

ANNA SZKOLAK-STĘPIEŃ

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

NAUCZYCIEL WCZESNEJ EDUKACJI W OBLICZU UTOPIJNYCH WYOBRAŻEŃ MATEK. KU TEORII UGRUNTOWANEJ¹

ABSTRAKT: Artykuł podejmuje problem matczynej rekonstrukcji wzorcowego nauczyciela wczesnej edukacji z zastosowaniem jakościowej strategii badawczej (teoria ugruntowana badanego fenomenu). W rezultacie prowadzonych badań skonstruowano hipotezę badawczą, stanowiącą przybliżenie osadzonej w kontekście i będącej interpretacją konkretnego procesu ugruntowanej i nakreślenie portretu *idealnej* sylwetki nauczyciela wczesnej edukacji (nauczyciela – mistrza) w oddolnej, utopijnej perspektywie matek.

SŁOWA KLUCZOWE: nauczyciel wczesnej edukacji, wyobrażenia matek, teoria ugruntowana

Pierwszym nauczycielem dziecka jest rodzic i to on stanowi dla niego najbardziej znaczące wzory do naśladowania; to właśnie on kształtuje w nim zasady moralne, postawy i umiejętność współżycia z innymi

¹ Artykuł został napisany na podstawie badań własnych, umieszczonych w monografii Anny Szkolak-Stępień *Wzorcowy nauczyciel wczesnej edukacji w narracjach matek. W kierunku teorii ugruntowanej*, Kraków 2020.

ludźmi. W momencie pójścia do szkoły rolę tę przejmuje nauczyciel-wychowawca, który staje się odpowiedzialny nie tylko za proces edukacji swoich uczniów, lecz także – a może nawet przede wszystkim – za ich wybory życiowe, sposoby myślenia, podejście do życia. Dlatego nie może dziwić fakt, że rodzice interesują się podejmowanymi przez nauczycieli działaniami dydaktyczno-wychowawczymi, stawiają przed nimi wiele wymagań, kreują jego idealną sylwetkę.

WYMARZONY NAUCZYCIEL – WIZJA RODZICÓW – RAMY TEORETYCZNE BADAŃ WŁASNYCH ²

Wbrew dominującym wyobrażeniom potocznym, dzisiejsza szkoła czy edukacja domowa stanowi pochodną czyjegoś wczorajszego marzenia. Nie musiała taka się ziścić, mogła przybrać inny kształt. I przybiera. Ale ten czy inny kształt oparty jest w jakiejś swej mierze o pierwowzór, model, ideał³,

pisze Rafał Włodarczyk. Wielu autorów próbuje rozpoznać wizje rodziców o doskonałym nauczycielu wczesnej edukacji. Jednak należy zauważyć również, że różni rodzice mają odmienne wymagania, które często są sprzeczne ze sobą. Często są one uwarunkowane różnymi typami postaw rodziców. Przed nauczycielami staje zatem nieproste zadanie elastycznego dopasowania się do życzeń rodziców. Przykłady rodzicielskich postaw wpływających na relacje z dzieckiem i nauczycielem podają Joanna M. Łukasik, Katarzyna Jagielska i Roman Solecki. Są to:

² Na podstawie fragmentu monografii: A. Szkolak-Stępień, *Mistrzostwo zawodowe nauczycieli wczesnej edukacji. Istota, treść, uwarunkowania (wydanie poprawione i rozszerzone)*, Kraków 2016, s. 118–125.

³ R. Włodarczyk, *Utopia w perspektywie pedagogiki współczesnej*, [w:] *Utopia a edukacja*, t. 1, red. J. Gromysz, R. Włodarczyk, Wrocław 2016, s. 67, <https://www.repozytorium.uni.wroc.pl/dlibra/publication/81191/edition/78778?language=pl> [3.03.2020].

- rodzic dominujący – ma wysokie oczekiwania wobec dziecka, sztywne zasady, rzadko okazuje wsparcie, egzekwuje to, co jego zdaniem liczy się dla dziecka;
- rodzic zaniedbujący – nie okazuje miłości i wsparcia, nie kieruje się nimi w relacji z dzieckiem, izoluje się od dziecka, np. poprzez zatrudnianie opiekunek, uciekanie się we własną pracę i przyjemności; jego obecność w domu ma wymiar fizyczny, brak jest emocjonalnego wsparcia dziecka (np. nie słucha dzieci, nie zwraca na nie uwagi, nie odpowiada na potrzeby psychiczne);
- rodzic pozwalający na wszystko – jest miły, wspierający, ale nie jest w stanie ustalić i wyegzekwować zasad, nie zna w relacji z dzieckiem ograniczeń i konsekwencji; bezkrytycznie i chroniąco daje przyzwolenie na zachowania niedopuszczalne (np. bicie innych dzieci, zaniedbywanie innych dzieci);
- rodzic kochający i stanowczy – ma jasno określone zasady, wartości, normy życia i ograniczenia; uczy tego swoje dzieci; okazuje im wsparcie; jest elastyczny, otwarty na relacje, gotowy wysłuchać dziecko nawet, gdy narusza zasady; jest stanowczy i konsekwentny, a jednocześnie ciepły wspierający; dziecko wie, że jest kochane⁴.

Powyższe postawy rodziców nierzadko stanowią o kontakcie z nauczycielem. Musi on wysłuchać każdego rodzica i do każdej z postaw przyjąć odpowiednie stanowisko. Wychowawca musi wiedzieć, że wymagania, które oczekuje rodzic pozwalający na wszystko czy dominujący nie zawsze muszą być uzasadnione i spełnione. Jeśli chodzi o oczekiwania rodziców kochających i stanowczych, nauczyciel również nie może przyjąć postawy permissywnej. Na drodze rozmowy obie strony powinny znaleźć takie rozwiązanie, które będzie do przyjęcia dla obu stron. Nie zawsze nauczyciel musi spełniać to, czego pragnie i oczekuje rodzic, jeżeli uważa on, że nie jest to zgodne z panującymi zasadami w szkole.

⁴ J. M. Łukasik, K. Jagielska, R. Solecki, *Nauczyciel, wychowawca, pedagog: szkolne wyzwania*, Kielce 2013, s. 115.

Według Tatiany Grabowskiej rodzice uważają, że nauczyciel wczesnej edukacji:

- musi posiadać umiejętność skutecznego komunikowania się z dziećmi i rodzicami, co w konsekwencji wpłynie na uzyskanie niezbędnych informacji, pozwalających na odpowiednie funkcjonowanie ucznia w szkole;
- powinien znać psychologię i pedagogikę, by móc w toku pracy z dzieckiem przyzwyczajać je do samokontroli i osiągania satysfakcji z odniesionych sukcesów;
- musi stworzyć odpowiednie stanowisko edukacyjne, wykorzystując odpowiednie metody i środki, opierając się na wiedzy pedagogicznej w zależności od wieku i indywidualnych uwarunkowań i możliwości dziecka⁵.

Iwona Czaja-Chudyba dodaje, że

dostosowanie zajęć do możliwości poszczególnych uczniów powinno być powiązane z położeniem szczególnego nacisku na tworzenie atmosfery współpracy i umiejętności społecznych⁶;

- powinien znać metody i techniki właściwego monitorowania i diagnozowania osiągnięć uczniów w zakresie umiejętności ogólnych, jak i kompetencji społecznych;
- zaczynając od własnej osoby musi, poznawać i kształtować własne cechy charakteru, znać swoje możliwości, wiedzę, znać obszary swej niewiedzy⁷.

⁵ T. Grabowska, „Obyś cudze dzieci uczył...” – o trudnej sztuce bycia nauczycielem wczesnej edukacji dzieci, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna*, t. 2 *Uczeń i nauczyciel w zmieniającej się przestrzeni społecznej*, red. M. Magda-Adamowicz, I. Kopaczyńska, M. Nyczaj-Drag, Toruń 2014, s. 212.

⁶ I. Czaja-Chudyba, *Myślenie krytyczne w kontekstach edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków 2013, s. 6.

⁷ T. Grabowska, „Obyś cudze dzieci uczył...”, dz. cyt., s. 212.

Toteż zdaniem Bożeny Muchackiej przygotowanie nauczycieli wczesnej edukacji powinno obejmować oddziaływanie na ich osobowość, uruchomienie procesu twórczego⁸.

Jak twierdzi Henryk Kraszkiewicz, rodzice oczekują od nauczycieli, m.in. informacji o postępach dziecka w nauce oraz o problemach, zanim te w ogóle się pojawiają; także wskazówek, rad i fachowej pomocy w rozwiązywaniu problemów wychowanków; zrozumienia i wsparcia oraz otwartości na sugestie i prośby. Oczekują również akceptacji i pozytywnego nastawienia, powstrzymywania się od osądów oraz szacunku. Rodzice chcą, aby nauczyciele pełnili wiele ról jednocześnie, np. rolę wychowawcy (opieka nad uczniami oraz organizacja życia wewnątrzklasowego); dydaktyka (prawidłowa realizacja programu nauczania); opiekuna zajęć pozalekcyjnych, organizacji szkolnych i pracowni komputerowej; organizatora wycieczek i imprez szkolnych; także konkursów szkolnych i międzyszkolnych; terapeutę (przeciwdziałanie agresji, przemocy i wagarom)⁹. Można wobec tego zauważyć, że wachlarz życzeń jest dość szeroki.

Na oczekiwania rodziców wobec instytucji szkolnej oraz nauczycieli zwraca uwagę Józef Sowa. Autor zauważa, że szkoła nie może skupiać się tylko na przekazywaniu informacji, ale powinna przede wszystkim praktycznie przygotować uczniów do radzenia sobie w różnych sytuacjach życiowych, z którymi mogą spotkać się w przyszłości. Sowa podkreśla też, jak ważne jest zaangażowanie opiekunów w edukację dziecka, szczególnie jeśli ma ono pewne problemy z nauką. Pomoc rodziców jest budująca nie tylko dla ucznia, lecz również dla nauczyciela, który nie jest w stanie wystarczająco dużo pracować indywidualnie z każdym dzieckiem¹⁰.

⁸ B. Muchacka, *Model zawodowy nauczycieli przedszkoli i klas początkowych na tle zmian edukacyjnych w Polsce*, [w:] *Kształcenie nauczycieli przedszkoli i klas początkujących w okresie przemian edukacyjnych*, red. B. Muchacka, K. Kraszewski, Kraków 2004.

⁹ H. Kraszkiewicz, *Oczekiwania wobec nauczycieli XXI wieku (cz. II)*, „Wszystko dla Szkoły” 2010, nr 5, s. 9–10.

¹⁰ J. Sowa, *Dylematy współczesnej szkoły*, [w:] *Edukacja Jutra XIII. Tatrzańskie Seminarium naukowe*, t. 2, red. K. Zatoń [i in.], Wrocław 2007.

Również zdaniem Nelli Nyczkało

rodzice, powierzając swoje dzieci trosce i opiece nauczycieli, oczekują od nich rzetelnej pomocy w realizacji tego wielkiego zadania, jakim jest przekazywanie wiedzy, wychowanie i pomoc w budowaniu fundamentów pod przyszłe życie swoich dzieci¹¹.

Przeto nauczyciel pełni tutaj szczególną rolę. Dziecko w momencie przyścia do szkoły jest zagubione, jest to dla niego szczególnie trudny okres. Rodzice oczekują więc od nauczycieli, by ci wspierali ich dzieci, motywowali oraz niejako zastępowali ich w czasie pobytu w szkole; chcą, by dzieci zaufały nauczycielom i dzięki temu z chęcią chodziły na kolejne zajęcia edukacyjne. Sami opiekunowie również spodziewają się ze strony pedagoga przekazywania aktualnych informacji na temat wiedzy i umiejętności dziecka. To normalne, że rodzice chcą wiedzieć o ewentualnych trudnościach ucznia w nauce lub jego problemach w kontaktach z rówieśnikami. Rodzice powinni mieć pewność, że gdyby znaleźli się w ciężkiej sytuacji życiowej, będą mogli liczyć na pomoc wychowawcy dziecka.

Ponieważ bardzo ważnym aspektem jest zapewnienie bezpieczeństwa dziecku, dlatego też głównym i uzasadnionym roszczeniem stawianym nauczycielom przez rodziców jest zapewnienie uczniom fachowej opieki oraz zminimalizowanie możliwych zagrożeń w szkole. Niestety Witold Kołodziejczyk zauważa, że rodzice mają coraz mniejsze zaufanie do szkoły. Mało tego – coraz częściej wybierają dla swoich synów i córek edukację domową. Chcą zapewnić młodym ludziom dobrą przyszłość, dlatego zapisują swoje dzieci na wiele zajęć dodatkowych. Coraz większa część rodziców uważa, że szkoła nie jest w stanie odpowiednio przygotować uczniów do dorosłego życia, że nauczyciele nie są wystarczająco dobrze przygotowani do realizowania tak ważnego celu. Opiekunom zależy na wspieraniu rozwoju dzieci, dlatego chcieliby, aby placówka oświatowa sprzyjała temu procesowi,

¹¹ N. Nyczkało, *Pedagogia Jana Pawła II*, Lublin – Stalowa Wola 2008, s. 76.

a także budowała charaktery młodych ludzi i pozwalała im wciąż odkrywać swoje talenty. Nauczyciele powinni zadbać o ukształtowanie osobowości uczniów zgodnie z zasadami moralnymi i etycznymi,

aby stali się oni w przyszłości osobami świadomymi, odpowiedzialnymi za losy kraju obywatelami, dla których charakter – a nie spełnianie społecznych oczekiwań – jest podstawą wszelkich wyborów dojrzałego i odpowiedzialnego życia¹².

Kolejna autorka próbująca nakreślić sylwetkę nauczyciela – mistrza w oczach rodziców uczniów w młodszym wieku szkolnym, Jolanta Bonar stwierdza, że rodzice często oczekują takiego prowadzenia zajęć, by wspierały one twórczość uczniów. Pożądane wśród rodziców cechy nauczyciela wczesnej edukacji to: autentyczność, empatia, otwartość, asertywność, kreatywność, elastyczność, refleksyjność i innowacyjność. Dla opiekunów uczniów właśnie te cechy są istotne ze względu na to, że „twórczy nauczyciel wpływa na poziom kreatywności uczniów, ponieważ dla wielu z nich jest wzorcem osobowym i modelem do naśladowania”¹³. Dostosowywanie się do zmian, nadążanie za nowinkami, wyszukiwanie nowych i pomysłowych rozwiązań to obowiązki nauczyciela. Na etapie edukacji wczesnoszkolnej znamioną rolę odgrywa inicjatywa nauczyciela, którego zadaniem jest przeprowadzenie interesujących zajęć dydaktycznych. Zabawy, wyjścia do ciekawych miejsc oraz inne rozwiązania powinny ułatwiać uczniom konstruowanie wiedzy i poznawanie świata. Zainteresowanie określonym tematem, pobudzenie konkretnych procesów myślowych oraz całokształt animacji otoczenia umożliwia efektywną naukę. Szeroko pojmowana kreatywność w powiązaniu z elastycznością tworzy niezastąpiony duet budujący postać nauczyciela. Domeną współczesności jest rozwój. Dlatego też wzbogacanie form nauczania jest nieodzowną jego

¹² W. Kołodziejczyk, *O czym zapomniała dziś szkoła?*, [w:] *Edukacja jako odpowiedź. Odpowiedzialni nauczyciele w zmieniającym się świecie*, red. G. Mazurkiewicz, Kraków 2014, s. 393.

¹³ J. Bonar, *Twórczy nauczyciel wczesnej edukacji*, [w:] *Nauczyciel wczesnej edukacji na drodze do profesjonalnego mistrzostwa*, red. W. Leżańska, Łódź 2011, s. 122.

częścią. Nauczyciele powinni zatem zerwać kajdany ograniczeń, które niejednokrotnie sami zakładają. Twórcze myślenie nie pojawia się bowiem z nicości, lecz jest etapem zmiany, zarazem chęcią jej podjęcia, poszukiwaniem czegoś odmiennego, czegoś, co mogłoby ulepszyć rzeczywistość. Thomas Gordon w swej teorii wychowania wyraźnie zaznacza, iż decyzja o dopuszczeniu do siebie kreatywnych myśli bądź też ich tłumienie zależy od samego człowieka. Píše, że

niemal wszyscy ludzie mają świadomość, że sami ograniczamy zdolność do twórczego myślenia o rzeczach, które moglibyśmy zmienić. Nie jest łatwo oderwać się od tego, co normalne, tradycyjne, co zwykle robiliśmy¹⁴.

Rodzice od pierwszych chwil życia dziecka podejmują próby uatrakcyjnienia rzeczywistości, pokazania dziecku świata z lepszej perspektywy, często przy tym odkrywając go na nowo. Podobnie jest z nauczycielami, którzy kontynuują pracę rozpoczętą przez rodziców we wczesnym etapie dzieciństwa.

PŁASZCZYZNA METODOLOGICZNA ZAŁOŻEŃ BADAŃ WŁASNYCH

Badacz *odkrywający teorię ugruntowaną*, z dwóch dominujących sposobów widzenia rzeczywistości społecznej: mechanistycznego i humanistycznego, wybiera humanistyczny. Przy pomocy mechanistycznej wizji rzeczywistości społecznej można wyjaśnić tylko istnienie społecznych form niezależnie od definicji sytuacji. Humanistyczna, mówiąc inaczej interpretatywna, perspektywa natomiast koncentruje się głównie na kształtowanych symbolicznie ludzkich procesach poznawczych i widzi w tych procesach klucz do wyjaśnienia i rozumienia ludzkiej rzeczywistości¹⁵.

¹⁴ T. Gordon, *Wychowanie bez porażek w szkole*, Warszawa 2007, s. 172.

¹⁵ K. T. Konecki, *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Warszawa 2000, s. 34.

W najprostszym ujęciu teoria ugruntowana to spójny system metod jakościowych, opracowany przez Barneya Glasera i Anselma Straussa i opisany w 1967 roku w książce *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*¹⁶. Teoria ugruntowana przyjmuje, że rzeczywistość społeczną najlepiej rozumieją zaangażowani w nią aktorzy. Neguje więc funkcjonalistyczne podejście, w którym badacz, przystępując do prac, odwołuje się do wcześniej opracowanego modelu teoretycznego, ponieważ powoduje to jedynie samopotwierdzenie się danej koncepcji. Metoda teorii ugruntowanej zakłada, że w miarę jak w kolejnych etapach zbierany jest materiał badawczy, teoria sama wyłania się z danych, a więc gruntuje się w terenie. Należy zatem traktować ją przede wszystkim jako teorię dotyczącą konkretnej społeczności, określonej problematyki – najlepiej do niej pasującą.

Teoria ugruntowana wiązana jest ze Szkołą Chicagowską. Jest „formą etnografii socjologicznej, postulującej dosłownie *wyjście badacza na ulice, odłożenie podręczników, słuchanie i patrzenie*, i jednocześnie synonimem bogatej tradycji badań terenowych”¹⁷, oraz symbolicznym interakcjonizmem, zwanym teorią psychosocjologiczną, który skupia się na ludzkich interpretacjach znaczenia obiektów w otaczającym świecie i dynamicznej gry ludzkich zachowań.

Teoria ugruntowana jest zazwyczaj teorią *średniego zasięgu* – łątą do zoperacjonalizowania, gdyż jej pojęcia wywodzą się z obserwacji i opisu ściśle wyodrębnionego do badań obszaru empirycznego. Teorie średniego zasięgu, w przeciwieństwie do wielkich teorii socjologicznych XX wieku, „składały się z abstrakcyjnych interpretacji określonych zjawisk społecznych ugruntowanych w danych”¹⁸, „są ukazaniem jakiegoś procesu, jego stadiów i warunków pojawienia się tych stadiów”¹⁹, co pozwala więc na procesualne ujęcie rzeczywistości.

¹⁶ B. Glaser, A. L. Strauss, *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Chicago 1967.

¹⁷ K. O'Reilly, D. Paper, S. Marx, *Demystifying Grounded Theory for Business, Research, „Organizational Research Methods”* 2012, vol. 15, s. 248.

¹⁸ K. Charmaz, *Teoria ugruntowana*, Warszawa 2009, s. 14.

¹⁹ K. T. Konecki, *Studia z metodologii badań jakościowych*, dz. cyt., s. 39.

Poprzez swą elastyczność metoda teorii ugruntowanej umożliwia utrzymanie w trakcie badań kontekstu odkrycia, co oznacza, że dzięki procedurom mamy zdolność poszukiwania i odkrywania zjawisk, których na początku badań nie szukaliśmy. Budowanie teorii jest zatem procesem, a nie tradycyjną weryfikacją wcześniej zbudowanych hipotez na podstawie później zebranych danych²⁰.

Badania własne mają charakter eksploracyjny. Ich celem jest wypracowanie teorii ugruntowanej: zaproponowanie nowej koncepcji, która wyłaniając się z danych empirycznych gromadzonych przez badacza (a zatem konstruowana), uzyskanych na podstawie rozmów (wywiad jakościowy) z 22 matkami uczniów w młodszym wieku szkolnym, mogłaby nakreślić potrzeby społeczne wobec osoby nauczyciela wczesnej edukacji. W efekcie prowadzonych prac możliwe było sformułowanie hipotezy badawczej, stanowiącej przybliżenie osadzonej w kontekście i będącej interpretacją konkretnego procesu teorii ugruntowanej i skonstruowanie portretu idealnej sylwetki nauczyciela wczesnej edukacji (nauczyciela – mistrza) w oddolnej, utopijnej perspektywie matek.

Przedmiotem podjętych badań są zatem wyobrażenia matek uczniów w młodszym wieku szkolnym na temat modelowej sylwetki nauczyciela ich dzieci. Źródłem zainteresowań badacza jest głębia tego zjawiska, ale jednocześnie jego różnorodność.

Główny problem badawczy przybrał postać następującego pytania: Jak przedstawia się obraz wzorowej sylwetki nauczyciela w świetle oczekiwań matek uczniów w młodszym wieku szkolnym?

Dla potrzeb badań empirycznych zastosowano celowy dobór próby, na podstawie którego zostały stworzone *kluczowe kategorie*:

- wiek matek – między dwudziestym piątym a czterdziestym piątym rokiem życia, co wynika z prawdopodobieństwa posiadania w tym przedziale wiekowym dziecka w młodszym wieku szkolnym;

²⁰ Tamże, s. 27.

- wykształcenie matek – podstawowe, gimnazjalne, zawodowe, średnie, niepełne wyższe, wyższe, inne;
- miejsce zamieszkania matek – duże miasto, małe miasto, wieś (wszystkie kobiety, biorące udział w badaniu, mieszkają na terenie województwa świętokrzyskiego);
- struktura rodziny – pełna: naturalna, zrekonstruowana; niepełna: sieroca, rozbita, samotna matka niezamężna;
- liczba posiadanych dzieci – dziecko w młodszym wieku szkolnym to dziecko najmłodsze, najstarsze, jednak, które z kolei.

Proces wyłaniania się/konstruowania teorii ugruntowanej na podstawie jakościowych wywiadów badawczych z matkami uczniów w młodszym wieku szkolnym oraz pełna procedura analityczna zostały opisane w monografii wymienionej w odwołaniu do tytułu artykułu.

HIPOTEZA BADAWCZA – APROKSYMACJA TEORII UGRUNTOWANEJ

Zastosowana w badaniach empirycznych metodologia teorii ugruntowanej pozwala zainicjować proces analityczny i umożliwić kontrolę prawomocności wniosków teoretycznych z nich płynących. Należy pamiętać, że metodologia teorii ugruntowanej wzbudza od początku istnienia liczne kontrowersje, a co więcej występuje w różnych odmianach, dlatego zarzuca się nazbyt elastyczne aplikowanie jej zasad w zależności od potrzeb.

W rezultacie prowadzonych prac – zbierania próbek, pisanie notatek, transkrybowania, kodowania, prowadzonych w ramach procesu wyłaniania się/konstruowania teorii ugruntowanej na podstawie jakościowych wywiadów badawczych z matkami uczniów w młodszym wieku szkolnym, w danych empirycznych umocniła się pewna hipoteza pozwalająca na nakreślenie portretu idealnej sylwetki nauczyciela wczesnej edukacji w świetle oczekiwań społeczeństwa. Zakłada ona, że oczekiwania badanych matek oscylują wokół czterech obszarów, ułożonych według stopnia natężenia wypowiedzi, a mianowicie: kompetencji profesjonalnych nauczycieli wczesnej edukacji, ich wizerunku

osobowościowego, kwalifikacji zawodowych oraz cech profesjonalno-podmiotowych. Zatem według zebranych *ugruntowanych* danych empirycznych obraz wzorowej sylwetki nauczyciela wczesnej edukacji kształtuje się następująco:

1. Jest to osoba, która dysponuje wysokim poziomem kompetencji profesjonalnych, czyli wszechstronną wiedzą ogólną, psychologiczno-pedagogiczną, metodyczną, szerokim zakresem umiejętności pedagogicznych oraz reprezentuje postawy społeczne, przede wszystkim postawę twórczą, moralną, zaangażowanie w rozwój zawodowy.

2. To osoba o określonych cechach osobowości, z poczuciem humoru, co ma zasadnicze znaczenie w budowaniu pozytywnych relacji, motywowaniu uczniów do nauki i działania, zachowaniu dobrego samopoczucia uczniów w klasie i stymulowaniu ich prawidłowego rozwoju. Stosuje zasady demokratycznego stylu wychowania.

3. Jest absolwentką renomowanej, państwowej uczelni pedagogicznej na kierunku *pedagogika*, specjalność *pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna*, stale podnosząca swoje kwalifikacje zawodowe.

4. I wreszcie, jest to młoda kobieta o długim stażu w zawodzie. Polka, katoliczka, mężatka posiadająca dzieci, o eleganckiej i jednocześnie skromnej prezencji.

ZAKOŃCZENIE

Matki kreują utopijne wyobrażenia o doskonałym nauczycielu wczesnej edukacji,

wymagają od nauczyciela idealnego według nich zachowania, zapominając przy tym, że nie jest on bezbłędnie funkcjonującą maszyną. Jest zwyczajnym człowiekiem, który ma prawo do słabości i bycia niekonsekwentnym. Jak w każdej profesji, tak i w tym zawodzie, pracują ludzie bardziej i mniej doświadczeni. Prócz tego ludzie ci pracują w ciągłej niepewności, w atmosferze nieustannych zmian zarządzeń i projektów, ze świadomością niesatysfakcjonującej sytuacji finansowej polskiej oświaty. Niestety wśród nadmiaru oczekiwań, zapomina się często o prawach i potrzebach na-

uczycieli lub chociażby wdzięczności za trudy włożone w ich codzienną pracę i nieustanne doskonalenie swoich kompetencji, które przekładać się będzie na lepszą współpracę z wychowankami oraz prowadzenie ich przez życie w należyty sposób²¹.

Prezentowane wnioski są teoretyczną interpretacją wyłonionych danych dotyczących wyobrażeń matek w stosunku do nauczyciela wczesnej edukacji. Nie są one jedyną możliwą konkluzją na ten temat. Stanowią one jedynie propozycję badawczą i inspirację dla dalszych studiów w tym obszarze

BIBLIOGRAFIA

- Bonar J., *Twórczy nauczyciel wczesnej edukacji*, [w:] *Nauczyciel wczesnej edukacji na drodze do profesjonalnego mistrzostwa*, red. W. Leżańska, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2011.
- Charmaz K., *Teoria ugruntowana*, przekł. B. Komorowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Czaja-Chudyba I., *Myślenie krytyczne w kontekstach edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2013.
- Glaser B., Strauss A. L., *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Aldine, Chicago 1967.
- Gordon T., *Wychowanie bez porażek w szkole*, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 2007.
- Grabowska T., „Obyś cudze dzieci uczył...” – o trudnej sztuce bycia nauczycielem wczesnej edukacji dzieci, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna*, t. 2 *Uczeń i nauczyciel w zmieniającej się przestrzeni społecznej*, red. M. Magda-Adamowicz, I. Kopaczyńska, M. Nyczaj-Draż, Adam Marszałek, Toruń 2014.
- Kołodziejczyk W., *O czym zapomniała dziś szkoła?*, [w:] *Edukacja jako odpowiedź. Odpowiedzialni nauczyciele w zmieniającym się świecie*, red. G. Marzurkiewicz, Wydawnictwo UJ, Kraków 2014.

²¹ A. Szkolak-Stępień, *Mistrzostwo zawodowe nauczycieli wczesnej edukacji*, dz. cyt., s. 138.

- Konecki K. T., *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Kraszkiewicz H., *Oczekiwania wobec nauczycieli XXI wieku (cz. II)*, „Wszystko dla Szkoły” 2010, nr 5.
- Łukasik J. M., Jagielska K., Solecki R., *Nauczyciel, wychowawca, pedagog: szkolne wyzwania*, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2013.
- Muchacka B., *Model zawodowy nauczycieli przedszkoli i klas początkowych na tle zmian edukacyjnych w Polsce*, [w:] *Kształcenie nauczycieli przedszkoli i klas początkujących w okresie przemian edukacyjnych*, red. B. Muchacka, K. Kraszewski, Wydawnictwo AP, Kraków 2004.
- Nyczkało N., *Pedagogia Jana Pawła II*, Wydawnictwo KUL, Lublin – Stalowa Wola 2008.
- O'Reilly K., Paper D., Marx S., *Demystifying Grounded Theory for Business, Research*, „Organizational Research Methods” 2012, vol. 15.
- Sowa J., *Dylematy współczesnej szkoły*, [w:] *Edukacja Jutra XIII. Tatrzańskie Seminarium naukowe*, t. 2, red. K. Zatoń [i in.], Wydawnictwo AWF, Wrocław 2007.
- Szolak-Stępień A., *Mistrzostwo zawodowe nauczycieli wczesnej edukacji. Istota, treść, uwarunkowania* (wydanie poprawione i rozszerzone), Wydawnictwo ATTYKA, Kraków 2016.
- Szolak-Stępień A., *Wzorcowy nauczyciel wczesnej edukacji w narracjach matek. W kierunku teorii ugruntowanej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie, Kraków 2020.
- Włodarczyk R., *Utopia w perspektywie pedagogiki współczesnej*, [w:] *Utopia a edukacja*, t. 1, red. J. Gromysz, R. Włodarczyk, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2016, <https://www.repozytorium.uni.wroc.pl/dlibra/publication/81191/edition/78778?language=pl>.

AN EARLY CHILDHOOD EDUCATIONS TEACHER IN FACE OF UTOPIAN IMAGINATIONS OF MOTHERS. TOWARDS A GROUNDED THEORY

ABSTRACT: The article addresses the problem of mother model reconstruction of an early childhood education teacher using a qualitative research strategy

(grounded theory of the studied phenomenon). As a result of research it was possible to formulate a research hypothesis that brings closer the grounded theory in context and as interpretation of specific process. It also enabled to create a portrait of a perfect an early childhood education teacher (a teacher-master) in the grass-roots, utopian perspective of mothers.

KEYWORDS: early childhood education teachers, imaginations of mothers, grounded theory