

Bogusława Dorota Gołębiak*
Katarzyna Ostoja-Solecka**

KOMPETENCJE NAUCZYCIELI W ZAKRESIE
KORZYSTANIA Z TECHNOLOGII
INFORMACYJNO-KOMUNIKACYJNEJ W NAUCZANIU.
Z BADAŃ ETNO-PEDAGOGICZNYCH

Wprowadzenie

Temat kulturowego kontekstu kompetencji nauczycieli w obszarze technologii informacyjno-komunikacyjnej został podjęty niejako z powodu zdziwienia, jak to się staje, że nagłaśniane od z górami 20 lat w przestrzeni publicznej potrzeby (i możliwości) wprowadzenia konstruktywistycznej zmiany w procesie nauczania dzięki narzędziom technologii informacyjno-komunikacyjnej (zob. np.: Siemieniecki 2005; Lewowicki 2002; Sysło 2002; Morbitzer 2008; Strykowski 2002), zderzają się z naszym osobistym doświadczeniem marginalnej roli tzw. nowych mediów w codziennej pracy nauczycielskiej. Zgadzając się w pełni z diagnozą badaczy i pedagogów akademickich co do braku przemyślanej i skutecznej strategii wprowadzenia edukacji w wiek technologii cyfrowych¹, postanowiliśmy przyjrzeć się problemowi z perspektywy

***Bogusława Dorota Gołębiak** – doktor habilitowany nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, profesor nadzwyczajny, Collegium Da Vinci w Poznaniu; zainteresowania naukowe: szeroko rozumiana edukacja nauczycieli, badania w działaniu; e-mail: dorota.golebniak@wp.pl

****Katarzyna Ostoja-Solecka** – doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki, Dolnośląska Szkoła Wyższa, nauczycielka języka angielskiego; zainteresowania naukowe: zmiana modelu nauczania w szkole (od przekazu do komunikowania się); e-mail: kos4you@wp.pl

¹Raporty z badań międzynarodowych realizowanych przez Instytut Badań Edukacyjnych pod egidą UE (zob. np.: *Międzynarodowe Badania Kompetencji Komputerowych i Informacyjnych „International Computer and Information Literacy Study”* (2013); *Innowacyjne zastosowanie rozwiązań i narzędzi cyfrowych w kształceniu* (2013), jak i w ramach akademickich badań statutowych (zob. np.: red. B. Siemieniecki 2003) zwracają uwagę na konieczność skupienia się w edukacji technologiczno-informatycznej nauczycieli, wspomaganej „nowymi” projektami w ramach programów Europejskiego Funduszu Społecznego na lata 2015-2020, na uczeniu się w codzienności szkolnej, we współpracy z innymi uczestnikami uczenia się, korzystających z jednej strony z dobrej atmosfery społecznej, z drugiej zaś wykorzystujących możliwości pracy w chmurze.

emicznej i dokonać rekonstrukcji świata nauczania z punktu widzenia podmiotu, a więc samych nauczycieli w kontekście sięgania (lub nie) po nowe technologie cyfrowe, traktowania ich (lub nie) jako instrumentów dostosowywania czy też zmieniania stylu pracy. Jeśli przyjąć, że poziom cyfryzacji szkół zależy bowiem nie tyle od ich nowoczesnej komputerowej infrastruktury, co od postaw i przekonań samych nauczycieli (Grynienko, Hofman-Kozłowska, Kuczyńska, Srokowski 2013), to zgodzić się należy, że badania jakościowe dają większą szansę dotarcia do tkwiącej w szkolnym kontekście bariery zmiany aniżeli klasyczne badania sondażowe. Oparcie postępowania (gromadzenia i analiz materiału empirycznego) na schemacie badań etnograficznych, realizowanych za pomocą obserwacji uczestniczącej, wywiadu i performansu, umożliwiając odczytanie wzorów kultury nauczania w aspekcie stosowania na lekcjach TIK, pogłębić może rozumienie wewnętrznych mechanizmów (w tym barier) interesującej nas tu zmiany.

Cel i konceptualizacja badań

Celem badań, z których pochodzą wyniki prezentowane i dyskutowane w niniejszym tekście była rekonstrukcja zjawiska kulturowego formowania się kompetencji w obszarze technologii informacyjno-komunikacyjnej wśród nauczycieli². Sytuując w centrum poszukiwań kategorię kompetencji nauczycieli przyjęto za Marią Czerepaniak-Walczak jej definiowanie jako harmonijnej kompozycji zarówno wiedzy, jak i sprawności, rozumienia oraz pragnienia (Czerepaniak-Walczak 1997). Poszerzając zatem rozważania w zakresie metodyki nauczania z użyciem TIK o osobiste teorie edukacyjne czy postawy nauczycieli związane z edukacją, nie zapominamy, że jest to praktyka czerpiąca wzory zachowań z zasobów kultury. Kompetencje formowane są w określonej kulturze, ale i same mogą tę kulturę zmieniać. Zatem można sądzić, że spontaniczne poszukiwania dydaktyczne i metodyczne nauczycieli, ograniczone bądź swobodne, zależą od „lokalności” każdej ze szkół i jej usytuowania w szerszych światach uczenia się (Gołębniak 2007).

Znaczącą dla konceptualizacji badań własnych była też teoria *developmentalizmu* Lindy Evans, która wyróżniając trzy stany „urzeczwienia” profesjonalizmu: profesjonalizm żądany (*demanded*), rekomendowany (*recommended*) oraz odgrywany (*enacted*) podkreśla, że dopiero trzeci z wymienionych jest tym, z czym spotykamy się w praktyce (Evans 2003). To na poziomie sceny edukacyjnej, odgórne zalecenia i rekomendacje, skonstrasto-

²Praca doktorska, z której pochodzą badania prezentowane i dyskutowane w niniejszym tekście, zatytułowana *Kulturowe konteksty formowanie się kompetencji nauczycieli w obszarze technologii informacyjno-komunikacyjnej. Studium etno-pedagogiczne*, obroniona została na Wydziale Nauk Pedagogicznych DSW we Wrocławiu w lipcu 2016 roku.

wane z indywidualnymi doświadczeniami i „przepracowywane” w kulturze pokoju nauczycielskiego, współdecydują o kształcie realnego profesjonalizmu nauczycieli (Gołębniak, Zamorska 2014).

Kierując się tymi przesłankami (kulturowy wymiar i trzy stany urzeczywienienia profesjonalizmu nauczycieli) podjęto decyzję o poprzedzeniu „właściwych” poszukiwań (badań terenowych) ramową rekonstrukcją dwóch dyskursów w interesującym nas tu przedmiocie: formalnego oraz pedagogicznego.

Analiza zapisów dokumentów wypracowanych wpierw w ramach polityki edukacyjnej, a następnie krajowej (Europa 2020. Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu; Polska 2030. Trzecia fala nowoczesności. Długookresowa strategia rozwoju kraju; Rządowy program „Cyfrowa szkoła”, Pracownia internetowa w każdej gminie, Pracownia internetowa w każdym gimnazjum) oraz standardów kompetencji zawodowych nauczycieli przedstawione w Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r., wśród których znalazły się także kompetencje informacyjne obejmujące korzystanie z metod i narzędzi TIK, prowadzi – w warstwie interpretacyjnej – do antycypacji zagrożenia, że „w praktyce” możemy tu mieć do czynienia z „formalnym wywiązaniem się” z obowiązku tworzenia ram nowoczesnej edukacji z udziałem nowych technologii poprzez nasycenie szkół w sprzęt niż z tworzeniem wspólnie ze wszystkimi podmiotami edukacji (a więc ekspertami, naukowcami, nauczycielami) platformy zmiany paradygmatu uczenia (się) w szkole. Ciągłe mamy bardziej do czynienia z „przekazem kultury” (dotychczasowej), a nie z kreowaniem nowej „kultury przekazu” (Klus-Stańska 2012).

Na to, co dzieje się w klasie, mógłby wpłynąć akademicki dyskurs pedagogiczny. Rekomendacje formułowane z pozycji konstruktywizmu (Dylak 2000, 2013; Klus-Stańska 2010; Gołębniak 2005), neurodydaktyki (Żylińska 2007, 2010) oraz pedagogiki mediów (Siemienicki 1997) są na pewno godne, z interesującego nas punktu widzenia, rozważenia. Ukazują jednak jednoznacznie rolę, jaką w redefiniowaniu procesu dydaktycznego w szkole, polegającego, w skrótowym ujęciu, na przesunięciu „od nauczania do uczenia się” (Gołębniak 2011) narzuca wprost „rewolucja cyfrowa”.

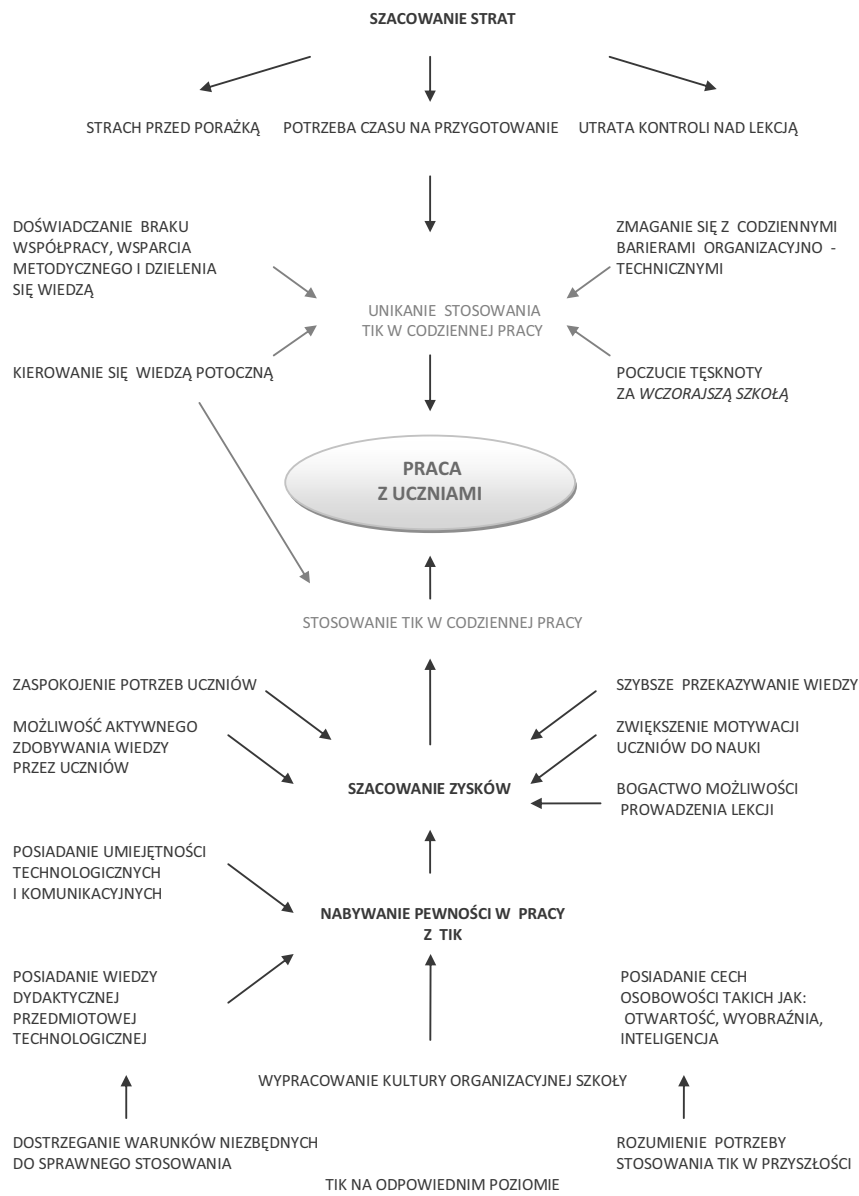
TIK w szkole czyli nauczycielskie praktyki, taktyki i ich uzasadnienia

Pytanie, które zainicjowało poszukiwania badawcze pod szyldem etnografii edukacyjnej, sformułowane zostało następująco: Jakie miejsce – w dosłownym i metaforycznym znaczeniu – wyznacza się w szkole nowym

technologiom? Jakie znaczenia przypisują im nauczyciele w codziennym nauczaniu? Jaki sens dostrzegają w oferowanych im praktykach nabywania kompetencji w tym zakresie?

Badania rozpoczęto od obserwacji prowadzonych przez nauczycieli lekcji z wykorzystaniem TIK oraz zgromadzenia dokumentacji fotograficznej, dotyczącej miejsc nauczania/uczenia się. Następnie przeprowadzono siedem wywiadów ze współpracującymi w projekcie nauczycielami, a całość zwieńczono performansem. W doborze próby zastosowano tzw. próbkowanie teoretyczne, które umożliwia dobieranie przypadków także w trakcie badania (warto dodać, że próbka taka nie reprezentuje żadnej populacji i może być stosowana jedynie w badaniach indywidualizujących).

Analizy materiału badawczego przeprowadzone zostały zgodnie z zasadami ujętymi w konstruktywistycznej teorii ugruntowanej. Siła tej metody tkwi w ciągłym poruszaniu się między danymi a analizą powodując, że badacz wciąż na nowo patrzy na badane zjawisko. Podstawą prowadzącą do analizy było kodowanie, czyli kategoryzowanie segmentów danych za pomocą krótkich tytułów. W procesie kodowania zastosowano rzeczowniki odczasownikowe, ponieważ zabieg ten zachęca do myślenia o działaniach. Takie przykładowe sformułowania jak *rozumienie*, *postrzeganie*, *unikanie* pozwalają badaczowi wyjść poza obręb statycznych tematów i nadać własnym badaniom nie tylko opisowy charakter, ale i analityczny rozmach (Charmaz 2009, s. 176). Zastosowanie zabiegu kodowania nadało kształt ramie analitycznej. Wyłonione w ten sposób główne wątki tematyczne przybrały postać diagramu – wizualnej reprezentacji kategorii i zachodzących między nimi związków. Stworzenie diagramu pozwoliło też tym samym „uchwycić” ramę analityczną dla poszerzania i udoskonalania funkcjonujących już w nauce pojęć.



Rysunek 1. Rama analityczna.

Formowanie się kompetencji nauczycieli w obszarze TIK

Wprowadzenie technologii informacyjno-komunikacyjnej do codziennej pracy z uczniami zaburza równowagę, do której nasi rozmówcy byli przyzwyczajeni. Analizy wywiadów oraz performansu pozwoliły ujawnić znaczące bariery utrudniające, a niekiedy uniemożliwiające stosowanie przez nauczycieli nowych technologii. Do nich zalicza się: (a) zmaganie się z codziennymi problemami organizacyjno-technicznymi (takimi jak: brak gabinetów przedmiotowych, konieczność przenoszenia sprzętu komputerowego z sali do sali czy usprawnienia sprzętu komputerowego w tych salach, w których on się znajduje, ale „nie działa”), (b) brak współpracy, wsparcia metodycznego i dzielenia się wiedzą (bez których trudno mówić o modelu szkoły jako organizacji uczącej się), (c) *tęsknotę za wczorajszą szkołą* przejawiającą się w uciekaniu/odwoływaniu się do przeszłości i postrzeganiu jej jako jedynej interesującej rzeczywistości (Kwieciński 2012) oraz (d) wiedzę potoczną wyznaczającą sięganie (lub nie) po nowe technologie cyfrowe.

Uczestniczący w badaniach nauczyciele utożsamiali nowe technologie z zabawą, która nie prowadzi do zdobycia wiedzy, a jedynie dostarcza pustej rozrywki. Obawiali się przesycenia pracy dydaktycznej sprzętem komputerowym w myśl przysłowia *co za dużo, to niezdrowo*. Analiza wywiadów ujawniła także, że unikanie stosowania TIK w codziennym nauczaniu związane jest ze sposobem postrzegania współczesnej młodzieży. Wiedza potoczna nauczycieli o uczniach jest zróżnicowana. Dla nauczycieli unikających stosowania TIK w pracy z uczniami młodzież jawi się jako pokolenie specyficzne, trudne, odporne na zdobywanie wiedzy, czasem bierne. Z kolei dla nauczycieli sięgających w swojej pracy po technologie komputerowe współczesna młodzież to *pokolenie urodzone z myszką w dłoni*, a wychodzenie naprzeciw oczekiwaniom i potrzebom uczniów to jedyna szansa na kształtowanie postaw i rozwijanie zainteresowań.

Analiza jakościowa prowadzonych obserwacji oraz rozmów z nauczycielami ujawniła także mechanizmy, które współdecydują o próbowaniu TIK w codziennej pracy. Zalicza się tu: (1) wypracowywanie kultury organizacyjnej szkoły, rozumianej jako zespół reguł odkrytych i ustanowionych przez grupę (Schein 1985), dzięki czemu możliwe staje się dostrzeganie warunków niezbędnych do sprawnego stosowania TIK na odpowiednim poziomie, jak również rozumienie potrzeby stosowania jej w przyszłości, (2) nabywanie pewności w pracy z TIK dzięki zdolności do wewnętrznego mariażu wiedzy dydaktycznej, przedmiotowej i technologicznej, a także dzięki takim cechom osobowości, jak: otwartość, wyobraźnia, inteligencja, (3) szacowanie zysków, wśród których znajdują się m.in.: szybsze przekazywanie wiedzy, zwiększenie motywacji uczniów do nauki, wzbogacenie sposobów prowadzenia lekcji.

Interpretacja zebranego materiału badawczego miała charakter wielowymiarowego procesu, bo obejmowała nakładające się znaczenia przypisywane przez partnerów badań TIK w szkole, które ujawnione zostały w drodze analiz danych pochodzących z różnych etapów badania realizowanego za pomocą różnych metod. Analizy wywiadów wyznaczyły ramę teoretyczną, która rozszerzona o wyniki analiz materiału fotograficznego i obserwacyjnego przyczyniła się do stworzenia klucza interpretacyjnego. I tak, wśród kulturowych hamulców zmiany, ujawnionych dzięki analizie znaczeń, jakie nadają nauczyciele korzystaniu w swej codziennej pracy z technologii cyfrowych, dominujące okazują się: (a) brak wspólnoty, (b) „nowe stare” miejsca szkolnego uczenia się, (c) konflikt powinności, (d) smutek i tęsknota za wczorajszą szkołą.

Brak wspólnoty

Brak wspólnoty nauczycieli rozumiany jest tu jako bycie jeden obok drugiego, a nie z drugim (Turner 2010). Ujawniony w analizach narracji zgromadzonych w drodze wywiadów indywidualnych brak współpracy, wsparcia, dzielenia się wiedzą, przewaga Ja nad Ty, ukazał się szerzej (niejako naocznie) w przeprowadzonym performansie.

Odwołanie się do etnografii performatywnej rozumianej jako „scenicznie zaaranżowane odgrywanie sytuacji zapisanych w notatkach z badań etnograficznych” (Alexander 2010, s. 581), dzięki czemu kultura przenosi się w opowieściach, praktykach i pragnieniach tych, którzy są w nią zaangażowani, miało na celu stworzenie przestrzeni do przepracowania własnego doświadczenia nauczycieli w obszarze stosowania przez nich TIK, a także sprowokowania do refleksji nad codzienną pracą z uczniami. Osobisty performans, napisany w pierwszej osobie to, zdaniem Normana Denzina (1997), opowieść, która ma *dotrzeć do ludzkich serc, a nie tylko umysłów*, wyzwolić w widzach silne emocje i skłonić do krytycznej refleksji. Uczestniczące w performansie nauczycielki dzięki zaangażowaniu w to, co działo się na scenie, ujawniły chęć zmian, w których upatrywały szansę na sprostanie wyzwaniom, jakie reprezentowanej przez nie profesji, niesie współczesność naznaczona nowymi mediami. Intrygowało pytanie, jaki los spotka wypracowane przez publiczność postulaty. Czy to chwilowy zryw, czy też mocny impuls do rzeczywistej zmiany? Na ile przedstawiona opowieść, wzbogacona komentarzami zgromadzonych osób jest w stanie zmobilizować do działania? Wypowiadano zdania: *[...] bardzo dobry wniosek (2) że albo przejdziemy na system sal przedmiotowych i naprawdę się tego trzymając gabinetów gdzie nie trzeba biegać z tym laptopem i jest to przygotowane [...] po drugie jest oprogramowanie [...], [...] gdy proszę kogoś o pomoc to nie mam kogo [...]*,

[...] odejźmy od zasady zamykania wszystkiego w biurku na klucz [...], [...] a powinniśmy się spotykać powiedziec słuchajcie jak to się naprawdę robi [...], [...] brakuje pomocy ogromnej radźcie sobie sami [...].

Dominujące było poczucie, że „coś się wydarzyło” i nie może pozostać obojętne dla uczestniczących w spektaklu osób. Jednak z upływem kolejnych dni wiara, że udało się dotrzeć do ludzkich serc, a nie tylko umysłów (por.: Denzin 1997) była coraz słabsza. W szkole, w jej codziennej przestrzeni, po emocjach ze spotkania nie zostało ani śladu. Nikt nie wracał w rozmowach do oddolnie wypracowanego „programu” zmiany. Ludzie, jeszcze niedawno pełni energii i odwagi w zgłaszaniu pomysłów poprawy status quo, wrócili do utrwalonych sposobów pełnienia ról. Rozczarowanie związane było nie tyle albo nie tylko z brakiem kontynuacji w postaci natychmiastowego podjęcia konkretnego działania, ile z zanikiem tej szczególnej emocji towarzyszącej nazywaniu problemów, zgłaszaniu i dyskusji pomysłów, które mogłyby zainicjować początek zmiany.

Podpowiedź interpretacyjną tego rozczarowania związanego z niemożnością wyjścia poza rutynę codzienności przyniosła lektura książki brytyjskiego antropologa Victora Turnera (2010), który, posługując się ramą analizy postępu rytualnego, wyróżnia trzy jego fazy: fazę separacji, fazę liminalną (od słowa *limen* oznaczającego po łacinie „próg”) i fazę włączenia. Wszystkie wymienione fazy związane są z *obrzędem przejścia*, które towarzyszy każdej zmianie. Faza pierwsza obejmuje zachowania symboliczne oznaczające odłączenie jednostki czy grupy od zespołu warunków kulturowych („stanu”), od codziennego toku działań. W fazie drugiej, liminalnej, cechy podmiotu rytualnego przechodzą przez obszar kulturowy, gdzie następuje odegranie pewnego wymiaru kryzysu będącego powodem separacji, podczas którego kwestionuje się struktury codziennego życia. W tej fazie poprzez działania wywrotowe społecznie zachodzi najważniejsza konfrontacja codziennych norm. Z kolei w trzeciej fazie ponownego przyłączenia do społeczności przejście zostało już dokonane. Podmiot rytualny ponownie znajduje się w stanie stabilnym. Jego prawa i obowiązki wobec innych mają jasno zdefiniowaną „strukturę”.

Wydawać by się mogło, że uczestnicząca w performansie publiczność przeszła przez przynajmniej dwie wspomniane fazy, a jednak trudno mówić o włączeniu, dokonaniu się obrzędu przejścia. Czego zatem zabrakło? Odpowiedź kryje pojęcie *wspólnoty* rozumianej nie tyle jako bycie jeden obok drugiego, *ale jeden z drugim w mnogości osób I ta mnogość, choć zmierza do jednego celu, to doświadcza wszędzie zwrotu ku innym lub dynamicznego spojrzenia im w twarz, przepływu od Ja do Ty* (Turner 2010, s. 51). Zdaniem Victora Turnera, wspólnota pojawia się tam, gdzie struktura

społeczna (rozumiana jako układ pozycji i statusów) zanika. Naturą wspólnoty jest przeciwieństwo rządzonej normami struktury społecznej. Badacz zwraca uwagę, że dla osób, którym zależy na utrzymaniu „struktury” każda manifestacja musi jawić się jako niebezpieczna i dlatego wymaga otoczenia przepisami i zakazami.

Miejsce uczenia się

Do kulturowych hamulców zmiany zalicza się też miejsce realizacji procesu dydaktycznego. Upoważniają do tego analizy materiału empirycznego zgromadzonego w trakcie obserwacji lekcji. Kategorią analityczną, którą tu zastosowano, był koncept miejsca rozumianego podmiotowo. Inspirująca okazała się transpozycja stanowiska pochodzącego z historyczno-kulturowej teorii aktywności (ChAT) dokonana przez Marię Mendel, że miejsce może, po pierwsze, pobudzać pasję pedagogicznego działania, oddziaływać wychowawczo i motywująco, bądź przeciwnie, odpychać, blokować, zniechęcać, i po drugie, miejsce codziennego przebywania uczniów i nauczycieli, możemy zmieniać tak, jak chcemy, ale i ono może to samo czynić z nami (por.: Mendel 2006).

Aranżacje przestrzeni fizycznej klas, w których prowadzono obserwacje „ułożyły się” w ich następującą typologię: sale lekcyjne typu „zakurzony patchwork”, sale typu „laboratorium”, sale typu „zapraszamy” oraz sale „nie”.

Sale lekcyjne typu „zakurzony patchwork” to sale, w których wyposażenie wydaje się być zbierane na przestrzeni wielu lat, nieco odświeżone i odmalowane po to, by przygotować się na przyjście uczniów. W salach takich zastosowanie nowych technologii to improwizacja, w której tradycyjną tablicę przykrywa się wypożyczonym na lekcję ekranem, a rzutnik włącza się, gdy pod ręką jest odpowiednio długi przedłużacz. Miejsca takie wydają się symbolizować nieadekwatność kulturową szkoły, zatrzymywanie uczniów w przeszłości, blokując ich rozwój poprzez usypianie, zniechęcanie i przemycanie jedynie utartych, starych, sprawdzonych wzorów działania.

Sale lekcyjne typu „laboratorium” to z kolei miejsca, w których przejrzystość, ład i porządek od progu dyscyplinują wszystkich wchodzących. Tu sprzęt i nowe technologie, jeżeli są obecne, to wyjątkowa troska o ich stan techniczny powoduje, że to głównie nauczyciel z nich korzysta i to przeważnie w celu prowadzenia dokumentacji szkolnej, wyświetlania listy obecności czy przedstawiania prezentacji.

Sale lekcyjne typu „zapraszamy” to pomieszczenia zadbane, ale nie sterylne. Czyste, przewietrzane, kolorowe. Schludne wyposażenie, odpowiednio dobrane ławki i krzesła do wieku uczniów pozwalają czuć się w nich dobrze. Salom tym nieobce są nowe sprzęty technologiczne, takie jak: tablica inte-

raktywna, na stałe umocowany rzutnik, głośniki, komputer. Całe bogactwo pomocy dydaktycznych wraz z wyeksponowanymi nagrodami uczniów wydają się komunikować odwiedzającym takie pomieszczenia, że *chcemy wam pokazać naszą twórczą pracę i dowody sukcesów*. Można sądzić, że uczniowie w takich salach czują się dobrze, gdyż swym wyposażeniem zbliżone są do zainteresowań młodych ludzi. To miejsca, które nie udają, nie są atrapą lecz prawdziwie chcą dać swym wychowankom poczucie wartości poprzez uwzględnienie ich zainteresowań i potrzeb.

Salę lekcyjną typu „nie” to miejsca niewielkie, nieprzyjemne i niezachęcające do spędzenia w nich nawet krótkiej chwili. Szare firanki w oknach, zakurzone papierowe dekoracje, widoczne na ławkach i krzesłach akty wandalizmu oraz zupełny brak nie tylko nowych technologii, ale jakichkolwiek ciekawych pomocy dydaktycznych. Tu nie da się pracować. Są to pomieszczenia, w których zarówno nauczyciel, jak i uczeń toczą codzienną walkę o przetrwanie. To sale, które zapowiadają stracony czas, do których z pewnością nie chce się wracać.

Konflikt powinności

Trzecim z hamulców zmiany ujawnionym dzięki analizom wywiadów i performansu jest konflikt powinności, wzmocniony dodatkowo wiedzą potoczną nauczycieli utożsamiających TIK z zabawą, a przygotowanie do egzaminu gimnazjalnego z wysiłkiem (przysłowiowymi łzami i potem). Jak stwierdza jedna z Narratorek [...] *yyy nie zakupujemy żadnych takich gier yy typowo komputerowych, ponieważ no prawdę mówiąc szkoda na to czasu bo dzieciaki yyy uważam że „bawić” się mogą takimi grami w domu [...] (wywiad 4, wersy: 606-610)*. Jak zatem pogodzić stosowanie TIK na lekcjach z odpowiedzialnością nauczycieli za wynik egzaminu gimnazjalnego?

Smutek i tęsknota za wczorajszą szkołą

Do kulturowych hamulców zmiany ujawnionych w prowadzonych analizach wywiadów, performansu oraz miejsca nauczania/uczenia się należy także smutek i tęsknota za *wczorajszą* szkołą, utrwalający codzienny rytuał lekcyjny, uniemożliwiający prowadzenie otwartych dyskusji czy podejmowanie ryzyka próbowania nowych sposobów poszukiwania rozwiązań. Na codzienny rytuał składa się: przewidywalny tok lekcji, siedzenie tyłem do kolegów, prowadzenie lekcji przez nauczyciela/ „kierownika”, „oczekiwana” cisza, „nieproszona” ożywienie, ciągła kontrola. Obserwowani nauczyciele nie dążyli do skłonienia uczniów, aby samodzielnie poszukiwali sposobów rozwiązania problemu omawianego na lekcji. Nie przyjmowali roli przewodnika, tłumacza czy mentora. Rola zawodowa nauczycieli, których lekcje obserwowałam, wciąż związana była z przekazywaniem wiedzy i sposobu myślenia. Swobo-

da i spontaniczność, tak potrzebna w twórczym podejściu do codzienności szkolnej, rzadko „gościła” na zajęciach lekcyjnych (por.: Gołębniak, Zamorska, 2014).

Eugenia Potulicka (2001) w swoich rozważaniach nad wprowadzeniem zmiany oświatowej zwraca uwagę, że jedynie szkoła jako organizacja nie tylko ucząca, ale „ucząca się” jest warunkiem czy sposobem, który pozwoli przetrwać szkołom w przyszłości. Wyzwania stojące przed dzisiejszymi szkołami to przede wszystkim zmiany w kulturze szkoły. „Nowy paradygmat” zmiany to możliwość uczenia się, podejmowania współpracy i wspólnego rozwiązywania problemów w trakcie wprowadzania zmian (Ekiert-Oldroyd 2006, s. 5-6). Kluczową rolę w przygotowaniu do pracy z nowymi technologiami wydaje się pełnić także/przede wszystkim dyrektor szkoły. To jego rolą jest nie tylko zadbać o właściwą infrastrukturę szkoły, ale również promować wartość pracy zespołowej, dokonywać wspólnej analizy warunków koniecznych do wprowadzania zmian i podejmować inne wobec rutyny działania na rzecz angażowania nauczycieli w transformację ich pracy. Wielu pedeutologów, nie tylko o aktywistycznej proweniencji, wskazuje na konieczność porzucenia dotychczasowego modelu doskonalenia, skupionego na wyposażaniu nauczycieli przez tzw. ekspertów zewnętrznych w narzędzia i materiały metodyczne, na rzecz koncepcji umożliwiających po/myślenie „na nowo” rozwoju profesjonalnego nauczycieli (Gołębniak, Zamorska 2014). To bowiem, jak myślimy, i to, że nie potrafimy myśleć inaczej powoduje, że żadna krytyczna diagnoza nie może powiedzieć nam nic innego (albo wydaje się, że mówi przeciw nam), a każdy projekt zmiany wydaje się nierealny do spełnienia (Zamojski 2010). Rodzaj badań interwencyjnych podejmowanych w miejscach profesjonalnego działania, odpowiadające wprost na odczuwaną trudność, a nie – jak to mówią nauczyciele „dla idei”, wydaje się realną propozycją (zob.: Engestrom i Sannino 2012; Cervinkova, Gołębniak 2013).

Konkluzja

Wracając do postawionego we wstępie pytania, jakie miejsce – w dosłownym i metaforycznym znaczeniu – wyznacza się w szkole nowym technologiom, warto wrócić nieco przewrotnie do zrekonstruowanych miejsc, w których odbywa się edukacja i potraktować ich obraz oraz znaczenie przestrzeni jako swoistą metaforę. Układ sal lekcyjnych na przestrzeni stuleci nie ulegał zmianie, a podejmowane próby jego przekształcenia nie są łatwe. Eksperymentowanie w tym zakresie podsuwa niecodzienne rozwiązanie, traktujące salę lekcyjną jako pustą przestrzeń do indywidualnego zagospodarowania przez uczniów. Takie nietypowe podejście zakłada możliwość wybrania przez podopiecznych miejsca, z którego chcą skorzystać, możliwość siadania na

podłodze, skorzystanie z ławki, jeżeli będą mieli taką potrzebę. Pomysł na potraktowanie sali lekcyjnej jako pustej przestrzeni ukazuje niemal natychmiast pojawiające się bariery. Technologie cyfrowe jako swoista przestrzeń niemal nieograniczonych możliwości jawią się w postaci zagrożenia pozbawiającego nauczycieli władzy, straszą utratą kontroli nad lekcją, uderzają w autorytet, oddalają od przyzwyczajęń wpisanych w kulturowo ukształtowane wzory działania.

Jeżeli proponowane w danej szkole zmiany staną się ramą otwierającą możliwość wspólnego wypracowania i doświadczania nowych ról, wówczas możemy się spodziewać zainicjowania zmiany otwartej (Krzychała, Zamorska 2012). Badacze społeczni, pedagodzy zwracają uwagę, że wsparcie, którego dziś potrzebuje nauczyciel w obliczu dokonujących się zmian w codziennej praktyce szkolnej, to przede wszystkim współdziałanie wszystkich osób w te zmiany zaangażowanych. Przymus, wytyczne, nadzór nie przyczynią się do redefinicji nauczania i nie wyposażą nauczyciela w niezbędne kompetencje jeżeli zabraknie zaufania i przestrzeni tak potrzebnej do podejmowania samodzielnego działania (por.: Gołębniak, Zamorska 2014).

Literatura

- ALEXANDER B. K. (2010), *Etnografia performatywna. Ogrzywanie i pobudzanie kultury*, [w:] *Metody badań jakościowych*, t. 1., red. N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, PWN, Warszawa.
- CERVINKOVA H., GOŁĘBNIAK B. D., (RED.) (2013), *Edukacyjne badania w działaniu*, Wydawnictwo SCHOLAR, Warszawa.
- CHARMAZ K. (2013), *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*, PWN, Warszawa.
- CZEREPIANIAK-WALCZAK M. (1997), *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Wydawnictwo Edytor, Toruń.
- DYLAŁ S. (2016), *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*, <http://www.cen.uni.wroc.pl/teksty/konstrukcja.pdf> [dostęp: 06.01.2016].
- DYLAŁ S. (2013), *Architektura wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Delfin, Warszawa.
- DENZIN N. K. (1997), *Interpretive ethnography: Ethnographic practices for the 21 century*, Thousand Oaks, CA: Sage.

- EKIERT-OLDROYD (2006), Zmiany edukacyjne w oświacie. Od paradygmatu zmiany do zmiany paradygmatu, „Chowanna”, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, XLIX (LXII) 1(26), Katowice.
- ENGESTROM Y., SANNINO A. (2012), Badania nad ekspansywnym uczeniem się. Założenia, wnioski i przyszłe wyzwania, „Forum Oświatowe”, (1)46.
- EVANS L., Professionalism, professionalism and development of education professionals, „British Journal of Educational Studies”, 56(1).
- GOŁĘBNIAK B. D. (2005), Konstruktywizm – moda, „nowa religia” czy tylko/aż interesująca perspektywa poznawcza i dydaktyczna, [w:] „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1(1).
- GOŁĘBNIAK B. D. (2007), Poza nabywanie i uczestnictwo. Ku społeczno-kulturowej teorii edukacji nauczycieli, [w:] Nauczyciel – tożsamość – rozwój, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, red. R. Kwiecińska, S. Kowal, M. Szymański, Kraków.
- GOŁĘBNIAK B. D. (2011), Nauczyciele o społecznym wymiarze uczenia się, [w:] Wymiary społecznego uczestnictwa w życiu. Między dzieciństwem a dorosłością, red. H. Sikorska, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- GOŁĘBNIAK B. D. (2014), O „upedagogicznianiu” szkoły poprzez akademicki dyskurs edukacyjny, „Forum Oświatowe”, 2(52), Wrocław.
- GOŁĘBNIAK B. D., ZAMORSKA B. (2014), Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia – praktyki – przestrzeń rozwoju, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- GRYNIENKO K., HOFMAN-KOZŁOWSKA D., KUCZYŃSKA A., SROKOWSKI Ł., Innowacyjne zastosowania rozwiązań i narzędzi cyfrowych w kształceniu na poziomie gimnazjalnym i ponadgimnazjalnym w województwie małopolskim. Raport z badań. File:///C:/Users/Grzegorz/Downloads/raport_cyfrowa%20szkoa.pdf [dostęp: 04.09.2015].
- KLUS-STAŃSKA D. (2012), Wiedź, która zniewala – transmisyjna tradycja w polskiej szkole, „Forum Oświatowe”, 1(46).
- KOMARNICKA E., POLAŃSKI T. (2009), Szkolenie dla dyrektorów szkół województwa podkarpackiego. Materiały dla uczestnika. Przewodnik do zajęć, Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli, Rzeszów.
- KOMPETENCJE komputerowe i informacyjne młodzieży w Polsce. Raport z międzynarodowego badania kompetencji komputerowych i informacyjnych ICILS 2013, <http://www.ibe.edu.pl/pl/component/itpgooglesearch/search?q=kompeticje+komputerowe> [dostęp: 12.10.2015].

- KORDZIŃSKI J. (2012), Zarządzanie rozwojem szkoły, Wydawnictwo Wolters Kluwer Polska Sp. z o.o., Warszawa.
- KRZYCHAŁA S., ZAMORSKA B. (2012), Zamknięte i otwarte zmiany kultury szkoły, [w:] Nauczyciele: programowe nie/przygotowanie, red. B. D. Gołębiak, H. Kwiatkowska, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- KWIECIŃSKI Z. (2012), Pedagogie postu, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- LEWOWICKI T., SIEMIENIECKI B., (RED.) (2005), Współczesna technologia informacyjna i edukacja medialna, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- LEWOWICKI T., SIEMIENIECKI B., (RED.) (2002), Rola i miejsce technologii informacyjnej w okresie reform edukacyjnych w Polsce, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- MENDEL M. (2006), Pedagogika miejsca i animacja na miejsca wrażliwa, [w:] Pedagogika miejsca, red. M. Mendel, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- MORBITZER J. (2008), Komputer i Internet jako współczesne technologie definiujące – implikacje pedagogiczne, [w:] Technologie informacyjne w warsztacie nauczyciela, red. J. Migdałek, M. Zając, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków.
- NALASKOWSKI A. (2002), Przestrzenie i miejsca szkoły, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- PEPPER K., THOMAS L. H. (2003), Making a change: the effects of the leadership role on school climate, Learning Environments Research, 2002, vol. 5, Number 2, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- POTULICKA E. (2001), Szkice z teorii i praktyki zmiany oświatowej, Wydawnictwo Eruditus, Poznań.
- PROGRAM „Cyfrowa szkoła”, www.cyfrowaszkoła.men.gov.pl [dostęp 22.06.2015].
- RAPORT o stanie edukacji w Polsce 2013. Liczą się nauczyciele (2013), Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- SCHEIN E. (1985), Organizational Culture and Leadership, Jossey-Bass, San Francisco.
- SIEMIENIECKI B. (1997), Komputer w edukacji: podstawowe problemy technologii informacyjnej, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- SIEMIENIECKI B., (RED.) (2007) Pedagogika medialna Podręcznik akademicki, cz I. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

- SIEMIENIECKI B. (2003), *Technologia informacyjna w polskiej edukacji. Stan i zadania*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- STANDARDY kształcenia nauczycieli w zakresie TIK, http://www.ecdl.pl/images/Standardy_All_2010_MMSyslo_v3.0.pdf [dostęp: 02.07.2015].
- STRYKOWSKI W. (2002), *Pedagogika i edukacja medialna w społeczeństwie informacyjnym*, [w:] *Edukacja medialna w społeczeństwie informacyjnym*, red. S. Juszczak, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- SYSŁO M. (2002), *Technologia informacyjna zmieniająca edukację*, [w:] *Rola i miejsce technologii informacyjnej w okresie reform edukacyjnych w Polsce*, red. T. Lewowicki, B. Siemieniecki, Wydawnictwo „Adam Marszałek”, Toruń.
- TURNER V. (2010), *Proces rytualny*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- ZALECENIE parlamentu Europejskiego I Rady nr 2006/962/WE z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Dz. U. L 394 z 30.12.2006), http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_pl.htm [dostęp 18.11.2015].
- ZAMOJSKI P. (2010), *Pomyśleć szkołę inaczej. Edukacja matematyczno-przyrodnicza w toku debat publicznych*, Fundacja Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.

Bogusława Dorota Gołębniak
Katarzyna Ostoja-Solecka

**THE TEACHERS' COMPETENCES IN USING INFORMATION
AND COMMUNICATION TECHNOLOGY. FROM
ETHNO-PEDAGOGICAL RESEARCH.**

Keywords: teachers' competences, information and communication technologies, learning place, rituals, change.

The article discusses cultural contexts of forming teachers' competences in information and communication technology. Based on the results of the studies carried out with the use of educational ethnography (participant observation, interviews, performance), which studies identify barriers in reaching in everyday school reality for new technologies allowing changes (following the schema of 'from passing knowledge to constructing knowledge') in the teaching model, the authors of this article suggest solutions in the form of interventional participant study.

Bogusława Dorota Gołębniak
Katarzyna Ostoja-Solecka

**KOMPETENCJE NAUCZYCIELI W ZAKRESIE KORZYSTANIA
Z TECHNOLOGII INFORMACYJNO-KOMUNIKACYJNEJ
W NAUCZANIU. Z BADAŃ ETNO-PEDAGOGICZNYCH**

Słowa kluczowe: kompetencje nauczycieli, technologie informacyjno-komunikacyjne, miejsce uczenia (się), wspólnoty uczących (się), rytuały, zmiana.

W tekście podejmujemy dyskusję kulturowych kontekstów formowania się kompetencji nauczycieli w obszarze technologii informacyjno-komunikacyjnej. Sięgając do wyników badań realizowanych z zastosowaniem etnografii edukacyjnej (obserwacji uczestniczącej, wywiadów, performansu), identyfikujących bariery sięgania w szkolnej codzienności po nowe technologie dla zmiany modelu nauczania, przebiegającej według schematu „od przekazywania wiadomości do konstruowania wiedzy”, podpowiadamy rozwiązania w postaci uczestniczących badań interwencyjnych.