

*Beata Łukasik*

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

## Refleksja nauczyciela w walce z jego poczuciem bezradności

Codziennosc w zawodzie nauczyciela to zarówno satysfakcja, zadowolenie, radość, jak i porażka, bezsilność, bezradność wobec otaczającej rzeczywistości edukacyjnej. Czym jest owa **bezradność**? W języku potocznym rozumiana jest jako nieumiejętność dostosowania do zmieniających się warunków; kojarzy się z sytuacją, w której mamy do rozwiązania trudny problem i nie potrafimy sobie z nim poradzić. Jednak pojęcie bezradności ma charakter bardziej złożony aniżeli jego intuicyjne pojmowanie.

Bezradność jest przedmiotem zainteresowania wielu dyscyplin naukowych. W sferze zainteresowań socjologii mieści się bezradność jako zjawisko dotyczące całych grup społecznych, którego przyczyny tkwią w środowisku (M. Marody, 1991; D. Riesman, 1971). Nieco inny wymiar bezradności stanowi obszar zainteresowań psychologii, która koncentruje się na zmianach w zachowaniu jednostki wywołanych percepcją utraty kontroli nad zdarzeniami oraz ustaleniem uwarunkowań owych zmian (G. Sędek, M. Kofta, 1993; M.E.P. Seligman, 1996). Jeszcze inny aspekt bezradności stanowi sferę zainteresowań pedagogiki, która poszukuje odpowiedzi na pytanie, jak organizować środowisko, by nie dopuszczać do pojawienia się bezradności oraz nieść pomoc osobom bezradnym (E. Murawska, 2009; H. Kwiatkowska, 2005, 2009).

Rozważania na temat bezradności można prowadzić w dwóch wymiarach: ujmując ją jako zjawisko obiektywne lub też występujące w charakterze subiektywnych odczuć. Bezradność obiektywna oznacza

specyficzną sytuację jednostki charakteryzującą się realnie występującymi brakami czy ograniczeniami. Natomiast subiektywna bezradność, inaczej zwana poczuciem bezradności, jest indywidualnie postrzeganym brakiem związku między zachowaniem jednostki a przewidywanymi skutkami tego zachowania i niekoniecznie pozostaje w zgodzie z obiektywnymi warunkami (B. Ciżkowicz, 2009, s. 12). Poczucie bezradności pojawia się najczęściej w związku z naszą subiektywną oceną możliwości działania, dokonywania wyborów, kontrolowania przebiegu zdarzeń itd. Jest ono jednym ze stanów, które poważnie zakłócają funkcjonowanie człowieka, utrudniają podejmowanie decyzji, w konsekwencji prowadząc do złego samopoczucia i osłabienia motywacji, a nawet zaniechania jakichkolwiek działań (R. Cibor, 2005, s. 91). Można też mówić o poczuciu braku siły, niemożności sprostania postawionym zadaniom, poczuciu braku wpływu na bieg zdarzeń, co z czasem wiedzie do spadku sił witalnych i pesymizmu, w końcu do zaniechania aktywności i odrętwienia. Obiektywny stan bezradności, ale i jej subiektywne poczucie może prowadzić człowieka do zniekształcenia obrazu samego siebie, upośledzenia systemu regulacji, w konsekwencji zagrażając zdrowiu psychicznemu i fizycznemu jednostki.

Rozważając problem bezradności, należy przywołać pojęcie **wyuczonej bezradności** M.E.P. Seligmmana. Sformułował on tezę, że bezradność odnosi się do sytuacji, w której jednostka przekonana jest o braku kontroli nad własną aktywnością i nabiera przeświadczenia o bezsensowności podejmowania jakichkolwiek działań, aby zrealizować wcześniej założone cele. Człowiek uczy się bezradności pod wpływem niekorzystnych zdarzeń. Właśnie te doświadczenia wzmacniają przekonanie jednostki, że wysiłki, które nie przyniosły oczekiwanych rezultatów w przeszłości, również w przyszłości okażą się bezowocne. Dlatego interioryzuje się „oczekiwanie daremności wysiłków”, które przyczynia się w znacznym stopniu do obniżenia motywacji, lęku czy rezygnacji (za: M. Kofta, G. Sędek, 1993, s. 172).

Stanu bezradności doświadcza każdy człowiek, zarówno w dziedzinie życia osobistego, jak i zawodowego. Ponieważ coraz częściej mówi się o zjawisku bezradności nauczycielskiej (E. Murawska, 2009; K. Polak, 2012; K. Szmyd, M. Uberman, 2008), która wydaje się rezultatem czasu, w jakim przychodzi funkcjonować pedagogom, bezradność stała się pojęciem wykorzystywanym przez pedeutologię do opisu współczes-

nych dylematów w zawodzie nauczyciela. Wciąż na nowo formułowane oczekiwania wobec nauczyciela, które rodzą się jako odpowiedź na wszechobecną zmianę, nieprzewidywalność i aksjonormatywne rozproszenie otaczającego nas świata, sprawiają, że pedagog oscyluje dziś między dostosowaniem a zmianą, anomią a autonomią, pewnością a wątpliwością, tradycją a ponowoczesnością; musi sam zdecydować, co odrzucić, a co zachować (H. Kwiatkowska, 2005, s. 15). Sytuacja wyboru, przed którym stoi nauczyciel, wywołuje liczne napięcia, niepokoje, poczucie osamotnienia czy bierność bądź opór wobec tego, co nieznanne i ryzykowne. W uporządkowanej i stabilnej rzeczywistości możliwa jest ocena wszystkiego, co można zrobić, jakie działania podjąć i z jakim prawdopodobieństwem sukcesu. Jednak przestrzeń edukacyjna, w której funkcjonuje nauczyciel, nie jest tak czytelna i jednoznaczna, by można było w niej swobodnie się poruszać, przewidując końcowe skutki podejmowanych działań i dokonywanych wyborów. Dlatego też rodząca się niepewność nauczyciela może prowadzić go do poznawczego zagubienia, a w efekcie do poczucia bezradności. Nauczyciel doświadcza wówczas rozbieżności między oceną własnych możliwości a wymaganiami sytuacji (zarówno zaistniałej obecnie, jak i mającej wystąpić w przyszłości). Rozbieżność ta może być tak duża, iż wyklucza sens podejmowania dalszej aktywności.

M. Nowak-Dziemianowicz (2001, s. 107-108) podkreśla, że stan nauczycielskiej bezradności pogłębia nadto labirynt codziennych spraw, braki materialne, słabe wyposażenie w pomoce dydaktyczne, brak życzliwej atmosfery wśród pracowników szkoły, niewspółpracujący z nauczycielem rodzice, a także nieumiejętność radzenia sobie z dyscypliną w klasie szkolnej. Jeśli dołączyć do tego dość powszechną krytykę szkoły, narastający zamęt dążeń edukacyjnych i nieprzychylną opinię społeczną na temat współczesnego nauczyciela, to trudno dziwić się, że wielu pedagogów zaczyna wątpić w sens edukacji i własnego profesjonalizmu, w konsekwencji doświadczając poczucia bezradności.

Czy jednak bezradność musi oznaczać zamknięcie się nauczyciela w świecie niemożności? Jeżeli weźmiemy pod uwagę zasygnalizowane w tytule poczucie bezradności nauczyciela, a zatem zjawisko istniejące nieobiektywnie (najczęściej związane z przypadkami niepełnosprawności intelektualnej bądź innymi ograniczeniami) (M. Chodakowska, Z. Szymanek, s. 24), to z jednej strony niewykluczone, że porażka oraz

stan rezygnacji i załamania mogą prowadzić nauczyciela do ostatecznego stwierdzenia o bezsensowności podejmowania bądź kontynuacji określonych działań (co wydaje się sposobem na usprawiedliwienie własnych niepowodzeń) i zaniechania czynności, ale także mogą stać się szczególną okazją do namysłu i refleksji, impulsem pozwalającym wznieść się nauczycielowi ponad horyzont szkolnej codzienności, który ponownie zasili optymizm i gotowość dążenia do celu. Innymi słowy, poczucie bezsensu, paradoksalnie, staje się źródłem refleksji (refleksji jako narzędzia walki z bezradnością). Doświadczenie bezradności przez nauczyciela może przyczynić się do jego mobilizacji i odkrycia własnych, nieznanych dotąd możliwości. Refleksja nauczyciela podjęta w sytuacji doświadczonego poczucia bezsilności pozwala mu wydostać się z kryjówki jako celowego miejsca odosobnienia (por. J. Koziński, 2006, s. 37–45). Staje się ona nadzieją dla zniechęconego do dalszego działania, często sparaliżowanego lękiem pedagoga, a zatem odgrywa istotną rolę w procesie motywacyjnym (J. Mróz, 2008, s. 92). Uruchowienie przez nauczyciela myślenia refleksyjnego pozwala zrozumieć, że bezsilność i bezradność, których doświadczył, są integralną częścią jego profesji, a zatem ułatwia odzyskanie przekonania o zrozumiałości i sensowności wykonywanego zawodu. Ponadto refleksja jest tym, co umożliwia nauczycielowi zachowanie dystansu wobec żywiołowości sytuacji szkolnych, zdobycie orientacji w strumieniu wydarzeń oraz uświadomienie sobie własnego w nim uczestnictwa. Momentem uruchamiającym wewnętrzny mechanizm refleksji jest – jak można przypuszczać – subiektywne doświadczenie przez pedagoga niezgodności między rzeczywistym przebiegiem poszczególnych zdarzeń a jego wyobrażeniem o tym przebiegu. Niezgodność ta wywołuje poczucie niepewności, uświadamia możliwość popełnienia błędu i jednocześnie unaocznia nauczycielowi wielość odmian w postrzeganiu tego fragmentu rzeczywistości edukacyjnej, którego obecnie jest uczestnikiem. Głębszy namysł i refleksja pozwalają nauczycielowi nie tylko na dokonanie rekonstrukcji doświadczenia, ale także na formułowanie hipotez, wniosków i abstrakcji wykraczających poza wąski horyzont tego, co konkretne. Myślenie refleksyjne to „myślenie sobą” (B. Śliwerski, 2010, s. 126).

Mówiąc o znaczeniu refleksji w walce z bezradnością nauczyciela, należy przywołać jej trzy typy: **refleksję przed podjęciem działania**,

**refleksję w działaniu, refleksję po wystąpieniu zdarzenia** (K. Polak, 1999, s. 77-79).

**Refleksja przed podjęciem działania** sprowadza się do analizy warunków mających pojawić się czynności, oceny własnych sił przez nauczyciela, przewidywania i planowania jego przebiegu. W toku tej refleksji ma miejsce swoisty ruch myśli pedagoga ukierunkowany na tworzenie indywidualnych wizji antycypowanych stanów przyszłych, na kreowanie własnych planów działania. Jest to refleksja będąca próbą zapanowania nad żywiołowością zdarzeń (K. Polak, 1999, s. 78).

Inny typ refleksji odnoszący się do pracy pedagoga to **refleksja w działaniu**. Jest to – jak można sądzić – najczęściej podejmowany rodzaj refleksji przez nauczyciela, która polega na poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie: Co dzieje się w danej sytuacji? Refleksja ta według C. Daya (2004, s. 53), daje początek natychmiastowemu eksperymentowi, podczas którego nauczyciel wypróbuje nowe działania adekwatne do nowo zaistniałych zdarzeń. Pedagog nie może polegać na rutynowych sposobach działania, lecz musi permanentnie przystosowywać się do nowych warunków i kontekstów sytuacyjnych, w jakich uczestniczy on sam oraz uczniowie. Dzięki refleksji w działaniu nauczyciel podejmuje trud identyfikacji i interpretacji zdarzenia edukacyjnego. Jest to rodzaj refleksji, który umożliwia nauczycielowi pozyskanie określonego poziomu samowiedzy i samoświadomości, ustalenie obrazu samego siebie, innych ludzi oraz świata (H. Kwiatkowska, 2008, s. 69).

Typem refleksji, który wydaje się mieć szczególne znaczenie w walce z bezradnością nauczyciela, jest **refleksja po wystąpieniu zdarzenia**, która polega na wartościowaniu i analizie działania. Ponieważ w codziennym natłoku spraw i licznych obowiązków trudno nauczycielowi w pełni kontrolować wszystkie czynności, stąd refleksja nad tym, co robi i dlaczego, może mieć miejsce po wystąpieniu zdarzenia. Nauczyciel po zakończonych zajęciach ma możliwość ponownego rozpatrzenia minionych zdarzeń edukacyjnych, analizy napotkanych problemów i sposobów ich rozwiązania. W ten sposób podejmuje refleksję nad swoim działaniem i obrazem własnej aktywności zawodowej. Pedagog dokonuje także namysłu sprowadzającego się do pytań: Co mam na myśli? O co mi chodzi? Taki rodzaj refleksji odnosi się do nadawania znaczeń własnemu działaniu i nazywany jest **refleksją nad działaniem** (K. Polak, 1999, s. 78).

Autor koncepcji „refleksyjnej praktyki”, D. Schön, kwestionując racjonalność techniczną w przygotowaniu zawodowym, zwrócił uwagę, że o sukcesie w profesjonalnym działaniu (nie tylko pedagogicznym) decyduje samoświadomość owego działania, a konkretnie refleksja, namysł nad działaniem (za: G. Filipowicz, 1997, s. 24). Zdaniem Schöna profesjonalista nie tyle stosuje teorię w praktycznym działaniu, ile uczy się rozpoznawać, określać i definiować sytuacje (często problemowe), których jest uczestnikiem. Z kolei sprawdzanie różnych interpretacji tych sytuacji pozwala mu na modyfikację własnych działań. Umiejętność prowadzenia świadomej refleksji jest według Schöna oznaką profesjonalizmu.

Ruch zasygnalizowanych typów nauczycielskiej refleksji oraz ich dopełnienie namysłem nauczyciela nad samym sobą i własnymi przeżyciami, które towarzyszą poznawaniu edukacyjnej rzeczywistości, stanowią formę kontroli poznawczej. Kontrola ta pozwala nauczycielowi zyskać świadomość otaczającego świata, zrozumieć zdarzenia, których jest uczestnikiem, a także wykroczyć poza ich bieżący kontekst i ułożyć je w szerszej perspektywie edukacyjnej. Refleksyjność nauczyciela pozwala także na uświadomienie źródeł własnej bezradności i przyznanie się do niej, co ma istotne znaczenie w dziele jej pokonywania. Nauczyciel, aby podjąć walkę z poczuciem bezradności, musi zrozumieć, co jest przyczyną stanu jego mentalnego odrętwienia. W świetle badań przeprowadzonych przez K. Polaka (2012, s. 52–56, 140–141) przyczyn nauczycielskiej bezradności jest wiele (począwszy od braku jasno określonych celów, do których ma zmierzać pedagog, przez brak dostatecznej motywacji do pracy, po złe relacje w zespole nauczycielskim), jednak uświadomienie ich sobie dzięki podejmowanej refleksji jest osobistym (wewnętrznym) zasobem, który buduje „[...] korzystny kapitał nauczyciela, pozwalający z sukcesem zmagać się z przeciwnościami żywymi” (K. Polak, 2012, s. 74) i chronić przed poczuciem bezradności.

Zatem wydaje się, że refleksja jest narzędziem (choć zapewne niejedynym) walki z bezradnością nauczyciela, a zarazem to właśnie poczucie bezradności staje się źródłem refleksji, o ile oczywiście nauczyciel posiada zdolność podejmowania refleksyjnego namysłu nad otaczającą go edukacyjną przestrzenią. Jak jednak odnieść się do sytuacji, kiedy pedagog nie potrafi myśleć w sposób refleksyjny? Otóż wydaje się, że odpowiedzialność za taki stan rzeczy należy przypisać m.in. uczelniom wyższym przygotowującym do zawodu pedagoga.

Nowoczesnego procesu kształcenia akademickiego nie można sprowadzać do biernego opanowania wiedzy przez studenta/przyszłego profesjonalistę. Przeciwnie, pojawia się konieczność organizowania pracy studentów w sposób, który pozwoli im poznawać rzeczywistość edukacyjną przez samodzielne myślenie i działanie, dokonywanie suwerennych wyborów; akademik powinien inspirować do aktywności badawczej i rozwijać twórczy potencjał młodych ludzi. Kształcenie nie może zostać zredukowane do „zaopatrzenia studenta w wiedzę”, winno być pojmowane jako kształtowanie „[...] kompetencji umożliwiających i wspierających proces wychodzenia poza dostarczone informacje” (T. Hejnicka-Bezwińska, 2000, s. 140).

W procesie kształcenia pedagogów gotowych podjąć wyzwanie nauczycielskiej bezradności nie należy zapominać o rozbudzaniu samoświadomości kandydatów do zawodu, czemu wydaje się sprzyjać wdrażanie do kultury filozoficznej. Jest ona bowiem formą osobistego, uświadomionego stosunku młodego człowieka do świata i siebie samego. Nie chodzi tu o to, aby student – w przyszłości nauczyciel – stał się profesjonalnym filozofem, ale raczej aby unaocznić znaczenie wiedzy filozoficznej w procesie łączenia własnej działalności edukacyjnej, jej celów i rezultatów z istotą sensu bycia.

Kształcenie akademickie nauczycieli wymaga aktywnych form realizacji, w czasie których studenci – przyszli refleksyjni nauczyciele – mieliby szansę na tworzenie nowej jakości wiedzy, wiedzy „w biegu” (H. Kwiatkowska, 2008, s. 71). Nawet bowiem dobrze opanowane i zapamiętane informacje w miarę upływu czasu starzeją się, dezaktualizują i tracą użyteczność, aby w końcu zasilić zasoby bezwiedzy, która może być jedną z wielu przyczyn nauczycielskiej bezradności. Nie wystarczy zatem, aby studenci przyswajali wiadomości na temat potrzeby podejmowania namysłu; ważne, by tej wartości mogli doświadczać. Deklarowane wartości mają znacznie mniejszą moc sprawczą w procesie edukacji, ich realizacja natomiast je umacnia, utrwala, a także rozszerza. Kształcenie akademickie wymaga spójności wartości deklarowanych i realizowanych.

Kształcąc nauczycieli zdolnych do refleksyjnego namysłu, którzy będą mieć umiejętność radzenia sobie z poczuciem własnej bezradności, nie można zapominać o systematycznym wspomaganium kompetencji (zarówno technicznych, jak i praktyczno-moralnych) kandydatów do

zawodu. Zgodnie ze stanowiskiem R. Kwaśnicy fundamentalne znaczenie należy przyznać jednak kompetencjom praktyczno-moralnym, które zajmują nadrzędną pozycję w zawodzie nauczyciela:

Mają one pierwszeństwo przed kompetencjami technicznymi w tym sensie, że te ostatnie nie mogą być użyte bez ich zgody. Wszelkie cele, metody czy środki, zanim nauczyciel posłuży się nimi, muszą zyskać akceptację praktyczno-moralną (2003, s. 302).

Kompetencje praktyczno-moralne (interpretacyjne, moralne i komunikacyjne) dzięki autorefleksji umożliwiają nauczycielowi nadawanie sensu określonym wydarzeniom, formułowanie pytań o prawomocność własnego postępowania, a także ułatwiają bycie w dialogu z innymi i samym sobą. Wszystko to sprzyja rozumieniu konkretnych sytuacji edukacyjnych, a zatem uświadomieniu przyczyn własnej bezradności. Ponieważ stany bezradności wydają się nieuchronne w zawodzie nauczyciela, student winien wiedzieć, jak odczytać ich znaczenie i jaką nadać im wartość. Aby w większym stopniu zadbać o kompetencje praktyczno-moralne przyszłych nauczycieli, dobrze byłoby zastanowić się nad sposobem realizacji przedmiotów takich, jak psychologia czy pedagogika. Zajęcia te mogłyby przyjąć postać warsztatową, która pozwala na kształtowanie zdolności do wrażliwego rozumienia innych ludzi i siebie samego, co wymaga od studentów osobistego wysiłku i zaangażowania.

Wydaje się, że egzystencjalne umiejętności są wciąż niedoceniane w procesie kształcenia przyszłych nauczycieli. Kształtowanie otwartych, humanistycznych postaw, uwrażliwianie, wyposażanie w umiejętności stawiania pytań pod adresem świata – wszystko to wydaje się sprzyjać edukacji typu kreatywnego, edukacji nauczycieli inspirujących uczniów do maksymalnego rozwoju własnych możliwości, ale przede wszystkim nauczycieli wyposażonych w narzędzia radzenia sobie z poczuciem własnej bezradności.

Przedmiotem uwagi w procesie kształcenia pedagogów refleksyjnych można uczynić także zdolności i umiejętności twórcze. Odpowiednio dobrane zestawy ćwiczeń z zakresu treningu twórczości umożliwiają wzrost poziomu myślenia twórczego, umiejętności twórczej pracy edukacyjnej, projektowania twórczych działań oraz kształtowania twórczych postaw. Dzięki nim student niejako jest zmuszony do podjęcia



refleksji nad sobą i swoim zachowaniem, nad tym, co się wokół niego dzieje i co go dotyczy. A zatem rozwija umiejętności radzenia sobie z niedookreślonymi zdarzeniami edukacyjnymi, które bywają źródłem bezradności pedagoga.

W procesie kształcenia refleksyjnych nauczycieli nie należy także zapomnieć o odpowiedniej organizacji praktyk pedagogicznych, które kandydatom do zawodu winny zapewnić maksimum autentycznego kontaktu z uczniem w różnorodnych sytuacjach, np. na lekcji, podczas przerwy czy w ramach zajęć pozalekcyjnych. Dobrą praktykę studencką należy nie tylko odbyć, ale i przeżyć.

Chcąc kształcić nauczycieli refleksyjnych, gotowych na podejmowanie wyzwań, które implikuje poczucie bezradności, należy także – a może przede wszystkim – zastanowić się nad rekrutacją do zawodu nauczycielskiego. Należy postawić pytania: Czy każdy, kto tylko zechce, powinien być pedagogiem? Czy sytuacja, w której jedynym kryterium przyjęcia na studia jest pomyślnie zdany egzamin dojrzałości, nie jest mocno niepokojąca i czy nie podważa procedury naboru do zawodu nauczyciela?

Profesja nauczycielska obwarowana jest nakazem posiadania licznych kompetencji w sferze poznawczej, moralnej, społecznej, estetycznej oraz wykonawczej. Nakazy te wynikają ze społecznych oczekiwań i znajdują odzwierciedlenie w prawie i innych dokumentach (np. w sylwetkach absolwentów studiów pedagogicznych). System rekrutacji kandydatów do tak wymagającego i trudnego zawodu winien zatem zawierać odpowiednie sprawdziany, które pozwalają – zarówno społeczeństwu, jak i samemu kandydatowi – uzyskać informacje o przydatności do jego uprawiania. Powinno to mieć miejsce jak najwcześniej (czyli podczas rekrutacji), aby młody człowiek nie tracił energii i czasu na podążanie niewłaściwie wyznaczoną drogą zawodową. Student wybierający specjalność nauczycielską – jak pisze B. Śliwerski – musi mieć świadomość trafności własnej decyzji. Powinien on nie tylko

[...] kierować się zgodnością zainteresowań, aspiracji czy oczekiwań o tym, co chce robić w przyszłości, ale przede wszystkim musi mieć poczucie własnej wartości. Nie powinien ubiegać się o indeks na tym kierunku ktoś, kto nie ceni i nie akceptuje samego siebie, kto ma problemy z samym sobą (2010, s. 136–137).

W systemie przyjęć na studia nauczycielskie należy zwrócić szczególną uwagę na predyspozycje, takie jak: zdolność do prowadzenia autorefleksji, świadomość relacji między własnym Ja a otaczającą rzeczywistością, zdolność empatii, życzliwość, odporność na stres, umiejętności interpersonalne, umiejętności analizowania i diagnozowania, samodyscyplina, umiejętność określania zadań i sposobów ich rozwiązywania oraz inne dyspozycje, które, rozwijane w procesie kształcenia akademickiego, w przyszłości pozwolą lepiej radzić sobie ze stanami rezygnacji. Dobrze mieć na uwadze to, że współczesny profesjonalizm nauczyciela nie tyle polega na dokładności i precyzji w stosowaniu teorii, ile radzeniu sobie z edukacyjnymi zdarzeniami, które charakteryzuje brak pewności i niestabilność, prowadzące często do poczucia niemożności i bezradności.

\*\*\*

Mimo że pojęcie bezradności jest coraz częściej wykorzystywane do opisu współczesnego świata pełnego napięć, konfliktów i sprzeczności, wydaje się jednak, że nie należy go postrzegać w kategoriach mody intelektualnej panującej w naukach społecznych. Bezradność jest stanem, którego doświadcza każdy człowiek, każdy profesjonalista (także nauczyciel), wobec czego dobrze mieć świadomość, że namysł, refleksja to wartości instrumentalne, które ułatwiają przekraczanie granic własnej niemożności (T. Giza, 2008, s. 49), a w przypadku zawodu nauczyciela to wartości służące odnajdywaniu sensu bycia pedagogiem. Dzięki refleksji nauczyciel ma sposobność zrozumienia, że pedagogiem się nie „jest”, ale nieustannie się nim „staje” (A. Kotusiewicz, 2008, s. 20), co może sprzyjać wygranej w walce z poczuciem własnej bezradności.

## Bibliografia

Chodakowska, M., Szymanek, Z. (2005). Socjopedagogiczne konteksty wyuczonej bezradności. W: Z. Gajdzica, M. Rembierz (red.). *Bezradność. Interdyscyplinarne studium zjawiska w kontekście zmiany społecznej i edukacyjnej*. Katowice.

- Cibor, R. (2005). Psychologiczne uwarunkowania poczucia bezradności. W: Z. Gajdzica, M. Rembierz (red.). *Bezradność. Interdyscyplinarne studium zjawiska w kontekście zmiany społecznej i edukacyjnej*. Katowice.
- Ciżkowicz, B. (2009). *Wyuczona bezradność młodzieży*. Bydgoszcz.
- Day, C. (2004). *Rozwój zawodowy nauczyciela*. J. Michalak (tłum.). Gdańsk.
- Filipowicz, G. (1997). Refleksje nad próbami praktycznej edukacji modelu refleksyjnego praktyka. *Otwarte Teczki Innowacji Pedagogicznych*, 3.
- Giza, T. (2008). Procesy samokształtowania jako działania transgresyjne człowieka. W: I. Pufal-Struzik (red.). *O przekraczaniu granic własnych ograniczeń – z perspektywy psychotransgresjonizmu*. Kraków.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (2000). *O zmianach w edukacji*. Bydgoszcz.
- Kofta, M., Sędek, M. (1993). Wyuczona bezradność: podejście informacyjne. W: M. Kofta (red.). *Psychologia aktywności: zaangażowanie, sprawstwo, bezradność*. Poznań.
- Kotusiewicz, A. (2008). O niezbywalności autorefleksji w praktyce edukacyjnej nauczyciela akademickiego. W: A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch (red.). *Nauczyciel akademicki w refleksji nad własną praktyką edukacyjną*. Warszawa.
- Kozielecki, J. (2006). *Psychologia nadziei*. Warszawa.
- Kwaśnica, R. (2003). Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.). *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 2. Warszawa.
- Kwiatkowska, H. (2005). *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*. Gdańsk.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa.
- Marody, M. (red.). (1991). *Co nam zostało z tamtych lat... Społeczeństwo polskie u progu zmiany systemowej*. Londyn.
- Mróz, J. (2008). Nadzieja jako stymulator zachowań transgresyjnych. W: I. Pufal-Struzik (red.). *O przekraczaniu granic własnych ograniczeń – z perspektywy psychotransgresjonizmu*. Kraków.
- Murawska, E. (red.) (2009). *Nauczyciel na drogach i bezdrożach współczesności*. Toruń.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2001). *Oblicza nauczyciela. Oblicza szkoły*. Toruń.
- Polak, K. (1999). *Indywidualne teorie nauczycieli. Geneza, badanie, kształtowanie*. Kraków.
- Polak, K. (2012). *Bezradność nauczyciela*. Kraków.
- Riesman, D. (1971). *Samotny tłum*. J. Strzelecki (tłum.). Warszawa.

- Rosenhan, D.L., Seligman, M.E.P. (1994). *Psychopatologia*. T. 1. D. Golec i in. (tłum.). Warszawa.
- Seligman, M.E.P. (1996). *Optymizmu można się nauczyć*. A. Jankowski (tłum.). Poznań.
- Sędek, G., Kofta, M. (1993). W poszukiwaniu uniwersalnych wyznaczników zjawiska wyuczonej bezradności: przegląd klasycznych wyników eksperymentalnych i test empiryczny koncepcji egotywistycznej. W: M. Kofta (red.). *Psychologia aktywności: zaangażowanie, sprawstwo, bezradność*. Poznań.
- Szmyd, K., Uberman M. (2008). Nauczyciel w obliczu edukacyjnych dylematów ponowoczesności. W: M. Muchacka, M. Szymański (red.). *Nauczyciel w świecie współczesnym*. Kraków.
- Śliwerski, B. (2010). *Myśleć jak pedagog*. Sopot.

**Słowa kluczowe:** zawód nauczyciela, poczucie bezradności, myślenie refleksyjne

### Streszczenie

Codziennosc w zawodzie nauczyciela to zarówno satysfakcja, zadowolenie i radość, jak i porażka, bezsilność oraz bezradność wobec otaczającej rzeczywistości edukacyjnej. Jednak poczucie bezradności nie musi prowadzić pedagoga do ostatecznego stwierdzenia o bezsensowności podejmowania określonych działań i zaniechania czynności. Może i powinno ono także stać się szczególną okazją do refleksji, która pozwoli odkryć nauczycielowi własne, nieznane dotąd możliwości, ponownie zasili optymizm i gotowość dążenia do celu. W procesie kształcenia akademickiego należy szczególnie zadbać o zdolność nauczyciela do podejmowania refleksyjnego namysłu jako narzędzia walki z bezradnością.

**Key words:** teaching profession, the feeling of helplessness, reflective thinking

## Summary

Everyday life in teaching profession is both satisfaction, contentment, happiness and defeat, helplessness, impotency in the face of surrounding educational reality. However the feeling of helplessness does not need to lead a teacher to a final statement of incongruity of taking certain actions and refraining from taking steps. Maybe it also should become a special opportunity for reflection which will allow the teacher discover their own, so far unknown possibilities, re-credit optimism and willingness to strive for goals. It is the teacher's ability to take up reflective mind as a tool of combat against helplessness which should be taken special care of in the process of academic education.