]. Można zatem postawić pytania: czy trwający od wielu lat w polskiej edukacji stan permanentnej zmiany oznacza zatem szczególną dbałość o jej jakość? Czym dla nauczycieli, którzy są raczej wykonawcami niż twórcami nowych regulacji, są proponowane zmiany? W jakim stopniu dbanie o jakość motywuje ich do zmiany, a jakim zniechęca do działania?

M.J. Szymański, rozważając funkcje szkoły w zmieniającym się społeczeństwie, zauważa, że

> […] niepodobna odgórnie zaprogramować wszystkich potrzebnych zmian w szkole i stale dostosowywać jej działanie do warunków zmieniającego się otoczenia. To szkoła powinna potrafić rozpoznawać zmiany warunków i potrzeb społecznych, sprawdzać adekwatność swych sposobów działania do zmieniającej się rzeczywistości, a następnie w tym kontekście analizować i doskonalić efektywność swej pracy[9].

Oznacza to, że konsekwencje zewnętrznego wprowadzania zmian są dla nauczycieli wielorakie. Między innymi dylemat zaakceptowania zmiany z równoczesnym postępowaniem według utartych schematów rodzi opór przed zmianą, a brak racjonalnego jej wytłumaczenia powoduje stan niepewności[10]. Również w miejsce generowania nowych pomysłów, uczestniczenia w zmianie pojawia się jej asystowanie, podążanie za nią, a nawet jej hamowanie[11]. Zewnętrzne kontrolowanie jakości może odpowiadać za podejmowanie przez nauczycieli działań nacechowanych formalizmem, których istotą

---

[5] Tamże, s. 22.

[6] M. Groenwald, *Etyczne aspekty egzaminów szkolnych*, Wyd. UG, Gdańsk 2011, s. 27.

[7] P. Cuttance, *Monitorowanie jakości*…, s. 28.

[8] Tamże, s. 28.

[9] M.J. Szymański, *Funkcje edukacji szkolnej w zmieniającym się społeczeństwie*, [w:] *Szkoła w świecie współczesnym*, red. B. Muchacka, M. Szymański, Impuls, Kraków 2008, s. 18.

[10] S. Krzychała, *Czy polska szkoła jest już „przystosowana” do działania w stanie niekończących się reform?*, [w:] *Edukacja dla rozwoju*, red. J. Szomburg, P. Zbieranek, IBnGR Gdańsk, s. 49–53.

[11] M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, GWP, Gdańsk 2006, s. 8.

jest ścisłe przestrzeganie norm, drobiazgowe wypełnianie zaleceń, przepisów, niejednokrotnie bez wnikania w ich treść, bezrefleksyjne realizowanie wskazówek. Z jednej strony formalizm prowadzić może do przesadnej skrupulatności wykonywanych działań, a z drugiej do powierzchownego działania, w którym uwaga przywiązywana jest do zewnętrznych oznak i cech[12], a nie do monitorowania zmian. Tymczasem profesja nauczycielska nie podlega łatwej formalizacji, ponieważ jest typem pracy, w którym algorytmiczna struktura czynności — wykonywanych w określonym porządku — nie znajduje zastosowania. Rzeczywista struktura czynności nauczyciela kształtuje się bowiem w toku pracy, a nieuzasadniona pewność w odniesieniu do podejmowanych działań często staje się przyczyną ich sytuacyjnej nieadekwatności[13]. Oznacza to, że nie formalizm — który, co prawda, łatwo zmierzyć i ocenić — a elastyczność powinna wyróżniać działania nauczyciela.

Aby jednak zapobiegać poczuciu chaosu, porządkować postępowanie oraz stabilizować oczekiwania tworzone są instytucje. W szerokim ujęciu instytucja, przyjmując za A. Zybertowiczem[14], to

> wszelkie formy uwarunkowań, które ludzie wytwarzają, by nadać kształt interakcjom między sobą. Można przeto instytucje określić jako wszelkie, utrwalone i dość szeroko rozpowszechnione w danej zbiorowości powtarzalne wzory zachowań, które są usankcjonowane normatywnie.

To przyjęte formalnie i nieformalnie reguły, umowy, normy oraz mechanizmy ich egzekwowania. Precyzując pojęcie instytucji, E. Marynowicz-Hetka[15] rozróżnia jej trzy kategorie, a mianowicie instytucję realną, wyobrażoną i symboliczną. Instytucja to „sieć symboliczna, społecznie usankcjonowana, w której krzyżują się, w zróżnicowanych relacjach i proporcjach elementy realne i wyobrażalne”[16]. Formalnie instytucja popierana jest przez struktury organizacyjne, które nadają jej rzeczywisty wymiar. W przypadku edukacji urzeczywistnia się, na przykład, w organizacjach szkoły czy przedszkola. Instytucja powstaje zawsze w trakcie działania, przez zanegowanie tego, co jest, a w porównaniu z tym, co jest tworzone. „Wszystko podlega ciągłej reinterpretacji w nowym ujęciu semantycznym, w nowym kontekście społecznym określającym warunki zmiany”[17]. Oznacza to, że instytucja — w rozumieniu sieci symbolicznej i wyobrażonej — w pewien sposób materializuje się w usankcjonowanych normach, które warunkują nowe wzory zachowań. Normy usankcjonowane zewnętrznie przyjmują formę nakazu reguł prawnych czy administracyjnych, tworząc tzw. instytucję zewnętrzną. Natomiast normy przyjęte przez ludzi w wyniku umowy kształtują interakcje między nimi i tworzą tzw. instytucję wewnętrzną.

---

[12] Por. M. Szymczak, *Słownik języka polskiego*, t. 1, PWN, Warszawa 1978, s. 603.

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

[14] A. Zybertowicz, *Polityczna pogoń za rentą jako zagrożenie dla spójności społecznej i modernizacji (*część I*: Perspektywa teoretyczna)*, [w:] *Nierówności społeczne a wzrost gospodarczy. Spójność społeczno-ekonomiczna a modernizacja gospodarki*, red. M.G. Woźniak, Wyd. URz, Rzeszów 2010, z. 16, s. 41.

[15] E. Marynowicz-Hetka, *Pedagogika społeczna*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2006, t. 1.

[16] C. Castoriadis, za: E. Marynowicz-Hetka, *Pedagogika społeczna*…, s. 80.

[17] E. Marynowicz-Hetka, *Pedagogika społeczna*…, s. 272.

W świetle powyższego rozumienia można przyjąć, iż nieustanne zmiany nie tylko przyczyniają się do powstawania nowych instytucji, ale — co ważne dla nauczycieli funkcjonujących w organizacji — procesowi zmiany zawsze towarzyszy napięcie czy konflikt. Instytucja bowiem ogranicza decyzyjność, a zakres i siła posiadanej kontroli powodują, że za właściwe uznawane są te wzory zachowań, które odpowiadają usankcjonowanym normom. Ponadto kieruje się regułami formalnie obowiązującymi w danej społeczności, ograniczeniami nieformalnie uznawanymi oraz przyjętymi sposobami przestrzegania jednych i drugich. Pamiętać przy tym należy, że „instytucje nigdy nie determinują indywidualnych sposobów postępowania, ale wyznaczają pole działania i wpływają na suwerenny wybór pojedynczych osób. W efekcie analiza „efektów" zmiany instytucjonalnej musi zawsze sprowadzać się do badania modyfikacji wprowadzonych przez nią z uwzględnieniem działania i decyzji jednostek"[18].

Instytucja — także w odniesieniu do edukacji przedszkolnej — zawłaszczana jest przez interes polityczny, gospodarczy, samorządowy. Zmienność, niepewność sytuacji zawodowej, sprawowane formy kontroli i oceny mocno uwarunkowują profesję nauczyciela. Przyjmując, że „dobrostan nauczycieli" ważny jest dla jakości ich pracy, warto zastanawiać się, które z ograniczeń instytucji dostrzegają, jakie wybierają możliwe sposoby bycia w niej.

ZAANGAŻOWANIE NAUCZYCIELI PRZEDSZKOLI NA RZECZ ZMIANY. WYNIKI BADAŃ WŁASNYCH

Nawiązując do poczynionych uwag, celem podjętej próby badawczej była identyfikacja doświadczeń nauczycielek przedszkoli związanych z ich funkcjonowaniem w sytuacji zmiany edukacyjnej. Pomimo iż kategoria zmiany edukacyjnej, problematyka mechanizmów nią sterujących jest w literaturze dobrze rozpoznana to warto nadal przeszukiwać praktykę pedagogiczną w celu ujawniania być może nowych, a nie zawsze oczekiwanych, następstw zmian. Poszukiwałam odpowiedzi na pytanie, jakie konsekwencje[19] dla pracy nauczyciela powoduje rozbieżność między formalnymi wymaganiami stawianymi przed edukacją przedszkolną a zaangażowaniem nauczyciela na rzecz robienia czegoś nowego.

Indywidualne wywiady, częściowo ustrukturalizowane, konstrukcyjnie podzieliłam na dwie części. Pierwsza skupiała się na ogólnej refleksji nad edukacją małego dziecka, druga dotyczyła opisu własnej praktyki pedagogicznej w czasie wprowadzanych zmian. Dobór uczestniczek badań był celowy. Uwzględniał ich uprzednie doświadczenia zawodowe związane ze zmianami w edukacji przedszkolnej, które zachodziły na przestrzeni ostatnich 10 lat. Ponadto ze wszystkimi nauczycielkami od wielu lat współpracuję w zakresie projektów dydaktycznych, co pozwoliło prowadzić wywiady w sytuacjach nieformalnych, w których perspektywy badacza i respondenta przenikały się nawza-

---

[18] R. Boudon, *Efekt odwrócenia*…, s. 74.

[19] Rozważając postawione pytanie, uwzględniłam założenie, że następstwa konkretnej linii działania, praktyki społecznej czy formy organizacyjnej mogą mieć charakter zamierzony i niezamierzony. Bowiem „istnieją konsekwencje będące rezultatem celowej strategicznej działalności, istnieją także takie, których nikt nie zakładał, nie planował, do których nikt nie dążył w sposób 'zorientowany na cel' ". J. Lofland, D.A. Snow, L. Anderson, L.H. Lofland, *Analiza układów społecznych. Przewodnik metodologiczny po badaniach jakościowych*, Wyd. Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2009, s. 229.

jem[20]. Przedstawiany w tym miejscu materiał empiryczny pochodzi z wypowiedzi 14 nauczycielek, o stażu pracy od 12 do 14 lat i zgromadzony był w okresie od kwietnia do czerwca 2013 roku. Prezentowane poniżej dane są jednym z możliwych sposobów spojrzenia na znaczenia nadawane przez nauczycielki zmieniającej się edukacji przedszkolnej oraz na ich zaangażowanie się w owe zmiany.

Okazało się, że zmiany zauważane przez nauczycielki różnicuje zasięg, którego dotyczą i można je odnieść do dwóch obszarów społecznych. Pierwszy koncentruje się na zmianach istotnych przede wszystkim dla formalnego funkcjonowania systemu edukacji, natomiast drugi jest ważny dla realizacji własnej praktyki pedagogicznej. Wśród pierwszych upowszechnienie edukacji przedszkolnej oceniane jest jako *niezwykle potrzebne dzieciom i ich rodzicom*, lecz *pochopne, nieprzemyślane*[21]. Obawy nauczycielek w tym zakresie dotyczyły ograniczonego zasięgu upowszechniania edukacji przedszkolnej, bowiem jedynie w odniesieniu do dzieci pięcioletnich. Za kontrowersyjne uważane są także procedury wprowadzania obniżenia obowiązku szkolnego. Natomiast dla codziennej pracy wychowawczo-dydaktycznej znaczenie mają przede wszystkim zmiany związane z nowelizacją podstawy programowej wychowania przedszkolnego. Ujawniły się tutaj dwa stanowiska badanych: neutralne, pozbawione wątków oceniających dokument oraz negujące, w którym badane akcentowały brak walorów obowiązującej podstawy programowej.

W opisach — tego, co nowe we własnej praktyce pedagogicznej — można rozpoznać dwa rodzaje uzasadnień wybieranego sposobu działania w zmianie. Są to czynniki zewnętrzne w stosunku do osoby nauczyciela, które w kontekście treści wypowiedzi oceniane są wyraźnie negatywnie. Przykładem tego typu uzasadnienia jest wypowiedź: *Ja mam postępować ciągle po nowemu. Mam uwzględniać wytyczne dyrektorki*, *która najpierw sama dostaje polecenia, a potem nam je przekazuje* oraz *zewnętrzne przepisy*. Druga grupa uzasadnień odwołuje się do czynników wewnętrznych, takich jak własne przekonania czy posiadane doświadczenia zawodowe. Badane uzasadniały: *Ja już mam wypracowane u siebie, rozwinięte już kompetencje*; *Te kolejne przepisy na idealną pracę nie mają sensu. Przecież pracując z dziećmi od wielu cały czas się uczę, poznaję je, wiem jakie mają potrzeby. A osobie spoza przedszkola raczej trudno to określić, nie widząc konkretnej grupy dzieci*.

Analiza treść wypowiedzi dotyczących wątku działań uznawanych za ważne oraz zadań stawianych sobie do wykonania doprowadziła do określenia motywów wybieranego sposobu postępowania w zmianie. Nauczycielki, mówiąc o tym, co priorytetowe w codziennej pracy, przywoływały różnorodne uzasadnienia. Są to w — kolejności najczęściej przywoływanych — odczuwana presja czasu; konieczność przygotowania dziecka do szkoły; nastawienie na pracę z/według programu; konieczność sprawozdawczości z realizacji treści programowych; podporządkowanie rozporządzeniom pochodzącym z kuratorium oświaty. Jako jedyny dokument ministerialny obligujący do określonych działań wymieniano podstawę programową. Sporadycznie zauważano, że informacje o tym, *co trzeba zrobić* pochodzą z *dostępnych na terenie przedszkola wewnętrznych przepisów*. Okazuje się, że podobnie, jak w treściach nauczania zawiera się wiedza budująca obraz świata, który ma być przyswojony przez dzieci,

---

[20] A. Fontana, J.H. Frey, *Wywiad. Od neutralności do politycznego zaangażowania*, [w:] *Metody badań jakościowych*, red. N.K. Denzin, Y. S. Lincoln, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 81–228.

[21] Cytaty pochodzące z wypowiedzi badanych zapisano kursywą.

tak w rozporządzeniach zawarta jest wiedza, jak pracować z dzieckiem, która ma być przyswojona przez nauczycieli.

Poszukując uzasadnień dla przekonań na temat zmiany czy wybieranych sposobów postępowania treść wypowiedzi odniosłam do wyróżnionych przez E. Marynowicz-Hetkę instytucji zewnętrznej i wewnętrznej[22]. Okazało się, że o ile nauczycielki czują się częścią struktury organizacyjnej — czyli konkretnego przedszkola — o tyle nie rozumieją zasad instytucji zewnętrznej określającej ich działalność zawodową. Raczej ustalają instytucję wewnętrzną, zakorzenioną w tym, co dla nich znane. W sposobach doświadczania praktyki widoczna jest petryfikacja zwyczajów, obyczajów, rytuałów, a chęć zmiany zastąpiona utrwalaniem. Wcześniejsze doświadczenia edukacyjne, z przypisywanymi im normami zachowań, sposobem wyjaśniania rzeczywistości, przeżywanymi emocjami tak silnie określają sposób realizowania roli zawodowej, że nauczycielki przejawiają podobne, czasami wręcz identyczne, wzory zachowań w całkowicie różnych kontekstach działania. Oznacza to, że w miejsce stawania się nauczycielem wybierają bycie nim[23].

Równocześnie, pomimo że wysoko oceniają swoje przygotowanie merytoryczne do pracy z dziećmi, to nie zawsze potrafią uzasadnić podejmowane działania. Skąd zatem wiedzą, jak postępować, gdzie lokują wiedzę na temat swojej pracy? W uzasadnieniach wybieranych sposobów organizowania własnej praktyki widoczny jest brak odwoływania się do norm grupowych, zasad współpracy przyjętych w placówce. Jedynie dwie badane zwróciły uwagę na znaczenie rozmów z innymi nauczycielkami. Sposoby argumentowania wybieranych działań mogą oznaczać, że badane — mimo iż indywidualnie odwołują się do norm określonych instytucją wewnętrzną — nie tworzyły wspólnoty z innymi nauczycielkami przedszkola, lecz wykazały zaufanie do instytucji zewnętrznej, jako gwaranta słuszności decyzji. Brakowało również wypowiedzi, w których zauważano, że impulsem do zmiany, związanej z monitorowaniem jakości, są pomysły powstające na pograniczu tego, co własne i znane z tym, co inni mogą zaoferować.

Warto zauważyć, że w języku wypowiedzi ujawnił się brak spójności treści. Z jednej strony nauczycielki nie *mają czasu na zastanawianie się*; na *codzienne myślenie nad korzyściami/stratami* (uczestniczenia w proponowanych sytuacjach edukacyjnych — MG) *dla pojedynczego dziecka.* Wypowiedzi tego typu mogą świadczyć o braku krytyczno-refleksyjnego podejścia do wykonywanej pracy. Ich wytłumaczeniem może być jednak funkcjonowanie badanych w zbiurokratyzowanym i scentralizowanym systemie edukacji. Utrwalona jest w nim tendencja do sprawdzania czy przestrzegane są instrukcje działania, a sposób realizacji praktyki porównywany jest do wydawanych przepisów i wytycznych. Ocenie natomiast nie podlega stopień osiągnięcia założonych wyników kształcenia[24]. Równocześnie jednak nauczycielki zainteresowane są realnymi efektami swojej pracy, a nie efektami formalnie pożądanymi, co oddają następujące słowa opisujące wykorzystanie podstawy programowej, a pośrednio rozumienie własnej roli zawodowej: *Ten zestaw powinności to można trochę, a może nawet więcej niż trochę, bagatelizować. Małe dzieci rozwijają się w swoim tempie, jedne osiągną o wiele więcej, a dla drugich to zdecydowanie zbyt dużo*; oraz *Rozliczam się z realizacji podstawy, ale*

---

[22] E. Marynowicz-Hetka, *Pedagogika społeczna*…

[23] Por. J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Impuls, Kraków 2012, s. 176–185.

[24] P. Cuttance, *Monitorowanie jakości*…, s. 24.

przed dzieckiem jestem odpowiedzialna z realizacji treści, które są właściwe dla jego możliwości i potrzeb rozwojowych. Mówią także o swoim zdumieniu, rozczarowaniu, odczuwanym chaosie, a w konsekwencji i o braku refleksji. Odczucia te oddają słowa: *Pracuję tak jak zwykle, robię swoje najlepiej jak potrafię. Znam dzieci z mojej grupy, ich potrzeby, możliwości. Wiem jak pracę zorganizować, aby każde dziecko mogło się rozwijać. W naszej pracy dziecko jest najważniejsze. Nie zastanawiam się, co się znów zmieni w najbliższym czasie, bo biurokratyzacja jest ogromna. Czasami to nawet nie watro rozmawiać o tym, szkoda czasu. Lepiej wykonać swoje*. Tego typu wypowiedzi związane mogą być z niepewnością identyfikacji, która wynika z podwójnego pozycjonowania nauczyciela[25]. Wtedy odczuwana rozbieżność roli: nauczyciel, jako gwarant realizacji celów założonych przez instytucję oraz jako ten, który ma zobowiązania wobec dziecka, co może powodować, że pomimo iż nauczyciele są przeciwni biurokratyzacji oświaty, nie widzą potrzeby podejmowania działań oporowych[26].

FUNKCJONOWANIE NAUCZYCIELEK PRZEDSZKOLA W ZMIANIE W PERSPEKTYWIE EFEKTU ODWRÓCENIA

Opinie nauczycielek na temat zmian wprowadzanych formalnie w edukacji przedszkolnej ujawniają, że odbierane są one jako pewnego rodzaju ograniczenia nakładane na praktykę pedagogiczną. W następstwie wywołują skutki uboczne, odwrotne, niezamierzone przez ustawodawcę, które — choć same może ukryte — uwidaczniają się w narracji o edukacji, a tym samym potwierdzają, iż w sytuacji zmiany „tak naprawdę liczy się to, co ludzie myślą i co realizują w swoim działaniu”[27]. Mechanizmy odwrotne są ważnym elementem w procesie zmiany społecznej[28], stąd, próbując uporządkować znaczenia przypisywane formalnym zmianom, odwołam się do kategorii efektu odwrócenia, opisanej przez R. Boudona[29]. Kategoria ta jest pomocna w rozpoznaniu obszarów, w których zmiany mogą się pojawić, pomimo że wcześniej nie zostały przewidziane oraz w poznaniu, jaki charakter przybierają, na ile są pożądanym/niepożądanym rezultatem dbania o jakość w edukacji.

Mówiąc najkrócej, efekt odwrócenia to niezamierzone skutki działań społecznych. Występują w różnorodnych konfiguracjach, mogą być: nieplanowane, niepożądane, niewpisane w jawne cele, do których się dąży, natomiast przynoszą zarówno nieprzewidziane korzyści, jak i nieprzyjemności. Spotykamy je zarówno w sytuacjach „kiedy co najmniej dwie osoby zmierzają do precyzyjnie określonego celu i osiągają stan rzeczy, do jakiego nie dążyły, a który może być niepożądany z punktu widzenia co najmniej jednej z nich”[30], ale również i wtedy, gdy jednostki osiągają cel, „…do jakiego w istocie dążyły, ale w tym samym czasie muszą znosić nieprzyjemności, których nie chciały”[31].

---

[25] P. Mikiewicz, *Nauczyciel jako istotny aktor społecznego świata szkoły*, [w:] *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli*, red. P. Rudnicki, B. Kutrowska, M. Nowak-Dziemianowicz, Wyd. Naukowe DSW, Wrocław 2008, s. 88–106.

[26] M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna*…, s. 37.

[27] M. Fullan, *Czynniki warunkujące*…, s. 165.

[28] R. Boudon, *Efekt odwrócenia*…, s. 16.

[29] Tamże.

[30] Tamże, s. 29.

[31] Tamże, s. 16.

Istotną właściwością efektu odwrócenia jest to, iż skutki są odczuwane jako niedogodność, ograniczenie, ale także jako korzyść. Mają różny zasięg działania, dotyczą społeczeństwa, ale i jedynie niektórych jego członków, zawsze jednak „sumowanie elementarnych wpływów indywidualnych wywołuje […] skutek na poziomie społecznym”[32].

W analizie procesu zmiany jednym z najistotniejszych zagadnień jest badanie zachowań jednostek, które faktycznie są odpowiedzialne za jakość nowych działań. W przypadku edukacji są to nauczyciele. Spróbujmy zatem poszukać niezamierzonych skutków odgórnie wprowadzanych zmian[33], które mogą w większym stopniu przyczyniać się do podejmowania działań odwrotnych niż dbanie o nową jakość w edukacji przedszkolnej.

Upowszechnianie wychowania przedszkolnego oraz przedstawiona przez MEN dynamika wzrostu miejsc w przedszkolach budzą wśród nauczycielek ambiwalentne odczucia. Z jednej strony doceniają zalety obowiązku edukacyjnego dla dzieci pięcioletnich, a z drugiej wyrażają obawy przed możliwością przyjmowania do przedszkoli dzieci młodszych niż 3-letnich. Wynikająca konieczność modyfikowania własnej praktyki pedagogicznej odczuwana jest jako przymus, a ten stanowi element struktury, wyznaczając efekt odwrotny[34]. To właśnie przymus wzbudza u osób odpowiedzialnych za realizację przyjętego celu negatywne odczucia i niepokój, że nie sprosta się nowym zadaniom, obowiązkom. A w rezultacie może budzić niechęć do zmiany, powodować zgłaszanie roszczeń czy prowokować zachowania nieprzewidziane przez ustawodawcę[35]. Obawy, wynikające z oceny warunków materialnych przedszkoli, a nie z poczucia braku własnych kompetencji, skutkują — zapewne w sposób niezamierzony — niepewnością, poczuciem braku stabilizacji warunków pracy. Tymczasem wyniki badań nad społeczną przestrzenią niepewności pokazują, że sytuacje i zdarzenia ważne dla jednostki stanowią silne źródło niepewności, a „wraz ze wzrostem poziomu tej zmiennej wzrasta poziom zagrożenia oraz zdecydowanie spada poziom zadowolenia z życia”[36].

Negatywne odczucia związane z biurokratyzacją pracy nauczyciele — odbieraną jako forma nadmiernej kontroli — nie skłaniają do zaangażowania się na rzecz zmiany. I. Nowosad, analizując mechanizmy działań reformatorskich w oświacie — przyjętych z typologii strategii zarządzania zmianą H. Fenda — uzasadnia, że o ile standardy kontroli są elementem koniecznym zapewnienia jakości, o tyle nadmierna kontrola jest „błędem centralnej dystrybucji zmiany”[37]. Zauważa, że działania kontrolne mają określoną granicę oddziaływania, poza którą nie spełniają swojej funkcji. Zatem wśród badanych nauczycielek — prawdopodobnie odwrotnie niż przewidywano — w miejsce motywacji do działania prowokują do wyboru minimalistycznej kalkulacji zysków i strat[38]. Autorka przyjmuje, że zmiany „by były efektywne

---

[32] Tamże, s. 9.

[33] O różnicach w odgórnej i oddolnej strategii wprowadzania zmian w oświacie pisze I. Nowosad, *O potrzebie integralnego podejścia do zmian w edukacji szkolnej. Od zmian w szkole do zmian szkoły*, „Studia Pedagogiczne” 2011, LXIV, s. 27–42.

[34] R. Boudon, *Efekt odwrócenia*…, s. 7.

[35] M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna*…, s. 130.

[36] B. Majerek, *Jakość życia w sytuacjach niepewnych*, [w:] *Oświata dorosłych wobec jednostek i grup defaworyzowanych. Ku społecznej jedności*, red. Z. Szarota, Wyd. Naukowe UP, Kraków 2012, s. 57.

[37] I. Nowosad, *O potrzebie integralnego podejścia*…, s. 37.

[38] Określenie użyte za: I. Nowosad, *O potrzebie integralnego podejścia*…, s. 40.

i ważne dla jednostek i społeczeństwa, powinny zachodzić przy równoczesnym współistnieniu kontroli i wsparcia". Oznacza to, że deklarowany przez badane nauczycielki brak wsparcia może umacniać je w przekonaniu nieponoszenia odpowiedzialności za realizację zmiany.

Także wykorzystanie w pracy wychowawczo-dydaktycznej treści zawartych w podstawie programowej nie odpowiada przyjętym założeniom. Jej twórcy akcentowali potrzebę wzbogacania i pogłębiania treści, ich dostosowywanie do indywidualnych potrzeb i możliwości rozwojowych, dowolne wybieranie metod i form pracy[39]. Natomiast badane oceniają, że zakres umiejętności i wiadomości, którymi powinny wykazywać się dzieci pod koniec wychowania przedszkolnego — zgodnie z zapisami podstawy — jest merytorycznie zbyt obszerny, o niejasnych kryteriach doboru oraz nieprecyzyjnym języku zapisu. Widząc dwa sposoby postępowania: bagatelizowanie zasady indywidualizacji oddziaływań edukacyjnych lub powierzchowność w realizacji treści podstawowych, opowiadają się za drugim ze wskazanych rozwiązań. Zakres i normatywny charakter treści programowych przypomina, że istnieje niekwestionowana rzeczywistość dydaktyczna. Zatem, odwrotnie niż zakładano, zamiast ukierunkowywać działania nauczyciela, ogranicza ich aktywność, stając się formą ukrytego przymusu.

Warto zwrócić uwagę na zjawisko, z którym mamy do czynienia, a które nie jest pożądane przez ustawodawcę, czyli na niedostrzeganie przez nauczycielki własnej, kluczowej roli w realizowaniu formalnych celów zmian. Zamiast podejmować aktywność na rzecz zmiany „imperatywy do wprowadzania jakichkolwiek zmian umieszczają poza sobą"[40]. Chcą postępować zgodnie z zamierzeniami ustawodawcy, czego efektem jest dostosowanie praktyki do zadekretowanych zmian, do założeń instytucji zewnętrznej. Tego typu zachowania tłumaczyć można kierowaniem się logiką uczestnictwa w grupie[41], która powoduje, że „efekty odwrócenia mogą prowadzić członków grupy do biernej akceptacji sytuacji odwrotnej, niż ta, która leży w ich interesie". Nauczycielki nie odwołują się do poczucia wspólnotowości z grupą. Pomimo że mówią o opozycji interesów własnych i ustawodawcy, nie wskazują na potrzebę korzystania ze wsparcia grupy. Tego typu zachowania wskazywać mogą na brak poczucia zorganizowania grupy, „w której wspólnota interesów, nawet jeśli jest oczywista dla wszystkich uczestników, nie wystarcza, aby spowodować wspólne działania prowadzące do wcielenia w życie programu odpowiadającego dążeniom wszystkich osób"[42].

PODSUMOWANIE

Odpowiedź na wcześniej postawione pytanie o konsekwencje rozbieżności między formalnymi wymaganiami zmiany a zaangażowaniem nauczycieli na rzecz robienia czegoś nowego potwierdza tezę, że koncepcja zmieniania edukacji opracowana odgórnie, a realizowana oddolnie przesuwa odpowiedzialność za skutki działań.

---

[39] E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Komentarz do podstawy programowej wychowania przedszkolnego*, [w:] *Podstawa programowa. Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna*, 2009, t. 1, s. 25–34, www.men.gov.pl (data dostępu: 28 X 2012).

[40] M. Groenwald, *Etyczne aspekty*…, s. 27.

[41] R. Boudon, *Efekt odwrócenia*…, s. 50–51.

[42] Tamże, s. 50.

W 2013 roku, zdaniem MEN, gwarantem jakości w edukacji było:
— przyznanie samorządom dotacji w wysokości 320 milionów zł, która miała zrekompensować niższe opłaty dla rodziców;
— zwiększenie liczby miejsc wychowania przedszkolnego;
— pozwolenie na łączenie przedszkoli w zespoły (szkolno-przedszkolne i przedszkolne).

Propozycje te skutkowały zmianami przewidzianymi w pracy nauczycieli przedszkoli, o których jak zwykle zostali poinformowani, z którymi musieli sobie poradzić najlepiej, jak potrafili. Ponownie zapomniano, że efektywne systemy zarządzania zmianą podejmują działania zintegrowanego zabezpieczania jakości[43]. Obok centralnie sformułowanych, wysoko rozbudowanych standardów i zewnętrznej kontroli oferują jednocześnie wysoko rozwinięty system wsparcia. Standardy wynikają z założenia, że zapewnienie jakości nie dotyczy jedynie osób bezpośrednio zaangażowanych w kształcenie, a przedszkole nie może być miejscem swobodnej ewaluacji. Zewnętrzna kontrola jakości ma granicę oddziaływania, której przekroczenie powoduje spadek motywacji i zaangażowania ludzi na rzecz zmiany. Dlatego istotną rolę odgrywają zarówno ogólne, jak i specjalistyczne działania wspierające.

> Działania (zmiana) ukierunkowane na poprawę i zapewnienie jakości muszą zatem oznaczać nie tylko autonomię społeczności szkolnej (także przedszkolnej — MG) w podejmowaniu decyzji, lecz także rozbudowę struktury bodźców motywacyjnych, prowadzących do możliwie najefektywniejszego oddziaływania na innych płaszczyznach systemu oświaty, umacniając odpowiedzialność wszystkich za oświatę[44].

Zaniechania w tym względzie skutkować będą poczuciem braku stabilizacji warunków pracy wśród nauczycieli.

Do wprowadzania wszelkich zmian oraz doskonaleń edukacji potrzebna jest autorefleksja nauczycieli. To przede wszystkim oni powinni zastanawiać się, dlaczego tak, a nie inaczej postępują, jakie konsekwencje — i w stosunku do kogo — zmiany mogą wywołać. Odbiegające od rzeczywistości działania, zewnętrzne przepisy i wytyczne zamiast gwarantować jakość edukacji stwarzają bariery administracyjne, do których nauczyciel — po ich zidentyfikowaniu i zrozumieniu — może się przystosować lub które może omijać, zignorować, a nawet odrzucać[45].

---

[43] Por.: I. N o w o s a d, *O potrzebie integralnego podejścia*…, s. 39–40.
[44] Tamże, s. 40.
[45] P. C u t t a n c e, *Monitorowanie jakości*…, s. 24.

Magdalena Grochowalska

WAYS OF FUNCTIONING OF PRESCHOOL TEACHERS AND EDUCATIONAL CHANGE

Summary

Whereas, from the organizational point of view, changes in any educational system may seem easy to implement, in the social sense they are an extremely complex phenomenon. An integral aim of the process of change is to deliver quality, an outcome which can be controlled and managed. However, change should always be positively valorized by the participating persons, while Polish teachers are rather performers rather than creators of new regulations, and the situation of permanent change present in education for many years does not necessarily mean the particular care for its quality. A question then appears: to what degree caring for quality motivates teachers for changes and to what degree it discourages them from acting?

The purpose of conducted own research was the identification of preschool teachers experiences related to functioning in a situation of educational change. I was looking for an answer to a question what consequences for pedagogical practice are caused by discrepancy between formal requirements placed in front preschool education and the engagement of teachers in doing something new.

Data obtained from interviews revealed that the changes being noticed by teachers are differentiated by the scope they pertain to. They refer to a formal functioning of the education system or to its own pedagogical practice. In the descriptions of what is new in pedagogical practice one can see two kinds of justifications of the mode of functioning. These are external factors in relation to a teacher (expressly negatively assessed) and internal factors, such as convictions or professional experience. The motives for the mode of acting in the changed environment of the examined subjects vary. Teachers feel a part of the organizational structure (of a specific preschool), but they do not understand the regulations of an external institution defining their professional activity.

I am interpreting the experience of teachers connected with their functioning in the educational change milieu in reference to the category of the R. Boudon's inversion effect. I am subsequently presenting: ambivalence of feelings connected with the logics of participation in a group; selection of minimalist calculation of profits and losses instead of motivation for activity; normalization by curriculum of a teacher's activities instead of streamlining them. I am showing that the concept of changing education developed authoritatively and performed from the bottom up is shirting responsibility for the effects of the activities.