

**Dorota Karkut**

ORCID: 0000-0001-6681-6537

Uniwersytet Rzeszowski

## Nastawienie badawcze nauczyciela polonisty jako wyznacznik realizacji przez niego idei własnej podmiotowości

### Nastawienie badawcze nauczyciela

Kazimierz Ostrowski uważa, że nauczyciel powinien dysponować wiedzą metodologiczną, która pozwala mu badać i oceniać założone osiągnięcia uczniów. Jego zdaniem „[...] badanie uwarunkowań i skutków przebiegu procesu kształcenia i wychowania służy przede wszystkim diagnozowaniu, oraz wyjaśnianiu faktów, zjawisk wraz z ich interpretacją merytoryczną”<sup>1</sup>.

Natomiast Wanda Dróżka, zwracając uwagę na jakościowe aspekty zawodu nauczyciela, wymienia związane z nimi cechy i wartości, jakich wymaga się od pedagoga. Są to: samoświadomość; refleksyjne myślenie; nawyk ciągłego profesjonalnego rozwoju; autonomia osobowa; odpowiedzialność; kreatywność, innowacyjność; **nastawienie badawcze**, własne przekonania i sądy<sup>2</sup>.

Do ważnych zagadnień badawczych z kręgu praktyki zawodowej należą m.in.: ocenianie i ewaluacja; badanie i modyfikowanie czynników wyznaczających osiągnięcia uczniów; kierowanie procesem wychowania z uwzględnieniem współczesnych nurtów pedagogicznych; tworzenie własnych, nauczycielskich koncepcji programowych na podstawie krytycznej refleksji, w konfrontacji z innymi programami; jakość pracy nauczyciela i jej weryfikacja; badania nad skutecznością stylów wychowawczych. Z kolei obszary badań nad edukacją polonistyczną dotyczą m.in. organizacji pracy nauczyciela języka polskiego (sposobów omawiania tekstów literackich, zainteresowań czytelniczych, postaw wobec lektury, barier recepcyjnych, kompetencji komunikacyjno-tekstowych uczniów), analizy materiału nauczania (w tym doboru

<sup>1</sup> K. Ostrowski, *Praca badawcza nauczyciela jako element usprawniający oddziaływania pedagogiczne*, „Nauczyciel i Szkoła” 2006, nr 1–2, s. 93.

<sup>2</sup> W. Dróżka, *Refleksyjność w kontekście podmiotowości i sprawczości nauczyciela. Wnioski dla kształcenia nauczycieli*, „Rocznik Pedagogiczny” 2022, t. 45, s. 42.

treści kształcenia wyodrębnionych w podstawie programowej) oraz procesów uczenia się uczniów i wyboru metod i technik nauczania<sup>3</sup>.

## Badania w działaniu jako forma mikrobadań

Badania nad edukacją są podstawą do prognozowania i planowania różnych form aktywności nauczyciela i ucznia. Łącząc własne przemyślenia i działalność praktyczną, wiedzę teoretyczną z praktyką, niektórzy uczący w szkole podejmują badania w działaniu, dzięki którym dokonują refleksji na temat własnej praktyki w klasie szkolnej i jej modyfikacji. „Badania w działaniu prowadzi się wówczas, gdy się dostrzega możliwość zmiany na lepsze jakiejś sytuacji, przygotowuje się wówczas projekt jej udoskonalenia, wprowadza się go w życie i obserwuje, co z tego wszystkiego wynikło”<sup>4</sup>.

Specyfika badań w działaniu pozwala na „doskonalenie umiejętności nauczania i uczenia się, a jednocześnie ćwiczenie refleksyjności, czyli krytycznej analizy własnego działania, z uwzględnieniem jego kontekstualności i możliwych rezultatów”<sup>5</sup>.

Z kolei mikrobadaania

utożsamiane są z badaniami małymi, często ograniczonymi zakresem do sytuacji w klasie. W definicjach mikrobadań respondenci podkreślają ich niewielki zasięg i skalę [...]. Korzyścią z takiego doboru próby jest możliwość uzyskania konkretnych informacji [...], jednocześnie nie jest to próba reprezentatywna<sup>6</sup>.

Postawa badawcza nauczyciela i jego kompetencje w zakresie diagnozowania – jak słusznie konkluduje Jan Polakowski:

sprawiają, że staje się on badaczem, mającym rozeznanie zarówno w stanie badań, jak i w sposobach ich prowadzenia w warunkach szkolnych. Wiedza z tego zakresu jest bowiem istotnym czynnikiem, który warunkuje decyzje edukacyjne. Jej obecność w działaniach nauczycielskich daje podstawy demokratycznego stylu pracy i budowania stosunków partnerskich<sup>7</sup>.

<sup>3</sup> Zob. J. Kulpa, *Dydaktyka języka polskiego (przedmiot i metody badań)*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny” 1972, z. 44, s. 109–114, <https://rep.up.krakow.pl/xmlui/bitstream/handle/11716/3950/09--Dydaktyka-jezyka-polskiego--Kulpa.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (dostęp: 15.01.2023); S.J. Żurek, *Polonistyczne badania edukacyjne – perspektywy 2016–2020*, [w:] *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie. Powszechność i elitarność polonistyki*, t. 1, red. E. Jaskółowa i in., Katowice 2016, s. 95–104.

<sup>4</sup> T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001, s. 307.

<sup>5</sup> A. Sajdak, *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Kraków 2013, s. 77–78. Więcej na ten temat zob. K. Majchrzak, *O edukacyjnych badaniach w działaniu w teorii i praktyce*, <https://repozytorium.umk.pl/bitstream/handle/item/2592/o%20edukacyjnych%20badaniach%20w%20dzia%C5%82aniu%20w%20teorii%20i%20praktyce.pdf?sequence=1> (dostęp: 23.02.2024).

<sup>6</sup> Zob. T. Kasprzak, *Raport z badania. Laboratorium Mikrobadań IBE*, Warszawa 2013, s. 3.

<sup>7</sup> J. Polakowski, *Idee dydaktyki podmiotowej w podstawowych problemach kształcenia literackiego (nurt antropocentryczno-kulturowy)*, [w:] *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki*.

## **Badanie własne dotyczące doświadczania „bycia podmiotem” przez nauczycieli języka polskiego i prowadzonych badań edukacyjnych**

Głównym celem badania było poznanie opinii nauczycieli języka polskiego na temat roli badań edukacyjnych w kształtowaniu poczucia podmiotowości/sprawczości. Podejmując rozważania dotyczące doświadczania „bycia podmiotem” przez nauczycieli języka polskiego<sup>8</sup>, sformułowano główny problem badawczy: Czy prowadzenie badań nad edukacją polonistyczną przez nauczycieli języka polskiego jest wyznacznikiem ich poczucia podmiotowości? Określono również następujące cele szczegółowe:

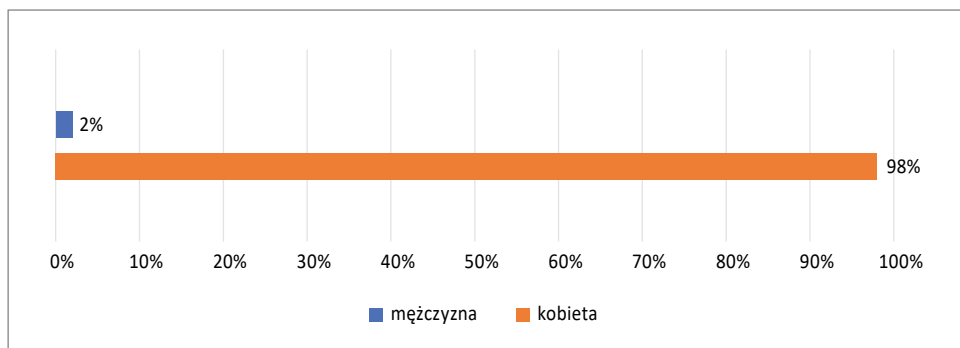
- Czy w czasie studiów polonistycznych omawiane są metody i techniki badań nad edukacją?
- Czy nauczyciele akademicy prezentują podczas zajęć wyniki badań własnych, zachęcając w ten sposób studentów do podjęcia aktywności badawczej?
- Czy nauczyciele języka polskiego samodzielnie prowadzą badania edukacyjne (badania w działaniu)? Na jakie trudności napotykają podczas prowadzenia badań?
- Czy zdaniem nauczycieli idea podmiotowości jest realizowana we współczesnej szkole?
- Czy prowadzenie badań nad edukacją polonistyczną przez nauczycieli jest przejawem podmiotowości?
- Jakie jest znaczenie badań nad edukacją polonistyczną w realizowaniu idei podmiotowości?

Odpowiedzi na postawione problemy badawcze poszukiwano na podstawie metody sondażu diagnostycznego z zastosowaniem techniki ankiety online, której narzędziem był autorski kwestionariusz, skonstruowany specjalnie do celów badawczych. Kwestionariusz składał się z pytań zamkniętych – zaopatrzonych w kafeterię odpowiedzi do wyboru – i otwartych, dających szansę wyrażenia własnej opinii oraz pozwalających na bardziej osobiste i pogłębione refleksje. Badanie miało charakter anonimowy. Respondentami było 50 nauczycielek i nauczycieli języka polskiego czynnych zawodowo, członkiń i członków popularnych grup na Facebooku: Poloniści z pasją, Nauczyciele języka polskiego, Polonista w sieci. Objęta badaniami zbiorowość składała się z polonistek i polonistów z różnym stażem pracy w szkole podstawowej oraz ponadpodstawowej: 10 nauczycieli ze stażem do 5 lat; 6 nauczycieli ze stażem od 6 do 10 lat, 12 nauczycieli ze stażem od 11 do 20 lat, 16 nauczycieli ze stażem od 21 do 30 lat oraz 6 nauczycieli ze stażem powyżej 30 lat. Charakterystykę respondentów obrazują poniższe wykresy.

---

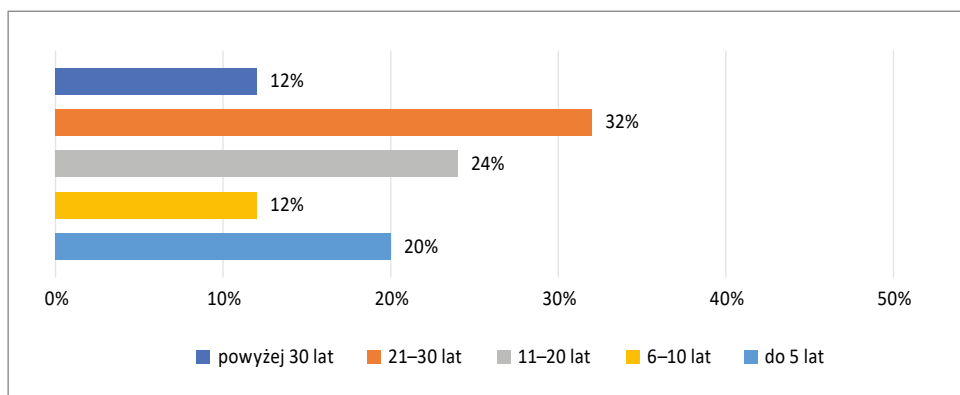
*Materiały z konferencji „Antropocentryczno-kulturowy nurt w kształceniu polonistycznym” (Kraków 23–34 października 1995), red. Z. Uryga, Kraków 1998, s. 31.*

<sup>8</sup> Prezentowane w artykule wyniki stanowią jedynie fragment szerszych badań własnych nad rolą badań edukacyjnych w przygotowaniu zawodowym nauczyciela polonisty. Badania realizowano w 2023 roku wśród studentów specjalności nauczycielskiej oraz nauczycieli języka polskiego.



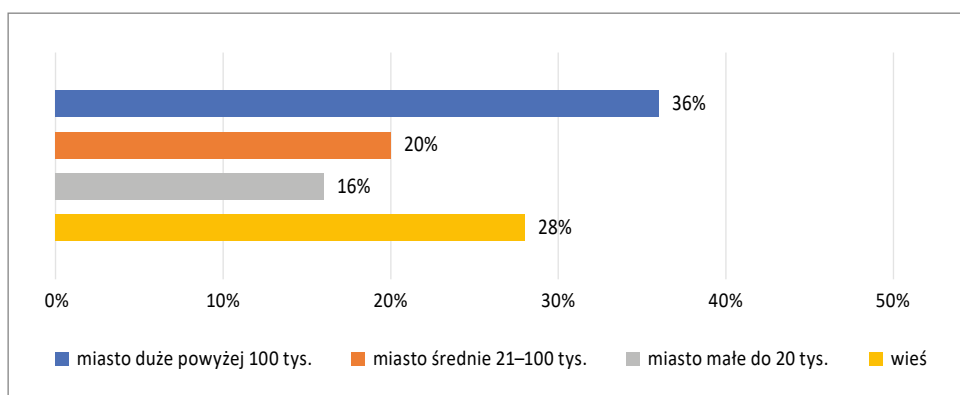
Wykres 1. Płeć badanych

Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań ankietowych.



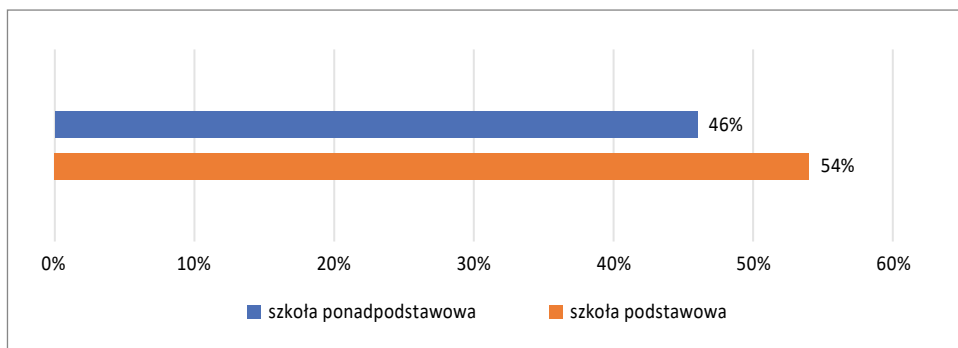
Wykres 2. Staż pracy w zawodzie nauczyciela

Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań ankietowych.



Wykres 3. Miejsce pracy – lokalizacja szkoły

Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań ankietowych.



Wykres 4. Etap edukacyjny

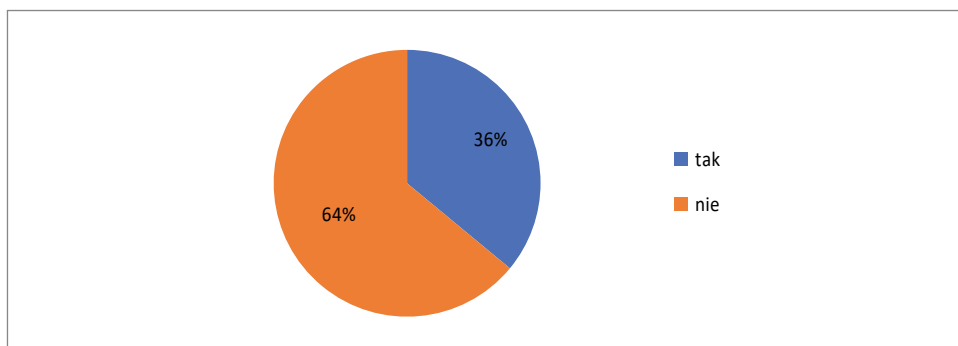
Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań ankietowych.

Powyższe zestawienie wskazuje na spore zróżnicowanie populacji objętej badaniami.

Na potrzeby artykułu dokonano analizy wypowiedzi zgromadzonych w ankietach. Uzyskano informacje dotyczące znajomości metod i technik badawczych przez respondentów, a także własnych kompetencji badawczych, zakresu i form realizacji mikrobadań nad edukacją polonistyczną na poziomie poszczególnych klas. Zdiagnozowano sposoby rozumienia (definiowania) pojęcia „podmiotowość” przez nauczycieli i określania jego wyznaczników oraz stopień realizacji zasady podmiotowości wyrażający się prowadzeniem badań nad rzeczywistością szkolną.

W procesie kształcenia pedagogicznego nauczycieli ważne miejsce w treściach programowych powinno mieć doskonalenie umiejętności poznawania uczniów. Dlatego każdy przyszły nauczyciel powinien poznać metody i techniki badań pedagogicznych oraz wzory narzędzi badawczych, pozwalających na samodzielne i zespołowe podejmowanie badań i krytyczny namysł nad praktyką odgrywania roli nauczyciela.

Pierwsze pytanie, które zadano respondentom ankiety, brzmiało: „Czy podczas Pani/Pana studiów omawiane były metody i techniki badań pedagogicznych?”



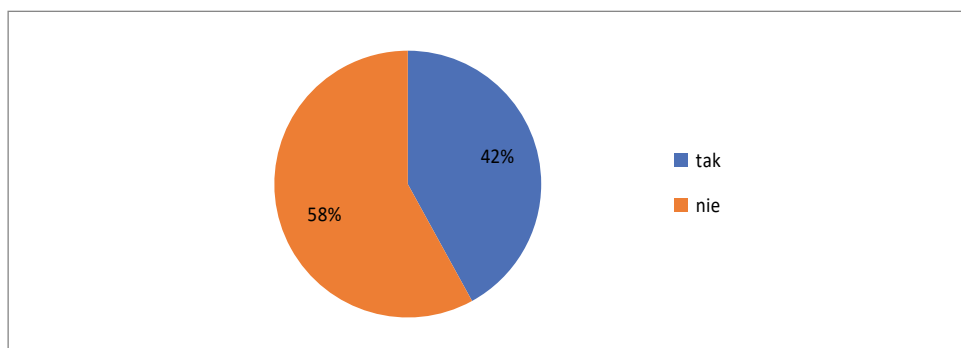
Wykres 5. Rozkład odpowiedzi respondentów na pytanie: „Czy podczas Pani/Pana studiów omawiane były metody i techniki badań pedagogicznych?”

Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań ankietowych.

Przyjrzyjmy się najpierw, czy w grupie badanych nauczycieli były podczas studiów omawiane metody i techniki badań pedagogicznych. Rozkład wypowiedzi na ten temat może stanowić pewną wskazówkę, jeśli chodzi o samodzielne prowadzenie badania własnej praktyki. Ponad połowa osób biorących udział w badaniu (64%) nie spotkała się z metodami i technikami badań pedagogicznych podczas studiów. Przeciwnego zdania jest 36% ankietowanych, którzy piszą, że zapoznali się z metodami i technikami badań pedagogicznych. Jedna z ankietowanych przyznaje: „W trakcie studiów uczęszczałam na seminarium magisterskie. Podczas zajęć były omawiane metody i techniki badań pedagogicznych. Zdobyta wiedza posłużyła mi m.in. do napisania pracy dyplomowej”.

Wybrane metody były prezentowane zazwyczaj na zajęciach z podstaw psychologii oraz z metodyki. Jak przyznaje jedna z ankietowanych: „zazwyczaj były to artykuły, rozprawy naukowe, w których wykładowcy przedstawiali wyniki swoich badań w formie ankiet, wykresów, opisów”.

Proces kształcenia studentów związany jest z prowadzonymi przez nauczyciela akademickiego badaniami naukowymi i upowszechnianiem ich wyników wśród słuchaczy<sup>9</sup>. Kolejne pytanie w kwestionariuszu ankiety dotyczyło właśnie tego zagadnienia.



Wykres 6. Rozkład odpowiedzi respondentów na pytanie: „Czy prowadzący zajęcia nauczyciele akademicy prezentowali wyniki swoich badań nad edukacją polonistyczną podczas ćwiczeń, wykładów, seminariów?”

Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań ankietowych.

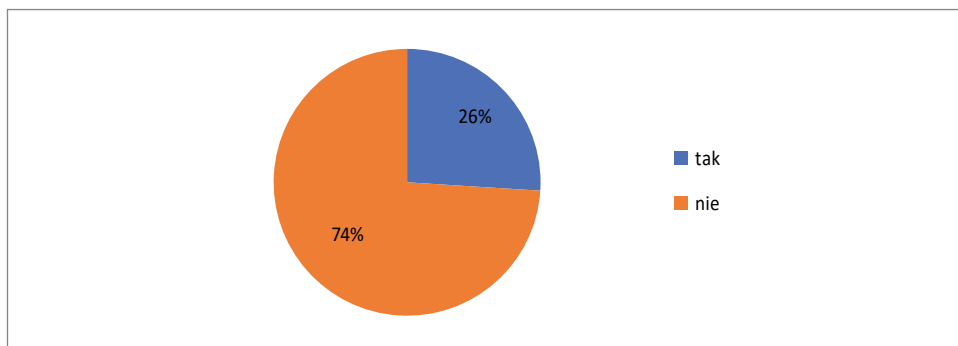
Okazuje się, że prowadzenie działalności badawczej przez wykładowców i dzielenie się jej rezultatami wśród studentów specjalności nauczycielskiej umożliwia przyszłym pedagogom refleksję nad różnymi koncepcjami edukacji. Przytoczmy niektóre wypowiedzi:

Prowadzący zajęcia nauczyciele akademicy niejednokrotnie prezentowali wyniki swoich badań nad edukacją polonistyczną podczas wykładów, ćwiczeń czy seminariów. Zawsze okazywały się one bardzo pomocne, ponieważ pozwalały poznać różnorodne zagadnienia dotyczące nauczania języka polskiego z perspektywy uczniów czy czynnych zawodowo nauczycieli, co stwarzało z kolei szerokie pole do dyskusji.

<sup>9</sup> Zob. A. Sajdak, *Paradygmaty kształcenia studentów...*, s. 108.

Często analiza ankiet wypełnianych przez uczniów ukazywała, jak mylne bywają stereotypy związane na przykład z poziomem czytelnictwa wśród nastolatków. Mimo krążących pogłosek mówiących o tym, że współczesna młodzież nie interesuje się literaturą, okazywało się, że wciąż da się wyodrębnić grupę prawdziwych miłośników książek. Można było jednak wywnioskować, że wiele zależy m.in. od podejścia.

Kolejne pytanie zadane ankietowanym miało na celu uzyskanie informacji na temat możliwości prowadzenia samodzielnych badań edukacyjnych w czasie studiów. Poniższy wykres przedstawia zestawienie odpowiedzi na ten temat.



Wykres 7. Rozkład odpowiedzi respondentów na pytanie: „Czy miał(a) Pan(i) możliwość prowadzić samodzielnie badania edukacyjne w czasie trwania studiów?”

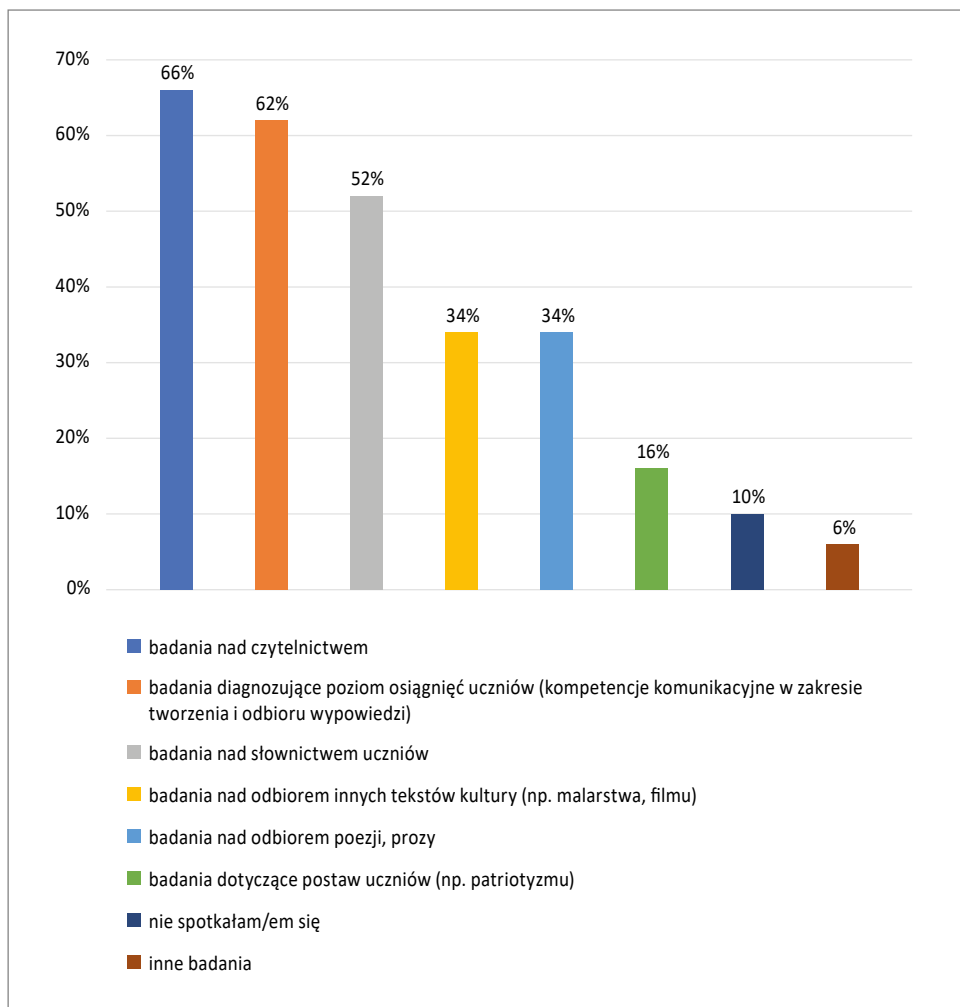
Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań ankietowych.

Zazwyczaj badania edukacyjne prowadzono w ramach praktyk albo podczas pisania pracy magisterskiej. Oto przykłady z ankiet:

Tak. Podczas zajęć, prowadząc niekończącą się analizę dokumentów oraz artykułów oraz prowadząc obserwacje prowadzonych zajęć w ramach praktyk.

Tak, miałam taką możliwość podczas pisania pracy magisterskiej. Przygotowywałam kwestionariusz ankiety, którą uzupełniali uczniowie szkół ponadpodstawowych, a także przeprowadzałam wywiady z nauczycielami języka polskiego. Zarówno pierwsze jak i drugie badania dotyczyły odbioru poezji wśród młodzieży oraz sposobów na przybliżenie dzieł lirycznych młodemu odbiorcy.

Znaczącą rolę w projektowaniu badań edukacyjnych, ich realizacji oraz opracowaniu wyników odgrywa znajomość teorii dotyczącej kształcenia polonistycznego (np. wprowadzania pojęć, metod nauczania, budowania lekcji, motywowania, interpretacji, oceniania). Dlatego w kolejnym pytaniu otwartym ankietowani mieli określić, z jakimi badaniami na temat edukacji polonistycznej spotkali się w swojej pracy zawodowej. Graficzne przedstawienie wyników obrazuje wykres 8.



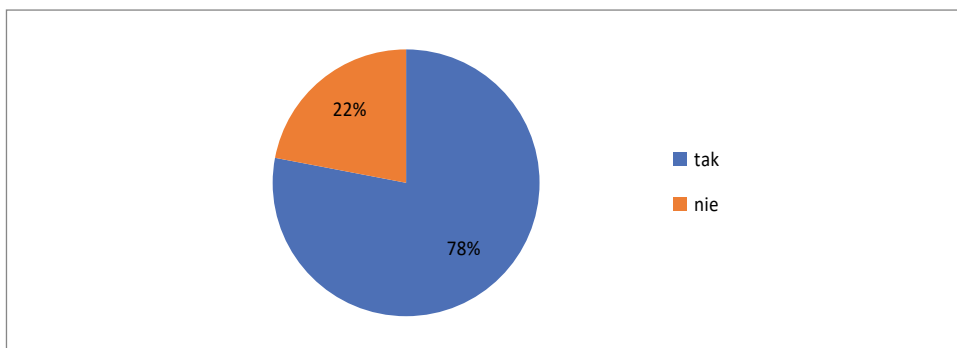
Wykres 8. Rozkład odpowiedzi respondentów na pytanie: „Z jakimi badaniami na temat edukacji polonistycznej spotkał(a) się Pan(i) w swojej pracy zawodowej? Proszę wybrać jedną lub kilka odpowiedzi”  
 Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań ankietowych.

## Nauczyciel – refleksyjny badacz własnej działalności edukacyjnej<sup>10</sup>

Badanym zdano także pytanie, czy jako nauczyciele języka polskiego prowadzą badania edukacyjne. Wykres 9 prezentuje odpowiedzi respondentów.

<sup>10</sup> Ideę nauczyciela jako badacza podejmującego studia nad własnymi działaniami praktycznymi w klasach czy szkołach porusza Martyn Hammersley. Zob. tenże, *O nauczycielu jako badaczu*, [przeł. P. Kwieciński], „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Socjologia Wychowania” 1997, t. 13 (317), s. 49–76.





Wykres 9. Rozkład odpowiedzi respondentów na pytanie: „Czy jako nauczyciel języka polskiego prowadzi Pan(i) badania edukacyjne?”

Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań ankietowych.

Nauczyciele podawali przykłady własnych mikrobadań zarówno związanych z edukacją polonistyczną, jak i mających charakter ogólnopedagogiczny: czytanie ze zrozumieniem, diagnozy umiejętności uczniów, diagnoza osiągnięć uczniów w zakresie tworzenia wypowiedzi, badania na temat czytelnictwa młodych ludzi, z zakresu ortografii i rozumienia słów, język mediów i kultury wizualnej, na temat znaczenia etyki zawodowej wśród uczniów technikum, wyników z egzaminów i motywacji uczniów, krytyczne myślenie.

Niektórzy respondenci podkreślali konieczność prowadzenia mikrobadań nad edukacją we własnych klasach:

Prowadzę mikrobadaania w moim środowisku pracy, by uzyskać wskazówki do doskonalenia mojego warsztatu.

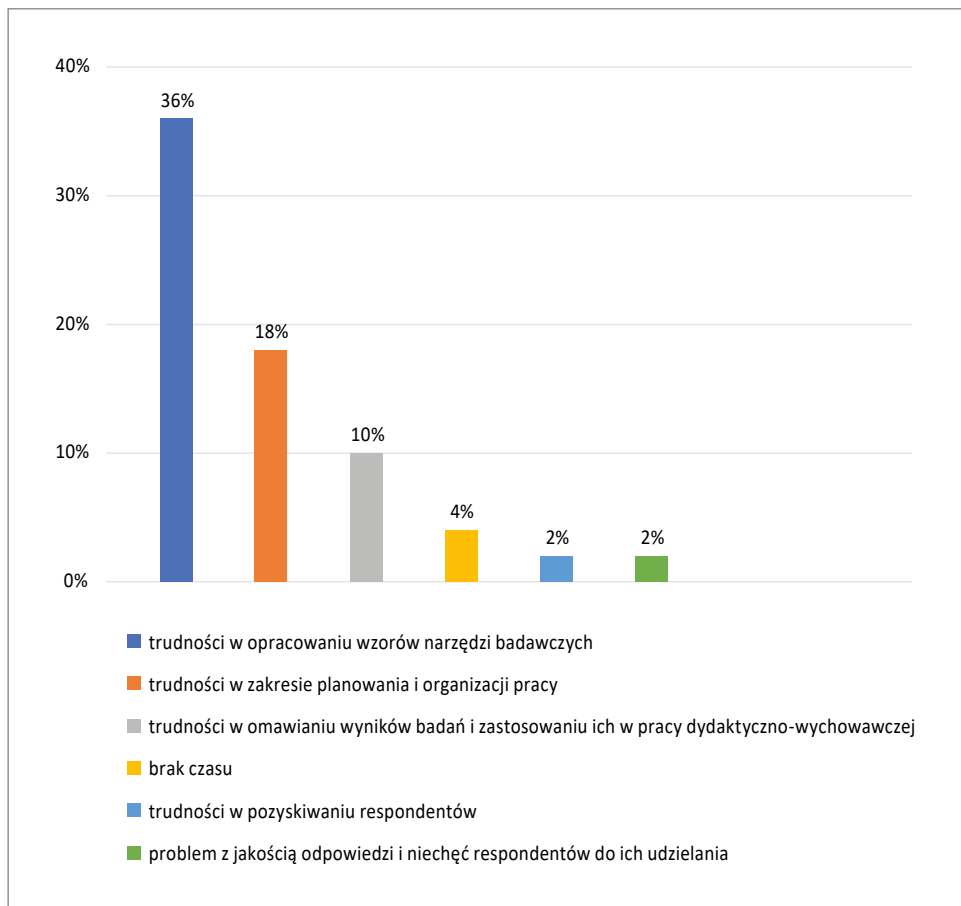
Badałam odbiór moich metod pracy i ocenę ich skuteczności.

Będąc nauczycielem, muszę prowadzić badania edukacyjne. Dzięki temu rozwijam swój warsztat pracy, mogę dostosować metody i techniki nauczania do zespołu klasowego. Łącząc wnioski teoretyczne z ich praktycznym zastosowaniem, osiągam maksymalny stopień realizacji podstawy programowej, wywołuję zamierzone i założone efekty edukacyjne, a także wpływam na postawy osób uczniowskich.

Przeprowadzone badania pozwoliły ukierunkować pracę, dzieciom zrozumieć lepiej zagadnienia. Wyniki omawiane są z klasą, zespołem humanistycznym, często z radą pedagogiczną.

W bieżącej pracy z uczniami są elementem pomiaru diagnostycznego i ewaluacji. Świadomi nauczyciele stosują je w praktyce szkolnej, jednak są tacy, którzy ignorują tę sprawę (zwłaszcza z przedmiotów nie objętych egzaminem końcowym).

Ci, którzy nie prowadzą badań, tłumaczą to brakiem czasu albo uważają, że nie jest to konieczne. Można też sądzić, że przyczyną są także trudności, na jakie napotyka badacz podejmujący trud prowadzenia badań empirycznych. Problem ten został przybliżony w poniższym zestawieniu.



Wykres 10. Rozkład odpowiedzi respondentów na pytanie: „Na jakie trudności napotykał(a) Pan(i) podczas prowadzenia badań? Proszę wybrać jedną lub kilka odpowiedzi”

Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań ankietowych.

W opinii ankietowanych głównymi czynnikami, które utrudniają prowadzenie badań nad edukacją, są trudności: w opracowaniu wzorów narzędzi badawczych (36%), w zakresie planowania i organizacji pracy (18%), w omawianiu wyników badań i zastosowaniu ich w pracy dydaktyczno-wychowawczej (10%).

Inne przeszkody wskazywane przez respondentów to: brak czasu (4%), problem z jakością odpowiedzi i niechęć respondentów do ich odpowiedzi (2%), trudności w pozyskiwaniu respondentów (2%).

## Pojmowanie terminu „podmiotowość” przez nauczycieli

Podmiotowość nauczyciela polonisty polega na świadomym i zaplanowanym uczestniczeniu w procesie dydaktyczno-wychowawczym realizowanym przede wszystkim podczas lekcji języka polskiego i ukierunkowanym na osiągnięcie wyznaczonych celów na drodze kontaktu werbalnego i pozawerbalnego partnerów<sup>11</sup>

– taką definicję proponuje Monika Worsowicz. Anna Janus-Sitarz podmiotowość nauczyciela wiąże z osobą ucznia i określa jako:

wolność w wyborze treści i metod kształcenia uwzględniających specyfikę potrzeb konkretnych zespołów uczniowskich. Tej odpowiedzialnej wolności winna towarzyszyć podmiotowość ucznia, wyrażana w jego prawie do otrzymywania wsparcia w osiąganiu celów wyznaczanych na miarę jego indywidualnych możliwości, a także do współdecydowania o własnej ścieżce rozwoju<sup>12</sup>.

Zdaniem Marii Jędrychowskiej z perspektywy osobowych relacji edukacyjnych ważne są wszelkie działania nauczyciela „ukierunkowane na [...] wchodzącego w życie człowieka, [...] pomoc w rozwoju intelektualnym i duchowym, odpowiedzialność za rozwijającą się osobę oraz korzystanie z daru wolności przy podejmowaniu decyzji”<sup>13</sup>.

Podmiotowość nauczyciela jest tu rozumiana jako swoboda jego działania przejawiająca się w wyznaczaniu sobie celów, podejmowaniu decyzji, wykonywaniu działań i sprawdzaniu wartości własnych osiągnięć. Zenon Uryga w *Godzinach polskiego* podkreśla potrzebę samodzielności, swobody i twórczości nauczyciela, która wyraża się m.in. w odpowiedzialności za ucznia i za poziom nauczania<sup>14</sup>. Podmiotowe traktowanie uczniów jest możliwe jedynie przez nauczycieli, którzy sami czują się podmiotami.

Za podstawową kategorię podmiotowości uważa się zatem poczucie sprawstwa, zdolność samodzielnego podejmowania decyzji i ponoszenia ich konsekwencji<sup>15</sup>.

Podmiotowy charakter realizacji roli przez nauczyciela jest – według Andrzeja Olubińskiego – związany z osobowością i przejawia się w postawach „krytycyzmu, niezależności, samodzielności, autonomii oraz oryginalnych, indywidualnych, nakierowanych na dobro dziecka zachowaniach poszukujących, twórczych, innowacyjnych czy **badawczych**”<sup>16</sup>.

---

<sup>11</sup> M. Worsowicz, *Podmiotowość nauczyciela polonisty*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Litteraria Polonica” 2001, z. 4, s. 314.

<sup>12</sup> A. Janus-Sitarz, *Personalizacja a podmiotowość nauczyciela i ucznia*, [w:] *Personalizacja w akademickiej i szkolnej dydaktyce polonistycznej*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2021, s. 15.

<sup>13</sup> M. Jędrychowska, *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów*, Kraków 1998, s. 105.

<sup>14</sup> Zob. Z. Uryga, *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa–Kraków 1996, s. 8.

<sup>15</sup> T. Dąbrowska, B. Wojciechowska-Charlak, *Między praktyką a teorią wychowania*, Lublin 1996.

<sup>16</sup> A. Olubiński, *Podmiotowość roli nauczyciela ucznia (w świetle wyników badań)*, Toruń 1991, s. 218 [podkr. D.K.].

Jak słusznie twierdzi Z. Uryga, „[...] nauczyciel powinien się stawać suwerennym gospodarzem godzin polskiego”<sup>17</sup>. Jest także gospodarzem właściwym kanonu lekturowego<sup>18</sup>, wówczas gdy jego postawa cechuje się: otwartością, zaangażowaniem, twórczą aktywnością i odpowiedzialnością za przebieg i przewidywane skutki planowanych działań edukacyjnych.

Próbując ustalić status podmiotowy polonistów, skonceptualizowany w wymiarze własnych preferencji, ich aktywności sprawczej, odpowiedzialności za sprawstwo oraz subiektywnych przekonań, respondentom zadano pytanie „Jak rozumie Pan(i) ideę podmiotowości w pracy polonisty?”. Wyniki badań pozwoliły na analizę postawy nauczycieli w kontekście podmiotowości. Na ich podstawie wyodrębniono najważniejsze pola realizacji podmiotowości<sup>19</sup>:

- **moc sprawcza**
  - „decyzyjność w kwestii lektur, metod i tempa pracy”, mam prawo decydować o doborze tekstów, metod...;
  - „Elastyczność wyboru tekstów, tempa pracy, mniej nadzoru, przecież skończyliśmy studia wyższe:))”;
  - „Oparta na etyce i szacunku możliwość doboru materiałów i metod”;
  - „Świadome i zaplanowane uczestnictwo w procesie dydaktycznym”;
  - „To sprawczość nauczyciela w wyborze metod pracy i przekazywanego materiału, wyborze przekazywanych wartości”;
- **własne preferencje**
  - „Określenie punktu widzenia: odbiór własny, kontekst kulturowy – społeczny – etc.”;
  - „Nauczyciel jest świadomy siebie, swoich możliwości, potrzeb, kompetencji”;
  - „Autonomia i elastyczność w doborze treści i metod nauczania”;
  - „Zgłębianie wiedzy w sposób swobodny, eksperymentowanie na bazie posiadanych umiejętności, immersja i inkluzja naukowa, praca na własnym programie, dokonywanie selekcji źródeł, pomocy i technologii zgodnie ze swoimi potrzebami”;
- **ponoszone konsekwencje**
  - „szanowanie osobowości ucznia, prawo do własnego zdania”;
  - „nastawienie na jednostkę”;
  - „indywidualizacja pracy”;
  - „szacunek dla pracy i nauczyciela. Zero sterowania i traktowania polonisty jak chłopca do bicia lub osobę od czarnej roboty”;
  - „indywidualizacja nauczania, komunikacja, otwartość i bycie twórczym”;
  - „Nauczyciel jest świadomy siebie, swoich możliwości, potrzeb, kompetencji”;
  - „Pracuję dla pożytku innych, ale mam zakres swojej autonomii”;
  - „Reakcja na zmiany”.

<sup>17</sup> Z. Uryga, *Godziny polskiego...*, s. 205.

<sup>18</sup> Tenże, *Gospodarze szkolnego kanonu lekturowego*, „Polonistyka” 2007, nr 8, s. 7–13.

<sup>19</sup> Zob. M. Czerepaniak-Walczak, *Podmiotowość w perspektywie pedagogiki*, Szczecin-Gorzów Wielkopolski 1994, s. 19.

Jednym z warunków urzeczywistnienia idei podmiotowości nauczyciela jest postawa wobec ucznia, dlatego wiele miejsca w wypowiedziach poświęcono właśnie uczniowi: „Uczeń w centrum, holistyczne traktowanie ucznia”, „uczeń jako podmiot w pracy dydaktycznej”, „Podmiotowe traktowanie ucznia na lekcji”, „To traktowanie ucznia z godnością, szacunkiem przy uwzględnieniu jego indywidualnych potrzeb”.

Barbara Myrdzik w interesującym artykule *Czy stać nas na podmiotowość w szkolnej edukacji?* wskazuje na kilka kluczowych aspektów postawy wobec ucznia, odnosząc je do nauczyciela. Są nimi: respektowanie godności ucznia, dostrzeganie i w konsekwencji modyfikowanie metod pracy w zależności od zaobserwowanych uzdolnień i ograniczeń uczniów, życzliwość, autorytet i zaufanie uznającego podmiotowość wychowanka<sup>20</sup>. Z kolei Maria Jędrychowska zastanawia się, czy usilnie postulowana podmiotowość nie jest aktem edukacyjnej hipokryzji, skoro uprzedmiotowieniem jest nadal encyklopedyczne przeciążenie programów, zakres wymagań stawianych uczniom, pozorowanie osiągnięć, formalizowanie systemu kontroli<sup>21</sup>.

O braku samodzielności polonisty przekonująco pisze Marta Rusek:

Współczesny nauczyciel zasypywany pomocami, gotowymi materiałami, standardowo poddawany ewaluacji, może wydawać się jedynie wykonawcą zaleceń i wskazówek, kimś, kto działa wedle przygotowanych dla niego modeli i schematów<sup>22</sup>.

Jednocześnie badaczka podkreśla wagę osobowego sprawstwa nauczyciela, zachęcając do samodzielności rozumianej jako:

ujawnianie się indywidualnej, podmiotowej sygnatury w każdym lekturowym wyborze, przywoływanym kontekście, rozmowie na temat doświadczenia, sposobie reżyserowania lekcyjnych interakcji. To nauczyciel dokonuje przejścia od programu, postulowanych koncepcji, zalecanych wizji, przez ich samodzielną interpretację, do ujawniającej się działaniu re-wizji. W tym ruchu równie istotne są akt świadomej kontynuacji czy świadomego odrzucenia, jak i otwarcie się na własną sprawczość<sup>23</sup>.

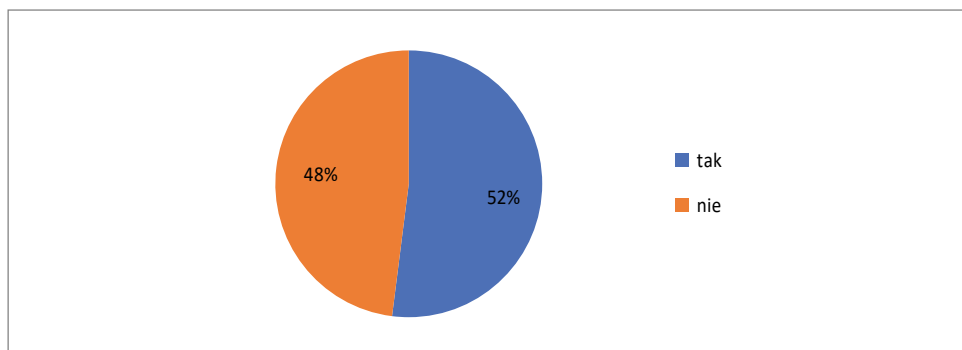
Na pytanie: „Czy zdaniem Pani/Pana podmiotowość nauczyciela jest możliwa we współczesnej szkole?” ponad połowa nauczycieli odpowiedziała przecząco, krytycznie oceniając sytuację we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej. Obrazuje to wykres 11.

<sup>20</sup> B. Myrdzik, *Czy stać nas na podmiotowość w szkolnej edukacji?*, „Język Polski w Szkole Średniej” 1996–1997, z. 4, s. 5–16.

<sup>21</sup> M. Jędrychowska, *Najpierw człowiek...*, s. 100, 104.

<sup>22</sup> M. Rusek, *Wizje i rewizje edukacji polonistycznej. Wstępne rozpoznania*, [w:] *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie...*, s. 93.

<sup>23</sup> Tamże.



Wykres 11. Rozkład odpowiedzi respondentów na pytanie: „Czy zdaniem Pani/Pana podmiotowość nauczyciela jest możliwa we współczesnej szkole?”

Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań ankietowych.

Przytoczmy niektóre opinie nauczycieli, którzy uważają, że we współczesnej szkole podmiotowość nie jest możliwa:

- „Niewiele jest miejsca na naszą podmiotowość w systemie”;
- „Na ten moment jest mocno wątpliwa, gdzieś na granicy (ja nie widzę co robisz, a ty robisz swoje)”;
- „Nauczyciel jest zmuszany do realizacji podstawy programowej, nauczania «do testów», posłuszeństwa. O jego pracy decyduje dyrektor i rodzice (nieznający nauczanego przedmiotu)”;
- „Jest trudna przy obecnej podstawie programowej”;
- „nie do końca; podstawa programowa jest tak rozbudowana, że brak czasu na moje i uczniów wybory”;
- „dużo formalizowanych wymagań egzaminacyjnych”;
- „zbyt rozbudowany aparat administracyjny”;
- „ludzie nie mają motywacji”;
- „Niestety nie, z powodu braku społecznego zaufania i spadku prestiżu zawodu”;
- „Narzucane priorytety oraz przymus wykorzystania danych modnych narzędzi odbierają radość uczenia i samostanowienia”.

Przedstawione powyżej dane mogą – z jednej strony – napawać pesymizmem i świadczyć o tym, że większość nauczycieli nie zawsze czuje się podmiotami, co niekorzystnie wpływa na poczucie własnej wartości i motywację oraz efektywność pracy edukacyjnej, a w konsekwencji przejawia się niechętnym stosunkiem do swojego zawodu. Badani przeze mnie poloniści nie są do końca zadowoleni z wykonywanej pracy – z powodu przeładowanych programów nauczania, przeciążenia pracą zawodową i różnymi obowiązkami szkolnymi oraz pozaszkolnymi, braku samodzielności, nadmiernej biurokracji i kontroli, nacisków z zewnątrz (np. ze strony rodziców, dyrekcji), obniżenia prestiżu i autorytetu tego zawodu.

Z drugiej strony nauczyciele dostrzegają szanse realizacji idei podmiotowości poprzez zwiększenie zaufania do ich pracy, poczucie swobody i autonomii działań w szkole. Chociaż jest to trudne i wymaga czasu, wysiłku i zaangażowania ze strony

samych nauczycieli. Dlatego uważają, że podmiotowość jest możliwa we współczesnej szkole, o czym świadczą następujące wypowiedzi: „Tak, choć wymaga to nieco gimnastyki”; „Tak, ale jest to trudne”; „Tak. Jak się trafi na ludzi, którzy traktują nauczyciela podmiotowo”; „tak, jeśli dyrektor ma taką wizję”; „Tak, jeśli nauczyciel poświęca jej kształtowaniu odpowiednią ilość czasu”; „Tak. Trzeba to wypracować, a nie oczekiwać, że ktoś nas będzie tak traktował”.

Ostatnie pytanie, które zadano nauczycielom, brzmiało: „Jak ocenia Pan(i) znaczenie badań nad edukacją polonistyczną w kształtowaniu poczucia podmiotowości nauczycieli języka polskiego?”.

Okazuje się, że nauczyciele dostrzegają wartość badań nad edukacją polonistyczną, określają je jako ważne i potrzebne, wysoko oceniają ich znaczenie: „Uważam, że takie badania mogłyby być sporym wsparciem w kształceniu polonistycznym”; „Dają nam poczucie sprawczości”; „Jako szansę na poprawę sytuacji w edukacji”; „Pomagają reagować na zmiany, czyli mieć wpływ”; „Pozytywnie, wzmacniają ją, ukierunkowują”; „Mogą zmienić postawę społeczeństwa wobec roli nauczyciela”.

Ci, którzy mają odmienne zdanie na ten temat, piszą: „Badania są ważne, jednak obecnie są bardziej złożone problemy”; „Teoria ma się nijak do szkolnej codzienności”; „nauczyciel obecnie jest przedmiotem, a nie podmiotem”; „Lepsze byłyby dyskusje otwarte, debaty”; „Mają mały wpływ”; „Jeśli będą niszowo prezentowane, nie będą miały znaczenia”.

Niewątpliwie poloniście potrzebne jest diagnozowanie zachowań uczniów związanych z przedmiotem pracy lekcyjnej; rozpoznanie poziomu umiejętności oraz motywacji kontaktów z literaturą, reakcji odbiorczych na dzieła, postaw i motywacji czytelniczych jako punktu wyjścia do planowania swojej pracy<sup>24</sup>. Nauczyciel jako badacz ma wgląd do swojej pracy, może dokonywać modyfikacji i ulepszeń w procesie nauczania. Jakże aktualne jest stwierdzenie Jana Polakowskiego, który przed 25 laty dostrzegał podmiotowość polonisty przejawiającą się w niezależności i autonomii działań, świadomej i pełnej indywidualnej odpowiedzialności za pracę:

To właśnie nauczyciel zdobywa rozeznanie potrzeb swych wychowanków, ich oczekiwań pod adresem literatury i stopnia ich wrażliwości na sztukę słowa. Z tego rozeznania wyrastają konkretne cele, powstają pomysły ich realizacji, rodzi się możliwość tworzenia niestandardowych sytuacji dydaktycznych<sup>25</sup>.

## Wnioski

Trzeba mieć świadomość, że tak mała próba badawcza nie dostarcza pełnej informacji na temat roli mikrobadań w kształtowaniu poczucia podmiotowości nauczycieli; sygnalizuje natomiast pewne tendencje. Idea podmiotowości jest wieloaspektowa

<sup>24</sup> Zob. Z. Uryga, *Godziny polskiego...*, s. 84; J. Polakowski, *Dydaktyka literatury w perspektywie komunikacji literackiej*, [w:] *Dydaktyka Literatury*, t. 2, red. J. Brzeziński, W. Pasterniak, Zielona Góra 1977, s. 36–49.

<sup>25</sup> J. Polakowski, *Idee dydaktyki podmiotowej...*, s. 15.

i niełatwa do wprowadzenia bez dojrzałej świadomości teoretycznej nauczyciela. Można przypuszczać, że znaczna część polonistów rozumie istotę edukacji podmiotowej i kreatywnej. Podmiotowość jest bowiem kluczowym czynnikiem wpływającym na efektywność pracy nauczyciela, jego zaangażowanie, rozwój zawodowy oraz jakość nauczania. Sama zaś uznawana jest przez nauczycieli za trudną do realizacji we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej.

Tylko nieliczni dostrzegają związek pomiędzy własną aktywnością badawczą a podmiotowością, chociaż mikrobadania służą monitorowaniu osiągnięć uczniów oraz ewaluacji metod nauczania i przyczyniają się do samorozwoju polonistów. Wpływają tym samym na doskonalenie umiejętności pracy nauczyciela oraz poprawę jakości nauczania. Badania w obszarze nauczanego przedmiotu umożliwiają także nauczycielom refleksję nad własną pracą, poznanie mocnych i słabych stron oraz oddziaływanie na rozwój systemu edukacji. Mimo że większość respondentów poznała na studiach metody badań i różne przykłady badań, nie podejmuje samodzielnie prób badawczych.

Istotnym elementem pozwalającym na doświadczanie podmiotowości w szkole jest wpływ na proces kształcenia, co może stanowić motywację do przyjmowania postawy badawczej, wiążącej się z poczuciem autonomii i sprawstwa. Jak zauważa Anna Janus-Sitarz: „Nauczyciele muszą być otwarci na ciągłą zmianę, wsłuchiwać się we wciąż nowe potrzeby kolejnych generacji, sprawdzać skuteczność swoich działań i modyfikować je pod wpływem otrzymanych informacji zwrotnych i badań empirycznych”<sup>26</sup>.

Dlatego ważne jest, aby nauczyciele prowadzili badania w celu doskonalenia własnej praktyki pedagogicznej i tworzenia jeszcze bardziej efektywnego środowiska edukacyjnego dla swoich uczniów oraz by w takich badaniach uczestniczyć i pomagać w ich przeprowadzeniu. Szkoła powinna zatem współpracować z uniwersytetem właśnie w tej sferze, a nauczyciele powinni wskazywać, jak w praktyce wykorzystywać wyniki badań edukacyjnych.

## Bibliografia

- Czerepaniak-Walczak M., *Podmiotowość w perspektywie pedagogiki*, Szczecin–Gorzów Wielkopolski 1994.
- Dąbrowska T., Wojciechowska-Charlak B., *Między praktyką a teorią wychowania*, Lublin 1996.
- Dróżka W., *Refleksyjność w kontekście podmiotowości i sprawczości nauczyciela. Wnioski dla kształcenia nauczycieli*, „Rocznik Pedagogiczny” 2022, t. 45, s. 37–56.
- Hammersley M., *O nauczycielu jako badaczu*, [przeł. P. Kwieciński], „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Socjologia Wychowania” 1997, t. 13 (317), s. 49–76.
- Janus-Sitarz A., *Personalizacja a podmiotowość nauczyciela i ucznia*, [w:] *Personalizacja w akademickiej i szkolnej dydaktyce polonistycznej*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2021, s. 11–19.

---

<sup>26</sup> A. Janus-Sitarz, *Personalizacja i podmiotowość...*, s. 15.



- Jędrychowska M., *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów*, Kraków 1998.
- Kasprzak T., *Raport z badania. Laboratorium Mikrobadań IBE*, Warszawa 2013.
- Kulpa J., *Dydaktyka języka polskiego (przedmiot i metody badań)*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny” 1972, z. 44, s. 105–122, <https://rep.up.krakow.pl/xmlui/bitstream/handle/11716/3950/09--Dydaktyka-jezyka-polskiego--Kulpa.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (dostęp: 15.01.2023).
- Majchrzak K., *O edukacyjnych badaniach w działaniu w teorii i praktyce*, <https://repozytorium.umk.pl/bitstream/handle/item/2592/o%20edukacyjnych%20badaniach%20w%20dzia%C5%82aniu%20w%20teorii%20i%20praktyce.pdf?sequence=1> (dostęp: 23.02.2024).
- Myrdzik B., *Czy stać nas na podmiotowość w szkolnej edukacji?*, „Język Polski w Szkole Średniej” 1996–1997, z. 4, s. 5–16.
- Olubiński A., *Podmiotowość roli nauczyciela ucznia (w świetle wyników badań)*, Toruń 1991.
- Ostrowski K., *Praca badawcza nauczyciela jako element usprawniający oddziaływania pedagogiczne*, „Nauczyciel i Szkoła” 2006, nr 1–2, s. 93–100.
- Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001.
- Polakowski J., *Dydaktyka literatury w perspektywie komunikacji literackiej*, [w:] *Dydaktyka Literatury*, t. 2, red. J. Brzeziński, W. Pasterniak, Zielona Góra 1977, s. 36–49.
- Polakowski J., *Idee dydaktyki podmiotowej w podstawowych problemach kształcenia literackiego (nurt antropocentryczno-kulturowy)*, [w:] *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki. Materiały z konferencji „Antropocentryczno-kulturowy nurt w kształceniu polonistycznym” (Kraków 23–34 października 1995)*, red. Z. Uryga, Kraków 1998, s. 8–33.
- Polakowski J., *O różnych stylach uprawiania dydaktyki literatury*, „Polonistyka” 1996, nr 2, s. 69–75.
- Rusek M., *Wizje i rewizje edukacji polonistycznej. Wstępne rozpoznania*, [w:] *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie. Powszechność i elitarność polonistyki*, t. 1, red. E. Jaskółowa i in., Katowice 2016, s. 83–95.
- Sajdak A., *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Kraków 2013.
- Uryga Z., *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa–Kraków 1996.
- Uryga Z., *Gospodarze szkolnego kanonu lekturowego*, „Polonistyka” 2007, nr 8, s. 7–13.
- Worsowicz M., *Podmiotowość nauczyciela polonisty*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Litteraria Polonica” 2001, z. 4, s. 313–332.
- Żurek S.J., *Polonistyczne badania edukacyjne – perspektywy 2016–2020*, [w:] *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie. Powszechność i elitarność polonistyki*, t. 1, red. E. Jaskółowa i in., Katowice 2016, s. 95–104.

## The Research Attitude of the Polish Language Teacher – a Determinant of Implementing the Idea of Subjectivity

### Abstract

The main problem to which the scientific reflection will be devoted is the conduct of micro-studies by Polish language teachers as a determinant of their sense of subjectivity. The article will present the results of a survey research, conducted on the basis of an online survey

questionnaire, the participants of which were members of the most popular Facebook groups for Polish language teachers. The respondents commented on the methods and techniques of research on Polish language education, which they encountered during their studies and their professional work.

They also assessed the importance of the results of these studies in shaping the teacher's sense of personal subjectivity in contemporary schools. Polish teachers gave examples of their own research and pointed out opportunities and limitations to realising the idea of teachers' subjectivity in the changing educational and social reality.

**Keywords:** subjectivity of the Polish teacher, research competencies of teachers, Polish studies on education, micro-research

**Dorota Karkut** – doktor habilitowana, profesor Uniwersytetu Rzeszowskiego, kierownik Zakładu Badań nad Literaturą i Edukacją Polonistyczną na Uniwersytecie Rzeszowskim. Jej zainteresowania naukowe dotyczą problematyki integracji kształcenia humanistycznego, szczególnie zaś związków literatury z historią, malarstwem i muzyką, oraz pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Jest autorką monografii *Miejsce i rola historii w edukacji polonistycznej. Badania i refleksje nad świadomością historyczną uczniów* (2017), *Malarstwo jako kontekst literatury i języka polskiego w doświadczeniach uczniowskiego odbioru* (2013), jak również współautorką publikacji *Misja Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w Rzeszowie w procesie wspomagania środowiska oświatowego. 75-lecie działalności* (2021). Jest także współredaktorką książek *Lektura wobec wyzwań współczesności* (2020), *Kształcenie literacko-kulturowe w dobie kultury masowej polisensorycznej* (2010) oraz kilkudziesięciu artykułów poświęconych edukacji polonistycznej. Członkini Rady Redakcyjnej „Zeszytów Naukowych Uniwersytetu Rzeszowskiego Dydaktyka Polonistyczna” i Rady Dydaktycznej Towarzystwa Literackiego im. A. Mickiewicza, przewodnicząca Komitetu Okręgowego Olimpiady Literatury i Języka Polskiego w Rzeszowie dla szkół ponadpodstawowych.