

Agnieszka Szplit

<https://orcid.org/0000-0002-5756-6393>

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Zachowania makro- i mikroadaptacyjne nauczycieli nauczycieli jako reakcja na złożoność sytuacji dydaktycznej

Teacher educators' macro- and microadaptation as a reaction to the complexity of teaching situation

Streszczenie. W związku z wielką zmiennością rzeczywistości edukacyjnej od nauczycieli wymaga się ciągłego modyfikowania praktyki dydaktycznej w zależności od potrzeb i możliwości osób uczących się oraz niespodziewanych wydarzeń. Zachowania adaptacyjne zapewniają nauczycielowi swoisty trening przygotowujący go do sytuacji skrajnie trudnej, jak nauczanie w dobie pandemii. Zawarte w artykule rozważania teoretyczne zostały wzbogacone badaniami prowadzonymi w formie wywiadów wśród 14 nauczycieli nauczycieli. Ich wypowiedzi pozwalają na eksplorację dwóch typów zachowań nauczycieli: makro- i mikroadaptacyjnych.

Słowa kluczowe: adaptacyjność, nauczyciele nauczycieli, proces dydaktyczny, zmienność

Summary. Due to the great variability of the educational reality, teachers are required to constantly modify their teaching practice to suit the needs and possibilities of learners, as well as in case of unexpected events. Adaptive behaviour provides the teacher with specific training preparing them for an extremely difficult situation, such as teaching in the era of a pandemic. In the paper, the theoretical considerations are enriched by research conducted in the form of interviews among 14 teacher educators. Their statements allow the exploration of two types of teacher's behaviour: macro- and microadaptive.

Keywords: adaptability, teacher educators, teaching process, variability

Wstęp

Wszechobecna pandemia zmusiła wszystkich nauczycieli do szybkiej adaptacji i dostosowania się do zmian, samodzielnego zdobycia brakującej wiedzy w zakresie pracy zdalnej czy sposobów utrzymania relacji z uczącymi się. Życie w obecnych czasach stale wymusza też refleksję nad zmiennością rzeczywistości i możliwościami przystosowania się do niej.

Już w roku 1986 świat został opisany przez Warrena Bennis i Burtę Nanusa za pośrednictwem akronimu VUCA, wskazującego na jego cechy: zmienność (*volatility*), niepewność (*uncertainty*), złożoność (*complexity*) oraz niejednoznaczność (*ambiguity*) sytuacji. Podobne ujęcie odnaleźć można w określeniu TUNA, używanym przez autorów programów kształcenia dla menażerów uniwersytetu w Oxfordzie. Rafael Ramirez i Angela Wilkinson (2016) podkreślają nieprzewidywalność świata, opisując go terminem turbulencja (*turbulence*) i podkreślając dominującą obecnie niepewność (*uncertainty*), nowość (*novelty*) i niejednoznaczność (*ambiguity*). Taki byt wymaga przebudowy strategii działania i ponownego uczenia się, nadania nowej „ramy” odmienionej rzeczywistości, adaptacji do zmieniających się warunków. Współczesne czasy to „czasy ponormalne” (Sardar 2010), w których wszystko jest skomplikowane, chaotyczne i sprzeczne (teoria trzech C – *complexity, chaos, contradictions*).

Gwałtownie rosnące tempo transformacji świata oraz brak możliwości realnej oceny rzeczywistości znalazły odzwierciedlenie w kolejnym opisie współczesności z życiem akronimu BANI. Jego autor Jamais Cascio (2020) podkreśla kruchość (*brittle*) świata, lęk (*anxiety*) czy niepokój wywołane nieznaną przyszłością, nieliniowość przyczynowości zdarzeń (*non-linear*) i niezrozumiałą (*incomprehensible*) rzeczywistość. Odpowiedzią na taki stan jest umiejętność adaptacji, samoobserwacja, wgląd w siebie i elastyczność działania.

Zmienność, nowość i niepewność dotyczą również edukacji, stąd za jedną z najważniejszych cech nauczyciela uznaje się jego zdolność do szybkiej adaptacji i modyfikacji praktyki dydaktycznej (Bond, Smith, Hattie 2000; Collie, Martin 2017). Zachowanie to charakteryzowane jest jako proces wymagający ciągłego określania stylu uczenia się uczniów lub studentów, ich potrzeb i możliwości (Howell 2012) oraz zmierzający do przefor-

mułowania założeń i form realizacji procesu dydaktycznego w taki sposób, aby zapewniał jak najlepsze efekty kształcenia (Hammerness i in. 2005), pomagał „uczniom w uczeniu się” (Niemierko 2007, s. 42) oraz w zrozumieniu świata (Vaughn, Parsons 2013).

Zachowania adaptacyjne nauczycieli w zakresie praktyki dydaktycznej

Współcześnie adaptacyjność nauczyciela jest rozumiana jako jego zdolność do efektywnego zastosowania wiedzy oraz kreatywnego i refleksyjnego podejścia do procesu nauczania (Crawford i in. 2005) „w dynamicznie zmieniających się, niedostatecznie rozpoznanych i niepowtarzalnych sytuacjach” (Gołębnik 1998). Adaptacja do określonej sytuacji zawodowej wymaga od nauczyciela przededefiniowania własnych zachowań (Bereiter, Scardamalia 1993) i polega na rozwiązywaniu pojawiających się problemów dydaktycznych lub interpersonalnych (Zawadzka 2004). Odbywa się ona poprzez nadawanie znaczenia doświadczeniom i organizowanie postrzeganego świata oraz refleksję nad własnym postępowaniem. Adaptacyjność określana jest w dwóch wymiarach: jako proces, który prowadzi do stworzenia innowacji, oraz jako proces zmierzający do podwyższenia efektywności dzięki określonym działaniom praktycznym (Schwartz, Bransford, Sears 2005).

Tony Loughland i Dennis Alonzo (2019) wskazują na trójdzielność adaptacyjności i wyróżniają (1) adaptacyjność poznawczą – czyli zdolność dostosowania sposobu myślenia do zmieniającej się sytuacji; (2) afektywną – polegającą na modyfikowaniu emocji na skutek odczucia niepewności oraz (3) behawioralną – czyli zdolność do rozwiązywania problemów. Wskazane rodzaje adaptacyjności umożliwiają wydzielenie dwóch typów (nazwanych przez autorów fenotypami) nauczycieli: sztywnego (*rigid*) i plastycznego (*plastic*). Pierwszy z nich to nauczyciel, który nie podejmuje trudu dostosowania się do zmieniającej się sytuacji lub potrzeb uczniów i prowadzi proces nauczania stale tak samo – zakładając, że ten sam sposób pasuje każdemu uczącemu się (*one-size-fit-all mode*). Nauczyciel plastyczny natomiast obserwuje uczących się, monitoruje ich postępy i modyfikuje swoje zachowanie, aby zwiększyć efektywność nauczania (*check-in-and-change mode*).

Jedną z form adaptacji jest tak zwane nauczanie „dostosowujące się” (*responsive guidance*), w którym nauczyciel modyfikuje swoje działania zależnie do potrzeb i zainteresowań uczących się, odnosząc je do szerszych zamierzeń edukacyjnych (Hammer i in. 2012). Działanie takie wymaga stałego poznawania osób uczących się, określania ich możliwości i potrzeb, ustalania ich opinii na temat użyteczności proponowanych treści oraz podejmowania zachowań adaptacyjnych i zmiany metod nauczania. Przykładem takiego podejścia może być projekt LearnFit framework (Bachari, Abelwahed, El Adnani 2012), w którym zastosowanie nowoczesnej technologii pozwala na określenie stylów uczenia się studentów i zaprojektowanie odpowiadającego im procesu dydaktycznego.

Pojawianie się nieoczekiwanych zdarzeń i niespodziewana odmiana codzienności zmuszają człowieka do szybkiej zmiany sposobu myślenia oraz intensywnego uczenia się mimowolnego i nieświadomego. Adaptacyjność jest obrazem rozwoju „dyspozycji do uczenia się” (Alheit 2011) i wchłaniania nowych doświadczeń. I choć brak świadomości uczenia się może być świadectwem jałowej trajektorii uczenia się (Solarczyk-Szwec 2015), to jednak zmienność świata i jego nieoczywistość wymuszają na nauczycielach odchodzenie od rutyny i powielania standardowych zachowań lekcyjnych. Wymuszona przebudowa strategii działania staje się przedmiotem refleksji i w efekcie może pobudzać głębsze zmiany zmierzające do uczenia się w toku pracy i rozwoju profesjonalizmu.

Sytuacji tych doświadczają również nauczyciele nauczycieli, od których wymaga się zachowań adaptacyjnych i odpowiadania na potrzeby studentów. W sytuacji pandemii zadanie to staje się jeszcze trudniejsze, a adaptacja nabiera charakteru rewolucyjnego ze względu na dynamikę zmian i ich ogrom. Wymuszona adaptacja to nie tylko całkowita „przebudowa” własnej praktyki, ale i stworzenie jej na nowo. Zachowania adaptacyjne nauczycieli kształtują się jednak w „zwykłej” codzienności, a to, jak silne i efektywne były one uprzednio, z pewnością warunkuje ich reakcję na nową rzeczywistość. W tych okolicznościach szczególnie istotne jest zatem zgłębienie adaptacyjności „codziennej” i egzemplifikacja typowych zachowań nauczycieli nauczycieli, które wyznaczają ich reakcje na skrajną zmianę rzeczywistości edukacyjnej.

Metodologia badań

Przedstawione badania jakościowe nad adaptacyjnością stanowią fragment większych badań, których celem było rozpoznanie przebiegu rozwoju profesjonalnego nauczycieli nauczycieli (Szplit 2019). Doboru całej grupy dokonano metodą kuli śnieżnej. Do poniższych analiz celowo wyselekcjonowano fragmenty materiału badawczego pozwalające na odniesienie do założonego tematu. Przedstawiony materiał zebrano podczas wywiadów z 8 nauczycielami akademickimi kształcącymi przyszłych nauczycieli języków obcych, specjalizujących się w metodyce lub dydaktyce, w tym z 3 mężczyznami i 5 kobietami, pracującymi w zawodzie 12–30 lat, w tym 6 doktorami i 2 doktorami habilitowanymi. Byli to nauczyciele języka angielskiego (4 osoby), niemieckiego (2), angielskiego i niemieckiego (podwójna specjalizacja – 1) oraz francuskiego (1). Imiona podane w kolejnej części zostały celowo zmienione, aby rozmówcom zapewnić anonimowość. Badania przeprowadziłam w drodze wywiadów niestandardyzowanych, które trwały pomiędzy 1,5 a 3 godziny i odbywały się w miejscu pracy rozmówców lub przy wykorzystaniu spotkań wirtualnych. Zostały one spisane i poddane walidacji komunikacyjnej (Gibbs 2011) w dwóch wersjach: słabej (akceptacja transkrypcji) i mocnej (trafność interpretacji oceniona na podstawie specjalnego kwestionariusza) (Seale 2000). W efekcie tego działania uzyskałam pogłębienie autentyczności wywiadów (Flick 2011). Materiał badawczy podzielony został na małe fragmenty (co widoczne jest również podczas jego prezentacji) i wielokrotnie zestawiany ze sobą w celu odnalezienia wspólnych wątków, zgodnie z zasadami metody patchworkowej (Saukko 2000). W efekcie zastosowania tej metody analizy odnalezione zostały egzemplifikacje zachowań adaptacyjnych nauczycieli nauczycieli.

Zachowania makro- i mikroadaptacyjne nauczycieli nauczycieli – wyniki badań

Zachowania adaptacyjne nauczyciela mają zwykle dwojaki charakter: są to makro- i mikroadaptacje (Beltramo 2017). Makroadaptacje to działania nauczyciela poza klasą szkolną zmierzające do przebudowania planów i programów nauczania, pojawiające się na skutek ich ewaluacji (Kruszewski 2012) lub nowych informacji, na przykład na temat specyfiki proce-

su uczenia się. Mikroadaptacje natomiast to „myślenie” w trakcie lekcji (Kruszewski 2012), reakcje nauczyciela w niespodziewanej sytuacji dydaktycznej, nagle zmiana planów dotyczących metod lub form pracy dydaktycznej, szybkie działanie dopiero później poddawane refleksji (Niemierko 2007). Odnalezione w literaturze terminy adekwatnie opisują to, co jeden z rozmówców wyróżnił jako „globalny namysł” nad procesem kształcenia, lub jako zajęcia spontaniczne, trwające „w czasie rzeczywistym” (Natalia), a więc w chwili wystąpienia określonej sytuacji dydaktycznej. Niektóre zachowania nauczycieli, pojawiające się jako reakcja na niespodziewane wydarzenie, nazwane „improvizacją” przez kolejnego rozmówcę – Tomasza, wchodziły nawet na stałe do repertuaru nauczyciela. Sytuację tę przedstawia Tomasz w następujący sposób:

Przypominają mi się niektóre rzeczy, które się wydarzyły [...]. Więc jeśli pojawi się jakiś fajny żart językowy to wykorzystuję go [...] co roku w taki sam sposób. A jeżeli pojawia się jakaś fajna sytuacja, historyjka, która zobrazuje w jakiś sposób użycie danej struktury [gramatycznej – przyp. aut.], to jak najbardziej korzystam z tych samych żartów. [...] Przypominają mi się rzeczy, które zadziały już raz czy drugi [...], sięgam po nie. (Tomasz)

Zachowania makroadaptacyjne

Nauczyciele nauczycieli często wspominają o makroadaptacji pojawiającej się na skutek zmiany perspektywy podejścia do nauczania. Tomasz tak opisuje wspomnianą „rewolucję metodyczną”:

Kiedyś patrzyło się na nauczanie w sposób taki bardziej zamknięty, pod kątem nauczyciela. A w tej chwili jest zupełnie inna perspektywa patrzenia – indywidualizacja pracy studentów, potrzeby uczących się [...]. Poprzednie zachowanie jest anachroniczne. (Tomasz)

W latach 90-tych w Polsce metoda komunikacyjna dopiero zaczynała kiełkować, a za granicą była już znana od lat 80-tych, zwłaszcza kwestie nauczania komunikacyjnego [...] Trudne to było dla nas na początku, ale udało się zaadoptować. (Tomasz)

Dokonywanie transformacji własnej praktyki wymaga chwilowego znalezienia się w pozycji osoby niedoświadczonej. Eleonora Villegas-Reimers (2003) charakteryzuje ten mechanizm, korzystając z modelu uczenia się

w kształcie litery U (*U-shaped model*) Zemiry R. Mevarech (1995). Adaptacja nauczyciela do nowej roli rozpoczyna się od „przetrwania”, kiedy jego umiejętności chwilowo osiągają niski poziom (dół kształtu U), a kończy zmianą sposobu myślenia i niekiedy nawet innowacją (Schwartz i in. 2005). Zachowania makroadaptacyjne tego typu są często wymuszone zmianą warunków zatrudnienia, na skutek awansu naukowego:

Przez parę lat miałem ćwiczenia, w momencie, kiedy zrobiłem doktorat, mogę prowadzić wykłady (Jacek),

przyjęcia nowych ról:

Gdy teraz jestem już opiekunem prac magisterskich i licencjackich, nie wystarczy samo kształcenie kompetencji komunikacyjnych, tylko chodzi o to, żeby student nauczył się bycia w środowisku akademickim, rozumienia tekstów, także dyskursu naukowego, żeby umiał jeszcze samodzielnie coś zrobić. [...] I to jest znacznie trudniejsze zadanie dla mnie. Musiałam wszystko przewartościować, pozmienić, zacząć niemal od nowa. (Gosia),

lub zmianą miejsca pracy:

Pracowałem przez rok w szkole podstawowej. To pomogło skonfrontować moje zachowanie rutynowe, które miałem przeciwiczone z młodzieżą starszą [...]. Po prostu mogłem [...] dopasować moje zachowanie, typowe zadania, komunikację w klasie z dziećmi (Ziemowit).

Nauczyciele wspominają również częste zmiany warunków realizacji nauczanego przedmiotu, które wymuszają na nich radykalne modyfikacje. O wielkiej zmienności i stawianych wyzwaniach dydaktycznych wspominają Ziemowit i Gosia:

Dochodziło wtedy cały czas do jakiegoś obniżenia poziomu językowego, co było wyzwaniem i jest nim cały czas, ponieważ pewne schematy, pewne techniki pracy ze studentem zaawansowanym językowo [...] muszą ulec daleko idącej modyfikacji pod kątem studenta początkującego. [...] Wykładowca, jeśli nie ma doświadczenia na przykład pracy w szkole [...] musi przestawić się mentalnie, technicznie i metodycznie na pracę ze studentem słabszym językowo. (Ziemowit)

Przedmiot zagadnienia interkulturowości, które przez trzy lata prowadziłam na piątym i szóstym semestrze, został przesunięty na pierwszy i drugi. A poza tym prowadzę go w całości po polsku. (Gosia)

Działania adaptacyjne pojawiające się u nauczycieli na skutek zmiennej sytuacji prowadzą niekiedy do wprowadzenia innowacji (Schwartz i in. 2005) dotyczącej własnego procesu dydaktycznego i skutkują podwyższeniem efektywności nauczania. W wywiadach odnajduję wiele opisów o podobnym charakterze. Najczęściej pojawiającą się makroadaptacją przedstawianą przez rozmówców jest modyfikacja programu kursu na skutek zaobserwowanych zmian w sposobie uczenia się studentów. Przykładowo Paulina opisuje wprowadzone zmiany w programie na skutek rozwoju nowoczesnej technologii.

Zmniejszyłam liczbę prezentacji [...]. Używam dużo interaktywnych materiałów. (Paulina)

Pojawiające się sytuacje i problemy wymuszają również na nauczycielach dokonywanie zmian w zakresie formy prowadzenia zajęć. Ziemowit podaje taki przykład własnej innowacji:

Kiedyś miałem bardzo duże grupy na zajęciach, musiałem sobie jakoś z tym poradzić. I wtedy właśnie wprowadziłem platformę. Tak, żeby nie tracić czasu na zajęciach, na odpytywanie z lektur, itd. Na platformie umieszczam materiały i quizy [...] Są za to dodatkowe punkty. Duża część studentów robi je samodzielnie. (Ziemowit)

Jednak konieczność dostosowania się do nowej sytuacji powoduje również negatywne emocje u nauczycieli, szczególnie jeśli oceniają zmianę jako niekorzystną i obniżającą jakość nauczania. Taki przykład zachowania opisuje Paulina, która wspomina o reorganizacji programu studiów i prowadzeniu zajęć z metodyki, która jest obecnie „poszarpana”, a więc rozdzielona na kilka innych przedmiotów o małym wymiarze godzin. W trakcie rozmowy widoczne było duże niezadowolenie nauczycielki spowodowane wprowadzonymi zmianami programu studiów, podkreślone zarówno nerwowym i szybkim sposobem wypowiedzania się, jak i podniesionym głosem i gestami. Silne emocje nauczycielki wynikały jednak nie tylko z powodu problemu organizacyjnego (i przymuszenia jej do adapta-

cji), ale także z faktu rzeczywistego zmniejszenia godzin przeznaczonych na nauczanie metodyki.

Adaptacja następuje często na skutek informacji od studentów, którzy odnoszą się do wybranych aspektów dydaktycznych. Jest ona cenną wskazówką dla nauczycieli nauczycieli i pozwala im zmodyfikować program nauczania lub stosowaną metodę. Przykład taki podaje Agnieszka:

Kiedys na pewnym przedmiocie większość studentów zwróciła uwagę na zbyt dużą ilość prac domowych, że zbyt dużo zadają. Uzmysłowiło mi to, że myślałam, że [...] oni powinni dużo rzeczy robić sami. (Agnieszka)

Kolejnym przykładem takich zachowań jest działanie Anety, która na zakończenie prowadzonych przez siebie warsztatów dla nauczycieli uzyskała ustne informacje od uczestników pozwalające jej na modyfikację formuły zajęć:

Zmieniłam po prostu czas poświęcony na analizę praktycznych przykładów, ponieważ wszyscy nauczyciele zwrócili na to uwagę, i to był dla nich plus, że dostali jakieś materiały, które mogą zastosować na zajęciach, na lekcji. Takie gotowce. Więc [...] tak próbowałam wszystko przygotowywać. (Aneta)

Zachowania mikroadaptacyjne

Zachowania mikroadaptacyjne są często reakcją na „wstrząs” i zaskoczenie nową, niespodziewaną sytuacją, wymagają rozwiązania „zagadki” (Gołębniak 1998) i zastosowania nietypowego sposobu działania. Przykładem takiej odmiennej sytuacji jest prowadzenie zajęć w różnych miejscach:

Prowadziłam zajęcia na korytarzu, na schodach, bo było zbyt gorąco w sali. (Natalia)

Tomasz chwali się nawet swoimi umiejętnościami dostosowania się do zmieniających się warunków i objaśnia modyfikację sposobu prowadzenia warsztatów wynikającą z przemieszczania się:

Zmieniam slajdy z miejscowości na miejscowość, żeby był taki miły i sympatyczny element lokalny. [...] Takie smaczki, żeby było miło i osobiście. (Tomasz)

Gosia opisuje sytuację, w której przeprojektowała swoją koncepcję prowadzenia zajęć i ich treść w efekcie wyrażonej przez studentkę potrzeby przygotowania się do konkretnego egzaminu. Poniższy fragment ilustruje zachowanie nauczycielki, która zmodyfikowała prowadzony proces dydaktyczny, dostosowując się do potrzeb uczestnika tego procesu:

Za zgodą grupy zrobiliśmy kilka zadań tego typu. Żeby ta pani miała poczucie, że te zajęcia są też dla niej. (Gosia)

Adaptacja do zmieniającej się sytuacji wymaga bardzo uważnego obserwowania własnych studentów, co podkreślają wszyscy nauczyciele, w tym Aneta i Jacek. Poniższe fragmenty potwierdzają ich opinię:

Nie planuję takich zmian z góry, to wszystko wynika z uważnej obserwacji grupy. Jak widzę, że dobrze reagują, to lecę dalej. Jak mi coś w jednej grupie nie wyszło, to w innej na początku wiem, że to może nie wyjść i uważnie sprawdzam co wiedzą, czy jest szansa, że tu wyjdzie. (Jacek)

Jeżeli widzę, że rzeczywiście pociągną studenci jakiś temat i to ich zainteresowało [...] to nasuwa mi się taka refleksja, że powinnam w przyszłości tego dać więcej, albo do tego jeszcze wrócić, zacząć następne zajęcia od tego. (Aneta)

Powyższe fragmenty wywiadów to egzemplifikacje zachowań nauczycieli nauczycieli, którzy planują swoje kursy w zależności od potrzeb osób uczących się i wyrażonych przez nich oczekiwań. Dokonywane modyfikacje dotyczą doboru treści, wykorzystywanych metod nauczania, własnych strategii wprowadzania określonych treści oraz zachowań względem studentów.

Podsumowanie

Na podstawie rozważań teoretycznych i egzemplifikacji pojawiających się w badaniach można stwierdzić, że nauczyciele nauczycieli wykazują się dość dużą umiejętnością dostosowania się do sytuacji, cech grupy, zdolności czy potrzeb studentów. Przejawiają umiejętność radzenia sobie w sytuacji nowej lub podczas wykonywania wymagających zadań, a w efekcie uzyskują większą skuteczność w radzeniu sobie z nimi.

Współczesny nauczyciel nauczycieli przedstawia się jako nauczyciel plastyczny, adaptacyjny, ale i bardzo praktyczny w swoich działaniach. Większość przedstawionych adaptacji dotyczyła dostosowania się do potrzeb i możliwości studentów oraz modyfikowania procesu dydaktycznego w taki sposób, aby zapewnić mu większą efektywność. Stąd podejmowane działania zmierzają zarówno w kierunku makrozmian (przebudowania planów i programów nauczania), jak i mikrozmian, dokonywanych w trakcie prowadzenia zajęć dydaktycznych.

Nauczyciel nauczycieli nie określa się jednak jako innowator. Wywiady nie przyniosły wielu przykładów takich zachowań, które wskazują na innowacje dydaktyczne wdrożone przez nauczycieli nauczycieli. Potwierdza to brak gotowości i umiejętności do działań niekonwencjonalnych i innowacyjnych opisany w literaturze (Kosiba, Madejski 2014). Zdolność do adaptacji jest natomiast rozumiana przez nauczycieli nauczycieli jako twórcze rozwiązywanie problemów i jest niezbędna w sytuacji mierzenia się z nieznaną uprzednio sytuacją, np. podczas warsztatów lub szkoleń dla innych nauczycieli. Uznać to można za przykład uczenia się dzięki rozwiązywaniu problemów.

Zachowania adaptacyjne przejawiane na co dzień, choć nie przynoszą wielkich rewolucji dydaktycznych i innowacji, spełniają jednak niezmiernie ważną funkcję rozwojową i przygotowują nauczyciela do radzenia sobie w sytuacjach skrajnych, jak pandemia i wymuszona przez nią edukacja zdalna. Adaptacja jest odpowiedzią na współczesny chaos, zmienność i nieustannie pojawiające się nowe wyzwania, które niesie rzeczywistość VUCA, BANI czy TUNA.

Bibliografia

- Alheit P. (2011), *Podjęcie biograficzne do całościowego uczenia się*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 3(55), s. 7–21.
- Bachari E.E., Abelwahed E.H., Adnani M.E. (2012), *An adaptive teaching strategy model in e-learning using learners' preference: LearnFit framework*, „International Journal of Web Science”, nr 1(3), s. 257–274.
- Beltramo J.L. (2017), *Developing adaptive teaching practices through participation in cogenenerative dialogues*, „Teaching and Teacher Education”, nr 63, s. 326–337.
- Bennis W.G., Nanus B. (1986), *Leaders: The Strategies for Taking Charge*, Harper & Row, New York.

- Bereiter C., Scardamalia M. (1993), *Surpassing ourselves. An inquiry into the nature and implications of expertise*, Open Court Publishing, Chicago.
- Bond L., Smith T., Baker W., Hattie J.A. (2000), *The Certification System of the National Board for Professional Teaching Standards. A Construct and Consequential Validity Study*, The University of North Carolina, Center for Educational Research and Evaluation, Greensboro.
- Collie R.J., Martin A.J. (2017), *Teachers' sense of adaptability: Examining links with perceived autonomy support, teachers' psychological functioning, and students' numeracy achievement*, „Learning and Individual Differences”, nr 55, s. 29–39.
- European Commission (2013), *Supporting teacher educators for better learning outcomes*, European Commission, Brussel.
- Flick U. (2011), *Jakość w badaniach jakościowych*, PWN, Warszawa.
- Gibbs G. (2011), *Analizowanie danych jakościowych*, PWN, Warszawa.
- Gołębiak B.D. (1998), *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Wydawnictwo EDYTOR, Toruń–Poznań.
- Hammer D., Goldberg F., Fargason S. (2012), *Responsive teaching and the beginnings of energy in a third-grade classroom*, „Review of Science, Mathematics and ICT Education”, nr 6(1), s. 51–72.
- Hammerness K., Darling-Hammond L., Bransford J., Berliner D., Cochran-Smith M., McDonald M. (2005), *How teachers learn and develop*, [w:] Darling-Hammond L. (red.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*, Jossey Bass, San Francisco, s. 358–389.
- Howell P.B. (2012), *Conceptualizing developmentally responsive teaching in early field experiences*, „Middle Grades Research Journal”, nr 7(4), s. 43–55.
- Kosiba G., Madejski E. (2014), *Postawy nauczycieli wobec swej roli zawodowej w świetle wybranych koncepcji teoretycznych*, „Forum Oświatowe”, nr 2(52), s. 101–112.
- Kruszewski K. (2012), *Nauczyciel jako twórca programu*, [w:] Kruszewski K. (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, PWN, Warszawa.
- Loughland T., Alonzo D. (2019), *Teacher Adaptive Practices: A Key Factor in Teachers' Implementation of Assessment for Learning*, „Australian Journal of Teacher Education”, nr 44(7), s. 18–30.
- Mevarech Z.R. (1995), *Teachers' paths on the way to and from the professional development forum*, [w:] T.R. Guskey, M. Huberman (red.), *Professional development in education: new paradigms and practices*, Teachers College Press, New York.
- Niemierko B. (2007), *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Ramírez R., Wilkinson A. (2016), *Strategic reframing: The Oxford scenario planning approach*, Oxford University Press, Oxford.
- Sardar Z. (2010), *Welcome to postnormal times*, „Futures”, nr 42, s. 435–444.
- Saukko P. (2000), *Between voice and discourse: Quilting interviews on anorexia*, „Qualitative Inquiry”, nr 6, s. 299–317.

- Seale C. (2000), *The Quality of Qualitative Research*, SAGE, London–New Delhi–Thousand Oaks.
- Schwartz D., Bransford J., Sears D. (2005), *Efficiency and innovation in transfer*, [w:] J. Mestre (red.), *Transfer of learning. Research and perspectives*, Information Age Publishing, Greenwich.
- Solarczyk-Szwec H. (2015), *Cztery ćwiartki biograficznego uczenia się*, „Rocznik Andragogiczny”, nr 22, s. 119–133.
- Szplit A. (2019), *Od nowicjusza do eksperta. Rozwój ekspertyzności nauczycieli nauczycieli języków obcych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce.
- Vaughn M., Parsons S.A. (2013), *Adaptive teachers as innovators: Instructional adaptations opening spaces for enhanced literacy learning*, „Language Arts”, nr 91(2), s. 81–93.
- Zawadzka E. (2004), *Nauczyciel języków obcych w dobie przemian*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.

Netografia

- Cascio J. (2020), *Facing the Age of Chaos*, <https://medium.com/@cascio/facing-the-age-of-chaos-b00687b1f51d> [otwarty: 20.03.2021].
- Crawford V.M., Schlager M., Toyama Y., Riel M., Vahey P. (2005), *Characterizing Adaptive Expertise in Science Teaching*, <https://www.sri.com/sites/default/files/publications/imports/MAESTRoAdEx.pdf> [otwarty: 20.07.2017].
- Villegas-Reimers E. (2003), *Teacher professional development: an international review of the literature*, UNESCO, International Institute for Educational Planning, www.unesco.org/iiep [otwarty: 12.06.2017].

