

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Wydział Pedagogiki i Psychologii

ILONA NOWAKOWSKA-BURYŁA

ORCID: 0000-0003-0376-3137

i.nowakowska@umcs.pl

*Gotowość do zmiany a nabywanie kompetencji
międzykulturowych przez nauczycieli wczesnej edukacji –
o potrzebie eksploracji zagadnienia*

Readiness for Change and Acquisition of Intercultural Competences
by Early Childhood Education Teachers – About the Need to Explore the Issue

STRESZCZENIE

Współczesność to okres dynamicznych zmian na wielu płaszczyznach życia. Jedną z nich jest narastająca wielokulturowość społeczeństw. Adaptacja do dokonujących się przeobrażeń jest związana z formowaniem się nowych kompetencji profesjonalnych u nauczycieli wczesnej edukacji. W artykule scharakteryzowano psychologiczne uwarunkowania postaw nauczycieli wobec przemian w środowisku pracy, opisano przyczyny oporu wobec zmiany oraz podkreślono, że badanie gotowości do zmiany we wspomnianej grupie zawodowej to aktualny i interesujący temat do badań, dociekań naukowych oraz wieloaspektowych analiz.

Słowa kluczowe: gotowość do zmiany; kompetencje międzykulturowe

Nauczyciele to grupa zawodowa, która na przestrzeni ostatnich 20 lat doświadczyła wielu zmian. Reformy organizacyjne i programowe, zmiany w systemie awansu zawodowego – wszystko po to, by jakość kształcenia oferowana w placówkach edukacyjnych była jak najwyższa. Niestety, zastrzeżeń co do sposobu funkcjonowania naszego szkolnictwa nadal jest dużo, a dotyczą one kwestii zasadniczych.

Diagnostując aktualny stan polskiej szkoły, Grzegorz Mazurkiewicz stwierdził, iż nie spełnia ona pokładanych w niej nadziei:

(...) zamiast pielęgnować kreatywność, pomysłowość, wrażliwość czy kształtować postawy akceptacji i uczyć zrozumienia, obsesyjnie dba się o standardowe ujednoczenie programów i procedur. Zamiast budować społeczności i poczucie wspólnoty, tworzy się, poprzez podkreślanie znaczenia wyników testów i rankingów szkolnych, świat rywalizacji. (Mazurkiewicz 2009, s. 26)

Autor zauważył także, iż szkoła nie nadąża za zmieniającym się światem, staje się bezradna wobec nowych wyzwań i problemów, a niektóre zagadnienia, jak choćby coraz większa różnorodność kulturowa i wynikające z niej w skali makro i mikro konsekwencje, to kwestie jakby niezauważane przez system edukacyjny.

Tymczasem prowadzenie zajęć z zakresu edukacji międzykulturowej, a tym bardziej praca w środowisku zróżnicowanym kulturowo, wymaga od nauczyciela określonych kompetencji. Wśród najważniejszych można wymienić:

- wrażliwość na inne kultury: otwarte podejście do przejawów „inności” i posiadanie świadomości kulturowej,
- zdolność adaptacji do nowych sytuacji: elastyczność myślenia, umiejętność radzenia sobie w sytuacjach niejednoznacznych, umiejętność komunikowania się i nawiązywania kontaktów, znajomość języków obcych,
- ukierunkowanie na ludzi, a zwłaszcza: wrażliwość, empatyczne zachowanie, umiejętność słuchania, asertywność, zdolność do pracy w zespołach międzynarodowych,
- odporność na stres i umiejętność radzenia sobie w sytuacjach problemowych (Marx 2000).

Wyszczególnione tu kompetencje odnoszą się głównie do dwóch sfer funkcjonowania nauczyciela w obliczu dokonujących się przeobrażeń społecznych: emocjonalnej i społecznej. Nie bez znaczenia w tym kontekście jest również czynnik poznawczy, nierzadko pomijany w podobnych zestawieniach. A przecież to właśnie wiedza o Innym albo brak tej wiedzy jest istotnym czynnikiem wpływającym zarówno na stosunek danej osoby do zróżnicowania kulturowego i wynikających z niego problemów, jak i na zachowania przejawiane w sytuacjach kontaktów międzykulturowych.

Zróżnicowanie kulturowe i kompetencje z nim związane to kwestia, którą współcześnie nauczyciele postrzegają w różny sposób. Wśród osób pracujących w gimnazjach i liceach często panuje przekonanie, że problem ich nie dotyczy i to się nie zmienia, więc temat ten lokują poza obszarem swych zainteresowań. Inni zaś twierdzą, że zajmą się tą problematyką, ale dopiero wtedy, gdy zajdzie taka konieczność. Zdarzają się i takie osoby, które deklarują, że zjawisko jest im bliskie – w teorii bądź w praktyce (Dobrowolska 2012). Badania własne zrealizowane w 2018 r. w ramach projektu badawczego pt. „Edukacja do różnorodności we wczesnoszkolnym kształceniu międzykulturowym” (przeprowadzone wśród nauczycieli województwa lubelskiego) wykazały jednoznacznie brak zainteresowania nauczycieli klas początkowych rozwijaniem własnych kompetencji mię-

dzykulturowych. Co więcej, zaobserwowano także ich niechęć do kształtowania takich kompetencji u uczniów. W ankietowanej grupie 115 pedagogów wczesnoszkolnych jedynie 7 osób (6,1%) stwierdziło, że interesują się tą problematyką, natomiast 13 (11,3%) wskazało, że prowadziło lub planuje prowadzić z dziećmi zajęcia dotyczące takich zagadnień.

Trudno znaleźć uzasadnienie dla przeświadczenia podzielanego przez liczne grono pedagogów, że nasilające się zróżnicowanie kulturowe społeczeństw to fenomen, z którym się nie zetkną lub o którym nie warto rozmawiać z dziećmi, ponieważ są do zrealizowania zagadnienia ważniejsze i bardziej priorytetowe niż te z zakresu edukacji międzykulturowej. Niewątpliwie należy stawiać pytania o przyczyny takiego stanu rzeczy. Jedną z podstawowych jest z pewnością marginalizacja treści międzykulturowych w programach nauczania i w podręcznikach dla klas I–III. Niski poziom własnych kompetencji interkulturowych, spowodowany brakiem wykształcenia w tym zakresie, oraz brak presji zewnętrznej w postaci konkretnych haseł programowych i odpowiednio przygotowanych materiałów metodycznych sprawia, że nauczyciele niechętnie podejmuje się realizacji wspomnianych treści. Przywiązani do zwyczajowych rozwiązań, często nie dopuszczają do siebie myśli, że mogą nagle, z dnia na dzień stać się wychowawcami klasy wielokulturowej. Tymczasem, jak pisze Barbara Dobrowolska (2012, s. 19): „(...) obecność uczniów z innych kręgów kulturowych jest istotną zmianą w dotychczasowym porządku szkoły, nastawionej na pewną tradycję kulturową”. Wyznacza ona szkole i nauczycielom nowe sytuacje wychowawcze wraz z pojawiającymi się problemami i zadaniami. Do najważniejszych autorka zaliczyła:

- obecność nowych wzorów kulturowych i kodów porozumiewania się, co zmienia dotychczasowe interakcje podmiotów życia szkolnego,
- ukierunkowanie na wzajemną integrację i międzykulturowe uczenie się uczniów i nauczycieli, możliwe przy zainteresowaniu i wzajemnej empatii,
- kształtowanie kulturowej wrażliwości uczniów oraz wpływanie na rodzaje i formy interakcji w wielokulturowej klasie,
- konieczność weryfikacji dotychczasowych postaw, wiedzy i odniesień do „obcych” kulturowych stereotypów, co zmienia zakres kompetencji kulturowych i międzykulturowych nauczycieli (Dobrowolska 2012).

Dalsza lub bliższa perspektywa pracy w warunkach wielokulturowości, lecz także aktualna od pewnego czasu potrzeba prowadzenia zajęć z zakresu edukacji międzykulturowej już na etapie klas początkowych czy przedszkola powinny skłaniać nauczycieli do przekraczania granic utartych i sprawdzonych rozwiązań pedagogicznych. Zmiany na poziomie społecznym powinny generować zmiany na poziomie indywidualnym, przy czym adaptacja nauczycieli do nowej rzeczywistości powinna odbywać się na zasadzie akomodacji, polegającej na przemianie istniejących schematów i wytwarzaniu nowych. Wiąże się to nieuchronnie

z formowaniem nowych kompetencji profesjonalnych. Warto więc zadać pytania: Czy nauczyciele są gotowi na kolejne wyzwania? Czy ostatnie doświadczenia licznych, bardziej lub mniej udanych reform, nie zniechęciły ich do dokonywania kolejnych zmian w obszarze funkcjonowania zawodowego?

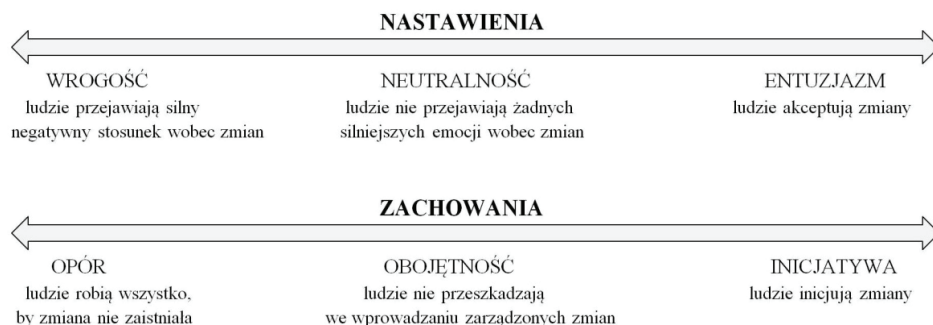
NATURALNOŚĆ I NIEUCHRONNOŚĆ ZMIAN

Zmiana, jako kategoria dynamiczna, jest w życiu naturalna i nieuchronna. Z perspektywy socjopsychologicznej można powiedzieć, że wraz z upływem czasu zmieniają się warunki życia człowieka oraz on sam – w efekcie nabywanych doświadczeń, fizycznego i psychicznego dojrzewania, własnej refleksji i aktywności czy oddziaływań otoczenia społecznego. Duży obszar wspomnianych zmian jest niezależny od woli i działania człowieka. Predyspozycje genetyczne oraz dziedzictwo biologiczne i ewolucyjne ograniczają do pewnego stopnia zakres tego, co jest w stanie zmienić i czego może się nauczyć, jednakże plastyczność jego psychofizycznej konstrukcji sprawia, że zawsze pozostaje pewna przestrzeń do przeobrażeń w obszarze funkcjonowania fizycznego, poznawczego, emocjonalnego czy społecznego. Zagospodarowując tę przestrzeń, człowiek staje się kreatorem zmian we własnym życiu – jest nie tylko uczestnikiem procesów transformacji, lecz także inicjatorem i wykonawcą działania, na mocy którego może ingerować w zdarzenia swego życia, modyfikować ich bieg oraz kierować nimi w stronę wybranych celów i wartości. Jest wówczas zarówno przedmiotem, jak i podmiotem zmian, autorem i sprawcą wpływu na zewnętrzną i wewnętrzną rzeczywistość (Kubacka-Jasiecka 2002; Kuleta 2002). Owa podmiotowość implikuje świadomość, intencjonalność i odpowiedzialność za przebieg i efekt kreowanych przemian.

Dokonanie istotnej zmiany intencjonalnej w życiu osobistym czy zawodowym zazwyczaj nie jest łatwe. W toku tego procesu mogą się pojawiać różne trudności i bariery, spośród których te wewnętrzne są często najtrudniejsze do pokonania.

PSYCHOLOGICZNE UWARUNKOWANIA POSTAWY NAUCZYCIELI WOBEC ZMIAN

Charakteryzując podejście ludzi do przemian mających lub mogących się dokonać w ich środowisku pracy, można usytuować je wzdłuż pewnego kontinuum. Podejście takie zaprezentowali m.in. Cliff Bowman, David Asch oraz Arnold S. Judson (za: Czerska 2002). Chcąc ukazać całą skalę różnorodnych reakcji ludzi na zmiany, autorzy wyodrębnili dwa poziomy: nastawienia oraz zachowania. Pierwsze z nich obejmują emocjonalny, wewnętrzny stosunek człowieka do zmian, a drugie przejawiają się w określonych działaniach (rys. 1).



Rys. 1. Reakcje ludzi na zmiany

Źródło: opracowanie własne na podstawie: (Czerska 2002, s. 515).

Podobne ujęcie tego zagadnienia znajdujemy w rodzimej literaturze, gdzie z kolei postawy pracowników sytuowane są w pewnym ciągu: od postawy zachowawczej do postawy innowacyjnej. Zachowawczość charakteryzuje osoby wykazujące opór wobec zmian, preferujące znane i sprawdzone metody pracy. Tacy nauczyciele postrzegają zmianę jako zagrożenie dla własnej pozycji. Nastawienie innowacyjne przejawiają zaś ci, którzy pozytywnie wartościują zmiany, samodzielnie poszukują nowych rozwiązań, łatwo adaptują się do nowych warunków pracy. Nauczyciele innowacyjni dostrzegają konieczność wprowadzania zmian i są gotowi podjąć ryzyko związane z wdrażaniem niesprawdzonych do końca rozwiązań. Nie tylko sami podejmują takie działania, lecz także starają się przekonać innych do podjęcia nowych inicjatyw i odejścia od schematów i rutyny. Można wyróżnić jeszcze pracowników-nauczycieli o postawie wyczekującej. Nie mają oni jednoznacznie sprecyzowanego stosunku do wprowadzania nowości, ale są podatni na wpływy otoczenia. Nie będą liderami grupy, mogą jednak podjąć próbę zmiany zachęceni przykładem i osiągnięciami innych (Wolan-Nowakowska 2000; Rogozińska-Pawelczyk 2013).

Analizy psychologicznych uwarunkowań postaw pracowników wobec zmiany dokonała Mariola Wolan-Nowakowska (2002). Na podstawie przeprowadzonych badań autorka stwierdziła, że nastawienie poszczególnych osób do wdrażania nowości jest wypadkową wielu zmiennych. Z postawą zachowawczą zazwyczaj wiąże się wysoki poziom neurotyczności, skutkujący powstawaniem napięcia i reakcji lękowych w zetknięciu z sytuacją trudną. Pracownicy o postawie zachowawczej i wysokim poziomie neurotyczności wykazują jednocześnie niskie poczucie własnej wartości. Ich negatywne nastawienie wobec zmian prawdopodobnie wynika z lęku przed niepowodzeniem, z przekonania o braku zdolności radzenia sobie w nowej sytuacji. Wysoka neurotyczność z jednej strony skutkuje tendencją do zamartwiania się, prowadząc do uczucia bezradności, z drugiej natomiast może prowadzić do doświadczania wrogości i gniewu, przybierając formę aktywnego

oporu wobec zmian. Osoby o zachowawczym nastawieniu wobec zmian najczęściej są introwertykami. Wykazują rezerwę w kontaktach interpersonalnych oraz preferują przebywanie w samotności. Charakterystyczny dla introwertyków brak optymizmu może powodować niechęć do zmian i brak wiary w możliwość poprawienia swojej sytuacji zawodowej. Osoby o niewysokim poziomie ekstrawersji charakteryzuje niski poziom aktywności oraz niewielka potrzeba poszukiwania bodźców stymulujących. Cechy te, jak również przypisywana introwertykom mała otwartość na nowe doświadczenia, wiążą się z preferowaniem sprawdzonych, ugruntowanych rozwiązań oraz stabilnego, niezmiennego środowiska pracy. Generalnie można domniemywać, iż pracownicy negatywnie nastawieni wobec zmiany będą konwencjonalni w zachowaniu i konserwatywni w poglądach.

Przeciwnie właściwości przejawiają osoby o postawie innowacyjnej. Cechuje je: otwartość na nowe doświadczenia, niekonwencjonalność, skłonność do kwestionowania autorytetów, intelektualna ciekawość i niezależność w opiniach, nastawienie na odkrywanie nowych społecznych, politycznych czy etycznych idei.

Akceptacja wprowadzania nowości, gotowość do poszerzenia bądź zmiany przydzielonych zadań i obowiązków w miejscu pracy wiąże się z szerokimi zainteresowaniami oraz ciekawością poznawczą osób pozytywnie nastawionych wobec zmian. Wymyślanie lepszych sposobów wykonywania przydzielonych zadań wiąże się z kreatywnością oraz twórczą wyobraźnią, o których świadczy wysoki poziom otwartości. Z pozytywnym nastawieniem wobec zmian wiąże się wyższy poziom ekstrawersji, co wskazuje na aktywność oraz optymizm życiowy osób o postawie innowacyjnej. Słuszne wydaje się przypuszczenie, iż z jednej strony towarzyskość, potrzeba częstego wchodzenia w interakcje społeczne, wysoki poziom energii i aktywności, z drugiej strony natomiast tendencja do dominowania w kontaktach społecznych powodują, iż osoby przejawiające postawę innowacyjną często stają się orędownikami zmiany, nie tylko tworzą koncepcje wprowadzania zmian, lecz również przekonują współpracowników do wdrażania nowości. (Wolan-Nowakowska 2002, s. 166–167)

Wśród osób o postawie innowacyjnej zdecydowanie przeważają jednostki odznaczające się wysokim stopniem wewnętrznego poczucia kontroli, wierzące w swe zdolności do wpływania na bieg wydarzeń. Z właściwościami tymi występują: wysoka samoocena i samoakceptacja, poczucie bezpieczeństwa, wysoki poziom aspiracji. Osoby takie nie boją się podejmować ryzyka, a ufność we własne możliwości podnosi u nich poziom sprawności podczas realizacji zadań.

Podobne badania przeprowadziła Anna Rogozińska-Pawelczyk (2013). Autorka diagnozowała znaczenie czynników osobowości w kształtowaniu postaw wobec zmiany. W swych analizach odwołała się do prac amerykańskich badaczy – Paula Costy i Roberta McCrae (1992, za: Strelau 2004), którzy wypracowali pięcioczynnikowy model osobowości obejmujący takie wymiary, jak: neurotyczność, ekstrawersja, otwartość na doświadczenie, ugodowość oraz sumienność.

Wyniki badań autorki, potwierdzające scharakteryzowane wcześniej rezultaty analiz M. Wolan-Nowakowskiej (2002), wskazują na istnienie związku czterech z pięciu wspomnianych wymiarów z poziomem postawy wobec zmian. Pozytywny związek odnotowano w przypadku ekstrawersji, otwartości na doświadczenia i sumienności, negatywny zaś w odniesieniu do neurotyczności.

Preferowane przez człowieka wartości także mogą różnicować jego podejście do przeobrażeń czy innowacji. Z perspektywy aksjologicznej można mówić o pięciu typach postaw ludzi wobec zmian. Pierwsza grupa to ryzykanci (kilka procent) – osoby takie wysoko cenią odwagę i są prekursorami lub pierwszymi uczestnikami procesu przemian. Prestiżowcy (około 25%) godzą się przyswoić wartość, ale za pewną cenę. Przezorni (około 40%) cenią rozważę, ostrożność i dystans, z kolei sceptyków (około 20%) cechuje brak wiary w polepszenie cze- gokolwiek i z założenia są niechętni wszelkim zmianom. Ostatnią, kilkuprocentową grupę stanowią tradycjoniści. Ich naczelną wartością jest przywiązanie do sprawdzonych wzorców, których usilnie strzegą, będąc tym samym w opozycji wobec tego, co nowe i nieznanne (Ścibiorek 2005).

PRZYCZYNY OPORU WOBEC ZMIANY

Zmiany, ze względu na źródło ich pochodzenia, mogą być narzucone lub dobrowolne (Czerska 1996). Na zmiany odgórne, systemowe pedagodzy nie mają większego wpływu – muszą w nich uczestniczyć, nawet jeśli budzą one ich sprzeci- w. Odmierna sytuacja ma miejsce w przypadku zmian dobrowolnych. Tutaj ak- tywność własna jednostki – jej zaangażowanie, chęci, nastawienie, ambicje czy zainteresowania – skłania bądź odwołuje ją od podejmowania dodatkowych dzia- łań zmierzających do rozwijania własnych kompetencji.

Przyczyny oporu wobec zmiany są rozmaicie klasyfikowane. W literaturze za- gadnienia wyszczególnia się czynniki: emocjonalne, racjonalne, intuicyjne, ekono- miczne, koleżeńskie, ambicjonalne czy prestiżowe (Czerska 1996; Zarębska 2002; Ścibiorek 2005). Amerykańska socjolog Rosabeth M. Kanter (1985) na podstawie swoich badań opisała zasadnicze źródła oporu wobec zmiany. Wymieniła wśród nich: niejasno stawiane cele i oczekiwania; niechęć do rezygnacji z dotychczasowych przywilejów; świadomość słabych stron proponowanych zmian; poczucie za- grożenia, strachu i lęku przed zwolnieniem; poczucie, że sytuacja wymyka się spod kontroli; niechęć do wzmoczonego wysiłku (lenistwo); negatywne doświadczenia. Nieco inną koncepcję przedstawiła Małgorzata Czerska (1996), która podzieliła przyczyny oporu ze względu na miejsce ich pochodzenia, wyróżniając:

- źródła tkwiące w osobowości człowieka (np. lęk przed nieznanym, poziom samooceny, tendencja do ryzyka),
- źródła tkwiące w oddziaływaniu grupy społecznej (np. nacisk współpracow- ników, brak zaufania wobec kierownika),

- źródła tkwiące w samej zmianie (np. obawy przed utratą pracy, zmianą szefa, wzrostem zakresu zadań i odpowiedzialności),
- źródła tkwiące w organizacji procesu zmian (np. zaskakiwanie ludzi zmianą, negatywne doświadczenia z poprzednimi zmianami).

Podobnych zestawień jest bardzo dużo. Część przedstawianych w nich przyczyn i źródeł oporu odnosi się głównie do transformacji organizacyjnych w zakładach pracy, niektóre jednak dotyczą omawianego problemu gotowości nauczycieli do rozwoju zawodowego. W tym przypadku wśród najważniejszych z pewnością można wymienić:

- niechęć do podejmowania wysiłków w celu przystosowania się do nowych warunków pracy (Ścibiorek 2005, s. 206),
- szok spowodowany nowością: zazwyczaj ludzie obawiają się zmian, które mogą naruszyć ustalone warunki pracy, metody, procedury, utarte sposoby postępowania, ponieważ powoduje to u nich zmniejszenie poczucia bezpieczeństwa (Armstrong 2001, s. 204) oraz poczucie utraty kontroli (Zarębska 2002, s. 167),
- niepewność: zmiana może budzić opór w związku z jej nieprzewidywalnymi skutkami (Armstrong 2001, s. 204),
- obawa przed nowymi obciążeniami (Ścibiorek 2005, s. 206): zmiany wymagają zaangażowania, energii, czasu, pracy, spotkań, uczenia się (Zarębska 2002, s. 167), angażują czas przeznaczony dotąd na rozrywkę czy wypoczynek,
- obawy przed nowymi wymaganiami: zmiana wymusza nabywanie nowych kompetencji zawodowych, które mogą okazać się trudne do opanowania (Armstrong 2001, s. 204),
- zagrożenie dla relacji interpersonalnych (Armstrong 2001, s. 204): zmiana może zakłócić relacje międzyosobowe w sytuacji, gdy nauczyciel, który podejmie trud rozwoju, zostanie doceniony przez dyrekcję i spotka się z różnego typu gratyfikacjami,
- brak klimatu zmian i długofalowego kształtowania pozytywnych postaw wobec zmian (Ścibiorek 2005, s. 203): negatywne czynniki motywacyjne ze strony dyrekcji (Penc 2012) oraz niedostateczne wspieranie pracowników w dążeniu do zmiany (Ścibiorek 2005, s. 216),
- przeszłe doświadczenia, jeśli nie były pozytywne (Zarębska 2002, s. 167),
- brak lub małe korzyści z nowego rozwiązania (Zarębska 2002, s. 167).

Warto zaznaczyć, iż nadmiar jednoczesnych zmian może działać zniechęcająco i utrudniać funkcjonowanie zawodowe (Penc 2012), co z pewnością odczuwają polscy nauczyciele. Trudno czasem podejmować zmiany dobrowolne (jak np. nabywanie czy rozwijanie kompetencji międzykulturowych), zwłaszcza gdy zmian ministerialnie narzuconych jest wiele, a w perspektywie są kolejne.

MECHANIZMY OBRONNE A GOTOWOŚĆ DO ZMIANY

Opór wobec zmiany nie zawsze ma charakter zracjonalizowany. W sytuacji problemowej lub podczas podejmowania jakiegoś wyzwania mogą zostać uruchomione psychologiczne mechanizmy obronne, których działania nie zawsze jesteśmy w pełni świadomi. Mechanizmy te są procesami psychicznymi, których zadaniem jest dokonanie mediacji między popędami, uczuciami i procesami poznawczymi z jednej strony a uwewnętrznionymi zakazami lub rzeczywistością zewnętrzną z drugiej (Marchwicki 2005, s. 492). Ich rolą jest pomoc w utrzymaniu równowagi emocjonalnej: zmniejszenie napięcia wywołanego lękiem, zwiększenie poczucia bezpieczeństwa oraz utrzymanie dobrego mniemania o sobie i innych. Działanie owych mechanizmów jest jednak krótkotrwałe – w żaden sposób bowiem nie rozwiązują one problemu, lecz jedynie łagodzą dyskomfort i zniekształcają odczucia związane z trudnościami, jednocześnie odwracając uwagę od zadania, jakim jest zmierzenie się z rzeczywistością (Chimkowska 2016, s. 75–76).

Świadomość występowania mechanizmów obronnych, jak podkreśla Angelika Chimkowska (2016, s. 76), umożliwia człowiekowi zdystansowaną ocenę sytuacji. Pozwala też skupić się na poszukiwaniu rozwiązania zamiast na unikaniu problemu. Wśród mechanizmów najczęściej stosowanych w procesie zmiany autorka wymieniła: zaprzeczanie, racjonalizację oraz prokrastynację.

Zaprzeczanie jest podświadomą formą odmowy zaakceptowania faktów, mającą chronić człowieka przed przyjęciem informacji o tym, jak wygląda rzeczywistość. Jest to narzędzie najczęściej spotykane wśród osób, które nie chcą nawet słyszeć o zmianie (Chimkowska 2016, s. 76–77). Jedną z form zaprzeczania jest umniejszenie, które polega na deprecjacji wartości przedmiotu czy obiektu zmiany. Stan końcowy i wynikające z niego konsekwencje jednostka przedstawia sobie w gorszym świetle, niż ma to miejsce w rzeczywistości, głównie po to, by przekonać siebie, że nie warto podejmować starań, ponieważ włożony wysiłek i poświęcenie mogą być większe niż potencjalne korzyści.

Stosując mechanizm racjonalizacji, człowiek tworzy uzasadnienie własnych działań, które ma być wiarygodne, logiczne lub bardziej akceptowalne niż impulsy, które nim kierują. W tym przypadku brak podjęcia działania w kierunku zmiany usprawiedliwiany jest przez wersję, która ma brzmieć wiarygodnie dla danej osoby i dla otoczenia (np. dobrze, że nie poszłam na szkolenie, bo nie muszę teraz występować w szkole na pozycji lidera czy autorytetu w danej dziedzinie i nie stracę sympatii koleżanek).

Prokrastynacja to mechanizm związany z unikaniem aktywności kojarzonych z lękiem. Oznacza odkładanie wszelkich nieprzyjemnych czynności na później, co w praktyce często kończy się całkowitą rezygnacją. Prokrastynator unika działania. Uciekając w ten sposób od frustracji i rozczarowań, chroni poczucie

własnej wartości. Paradoksalnie lęk przed sukcesem potrafi tak samo powstrzymać przed działaniem, jak lęk przed porażką. W przypadku sukcesu powstaje bowiem ryzyko zwiększonych wymagań i zazdrości otoczenia, co w mniemaniu większości osób nie jest okolicznością sprzyjającą podejmowaniu wyzwań.

Uzmysłowienie sobie istnienia wspomnianych mechanizmów blokujących zmiany niestety nie sprawi, że nie zostaną one wywołane przez psychikę w określonych sprzyjających okolicznościach. Z pewnością jednak wiedza o nich pomoże świadomie je przezwyciężyć oraz skoncentrować energię i wysiłek w pożądanym kierunku.

Czynnikami pomagającymi podjąć decyzję o zmianie są także wsparcie społeczne i wspierające relacje. Aby zaistniała zmiana, najpierw musi powstać potrzeba zmiany. Generować ją mogą z jednej strony wewnętrzne motywy, przemyślenia, kalkulacje, z drugiej zaś sugestie, inspiracje, a niekiedy wręcz naciski ze strony otoczenia. Koincydencja i zgodność kierunku przesłanek wewnętrznie i zewnątrzpochoźnych zdecydowanie zwiększają prawdopodobieństwo podjęcia określonych działań. Odnosząc wspomniane prawidłowości do sytuacji nauczyciela, można stwierdzić, że bodźcami wspierającymi go w podejmowaniu umotywowanych wewnętrznie działań nowatorskich, innowacyjnych, autoedukacyjnych i im podobnych będą:

- ogólne pozytywne nastawienie środowiska szkolnego do inicjowania działań wykraczających poza obowiązki, schematy i rutynę,
- podejmowanie podobnych działań przez innych nauczycieli,
- wzajemne wsparcie w działaniu zamiast konkurencji, rywalizacji i prześcigania się w ilości podejmowanych inicjatyw,
- perspektywa akceptacji i gratyfikacji (niekoniecznie materialnej) po dokonaniu planowanej zmiany.

Nieuchronnym zjawiskiem na pierwszym etapie zmiany jest wystąpienie odczucia ambiwalencji. Pojawiają się wówczas w myślach natrętne pytania typu: Czy to odpowiedni moment na zmiany? Czy jestem gotowy? Czy mam na to czas? Czy dam radę? Czy warto? Jest to, paradoksalnie, pozytywny i pożądanym objaw, świadczący o tym, że pogłębia się świadomość wysiłku i niepewności wiążących się ze zmianą. Sprzeczne emocje sprawiają, że osoba chce być ofensywna, aktywna i zdeterminowana, pragnie wykorzystać pojawiające się okazy, przy czym jednocześnie zastanawia się, czy robi słusznie, czy wytrwa, czy wysiłek się opłaci, czy może lepiej zawrócić z drogi, póki poniesione koszty nie są jeszcze zbyt wysokie. To właśnie wtedy, gdy zagrożenie wycofania się staje się szczególnie realne, wsparcie otoczenia jest najbardziej potrzebne. Profesjonalni doradcy (Chimkowska 2016) zalecają, by w takiej sytuacji zwrócić się do kogoś z otoczenia, komu zależy na naszym powodzeniu, a jeśli nie ma takiej możliwości, to – przy ważnej życiowo przemianie – warto skorzystać z pomocy np. zawodowego mentora, by potwierdził słuszność obranej drogi i nie po-

zwolił wpaść w spiralę wymówek. Ponowna decyzja o podjęciu próby zmiany, po poniesionej wcześniej porażce, jest zdecydowanie trudniejsza i ma mniejsze szanse na realizację.

BADANIE GOTOWOŚCI DO ZMIANY

Gotowość do zmiany, jak starano się wykazać, jest wielorako uwarunkowana. Różne czynniki ujmowane wspólnie determinują i określają ostateczny kształt zachowania jednostki. Funkcjonowanie w warunkach ewoluujących wymagań w środowisku zawodowym czy na rynku pracy wspierają pewne cechy i właściwości człowieka, które warunkują skuteczne radzenie sobie z procesami zmian.

Amerykańscy naukowcy Robert Kriegel i David Brandt (1996) stworzyli narzędzie umożliwiające dokonanie pomiaru gotowości do zmiany. Opracowany przez nich kwestionariusz zawiera 35 stwierdzeń, do słuszności których respondent ustosunkowuje się w skali 1–6. Uzyskane wyniki pozwalają na określenie poziomu siedmiu wymiarów gotowości do zmiany, do których badacze zaliczyli: pomysłowość, optymizm, śmiałość (podejmowanie ryzyka), zdolność adaptacyjną, pewność siebie, tolerancję na niepewność i pasję. Narzędzie w wersji polskiej oraz sposób jego interpretacji zawarła w swej publikacji Anna Paszkowska-Rogacz (2004).

Pomysłowość, jak referuje A. Paszkowska-Rogacz (2004), to zdolność osób do wykorzystania każdej sytuacji do własnych celów i zrobienia „czegoś z niczego”. Ludzie pomysłowi umieją docierać do właściwych źródeł zasobów, aby zrealizować swoje plany. Dostrzegają też różnorodne strategie działania i twórczo podchodzą nawet do stereotypowych zagadnień. Wierzą, że każdy problem można rozwiązać, a trudności w nim tkwiące są dla nich wyzwaniem i wartością samą w sobie. Niski wynik w tej skali może wskazywać na nadmierne przywiązanie do typowych sytuacji i utartych dróg. Wynik zbyt wysoki może zaś oznaczać, że osoba nie zauważa prostych, oczywistych rozwiązań i tym samym przysparza sobie więcej pracy, niż jest to konieczne.

Druga z cech – optymizm – wysoce koreluje z gotowością do podejmowania zmian. Optymiści przejawiają pozytywny, a niekiedy wręcz entuzjastyczny stosunek do rzeczywistości i wszelkich nowości. W przeciwieństwie do pesymistów, skupiających się na trudnościach i przeszkodach, optymiści dostrzegają wokół rozmaite możliwości i okazje. Zbyt wysoki wynik w tej skali może oznaczać brak umiejętności krytycznego myślenia.

Kolejną z wyodrębnionych w kwestionariuszu właściwości jest śmiałość, rozumiana w tym przypadku jako skłonność do podejmowania ryzyka. Ryzykanci uwielbiają wyzwania, a nie lubią poczucia bezpieczeństwa i stagnacji. Nudzą ich rutynowe i powtarzalne działania. Zwykle są kreatorami zmian i podejmują działania innowacyjne. Zbyt wysoki wynik w tym obszarze może oznaczać tendencję do brawury i lekkomyślności.

Następną właściwość – zdolność adaptacyjną – tworzą dwa komponenty: elastyczność i odporność. Dzięki elastyczności możliwe jest łatwe przystosowywanie się do zmiennych wymagań otoczenia. Osoby elastyczne stawiają sobie cele, lecz nie inwestują w ich realizację ponad miarę, a w razie potrzeby sprawnie modyfikują plany. Osoby odporne nie załamują się niepowodzeniami, popełnione błędy mają dla nich walor edukacyjny. Żyją raczej dniem dzisiejszym i przyszłością niż przeszłością. Nie przywiązują nadmiernej wagi do własnego statusu i funkcji. Osoby o zbyt wysokim wyniku w tej skali mogą odznaczać się pewną powierzchownością i zbyt małym zaangażowaniem w to, co robią.

Cechą korzystnie wpływającą na gotowość człowieka do zmiany jest też pewność siebie. O ile optymiści pozytywnie interpretują rzeczywistość zewnętrzną, o tyle osoby pewne siebie mają zaufanie do własnych możliwości i zdolności. Wysoki wynik w tej skali wskazuje na osoby o silnym poczuciu własnej wartości, przekonane, że panują nad swoim życiem. Nie przeraża ich możliwość porażki, a pojedyncze niepowodzenia nie podważają ich wiary w siebie. Uczą się na błędach, wierząc, że są one naturalnym elementem na drodze do sukcesu. Zbyt wysoki wynik w tej skali może oznaczać zarozumiałość, nadmierne zaufanie oraz odrzucanie opinii innych na własny temat.

Wśród wymiarów gotowości do zmiany jest także tolerancja na niepewność. Dla osób obdarzonych tą cechą jedyną pewną rzeczą jest to, że nic nie jest pewne. Akceptują one ten stan, wiedząc, że w realizacji każdego planu mogą pojawić się elementy nowe i zaskakujące. Ponieważ nie spodziewają się szybkich rozwiązań i prostych odpowiedzi, wykazują dużą cierpliwość i nie dokonują pochopnych ocen. Zbyt duża tolerancja na niepewność może oznaczać trudności w doprowadzaniu zadań do końca i podejmowaniu ostatecznych decyzji.

Ostatni z wyodrębnionych wymiarów to pasja, będąca rodzajem energii wzmacniającej wszystkie pozostałe cechy. Ludzie z pasją rzadko ulegają znużeniu i zniechęceniu. Perspektywa trudnych zadań nie budzi w nich lęku, lecz raczej entuzjazm. Bardzo wysoki wynik w tej skali może jednak oznaczać tendencję do trwania w bezsensownym uporze i grozi szybkim wypaleniem zawodowym.

ZAKOŃCZENIE

Nadążanie za tempem zmian współczesnego świata wymaga od społeczeństw nieustannego wysiłku związanego z ciągłą aktualizacją posiadanej wiedzy, od jednostek zaś – ciągłej modyfikacji postaw w kierunku elastyczności i kreatywności (Urbaniak 2010). Ta słuszna uwaga dotyczy wielu grup zawodowych, których przedstawiciele są niejako zobowiązani do reagowania na zmieniające się realia społeczne, kulturowe czy technologiczne. Odnosi się ona także do nauczycieli, ponieważ – jak wskazuje B. Dobrowolska (2012, s. 15) – szkoła jako instytucja edukacyjna jest nieodłączną częścią szeroko rozumianego systemu społecznego, a jej

funkcjonowanie, a zatem rozwój, kultura (w tym kultura organizacyjna), program wychowawczy czy kompetencje nauczycieli są w pewnym zakresie konsekwencją zmian i procesów społecznych związanych z życiem jednostkowym i zbiorowym.

Fundamentem kultury przyszłości, odbiegającej od przeszłej i współczesnej, będzie – jak twierdzi Małgorzata Kitlińska-Król (2013) – spotkanie przedstawicieli wielu kultur w jednej przestrzeni społecznej. Do funkcjonowania w takiej rzeczywistości ma przygotować nauczyciel. Czy jest w stanie podjąć się tak trudnego wyzwania? A jeśli nie, to czy będzie gotowy, by to zmienić? Odpowiedź na te pytania to z pewnością ważny i aktualny problem badawczy oraz interesujący temat do dalszych dociekań naukowych i wieloaspektowych analiz.

BIBLIOGRAFIA

- Armstrong, M. (2001). *Zarządzanie zasobami ludzkimi*. Kraków: Dom Wydawniczy ABC.
- Chimkowska, A. (2016). *Psychologia zmiany w życiu i w biznesie*. Warszawa: Biblioteka Akustyczna.
- Czerska, M. (1996). *Organizacja przedsiębiorstw (Cz. 2: Metodologia zmian organizacyjnych)*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Czerska, M. (2002). Klasyfikacja zmian. W: A. Czermiński, M. Czerska, B. Nogalski, R. Rutka, J. Apanowicz, *Zarządzanie organizacjami* (s. 452–458). Toruń: „Dom Organizatora”.
- Dobrowolska, B. (2012). Kompetencje nauczycieli a wielokulturowość w świetle badań własnych. *Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne*, (21), 15–33.
- Kanter, R.M. (1985). Managing the Human Side of Change. *Management Review*, (April), 52–56.
- Kitlińska-Król, M. (2013). Nauczyciele i edukacja międzykulturowa. *Chowanna*, (2), 275–288.
- Kriegel, R.J., Brandt, D. (1996). *Sacred Cows Make the Best Burgers*. Pymble: HarperBusiness.
- Kubacka-Jasiecka, D. (2002). Psychologia wobec problematyki zmiany. W: D. Kubacka-Jasiecka (red.), *Człowiek wobec zmiany. Rozważania psychologiczne* (s. 11–17). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kuleta, M. (2002). Człowiek jako kreator zmian w swoim życiu. W: D. Kubacka-Jasiecka (red.), *Człowiek wobec zmiany. Rozważania psychologiczne* (s. 21–37). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Marchwicki, P. (2005). Mechanizmy obronne w ujęciu psychodynamicznym. *Seminare. Poszukiwania Naukowe*, (21), 491–507.
- Marx, E. (2000). *Przełamywanie szoku kulturowego*. Warszawa: Agencja Wydawnicza Placet.
- Mazurkiewicz, G. (2009). Edukacja wielokulturowa elementem rozwoju, czyli o pożytkach wyjścia ze szkoły. W: E. Dąbrowa, U. Markowska-Manista (red.), *Między kulturami. Edukacja w wielokulturowej rzeczywistości* (s. 26–37). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Paszowska-Rogacz, A. (2004). *Metody pracy z grupą w poradnictwie zawodowym*. Warszawa: Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej.
- Penc, J. (2012). *Innowacje i zmiany w firmie. Transformacja i sterowanie rozwojem przedsiębiorstwa*. Warszawa: Agencja Wydawnicza Placet.

- Rogozińska-Pawelczyk, A. (2013). Osobowościowe uwarunkowania gotowości pracowników do zmian organizacyjnych. *Zarządzanie Zasobami Ludzkimi*, 2(91), 95–106.
- Strelau, W.J. (2004). *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Gdańsk: GWP.
- Ścibiorek, Z. (2005). *Ludzie podczas zmian w organizacji*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Urbaniak, B. (2010). Imperatyw kształcenia ustawicznego w gospodarce opartej na wiedzy. W: M. Znajmiecka-Sikora, E. Roszko (red.), *Podstawy kształcenia ustawicznego od A do Z* (s. 15–41). Łódź: Wydawnictwo Ego.
- Wolan-Nowakowska, M. (2000). Psychologiczne właściwości Skali Postaw Pracowników Wobec Zmian. *Prace Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie*, (8), 163–170.
- Wolan-Nowakowska, M. (2002). Wybrane wymiary osobowości a postawa wobec zmian pracowników firm prywatnych i państwowych. W: D. Kubacka-Jasiecka (red.), *Człowiek wobec zmiany. Rozważania psychologiczne* (s. 157–168). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Zarębska, A. (2002). *Zmiany organizacyjne w przedsiębiorstwie. Teoria i praktyka*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.

SUMMARY

Modernity is a time of dynamic changes happening across multiple spheres of life. One of them is the growing multiculturalism of societies. Adaptation to the present transformations involves the formation of new professional competences among early education teachers. The article describes the psychological determinants of teachers' attitudes towards changes in the work environment and the reasons for resistance against change. There is also emphasized that the research on readiness to change in the aforementioned professional group is a current and interesting topic for research, scientific inquiries as well as multi-aspect analyses.

Keywords: readiness for change; intercultural competences