

## WSTĘP

Czym są tendencje i trendy edukacyjne w zakresie teorii, praktyki i badań pedagogicznych? Kim jest nauczyciel badacz?

Tendencje edukacyjne traktujemy w tym opracowaniu jako prawidłowości zarysowujące się w rozwoju idei związanych z kształceniem i wychowaniem. Nakreślają one pewne perspektywy, których przewidywanie może rzutować na opisanie modeli predykcyjnych, planowanie badań dotyczących kształtowania się w przyszłości procesów lub zdarzeń i podejmowanie działań prewencyjnych. Trendy odnoszą się w większym stopniu do mody na pewne typy badań lub ich kierunki uwarunkowane zapotrzebowaniem społecznym czy specyfiką przemian kulturowych w danym czasie i miejscu.

Współczesne tendencje edukacyjne wynikają w dużym stopniu z procesu globalizacji, rozwoju technologii, wielokulturowości i wpływu człowieka na środowisko przyrodnicze. Dużym wyzwaniem pozostają nadal, wydawałoby się, że już stare, hasła typu: „Żyj globalnie, działaj lokalnie”, „Zrównoważony rozwój w praktyce” czy „Wielokulturowa droga do sukcesu”. W odpowiedzi na różne wezwania firmy, organizacje lokalne, pozarządowe i inne instytucje zainicjowały wiele działań. Wydaje się jednak, że szkoła i uniwersytet nie komentują ich, rzadko podejmują wspólne problemy badawcze i wyzwania stojące przed edukacją. Na liście *top of the top* w zakresie potrzeby badań edukacyjnych ciągle można odnaleźć inkluzję, partycypację społeczną, relacje w rzeczywistości rozszerzonej, edukację przyrodniczą, zrównoważony rozwój, kompetencje i metapoznanie.

W 2009 roku, w raporcie dotyczącym mediów cyfrowych i uczenia się (*Confronting the challenges of participatory culture media education*

*for the 21<sup>st</sup> century*), Henry Jenkins pisał o wyzwaniach edukacyjnych dotyczących wspólnego rozwiązywania problemów, współdziałania w zespołach w celu wykonywania zadań i zdobywania nowej wiedzy, na przykład za pośrednictwem Wikipedii lub gier. Wskazał on na korzyści z tych form kultury partycypacyjnej, w tym możliwości uczenia się od siebie nawzajem, dywersyfikację ekspresji kulturowej, rozwój umiejętności cenionych we współczesnym świecie i miejscu pracy oraz bardziej wzmocnioną koncepcję obywatelstwa. Zdaniem Jenkinsa dostęp do tej kultury partycypacyjnej to nowa forma ukrytego programu nauczania, kształtująca sukcesy młodych ludzi. Niektórzy twierdzą jednak, że dzieci i młodzież, nabywając samodzielnie te kluczowe umiejętności i kompetencje, wchodzi w zbyt mocne interakcje z kulturą popularną. Wiąże się z tym obawy, które rodzą potrzebę przeprowadzenia badań pedagogicznych, mianowicie są to: luki i pozory uczestnictwa, nierówny dostęp do możliwości, doświadczeń, umiejętności i wiedzy, które przygotowują młodzież do pełnego udziału w jutrzejszym świecie, oraz wyzwania, przed którymi stoją młodzi ludzie, ucząc się rozpoznawać sposoby (manipulacje), jakimi media kształtują postrzeganie świata. Ważną kwestią są również wyzwania etyczne: rozpad tradycyjnych form szkolenia zawodowego i socjalizacji, rozpad tradycyjnych norm życia społecznego, nowe standardy etyczne, upadek tradycyjnie pojmowanych autorytetów (nauczyciele, rodzice).

Zdaniem Jenkinsa (2009, s. 13) szkoły i programy pozaszkolne muszą poświęcić więcej uwagi wspieraniu tego, co nazywamy „nowymi umiejętnościami medialnymi”: kompetencjom kulturowym i umiejętnościom społecznym, których młodzi ludzie potrzebują w środowisku nowych mediów. Kultura partycypacyjna przenosi koncentrację z indywidualnej ekspresji na zaangażowanie społeczności. Nowe umiejętności obejmują umiejętności społeczne rozwijane przez współpracę i opierają się na wiedzy oraz umiejętnościach badawczych, technicznych i myślenia krytycznego nabytych w trakcie zajęć szkolnych.

Nauczycielom bliskie są często dociekania związane z ich warsztatem pracy, osiągnięciami uczniów i wpływem podejmowanych przez nich działań na wychowanie młodego pokolenia. Są to badania równie ważne, zwłaszcza w sytuacji zmian systemowych, organizacyjnych i programowych. Szczególnie istotne są badania nad doborem, układem i strukturą treści kształcenia, sposobami transformacji wiedzy uniwersyteckiej na niższe etapy kształcenia, wpływem mediów dydaktycznych na efekty

kształcenia, nowymi sposobami ewaluacji procesu dydaktycznego oraz kompetencjami przyszłości nauczycieli i uczniów.

Kim jest badacz? Poszukując odpowiedzi na to pytanie, możemy trafić na takie oto stwierdzenie: „Pasji badawczej nie można zamówić, zaplanować czy nakazać. Jest stanem psychicznym, który nie opuszcza naukowca w żadnej godzinie” (netografia 13). Wielu nauczycieli tę pasję ma i dzięki temu ich zawód nie jest utożsamiany wyłącznie z przekazywaniem wiedzy. Trzeba oddać sprawiedliwość tym wszystkim, którzy w swojej pracy pedagogicznej widzą szansę dla siebie i innych, rozwijają swój warsztat pracy, interesują się jej efektami, działają społecznie, uczestniczą w projektach, wspierają swoich wychowanków w rozwoju i prowadzą badania edukacyjne, aby wzmocnić praktykę solidną podbudową naukową. Prawdziwy nauczyciel był, jest i będzie zawsze badaczem, ponieważ dociekliwość oraz dążenie do doskonałości wpisane są w jego zawód i powołanie. Zdaniem Jolanty Szempruch (2016) nauczyciel badacz staje się ważnym podmiotem szkoły, autonomicznym i zaangażowanym w jej rozwój. W procesie podejmowanego badania dokonuje autodiagnozy, autorefleksji, autoewaluacji i korekty praktycznych działań (Szempruch, 2016, s. 40–41). Dlatego, pisząc o nauczycielu jako badaczu, pragniemy przybliżyć czytelnikom ten aspekt pracy nauczycielskiej, który często w opinii publicznej nie jest brany pod uwagę, ponieważ zawód ten definiowany jest przez pryzmat odwrotnej roli, nie zawsze doskonałego, zwłaszcza w dzisiejszych czasach, „przekaznika wiedzy”.

Według Hanny Kędzierskiej (2018) przygotowanie akademickie nauczycieli do wykonywania zawodu uznawane jest za najważniejszy okres w kształtowaniu ich profesjonalnej tożsamości. Jednak przyjrzenie się przebiegowi kariery zawodowej nauczycieli od momentu rozpoczęcia studiów do zakończenia nauczania pokazuje, że studia to tylko mały epizod w ich życiu, a prawdziwe mistrzostwo i profesjonalizm są efektem wieloletniego uczenia się nauczycielstwa w środowisku pracy. Oczywiście związane jest to z koniecznością nieustannego doskonalenia i poszerzania swojej wiedzy oraz nabywania kolejnych kompetencji. Takie działania pojedynczych nauczycieli przekładają się na jakość pracy całej szkoły. Zdaniem Beatrice Avalos (2011) podstawą podejmowania badań pedagogicznych jest zrozumienie, że rozwój zawodowy dotyczy uczenia się nauczycieli, uczenia się, jak się uczyć, i przekształcania własnej wiedzy w praktykę w celu wszechstronnego rozwijania swoich uczniów. Profesjonalne kształcenie

nauczycieli to złożony proces, który należy poznać oraz który wymaga ich emocjonalnego zaangażowania indywidualnie i zbiorowo, gotowości do podejmowania badań, w ramach których każdy z nich zdaje sobie sprawę z możliwości poprawy jakości funkcjonowania szkoły. Wszystko to dzieje się w zróżnicowanym środowisku szkolnym, polityce edukacyjnej i określonej kulturze szkolnej, z których część jest odpowiedniejsza i bardziej sprzyjająca nauce niż inne. Formalne struktury, takie jak kursy i warsztaty, jak również udostępniane różnorodne strategie działania, wykorzystywane do rozwoju szkoły i szkolnej społeczności mogą służyć realizacji określonych celów i potrzeb nauczycieli oraz ich uczniów. Z całą pewnością wymaga to ciągłego uczenia się; eksperymentowania; dyskusowania i podejmowania refleksji nad działaniami w zakresie rozwoju zawodowego; szukania interaktywnych linków między wpływami historii i tradycji reprezentowanymi przez różne grupy nauczycieli; zaspokajania potrzeb edukacyjnych uczniów; mierzenia się z oczekiwaniami wobec systemu edukacyjnego, warunków pracy nauczycieli oraz możliwości realizacji procesu nauczania i uczenia się (Avalos, 2011).

W latach 2000–2010 na łamach czasopisma „Teaching and Teacher Education” publikowano wyniki badań prowadzonych z udziałem nauczycieli, dotyczące takich aspektów jak: (1) profesjonalne uczenie się (dyskusja nad związkiem teorii z praktyką, procesami osobistymi łączącymi się z różnymi formami uczenia się nauczycieli, modelami kształcenia zawodowego nauczycieli) – głównym celem tych badań było zrozumienie procesów, w których nauczyciele zmieniają się pod wpływem refleksji i narracji (analiza potrzeb, problemów, procesów zmian i ich skuteczności, przekonań i wprowadzania nowych praktyk odzwierciedlających zaangażowanie w badania, samoocenę lub szkołę refleksyjną), oraz narzędzi kształcenia zawodowego, zwłaszcza w zakresie nowych technologii; (2) początkujący nauczyciele (różne aspekty związane z mentoringiem – kształtowaniem tożsamości podczas tego procesu, szkoleniem nauczycieli mentorów, formowaniem tożsamości na początku kariery nauczycielskiej, najlepszymi praktykami i wykorzystaniem narzędzi, takich jak czasopisma elektroniczne, indukcją, a także porównaniami między nowicjuszami a doświadczonymi nauczycielami); (3) skuteczność rozwoju zawodowego (przekonania i praktyki, uczenie się uczniów i zadowolenie nauczycieli, obawy związane z socjalizacją szkolną początkujących nauczycieli); (4) mediacje przez współpracę (partnerstwa, sieci współpracy) lub

konteksty nieformalne (interakcje w miejscu pracy) ułatwiające naukę oraz zachęcające nauczycieli do zmiany albo wzmocnienia nauczania i praktyki edukacyjnej; (5) partnerstwa szkolno-universyteckie (nauczyciel jako badacz, perspektywy rozwoju zawodowego, przestrzenie wspólnej pracy, powiązania między uniwersyteckimi centrami naukowymi a szkołami); (6) nauczyciel (dzielenie się praktykami w zakresie realizacji celów edukacyjnych, zespoły nauczycieli, społeczności praktyków i społeczności ucznia się, coaching rówieśniczy, wpływ sieci współpracy na znaczenie nauczyciela i jego tożsamość, wydajność pracy zespołowej skupionej na zbieraniu danych i rozwiązywaniu problemów, studia przypadków dotyczące społeczności, zmiany w przekonaniach i praktykach, współpraca w mieszanych sytuacjach kulturowych, rozwój społeczności uczącej się); (7) uczenie się w miejscu pracy (profesjonalny rozwój odbywający się formalnie lub nieformalnie w szkołach, warunki i czynniki wpływające na rozwój zawodowy, gotowość i zaangażowanie, kształcenie na odległość, skuteczność rozwoju zawodowego); (8) kultury szkolne (etos i środowisko społeczne szkoły – tradycje, przekonania, funkcjonowanie struktur administracyjnych i organizacyjnych oraz ich wzajemne oddziaływanie w celu ułatwienia pracy nauczycielom, studia porównawcze szkół w różnych lokalizacjach, zaangażowanie w wymianę praktyk pedagogicznych i celów edukacyjnych); (9) badania trzech obszarów poznania nauczyciela: ideologicznego (normy, wartości), empirycznego (interakcje między zjawiskami) i technicznego (metody), związanego z oczekiwaniami dotyczącymi osiągnięć uczniów; (10) uczenie się uczniów (skuteczność społeczności uczących się w zakresie poprawy jakości nauczania i osiągnięć uczniów, dostosowywanie nauczania do indywidualnych potrzeb uczniów, postrzeganie ucznia i jego samoświadomość, poprawa rozumienia programów nauczania i zwiększenie poczucia własnej skuteczności); (11) specyficzne problemy (konceptyjne i empiryczne sposoby radzenia sobie nauczycieli z zachowaniami agresywnymi lub maltretowanymi dziećmi; dylematy, konflikty i okoliczności ograniczające skuteczność realizacji procesu edukacyjnego; przygotowanie nauczycieli ekspertów w obliczu presji zawodowej oraz rozbieżności między motywami uczestników kształcenia zawodowego a osobami odpowiedzialnymi za ten proces); (12) rozwój zawodowy nauczyciela (sposoby ich uczenia się; nowe elementy będące składową podejmowanych wysiłków edukacyjnych; odzwierciedlanie wysiłków edukacyjnych w zmianach w poznaniu, przekonaniach

i praktykach; nauka oraz rozwój w środowisku szkolnym i jego kulturze; systemy edukacyjne i polityka a życie zawodowe; rola mediacji w jakości uczenia się; tworzenie sieci kontaktów i wykorzystanie konkretnych narzędzi nauczania jako źródeł autoanalizy i zmiany; możliwości i ograniczenia rozwoju zawodowego nauczycieli; wolontariat i dzielenie się poglądami; „refleksja” w cyklu badań naukowych); (13) mediacje (dzielenie się pomysłami i doświadczeniami; aktywny udział w projektach lub uświadomienie sobie problemów, które wymagają rozwiązań; relacje między profesorami a nauczycielami; wspólne uczenie się jako czynnik pośredniczący w zmianie praktyk, a także doskonaleniu uczenia się uczniów; spotkania i obserwacje w klasie oraz artefakty w klasie) (Avalos, 2011).

Wynika z tego zatem, że w międzynarodowym czasopiśmie zorientowanym na nauczycieli i ich pracę zawodową wiele uwagi poświęca się nie tylko procesowi nauczania, uczenia się oraz kształcenia się nauczycieli, lecz także prowadzeniu przez nich badań edukacyjnych, ich perspektywom i kontaktom naukowym. Badanie empiryczne, różne podejście metodologiczne oraz różnorodne obszary badawcze reprezentowane przez autorów poszerzają granice teoretyczne, badawcze i praktyczne procesu edukacyjnego. Wyraźnie wyeksponowana jest współpraca badaczy oraz nauczycieli prowadzących badania na różnych polach dydaktyki. Badania eksperymentalne, studia przypadków czy badania sondażowe obejmują szeroko pojętą edukację oraz środowisko szkolne, a uczestnikami i realizatorami tych badań bardzo często są nauczyciele z różnych poziomów kształcenia.