

ISSN 2353-7914

# parezja

Czasopismo Forum Młodych Pedagogów  
przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN

numer **1** 2020 (13)

wymiary  
profesjonalizmu  
nauczycieli



ISSN 2353-7914

# parezja

Czasopismo Forum Młodych Pedagogów  
przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN

numer **1** 2020 (13)

REDAKCJA NAUKOWA *Agnieszka Szplit,  
Alicja Korzeniecka-Bondar*

**RADA NAUKOWA:**

**Prof. dr hab. Maria Czerepaniak-Walczak** (Uniwersytet Szczeciński)

**Prof. dr hab. Maria Dudzikowa** (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań)

**Prof. dr hab. Dorota Klus-Stańska** (Uniwersytet Gdański)

**Prof. dr hab. Jerzy Nikitorowicz** (Uniwersytet w Białymstoku)

**Prof. dr hab. Bogusław Śliwowski** (Uniwersytet Łódzki; Akademia Pedagogiki Specjalnej,  
Warszawa)

**Prof. dr Joachim Thomas** (Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt, Niemcy)

**Dr hab. Janusz Surzykiewicz** (Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt, Niemcy;  
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa)

**Prof. PhDr. Bronislava Kasáčová CSc.** (Uniwersytet Mateja Bela, Bańska Bystrzyca, Słowacja)

**Assoc. prof. PhD. Otilia Clipa** (Stefan cel Mare University Suceava, Suczawa, Rumunia)

**Assoc. prof. PhD. Ineta Helmane** (Riga Teacher Training and Educational Management  
Academy, Ryga, Łotwa)

**Doc. PaedDr. Radmila Burkovičová, Ph.D.** (Ostrawski Uniwersytet w Ostrawie, Czechy)

**Doc. Nadeżda Leonyuk** (Państwowy Uniwersytet Brzeski im. A.S. Puszkina, Brześć, Białoruś)

**Dr James Underwood** (University of Northampton, Wielka Brytania)

**Dr Urszula Markowska-Manista** (Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa)

**Dr Jacek Moroz** (Uniwersytet Szczeciński)

**ZESPÓŁ REDAKCYJNY:**

**REDAKTOR NACZELNA:** Alicja Korzeniecka-Bondar (Uniwersytet w Białymstoku)

**Z-CA REDAKTOR NACZELNEJ:** Ewa Bochno (Uniwersytet Zielonogórski)

**SEKRETARZE REDAKCJI:** Bożena Tołwińska (Uniwersytet w Białymstoku)

Katarzyna Szorc (Uniwersytet w Białymstoku)

**CZŁONKOWIE ZESPOŁU:** Maksymilian Chutorzański (Uniwersytet Szczeciński)

Przemysław Paweł Grzybowski (Uniwersytet Kazimierza  
Wielkiego, Bydgoszcz)

**REDAKTOR STATYSTYCZNY:** Jacek Gralewski (Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa)

**E-MAIL:** [parezja@uwb.edu.pl](mailto:parezja@uwb.edu.pl)

**REDAKTORZY TEMATYCZNI:**

Tomasz Bajkowski – diagnostyka psychopedagogiczna (Uniwersytet w Białymstoku)

Katarzyna Borawska-Kalbarczyk – dydaktyka (Uniwersytet w Białymstoku)

Mateusz Marciniak – psychologia (Uniwersytet Adama Mickiewicza, Poznań)

Piotr Mikiewicz – socjologia wychowania (Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław)

Tomasz Leś – metodologia (Uniwersytet Jagielloński, Kraków)

Tomasz Prymak – prawo, pedagogika resocjalizacyjna (Uniwersytet w Białymstoku)

Jolanta Sajdera – pedagogika przedszkolna i szkolna (Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków)

Karolina Starego – polityka społeczna (Uniwersytet Gdański)

Urszula Wróblewska – historia wychowania (Uniwersytet w Białymstoku)

© Copyright by Uniwersytet w Białymstoku, Białystok 2020

**WYDAWCA:** Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku

15-328 Białystok, ul. Świerkowa 20B, <http://pedagogika.uwb.edu.pl>

**PROJEKT OKŁADKI:** Michał Obrycki, **REDAKCJA I KOREKTA:** Barbara Piechowska,

**REDAKCJA (JĘZYK ANGIELSKI):** Katherine Mazurkiewicz, **SKŁAD:** Mieczysław Rabczko

Czasopismo „Parezja. Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie  
Nauk Pedagogicznych PAN” wydawane jest w systemie Open Access  
na zasadach licencji niewyłącznej Creative Commons



Publikacja została sfinansowana ze środków Wydziału Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku

Wersja papierowa czasopisma – drukowana ISSN 2353-7914

**DRUK I OPRAWA:** volumina.pl Daniel Krzanowski

**OD REDAKCJI**

- Agnieszka Szplit, Alicja Korzeniecka-Bondar*  
Wymiary profesjonalizmu nauczycieli 5

**STUDIA I ESEJE**

- Anna Babicka-Wirkus*  
Profesjonalizm nauczyciela a kultura praw dziecka w szkole 13
- Agnieszka Szplit*  
O nauczycielskiej „jakości z wnętrza” – rozważania nad „modelem cebuli”  
Freda Korthagena 25
- Onur Ergünay*  
Conceptualising Teacher Vision as a Possible Framework for Transformative Teacher Professionalism 37
- Bregje de Vries, Anja Swennen, Jurriën Dengerink*  
Design Principles for the Professional Development of Teacher Educators: Illustrations of Narration, Dialogue and Self-study 47
- Ruth Zuzovsky, Smadar Donitsa-Schmidt*  
Professionalization and Professionalism of Teaching and Teachers in Israel 55
- Michał Paluch*  
Egzystencjał personalny nauczyciela – nowe podejście w dydaktyce ogólnej 63

**RAPORTY Z BADAŃ****I DOŚWIADCZEŃ BADACZY I PRAKTYKÓW**

- Zofia Okraj*  
Ewolucja twórczej pracy dydaktycznej nauczycieli akademickich: relacja z badań jakościowych 83
- Liat Biberman-Shalev*  
Integrating Blogs in Student teachers' Practical Work 99
- Anita Garbat*  
Wizerunek nauczycieli na wybranych stronach internetowych szkół średnich zrzeszonych w Stowarzyszeniu na rzecz Najstarszych Szkół w Polsce 109

## STUDIUM RECENZYJNE

*Oskar Szwabowski*

Poza dominującym szablonem w dydaktyce akademickiej?  
Recenzja książki Zofii Okraj, *Bez szablonu. Twórcza praca  
dydaktyczna w doświadczeniach nauczycieli akademickich*

Agnieszka Szplit

Uniwersytet Jana Kochanowskiego, Kielce

E-MAIL: agnieszka.szplit@ujk.edu.pl

Alicja Korzeniecka-Bondar

Uniwersytet w Białymstoku

E-MAIL: alibon@uwb.edu.pl

## Wymiary profesjonalizmu nauczycieli

Oddajemy do rąk Czytelników tom „Parezji” poświęcony wymiarom profesjonalizmu nauczycieli, który wpisuje się w dyskusję nad kierunkami zmian w edukacji nauczycieli. Celem jest ukazanie wymiarów profesjonalizmu nauczycieli, różnorodnie opisywanego ze względu na charakter doświadczeń zawodowych i społecznych nauczycieli, odmienne rozumienie ich roli zawodowej czy priorytety ich kształcenia wynikające z różnic kulturowych i politycznych w różnych krajach. Staramy się ukazać różne oblicza pracy nauczyciela uznanego za profesjonalistę oraz jego rolę w zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej zarówno w Polsce, jak i na świecie. Mamy nadzieję, że zaproponowane międzynarodowe ujęcie przewodniej tematyki podkreśli odmienność i indywidualność nauczyciela profesjonalisty, uzmysłowi niemożność umieszczenia go w ciasno nakreślonych ramach i poszerzy rozumienie jego roli i wartości. Podążając za opinią Whitty (2000), zakładamy, że zdecydowanie korzystniejsze jest spostrzeganie profesjonalizmu nauczyciela jako zbioru różnorodnych, a nawet przeciwnych ujęć, niż zawężenie go do jednej definicji wykluczającej wielorakie możliwości interpretacyjne.

Tytułowa kategoria „profesjonalizmu nauczyciela” odnosi się do takich zachowań, które powszechnie uznane są za zgodne ze standardami w opisywanej profesji (Hargreaves, 1996). Pojawiające się charakterystyki profesjonalnych zachowań nauczycieli przytaczają wiele cech i atrybutów nauczycieli. Dyskusje odbywające się na forach publicznych i podczas konferencji naukowych włączają do tych opisów również wskazanie prowadzenia praktyki popartej badaniami naukowymi i umiejętnościami ich wykorzystania w praktyce, myślenie refleksyjne oraz zdolność tworzenia nowej wiedzy (Coleman, Gallagher i Job, 2012). Oczekuje się od nauczycieli umiejętności współpracy i talentów przywódczych. W badaniach TALIS pojęcie „profesjo-

nalizmu nauczycieli” operacjonalizuje się jako wiedzę potrzebną do nauczania, autonomię rozumianą jako samodzielność decydowania w zakresie zadań wynikających z pracy zawodowej i umiejętność podejmowania współpracy w kręgach zawodowych przyczyniającej się do wymiany informacji i wsparcia, które pozwalają na zachowanie wysokiej jakości kształcenia (OECD, 2016).

Profesjonalizm nauczyciela utożsamiany jest często z jakością jego pracy, z czego wynika oczekiwanie wypełniania ustalonych standardów, posiadania określonych kompetencji i zakładanego zasobu wiedzy. Nauczycielowi przypisuje się wtedy odpowiedzialność za formę, którą przyjmuje uczenie się w szkole (Barber i Mourshed, 2007), czy wyniki osiągnięte przez uczniów (Hattie, 2009). Stąd pojawiająca się dyskusja nad możliwościami usprawnienia praktyki i rozwijanie profesjonalnych umiejętności kształcenia na wysokim poziomie. Tak zwany „nowy profesjonalizm” podkreśla konieczność nadążania za zmianami w szkolnictwie dzięki wysokiej jakości pracy nauczyciela, ze szczególnym naciskiem na jego efektywność, odpowiedzialność i zaspokajanie potrzeb osób uczących się (Hargreaves, 2000). Ujęcie to, choć zdecydowanie praktyczne i skuteczne z perspektywy szkoły jako instytucji, spotyka się ze znaczącą krytyką pedagogów piszących o „jakości z wnętrza” (Korthagen, 2008) i osobistym rozwoju nauczyciela.

Ważnym trendem dotyczącym profesjonalizmu nauczyciela jest ujęcie traktujące go jako refleksyjnego praktyka, zdobywającego swoje kompetencje dzięki codziennemu doświadczeniu poddanemu namysłowi (Korzeniecka-Bondar, 2018; Szplit, 2019), autonomicznemu i samodzielnemu w swoich poszukiwaniach i budującemu osobiste teorie. Profesjonalne działanie nauczyciela obejmuje zatem i doskonalenie własnej praktyki, oparte na wnioskach z samodzielnie prowadzonych badań (Boyd, 2016), poparte wiedzą naukową i wiedzą zgromadzoną podczas pracy zawodowej (Urbaniak-Zajac, 2016). Profesjonalizm nauczycieli nazywany jest otwartym (Dróżka, 2011), refleksyjnym (Czerepaniak-Walczak, 1997) czy poszerzonym (Donaldson, 2011). Podejście to ujmuje nauczyciela jako gotowego na zmiany, twórczego w działaniu i poszukującego nowych rozwiązań oraz niezmiennie refleksyjnego i aktywnego.

W debacie nad zawodem nauczyciela pojawia się regularnie wymóg stałego rozwoju zawodowego i uczenia się przez całe życie. Współczesny dyskurs podkreśla więc konieczność inwestowania w kształcenie nauczycieli oraz wspomaganie ich rozwoju w ciągu pracy czy doskonalenia zawodowego. Badacze podkreślają wagę procesu „stawiania się” nauczycielem, który rozpoczyna się już w chwili podejmowania decyzji dotyczącej wyboru zawodu (Dróżka i Madalińska-Michalak, 2016).

Nauczyciel profesjonalista to też aktywny uczestnik życia społecznego, często lider dokonujący jego transformacji. Przypisuje mu się ważną rolę społeczną i wskazuje jego uwikłania wynikające z konieczności wypełnienia oczekiwań płynących z różnych środowisk i grup społecznych (Rubacha, 2001). W literaturze pedagogicznej przedstawia się oczekiwanie, że podejmowane przez nauczyciela działania nie będą dotyczyć jedynie własnej praktyki i umiejętności potrzebnych w procesie nauczania, lecz obejmą szerszy kontekst, opierać się będą na współpracy z innymi i wybiegną poza rzeczywistość szkolną (Gołębniak i Zamorska, 2014). Wymaga się od nauczyciela aktywnego udziału we wprowadzaniu zmian w szkołach (Frost i Durrant, 2002) czy nawet zmianach społecznych (Sachs, 2003).

Dyskusja nad rolą nauczyciela we współczesnej edukacji jest szczególnie aktualna w chwili transformacji procesu nauczania podającego w kierunku konstruktivistycznego uczenia się, czy odchodzenia od systemu zajęć w klasie szkolnej i uczenia się nauczycieli w obliczu pojawiających się wyzwań stawianych przez pracę zdalną. Rozważania te prowadzone mogą być dwójako – z perspektywy obserwatora czy ewaluatora charakteryzującego obserwowane zjawisko bez ingerowania w nie oraz – z perspektywy uczestnika procesu zaangażowanego i zmieniającego jego przebieg. W tomie naszym dajemy równoważne miejsce obu ujęciom. Analizujemy głosy opinii publicznej, oddajemy głos edukatorom kształcącym innych nauczycieli i projektującym ich programy kształcenia, pedagogom prowadzącym osobiste rozważania nad profesjonalizmem nauczycieli lub taki dyskurs opisującym, jak również wsłuchujemy się w refleksje samych nauczycieli i prowadzimy ogląd ich zawodowych doświadczeń.

Tom rozpoczyna tekst **Anny Babickiej-Wirkus** pod tytułem *Profesjonalizm nauczyciela a kultura praw dziecka w szkole*, poruszający problematykę urzeczywistniania kultury praw dziecka w szkole i roli, jaką w tym procesie odgrywa nauczyciel profesjonalista. Praktykowanie tej kultury w codzienności szkoły jest zadaniem wymagającym posiadania przez nauczyciela nie tylko gruntownej wiedzy na temat praw dziecka, ale także akceptacji tych idei oraz stworzenia możliwości doświadczania i upominania się o nie w szkole. Autorka stwierdza, że akademicki i potoczny dyskurs na temat profesjonalizmu nauczyciela pomija lub marginalnie traktuje ten wymiar, co skutkuje niskim poziomem praktykowania kultury praw dziecka w szkołach, a w dalszej perspektywie może oddziaływać na przygotowanie do życia w demokratycznym społeczeństwie obywatelskim.

O nauczycielskiej „jakości z wnętrza” – rozważania nad „modelem cebuli” **Freda Korthagena** pisze **Agnieszka Szplit**. Prezentując koncepcję Korthagena,



wskazuje jej ugruntowanie w opracowaniach naukowych oraz adekwatność do dyskusji nad zmianami edukacyjnymi i rozważaniami dotyczącymi profesjonalizmu nauczycieli. Bazując na modelu, opisuje profile nauczycieli akademickich wyłonione w toku badań empirycznych (wywiady). Ponadto ukazuje harmonię pomiędzy warstwami tytułowej „cebuli” i drogę „przepływu” nauczycielskiej „jakości z wnętrza” oraz podkreśla rolę wielopoziomowego kształcenia nauczycieli.

Problematykę kształcenia nauczycieli podejmuje **Onur Ergünay** (Turkey) w artykule *Conceptualising Teacher Vision as a Possible Framework for Transformative Teacher Professionalism*, w którym konceptualizuje termin „wizja nauczyciela”, by następnie zaproponować go jako ramę do tworzenia koncepcji profesjonalnego kształcenia nauczycieli. Dokonując analizy różnych koncepcji kształcenia nauczycieli, poszukuje podzielanych właściwości wizji nauczyciela. Artykuł kończy się zestawem zaleceń dotyczących wykorzystania wizji nauczyciela w kontekście profesjonalizmu nauczyciela.

*Design principles for the professional development of teacher educators: Illustrations of narration, dialogue and self-study* to tytuł artykułu **Bregje de Vries, Anji Swennen i Jurriën Dengerink** (the Netherlands) poświęconego prezentacji założeń prowadzonego w Holandii programu rozwoju zawodowego osób kształcących nauczycieli. Ukazane zostały jego elementy składowe i trzy zasady projektowania – badanie narracyjne, dialog i samokształcenie – oraz przykłady opisujące ich znaczenie, zaczerpnięte z ewaluacji programu.

Krytycznej analizy głównych działań i inicjatyw na szczeblu krajowym, podjętych w ciągu czterech dekad (od lat 80. XX wieku do chwili obecnej), mających na celu promowanie profesjonalizacji nauczania w Izraelu i zwiększenie profesjonalizmu izraelskich nauczycieli, dokonały **Ruth Zuzovsky i Smadar Donitsa-Schmidt** (Izrael) w tekście *Professionalization and professionalism of teaching and teachers in Israel*.

**Michał Paluch** w artykule *Egzystencjał personalny – ku nowej koncepcji w dydaktyce ogólnej* przedstawia propozycję wykorzystania podstawowego terminu antropologii filozoficznej, jakim jest Osoba (osobotwórczość), w celu wydostania się z ciężającej na polskiej dydaktyce ogólnej bezosobowej epistemologii marksistowsko-leninowskiej. Aby zabieg ten uczynić czytelnym, autor podjął się krytycznego spojrzenia na naukową twórczość Wincentego Okonia. Krytyki tej dokonał, bazując, na istocie Człowieka przedstawionej przez Karola Wojtyłę w dziele *Osoba i czyn* (1969). Artykuł obfituje tym samym w język filozoficzny i wynikające z niego neologizmy, zwroty dawno niestosowane w polskim dyskursie dydaktycznym. Do takich autorskich pojęć należy „egzystencjał personalny”, akcentujący potrzebę wyodrębnienia

nauczania jako sposobu „Bycia”, od innych przejawów ludzkiej egzystencji. Wyróżniono trzy egzystencjały personalne, będące wykładnią poziomów uczestnictwa nauczyciela we własnym wykładzie: (1) dydaktyczny (gr. *didaskō*, nauczam); (2) heurystyczny (gr. *heuriskō*, odnajduję, poszukując); (3) ginetyczny (gr. *ginōskō*, poznaję przez doznanie samego siebie).

W dziale *Raporty z badań i doświadczeń badaczy i praktyków* znalazły się trzy teksty. **Zofia Okraj** w artykule *Ewolucja warsztatu twórczej pracy dydaktycznej nauczycieli akademickich: relacja z badań* prezentuje wyniki badań nad doświadczeniami nauczycieli akademickich w twórczej pracy dydaktycznej, w aspekcie dotyczącym jej ewolucji na przestrzeni lat. Badania zostały przeprowadzone przy wykorzystaniu podejścia teoretyczno-metodologicznego *The Evolving Systems Approach to Creative Work* Howarda E. Grubera. Analiza i interpretacja zebranego materiału badawczego pozwoliła wyróżnić dwie fazy w rozwoju twórczej pracy dydaktycznej: pierwsza – intuicyjna, związana z poszukiwaniem „własnej drogi” w obszarze wybranych podejść/metod/technik kształcenia; druga – będąca „odnalezieniem przestrzeni dla twórczych rozwiązań dydaktycznych” oraz typowymi dla tego etapu „przejściami między rolami”. W tomie Czytelnik znajdzie, przygotowane przez **Oskara Szwabowskiego**, studium recenzyjne wydanej w 2019 roku przez Wydawnictwo Difin książki Zofii Okraj *Bez szablonu. Twórcza praca dydaktyczna w doświadczeniach nauczycieli akademickich*, która dotyczy prezentowanej w artykule problematyki.

*Integrating Blogs in Student teachers' Practical Work* to tytuł tekstu autorstwa **Liat Biberman-Shalev** (Israel), w którym autorka dokonuje analizy potencjału tkwiącego w wykorzystywaniu blogów w kształceniu nauczycieli. Tekst zawiera charakterystykę blogów, ich cech i funkcji, oraz przegląd badań dotyczących praktycznego zastosowania i korzyści płynących z blogów w kształceniu nauczycieli oraz niektóre konsekwencje dla osób kształcących nauczycieli.

*Wizerunek nauczycieli na wybranych stronach internetowych szkół średnich zrzeszonych w Stowarzyszeniu na rzecz Najstarszych Szkół w Polsce* stał się przedmiotem analizy dokonanej przez **Anitę Garbat**. Analiza dziesięciu stron internetowych szkół pod kątem prezentacji kadry pedagogicznej pozwoliła stwierdzić, że wirtualna przestrzeń szkoły stanowi niewykorzystany obszar w zakresie ukazywania potencjału merytoryczno-dydaktycznego nauczycieli. Autorka odśladła braki w koncepcji prezentowania wizerunku nauczycieli oraz niedostrzeganie ważności prezentowania nauczycieli jako ludzi wykształconych, o szeregu kwalifikacji oraz pasji i zainteresowań.

Podjęte wątki nie wyczerpują szerokiej i złożonej problematyki wymiarów profesjonalizmu nauczycieli, stanowią jedynie głos w dyskusji wart kontynuowania i pogłębiania, do czego zapraszamy Czytelników.

#### BIBLIOGRAFIA

- Barber, M., Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. London: McKinsey.
- Boyd, P. (2016). Realistic Clinical Practice: Proposing an inquiry-based pedagogy for teacher education. W: P. Boyd, A. Szplit (red.), *Student Teachers learning Through Inquiry: International Perspectives* (s. 11–22). Kraków: Attyka.
- Coleman, M.R., Gallagher, J.J., Job, J. (2012). Developing and Sustaining Professionalism Within Gifted Education. *Gifted Child Today*, s. 27–36.
- Czerepaniak-Walczak, M. (1997). *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Toruń: Edytor.
- Donaldson, G. (2011). *Teaching Scotland's Future: Report of a Review of Teacher Education in Scotland*. Edinburgh: Scottish Government.
- Dróżka, W. (2011). Od pewności ku refleksyjności w zawodzie nauczycielskim. Przyczynek do dyskusji. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 135–150.
- Dróżka W., Madalińska-Michalak J. (2016). Droga do zawodu nauczyciela i motyw jej wyboru – w świetle autobiograficznych wypowiedzi studentów studiów pedagogicznych. *Forum Oświatowe*, 28 (1(55)), s. 161–179.
- Frost, D., Durrant, J. (2002). Teachers as Leaders: Exploring the Impact of Teacher-led Development Work. *School Leadership and Management*, 22(2), 143–161.
- Gołębiak, B.D., Zamorska, B. (2014). *Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia – praktyka – przestrzeń rozwoju*. Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6(2), 151–182.
- Hargreaves, A., Goodson, I. (1996). Teachers' professional lives: Aspirations and actualities. W: I. Goodson, A. Hargreaves (red.), *Teachers' professional lives* (s. 1–27). London: Falmer.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Korthagen, F., Vasalos, A. (2008). *Quality from within as the key to professional development*. Referat na spotkaniu American Educational Research Association, New York, March. Pozyskano z: <http://post.queensu.ca/~ste/AERA2008/korthagen.pdf>, [10.01.2017].
- Korzeniecka-Bondar, A. (2018). *Codzienny czas w szkole. Fenomenograficzne studium doświadczeń nauczycieli*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- OECD. (2016). *Supporting Teacher Professionalism: Insights from Talis 2013*. Paris: OECD Publishing.
- Rubacha, K. (2001). O społecznej roli nauczyciela w świetle teorii roli indywidualnej Levinsona. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja. Kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej*, 4, s. 39–52.
- Sachs J. (2003). *The Activist Teaching Profession*. Buckingham: Open University Press.
- Szplit, A. (2019). *Od nowicjusza do eksperta. Rozwój ekspertyzności nauczycieli nauczycieli języków obcych*. Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego.
- Urbaniak-Zajac, D. (2016). *W poszukiwaniu teorii działania profesjonalnego pedagoga*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Whitty, G. (2000). Teacher professionalism in new times. *Journal of In-Service Education*, 26(2), 281–295.

# studia i eseje

---



Anna Babicka-Wirkus

Akademia Pomorska w Słupsku

E-MAIL: anna.babicka-wirkus.apsl.edu.pl

## Profesjonalizm nauczyciela a kultura praw dziecka w szkole

### STRESZCZENIE

Artykuł porusza problematykę urzeczywistniania kultury praw dziecka w szkole i roli, jaką w tym procesie odgrywa nauczyciel profesjonalista. Praktykowanie tej kultury w codzienności szkoły jest zadaniem wymagającym posiadania przez nauczyciela nie tylko gruntownej wiedzy na temat praw dziecka i praw człowieka, ale także akceptacji tych idei oraz stworzenia możliwości doświadczania i upominania się o nie w szkole. Akademicki i potoczny dyskurs na temat profesjonalizmu nauczyciela pomija lub marginalnie traktuje ten wymiar, co skutkuje niskim poziomem praktykowania kultury praw dziecka w szkołach. Stan ten ma znaczenie również dla jakości przygotowania obywateli do życia w demokratycznym społeczeństwie obywatelskim, dla którego podstawą są prawa człowieka i prawa dziecka.

SŁOWA KLUCZOWE: kultura praw dziecka, profesjonalizm nauczyciela, szkoła

### Wprowadzenie

Problematyka profesjonalizmu nauczycieli jest kwestią szeroko dyskutowaną zarówno na poziomie dyskursu akademickiego (Lawn, 1996; Nowak-Dziemianowicz, 2008; Demirkasımoğlu, 2010; Madalińska-Michalak, 2014; Gołębiak i Zamorska, 2014), jak i potocznego. Madalińska-Michalak (2014) wskazuje, że profesjonalizm dotyczy kwestii jakości praktyki stosowanej przez osobę wykonującą dany zawód. Profesjonalizm, ogólnie rzecz ujmując, dotyczy kwestii kwalifikacji, nabytych umiejętności oraz kompetencji, jakie są wymagane do skutecznego wykonywania zawodu (Englung, 1996; Demirkasımoğlu, 2010). Istnieje wiele koncepcji profesjonalizmu, które można podzielić za Snoek (2009) na podejścia: klasyczne, menedżerskie (nowy profesjonalizm), podejście kolektywne, organizacyjne oraz etyczno-altruistyczne. Omawianie ich nie jest jednak celem tego artykułu. Wskazanie tych podejść miało na celu jedynie ukazanie złożoności problematyki profesjonalizmu nauczycieli, który wiąże się z odpowiedziami na wiele kwestii związanych między innymi z zasobem wiedzy, przekonaniami, postawami, jakością wykształcenia, doświadczeniem zawodowym, kompetencjami osób nauczających młode pokolenia.

Na potrzeby prowadzonych w artykule analiz przyjmuję za Kwiatkowską (2008, s. 167–169), że profesjonalizm nauczycielski jest misją, uwidaczniającą się w związku dwóch niepowtarzalnych osób, z których każda obdarzona jest podmiotowością. Jest to relacja między uczniem i nauczycielem, która ugruntowana jest na wysokich standardach poznawczych, etycznych i działaniowych prezentowanych przez nauczyciela. Podkreślenie przez Kwiatkowską umiejętności tworzenia relacji o charakterze podmiotowym, między osobami, które, jak wynika z codzienności życia szkoły, znajdują się często w relacji hierarchicznej (uprzywilejowany nauczyciel i podporządkowany uczeń) (por. Dudzikowa i Knasiecka-Falbierska (red.), 2013; Dudzikowa i Jaskulska (red.), 2016) stanowi istotę profesjonalizmu nauczycieli. Nabiera ona szczególnego znaczenia w kontekście poruszanej w artykule problematyki.

Celem artykułu jest wzbudzenie refleksji nauczycieli nauczycieli nad potrzebą gruntownego przygotowania przyszłych nauczycieli do implementacji kultury praw dziecka w instytucjach edukacyjnych. Kultura ta ma istotne znaczenie dla rozwoju osobistego i społecznego uczniów. Problem krzewienia kultury praw dziecka w szkole wykracza znacznie poza aspekt teoretycznej wiedzy nauczycieli o prawach dziecka, która, jak wynika z badań, jest niewielka (Kozak, 2014; Babicka-Wirkus, 2015; Jeromie i in., 2015; Babicka-Wirkus i Groenwald, 2018). Niski poziom wiedzy nauczycieli o prawach dziecka uniemożliwia im tworzenie warunków do praktykowania kultury praw dziecka w szkole, ponieważ rzetelna wiedza w tym zakresie jest warunkiem bazowym implementacji wartości, na których opierają się prawa dziecka (Czerepaniak-Walczak, 1997). Sprawa dotyczy rozumienia tych praw przez nauczycieli, ich akceptacji oraz urzeczywistniania w praktyce szkolnej niezależnie od nauczanego przedmiotu. Prawa dziecka nie mogą mieścić się w ramach pojedynczego przedmiotu, lecz muszą wykraczać poza te ramy i stać się kontekstem (przestrzenią) do realizacji treści przedmiotów szkolnych. Wymóg ten jest usankcjonowany prawnie i wynika z ratyfikacji przez Polskę w 1991 roku Konwencji o prawach dziecka (KPD) i w konsekwencji realizacji jej zapisów, o czym mówi artykuł 42. KPD. Aby te zapisy były realizowane, reprezentanci dominujących struktur (w tym wypadku nauczyciele) powinni stworzyć odpowiednie warunki dla doświadczania tych praw w przestrzeni życia szkoły.

Propozycja nowego obszaru dyskusji o profesjonalizmie mieści się w podejściu triologicznym. Bazuje ono na triadzie: kultura–dialog–działalność. Zakłada się tu, że nauczanie jest działalnością kulturową, która opiera się na zróżnicowaniu, progresywnym dyskursie oraz na wspólnej aktywności. Gołębnik oraz Zamorska (2014, s. 45), charakteryzując to podejście, podają, że „[s]tawianie się nauczycielem to nieustanne re/de/konstruowanie mikro-

procesów kultury, w których każdy człowiek, a więc także uczeń i nauczyciel, definiuje siebie”. Przyjmując, że społeczeństwa demokratyczne wyrastają z idei zakorzenionych w prawach człowieka (Osiatyński, 2011), szczególnego znaczenia nabiera edukacja odbywająca się w przestrzeni szacunku dla tych praw, w przestrzeni realizacji wartości, takich jak godność, wolność, równość i sprawiedliwość (Jabłoński i Jarosz-Żukowska, 2004). Implementacja tych wartości w codzienne życie szkoły możliwa jest jedynie poprzez dialog między równymi podmiotami (uczniem i nauczycielem), których opinie i poglądy są brane pod uwagę i respektowane przez każdą ze stron. W dialogu tym nie ma głosów bardziej lub mniej znaczących, uprzywilejowanych. Jest to przestrzeń dyskusji, niezgody, dyssensu (Rancière, 1999), w której każdy może się wypowiedzieć, a jego/jej pogląd zostanie przyjęty z należytą uwagą. W tym kontekście dialog wymaga zapewnienia uczniom warunków do partycypacji w życiu szkoły i do uczestniczenia w procesie podejmowania decyzji dotyczących istotnych spraw dla uczniów.

### **Kultura praw dziecka – próba definicji**

Każda szkoła posiada swoją unikalną kulturę, która jest pokłosiem uczestniczących w niej podmiotów, wyznawanych przez nie wartości, kontekstu geograficzno-społeczno-politycznego, w którym jest ulokowana, oraz jej przestrzeni. Kultura szkoły zawsze determinowana jest przez czasowo-przestrzenne warunki historyczne (Klus-Stańska, 2010, s. 307). Czerepaniak-Walczak definiuje kulturę szkoły jako

zwyczaj, mądrości, używanie przedmiotów materialnych, rozumienie i wartościowanie symboli oraz wzory zachowań, przekazywane z pokolenia na pokolenie nauczycieli, uczniów, rodziców i innych osób związanych ze szkołą. Mogą być one powtarzalne, ale mogą być również nowe, nieznane dotychczas (2018, s. 12).

Autorka wskazuje, że kultura szkoły posiada wiele krajobrazów (2015). Składa się ona z dwóch kluczowych elementów, jakimi są: kultura dominująca oraz kultura oporu szkoły (Babicka-Wirkus, 2019). Pierwsza bazuje na hierarchicznej strukturze, w której głos nauczyciela jest ważniejszy niż głos ucznia. Występujący między nimi dialog jest określony przez wpisana w niego nierówność inteligencji dyskutantów, na którą wskazuje Rancière (1991). Autor przyrównuje tę sytuację do relacji, jaka wynika z założenia nierówności inteligencji występującej w relacji, ogłupiający mistrz i jego uczniowie. W tej relacji nauczyciel traktowany jest jako jednokierunkowy transmitter wiedzy, a uczniowie zaś jako jednostki zdolne jedynie do odtworzenia dostarczonej im wiedzy. Kultura oporu zaś jest



strukturą działań wynikających z poglądów, postaw i relacji bazujących na niezgodzie wobec dominującego porządku. Jest antystrukturą wyłaniającą się z opozycji do dominującej struktury szkoły, czyli obowiązującego porządku aksjonormatywnego, wyznaczającego specyficzny układ relacji między poszczególnymi jej elementami (Babicka-Wirkus, 2019, s.12).

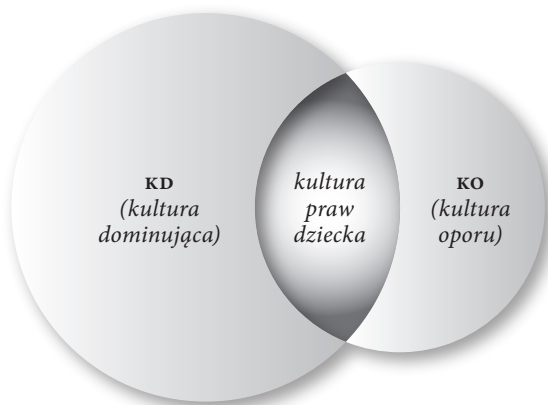
Umożliwia ona zaistnienie sytuacji realnego, a nie pozornego, dialogu między mistrzem ignorantem (nieprzywiązującym wagi do arbitralnie narzuconych nierówności w relacjach nauczyciel–uczeń) a dzieckiem. Młody człowiek określany jest w tej relacji jako mówca, który posiada i realizuje swoje prawo do zabierania głosu. Za pośrednictwem aktu mowy dziecko realizuje swoją podstawową umiejętność jako człowiek (Rancière, 1991). Używając głosu, konstruuje wiedzę, a nie ją odtwarza. Taka praktyka umożliwia zaistnienie relacji między uczniem i nauczycielem, opartych na rzeczywistej równości tych dwóch podmiotów (dwóch inteligencji), co jest kluczowe dla realizacji kultury praw dziecka w szkole.

Kultura praw dziecka w szkole sytuuje się pomiędzy kulturą dominującą a kulturą oporu (ryc. 1). Jej hybrydyczność wynika z konstytuującego ją aspektu normatywnego i nienormatywnego. Do jej zaistnienia konieczne jest jednocześnie wystąpienie czterech elementów: partycypacji, uppełnomocnienia, świadomości praw oraz szacunku dla nich (Brantefors, Tellgren i Thelander, 2019). Partycypacja wyraża się w realnym uczestnictwie uczniów w życiu codziennym szkoły. Uppełnomocnienie zaś dotyczy stworzenia warunków do angażowania się dzieci w ważne dla nich sprawy. Kolejny aspekt, świadomość praw, wiąże się z kwestią edukacji poprzez praktykę. Szacunek dla praw natomiast wyraża się w rozwijaniu pozytywnych relacji społecznych w szkole i respektujących prawa wszystkich uczestników.

Kultura praw dziecka wyrasta z przekonania, że prawa człowieka i prawa dziecka nie mogą być sprowadzone do przedmiotu szkolnego. Odzwierciedlać się one muszą we wszystkich aktywnościach edukacyjnych (Brantefors, Tellgren i Thelander, 2019). Nie mogą być traktowane jako teoretyczne zapisy, po które można sięgnąć jedynie w skrajnych sytuacjach. Ich znaczenie urealniania się w codziennych praktykach, co sprawia, że nie są one traktowane przez dzieci i dorosłych jak sytuacje wyjątkowe, lecz jako niekwestionowana rzeczywistość rozwoju podmiotu.

Kultura praw dziecka to wzory zachowań, relacji, przestrzeni materialna i symboliczna, system wartości i norm, które w centrum stawiają byt ludzki, jakim jest dziecko, i przynależne jemu prawa. Kluczową rolę odgrywa tu proces partycypacji rozumiany jako wspólne zaangażowanie uczniów i nauczycieli, którzy współdziałają, współdecydują o różnych obszarach życia szkoły

(Coleman, 2010; Jarosz, 2016, 2018). „Partycypacja oznacza możliwość uczestniczenia w decyzjach i wpływania na decyzje oraz możliwość angażowania się przez młodych ludzi w działalność dla wspólnego dobra” (Jarosz, 2016, s. 70). Punktem wspólnym tych działań jest dobro dziecka jako jednostki i jako członka społeczeństwa (obywatela).



**Rycina 1. Kultura praw dziecka**

Źródło: opracowanie własne

Według zaleceń UNICEF (2007), dotyczących krzewienia w procesie edukacji podejścia bazującego na prawach człowieka, szkoły powinny adaptować się do dzieci, a nie dzieci do szkół.

Prawa człowieka muszą zostać włączone do wszystkich polityk szkolnych poprzez negocjacje i zaangażowanie wszystkich członków społeczności szkolnej, aby dzieci i nauczyciele byli świadomi swoich praw i wynikających z nich obowiązków oraz sposobu ich wykonywania (UNICEF, 2007, s. 76).

Kultura praw dziecka bazuje nie tylko na wiedzy nauczycieli i uczniów dotyczącej kwestii prawnych w tym zakresie, ale przede wszystkim na codziennych praktykach. Kluczowym elementem jest tu implementacja praw dziecka i praw człowieka w rzeczywistość szkoły, co zmienia obowiązujące w niej nieegalitarne, oparte na adultarchii standardy (Śliwerski, 2007), dające przewagę tylko grupie dorosłych.

Potraktowanie praw dziecka jako praw naturalnych, niebędących prostym przeciwstawieniem dla porządku prawnego ustanowionego przez państwo, lecz raczej pewnym punktem odniesienia krytycznej refleksji, powinno sprzyjać powołaniu

instytucji i procedur tworzenia i gwarantowania prawa skoncentrowanego wokół tego, co z natury słuszne, chroniących i precyzujących ten sens, a zatem tworzących racjonalny consensus towarzyszący tym działaniom (Śliwowski, 2007, s.65).

Kozak (2014, s. 29), wskazując na znaczenie dla rozwoju indywidualnego i społecznego uczniów edukacji na rzecz praw dziecka, określiła trzy kształtujące tę edukację elementy: edukację o prawach dziecka (komponent wiedzy), edukację do realizacji idei praw dziecka (komponent umiejętności) i edukację poprzez prawa dziecka (komponent społeczny). Odnosząc wskazane przez autorkę elementy do szerszego zakresu, jakim jest kultura praw dziecka w szkole, można powiedzieć, że krzewienie tej kultury oparte jest na tych komponentach, które współdziałają w przestrzeni codziennego życia szkoły. Zawarta jest w nich zasada trzech „P” (*Provision* – Zaspokojenie potrzeb, *Protection* – Ochrona i *Participation* – Partycypacja), która legła u podstaw zapisów w Konwencji o prawach dziecka (Levy, 2018). Zasada trzech „P” stanowi wyznacznik dla tworzenia kultury praw dziecka w szkole jako elementu kultury praw człowieka w społeczeństwie demokratycznym.

### Po co w szkole kultura praw dziecka?

Madalińska-Michalak (2014), odwołując się do Szewczyka (1998), podkreśla, że w zawodzie nauczycielskim szczególnie istotne są trzy wartości, które określane są mianem wartości autotelicznych. Należą do nich: odpowiedzialność, dobro dziecka oraz wychowanie człowieka mądrego. Wszystkie one mieszczą się w ramach określonych przez prawa dziecka i stanowią cele edukacji określone w artykule 29. KPD, który mówi, że:

Państwa-Strony są zgodne, że nauka dziecka będzie ukierunkowana na:

1. rozwijanie w jak najpełniejszym zakresie osobowości, talentów oraz zdolności umysłowych i fizycznych dziecka,
2. rozwijanie w dziecku szacunku dla praw człowieka i podstawowych swobód oraz dla zasad zawartych w Karcie Narodów Zjednoczonych,
3. rozwijanie w dziecku szacunku dla jego rodziców, jego tożsamości kulturowej, języka i wartości, dla wartości narodowych kraju, w którym mieszka dziecko, kraju, z którego dziecko pochodzi, jak i dla innych kultur,
4. przygotowanie dziecka do odpowiedniego życia w wolnym społeczeństwie, w duchu zrozumienia, pokoju, tolerancji, równości płci oraz przyjaźni pomiędzy wszystkimi narodami, grupami etnicznymi, narodowymi i religijnymi oraz osobami rdzennego pochodzenia,
5. rozwijanie w dziecku poszanowania środowiska naturalnego.

Jednym z istotnych obszarów implementacji praw dziecka jest system edukacji, a nauczyciele, jako przedstawiciele (*agents*) instytucji edukacyjnych, pełnią istotną rolę w tym procesie (Jerome, 2012). W szkole edukacja odbywająca się w atmosferze poszanowania i praktykowania praw dziecka oraz praw człowieka może mieć miejsce, gdy dzieci i nauczyciele będą razem uczyć się, bawić oraz żyć (United Nations, 2001). Należy zaznaczyć, że nie chodzi o teoretyczne uczenie praw dziecka w ramach określonego przedmiotu, do którego wystarczająca byłaby wiedza nauczyciela z tego zakresu. Chodzi o życie w szkole, które odbywać się będzie w kulturze praw dziecka. Aby sytuacja taka była możliwa, konieczne jest urzeczywistnianie dialogu między uczniami i nauczycielami. Dialog ten nie może nosić znamion pozorów (Dudzikowa, 2013), który sprowadza się do stworzenia ułudy nieskrępowanej i otwartej wymiany myśli i poglądów. Niezbędnym wymogiem jest tu nie tylko wysłuchanie dziecka, ale także stworzenie mu możliwości do wypowiedzenia się (United Nations, 2009). Szczegółne zastosowanie ma tu artykuł 12. KPD, który mówi o prawie dziecka do wyrażania swoich poglądów we wszystkich sprawach jego dotyczących.

Według Lundy (2007) artykuł 12. KPD należy rozumieć w szerszym sensie niż tylko prawo dziecka do użycia głosu. Samo posłuszenie się głosem, wyrażenie opinii nie jest wystarczające, aby prawo zapisane w artykule 12. zostało zrealizowane. Lundy (2007) proponuje nowy model rozumienia artykułu 12. KPD. Według autorki implikacja tego zapisu powinna być rozważana w czterech sferach: *przestrzeni*, *głosie*, *publiczności* i *wpływie* (Lundy, 2007, s. 932–933). Wszystkie te sfery są współzależne. Pierwszym elementem zabezpieczenia realizacji tego prawa jest *przestrzeń*, rozumiana jako stworzenie dziecku możliwości, warunków do wyrażenia swoich poglądów. Element *głosu* wyraża się w umożliwieniu dziecku ekspresji swoich poglądów. *Publiczność* zaś sprowadza się do wysłuchania tego, co dziecko ma do powiedzenia. *Wpływ* natomiast odnosi się do odpowiedniego uwzględnienia poglądów dziecka. Dziecko powinno odczuć, że jego opinie mają znaczenie i rzeczywiście są brane pod uwagę przez nauczycieli oraz przez innych członków instytucji edukacyjnych (Perry-Hazan, 2015, Ribaeus i Skånfors, 2019). Zaproponowane przez Lundy (2007) rozumienie artykułu 12. Konwencji o prawach dziecka wpisuje się w opisanie przez McLamon (2008) podejście do praw dziecka, zgodnie z którym każde dziecko, niezależnie od wieku, jest w stanie pokazać/powiedzieć dorosłym, co jest dla niego ważne. Należy go wysłuchać, oraz przemyśleć to, co dziecko przekazało, a także odpowiednio zareagować. Wówczas dziecko będzie doświadczało siebie jako podmiotu mającego wpływ na otaczającą go rzeczywistość.

Wyrażanie własnych poglądów przez dziecko i uwzględnianie ich przez nauczycieli jest kluczowym elementem partycypacji dziecka w środowisku edukacyjnym (James i James, 2012; Ribaeus i Skånfors, 2019), a co za tym idzie urzeczywistniania kultury praw dziecka w szkole. Proces konsultacji z dziećmi, o którym pisze między innymi Rudduck (2007), McIntyre i in. (2005) ma znaczenie dla ich realnej partycypacji w życiu instytucji edukacyjnej. Partycypacja zaś wyraża się w angażowaniu uczniów w pracę szkoły w różnych wymiarach i zapewnieniu im uczestnictwa w podejmowaniu decyzji dotyczących istotnych aspektów działania tej instytucji (Lansdown, 2011; Simó Gil i in., 2017). Partycypacja wiąże się nie tylko z podejmowaniem aktywności, ale też z ponoszeniem konsekwencji swoich działań, co uczy także odpowiedzialności (Rudduck, 2007, Jerome, 2012).

Zapewnienie dziecku wskazanych przez Lundy (2007) warunków realizacji prawa do swoich poglądów sprawia, że staje się ono aktywnym twórcą dyskursu szkolnego. Dyskurs ten zaś, w rozumieniu, jakie przyjmuję za Rancière (1999), tworzony jest przez podmioty, których głos jest słyszany, rozumiany i traktowany z należytą powagą. Oznacza to, że szkoła realizuje wówczas strategię VIP (*Voice-Inclusive Practice*), która polega na aktywnym angażowaniu dzieci we wszystkie sprawy szkoły, które są dla nich ważne (Sargeant i Gillett-Swan, 2019). Strategia ta zmienia też pozycję nauczyciela, który staje się rzecznikiem zmiany, który posiada umiejętność po/myślenia na nowo (Gołębniak i Zamorska, 2014) sytuacji edukacyjnej i/lub kultury szkoły.

### Podsumowanie

W artykule sygnalizuję konieczność poddania pod refleksję nauczycieli nauczycieli kwestii znaczenia przygotowania przyszłych nauczycieli do krzewienia kultury praw dziecka w szkole. Konieczność tego przygotowania uznaję za istotny element profesjonalizmu nauczycieli, który ogniskuje się wokół umiejętności budowania opartych na prawach dziecka i prawach człowieka relacji z uczniami oraz innymi uczestnikami życia szkoły. Profesjonalizm nauczyciela wyraża się nie tylko w jego profesjonalizacji i specjalizacji, ale przede wszystkim w trosce o człowieczeństwo w relacjach dydaktycznych i szkolnych (por. Gołębniak, 2008; Olubiński, 2012; Babicka-Wirkus, 2019b; Szplit 2019). Człowieczeństwo natomiast jest wymiarem jednostki, wokół którego koncentruje się idea praw dziecka i praw człowieka. Realizacja tego wymiaru w codzienności szkoły jest możliwa tylko wtedy, gdy jej działanie będzie bazowało na praktykowaniu kultury praw dziecka. Kluczową rolę odgrywa tu nauczyciel.

Z perspektywy idei praw dziecka i praw człowieka nauczyciel jest profesjonalistą, gdy posiada pełną wiedzę na temat tych praw i zrozumie ich istotę. Wówczas możliwa jest edukacja oparta na zasadzie równości, w której głos dziecka, jak i nauczyciela, jest tak samo znaczący, ponieważ obie jednostki są bytami ludzkimi. Poprzez taką praktykę nauczyciel jest w stanie dokonać rzeczywistej i głębokiej transformacji, lokującej się na poziomie myślenia o świecie i relacjach z innymi ludźmi: młodszymi, starszymi, reprezentantami odmiennych kultur, wyznań, orientacji seksualnych (Babicka-Wirkus, 2019b). Jego pozycja przekracza wówczas tak zwany standard przedmiotowy, o którym pisze Kwiatkowska (2008) i który przejawia się w uprzedmiotawianiu uczniów. Nauczyciel respektujący i rozwijający kulturę praw dziecka w szkole kieruje się standardem autonomii, afirmującym wolność i niezależność zarówno swoją, jak i uczniów. Jest to istotne z perspektywy przygotowania młodych ludzi do aktywnego uczestnictwa w społeczeństwie demokratycznym (Śliwerski, 2013), a także z perspektywy efektów uczenia się oraz kompetencji społecznych wskazanych w standardzie kształcenia przygotowującego do zawodu nauczyciela (Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r.).

W niniejszym tekście nie podaję odpowiedzi na pytanie: jak przygotować nauczycieli do implementacji w życie szkoły praw dziecka i człowieka? To zagadnienie, podjęte już w pewnym zakresie przez Kozak (2014), wymaga szerszego namysłu, szczególnie w kontekście obecnych problemów, z jakimi zmagają się polska szkoła, takimi jak: przepełnione klasy, niski prestiż zawodu nauczycielskiego, pandemia koronawirusa, problemy ze zdalnym nauczaniem, niemożność nawiązania dialogu między nauczycielami a Ministerstwem Edukacji Narodowej, wzrost depresji wśród młodych ludzi itp. Bolączki te wprowadzają chaos w codzienne życie szkoły i sprawiają, że kwestie poszanowania i praktykowania praw dziecka w szkole schodzą na dalszy plan. Przeszkodą jest również istnienie spetryfikowanych i opartych na nierównościach relacji między nauczycielami a uczniami, w których nauczyciel znajduje się w pozycji uprzywilejowanej względem ucznia (nierówność inteligencji). Zmiana tych relacji możliwa jest poprzez implementację w codzienne życie szkoły praw człowieka i praw dziecka, które opierają się na równości wszystkich ludzi. Namysł nad stworzeniem takich relacji w szkole powinien rozpocząć się już w trakcie przygotowania nauczycieli do zawodu. Konieczne jest zatem, aby umiejętność po/myślenia na nowo (Gołębniak i Zamorska, 2014) relacji w szkole stała się kluczowym elementem profesjonalizmu nauczycieli.

## BIBLIOGRAFIA

- Babicka-Wirkus, A. (2018). *Respektowanie prawa do autoekspresji a rytuały oporu gimnazjalistów*. Warszawa: Biblioteka Rzecznika Praw Dziecka.
- Babicka-Wirkus, A. (2019a). *Kultury oporu w szkole. Działania – motywacje – przestrzeń*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Babicka-Wirkus, A. (2019b). Children's Rights and Human Rights as a Key Condition for the Education of Transformative Teachers. W: M. Kowalczyk-Walędziak, A. Korzeniecka-Bondar, W. Danilewicz, G. Lauwers (red.), *Rethinking Teacher Education for the 21<sup>st</sup> Century. Trends, Challenges and New Directions*, (s. 239–252). Leverkusen-Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Babicka-Wirkus, A., Groenwald, M. (2018). Głos dziecka w przedszkolu – między swobodą wypowiedzi a milczeniem. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 1 (40), 95–104.
- Brantefors, L., Tellgren, B., Thelander, N. (2019). Human Rights Education as Democratic Education. The Teaching Traditions of Children's Human Rights in Swedish Early Childhood Education and School. *The International Journal of Children's Rights*, 27 (4), 694–718. Doi:10.1163/15718182-02704007.
- Coleman, J. (2010). *The nature of adolescence*. London: Routledge.
- Czerepaniak-Walczak, M. (1997). *Źródła i aspekty profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Toruń: Wydawnictwo Edytor.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2015). Kultura szkoły – o jej złożoności i wielowymiarowości. *Pedagogika Społeczna*, 3 (57).
- Czerepaniak-Walczak, M. (2018). *Proces emancypacji kultury szkoły*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Demirkasımoğlu, N. (2010). Defining „Teacher Professionalism” from different perspectives. *Procedia – Social and behavioral Sciences*, 9, 2047–2051. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.444>
- Dudzikowa, M. (2013). Użyteczność pojęcia działań pozornych jako kategorii analitycznej. Egzemplifikacje z obszaru edukacji (i nie tylko). W: M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej* (s. 27–82). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dudzikowa, M., Jaskulska, S. (red.). (2016). *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamyślaniu?* Warszawa: Wolters Kluwer.
- Dudzikowa, M., Knasiecka-Falbierska, K. (red.). (2013). *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Englund, T. (1996). Are Professional Teachers a Good Thing. W: I.F. Goodson, A. Hargreaves (red.), *Teachers' Professional Lives* (s. 75–87). London: Falmer Press.
- Gołębniak, B.D. (2008). *Pytanie o szkołę wyższą. W trosce o człowieczeństwo*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Gołębniak, B.D., Zamorska, B. (2014). *Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia – praktyka – przestrzeń rozwoju*. Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa.
- Jabłoński, M., Jarosz-Żukowska S. (2004). *Prawa człowieka i system ich ochrony. Zarys wykładu*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- James, A., James, A. (2012). *Key Concepts in Childhood Studies*. Wyd. 2. Los Angeles–London–New Delhi–Singapore–Washington, DC: Sage.
- Jarosz, E. (2016). Partycypacja dzieci a rozwój zaangażowania obywatelskiego. *Pedagogika Społeczna*, 2 (60), 67–87.
- Jarosz, E. (2018). Partycypacja społeczna dzieci – szkic z rozwoju interdyscyplinarnego dyskursu. W: M. Michalak (red.), *Prawa dziecka wczoraj, dziś i jutro – perspektywa korczakowska* (s. 285–303). T. 2. Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Dziecka.
- Jerome, L. (2012). Children's Rights and Teachers' Responsibilities. A Case Study of Developing a Rights Respecting Initial Teacher Education Programme. W: R.C. Mitchell, S.A. Moore



- (red.), *Policies, Participation & Power Relations* (s. 101–117). Rotterdam–Boston–Taipei: Sense Publishers.
- Jerome, L., Emerson, L., Lundy, L., Orr, K. (2015). *Teaching and Learning about Child Rights: A Study of Implementation in 26 Countries*. QUB & UNICEF. Pozyskano z: [https://www.researchgate.net/publication/299454868\\_Teaching\\_and\\_learning\\_about\\_child\\_rights\\_a\\_study\\_of\\_implementation\\_in\\_26\\_countries](https://www.researchgate.net/publication/299454868_Teaching_and_learning_about_child_rights_a_study_of_implementation_in_26_countries), [data dostępu: 23.08.2018].
- Klus-Stańska, D. (2010). Dzień jak co dzień. O barierach zmiany kultury szkoły. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty* (s. 301–326). T. 5. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kozak, M. (2014). *Edukacja na rzecz praw dziecka w szkole wyższej. Zasady dydaktyki szczegółowej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Lansdown, G. (2011). *Every Child's Right to be Heard. A resource guide on the UN Committee on the Rights of the Child general comment no. 12*. UNICEF. The Save the Children Found. Pozyskano z: [https://www.unicef.org/french/adolescence/files/Every\\_Childs\\_Right\\_to\\_be\\_Heard.pdf](https://www.unicef.org/french/adolescence/files/Every_Childs_Right_to_be_Heard.pdf), [data dostępu: 25.02.2019].
- Lawin, M. (1996). *Modern Times?: Work, Professionalism and Citizenship in Teaching*. London–Washington, DC: The Falmer Press.
- Levy, J. (2018). Demokracja zaczyna się tam, gdzie prawa dziecka. W: M. Michalak (red.), *Prawa dziecka wczoraj, dziś i jutro – perspektywa korczakowska* (s. 321–333). T. 2. Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Dziecka.
- Lundy, L. (2007). „Voice” is not enough: conceptualizing Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927–942. doi: 10.1080/01411920701657033.
- Madalińska-Michalak, J. (2014). Profesjonalizm nauczyciela. *Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny – Meritum*, 1 (32), 2–10.
- McIntyre, D., Pedder, D., Rudduck, J. (2005). Pupil voice: comfortable and uncomfortable learnings for teachers. *Research Papers in Education*, 20(2), 149–168. doi: 10.1080/02671520500077970
- McLamon, J. (2008). *Listening as a Way of Life – Supporting Parents and Carers to Listen: A Guide for Practitioners*. London: National Children's Bureau/DCSF.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2008). „Wielki Przegrany Współczesności”. Polski nauczyciel jako podmiot i przedmiot kształcenia. W: P. Rudnicki, B. Kutrowska, M. Nowak-Dziemianowicz (red.), *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli* (s. 129–162). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Olubiński, A. (2012). *Podmiotowość roli nauczyciela i ucznia (w świetle analiz opinii społecznych)*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Osiatyński, W. (2011). *Prawa człowieka i ich granice*. Przeł. S. Kowalski. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Perry-Hazan, L. (2015). Freedom of Speech in Schools and the Right to Participation: When the First Amendment Encounters the Convention on the Rights of the Child. *Brigham Young University Education and Law Journal*, 2, 421–452.
- Rancière, J., (1991). *The Ignorant Schoolmaster. Five Lessons in Intellectual Emancipation*. Przeł. K. Ross. Stanford: Stanford University Press.
- Rancière, J. (1999). *Dis-agreement: Politics and Philosophy*. Przeł. J. Rose. Minnesota: University of Minnesota.
- Ribaeus, K., Skånfors, L. (2019). Preschool Children as Democratic Subjects: Agents of Democracy. W: V. Margrain, A. Löfdahl Hultman (red.), *Challenging Democracy in Early Childhood Education. Engagement in changing global contexts* (s. 233–245). Singapore: Springer.



- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. Dz.U. 2019, poz. 1450.
- Rudduck, J. (2007). Student Voice, Student Engagement, and School Reform. W: D. Thiessen, A. Cook-Sather (red.), *International Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary School* (s. 587–610). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Sargeant, J., Gillett-Swan, J.K. (2019). Voice-Inclusive Practice (VIP): A Charter for Authentic Student Engagement. *The International Journal of Children's Rights*, 27(1), 122–139. doi: 10.1163/15718182-02701002
- Simo-Gil, N., Parareda Pallarès, A., Tellado, I. (2017). Learning Democracy in Schools: Experiences Towards an Active Citizenship Education. *Social Studies: Theory and Practice*, 3 (2), 63–79.
- Snoek, M. (2009). *Theories on and concepts of professionalism of teachers and their consequences for the curriculum in teacher education*. Pozyskano z: <https://pdfs.semanticscholar.org/7560/a953f19897334e444aad6feb37bc9ce41cbc.pdf>, [data dostępu: 25.05.2020].
- Szewczyk, K. (1998). *Wychować człowieka mądrego. Zarys etyki nauczycielskiej*. Warszawa–Łódź: PWN.
- Szplīt, A. (2019). *Od nowicjusza do eksperta. Rozwój ekspertyzności nauczycieli nauczycieli języków obcych*. Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego.
- Śliwowski, B. (2007). *Pedagogika dziecka. Stadium pądocentryzmu*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Śliwowski, B. (2013). *Diagnoza społeczeństwa publicznego szkolnictwa III RP w gorszej centralizacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- UNICEF (2007). *A Human Rights-Based Approach to Education for All. A framework for the realization of children's rights to education and rights within education*. Pozyskano z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154861>, [data dostępu: 13.06.2020].
- United Nations. Committee on the Rights of the Child (2001). *General Comment No. 1. Article 29. The Aims of Education* (CRC/GC/2001/1). Geneva, Switzerland. Pozyskano z: <https://www.refworld.org/docid/4538834d5.html>, [data dostępu: 25.05.2020].
- United Nations. Committee on the Rights of the Child (2009). *General Comment No. 12 The right of the child to be heard* (CRC/C/GC/12). Geneva, Switzerland. Pozyskano z: <https://www.refworld.org/docid/4ae562c52.html>, [data dostępu: 25.05.2020].

## SUMMARY

### Teacher's professionalism and children's rights culture in school

The article deals with the issue of implementing the culture of children's rights in school and the role of a professional teacher in this process. Practicing this culture in everyday school life is a task that requires the teacher not only to have a thorough knowledge of the rights of the child and human rights, but also to accept these ideas and create opportunities to experience and claim them at school. The academic and colloquial discourse on teacher professionalism ignores or marginally treats this dimension, which results in a low level of practice of children's rights culture in schools. This state is also important for the quality of citizens' preparation for life in a democratic civil society based on human and children's rights.

KEYWORDS: children's rights culture, teacher's professionalism, school

Agnieszka Szplit

Uniwersytet Jana Kochanowskiego, Kielce

E-MAIL: agnieszka.szplit@gmail.com

## O nauczycielskiej „jakości z wnętrza” – rozważania nad „modelem cebuli” Freda Korthagena

### STRESZCZENIE

Zaprezentowany tekst przybliży ważną współczesną koncepcję – „model cebuli” Freda Korthagena. Wskazuje jej ugruntowanie w opracowaniach naukowych oraz adekwatność do dyskusji nad zmianami edukacyjnymi i rozważaniami dotyczącymi profesjonalizmu nauczycieli. Autorka wykorzystuje model również do opisu profilu nauczycieli akademickich, wśród których prowadziła wywiady. W efekcie tych zabiegów ukazuje harmonię pomiędzy warstwami tytułowej „cebuli” i drogę „przepływu” nauczycielskiej „jakości z wnętrza” oraz podkreśla rolę wielopoziomowego kształcenia nauczycieli.

SŁOWA KLUCZOWE: nauczyciel, „model cebuli”, jakość nauczania, kompetencje

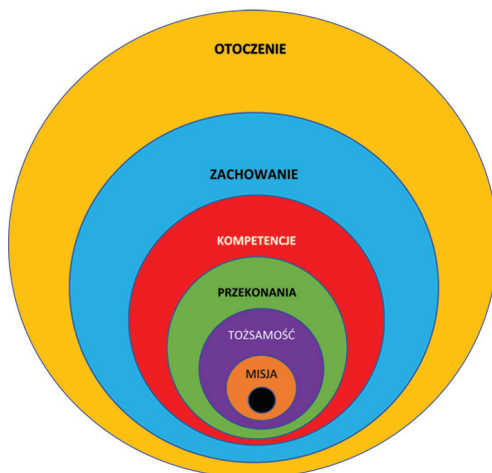
### Wprowadzenie

Współczesna dyskusja nad jakością kształcenia i profesjonalizmem nauczycieli często zmierza do stworzenia określonego modelu dobrego nauczyciela. Pojawiają się liczne skale, ramy kwalifikacji i wskazania, w jakim kierunku należy kształcić nauczycieli lub jak kierować ich rozwojem. To wszystko jednak nie daje pełnego obrazu nauczyciela, nie ukazuje tego, co najważniejsze w tej pracy – talentu, duszy, wnętrza. Propozycją wskazującą na konieczność wielotorowego myślenia o nauczycielu i ukazującą mnogość czynników, które w ostatecznym rozrachunku stanowią o jakości jego pracy jest „model cebuli” Freda Korthagena. Model ten pozwala na poszukiwanie i opisanie „prawdziwej jakości” w pracy nauczyciela, nie zaś postrzeganej przez pryzmat efektów w programie nauczania czy zapisy w teczkach awansowych.

Celem poniższego tekstu jest ukazanie źródeł potencjalnego sukcesu pedagogicznego w odniesieniu do modelu Freda Korthagena. Tekst jest głosem w dyskusji poświęconej edukacji nauczycieli i jednoznacznie krytykuje ich kształcenie „rzemieślnicze”, czysto kompetencyjne. Rozważania zawarte w nim podkreślają rolę harmonii pomiędzy poszczególnymi elementami stanowiącymi o jakości nauczania i konieczność wielotorowego i wielopoziomowego kształcenia nauczycieli.

## „Model cebuli” i jego ugruntowanie w literaturze pedagogicznej

Zdaniem Freda Korthagena nie jest możliwe stworzenie określonego, zamkniętego opisu „dobrego nauczyciela”. Jego propozycja zawiera jednak opis elementów, które stanowią „esencję dobrego nauczyciela” (Korthagen, 2004). Autor charakteryzuje nauczyciela, ujmując różne poziomy „bycia dobrym nauczycielem”, i tworzy model nazwany „modelem cebuli” (Korthagen, 2004; Korthagen i Vasalos, 2008), ze względu na umieszczenie w nim wielu „warstw”, z których tylko najbardziej zewnętrzne mogą być zauważone przez obserwujących. Korthagen (2004) opisuje sześć warstw tytułowej „cebuli” jako konstytutywne składniki dobrego nauczyciela. Są to, wymieniając od najbardziej centralnej warstwy – misja, tożsamość, przekonania, kompetencje, zachowanie oraz środowisko.



Źródło: na podstawie: Korthagen i Vasalos (2008, s. 3), tłum. A. Szplit

Najbardziej zewnętrzną warstwą jest **środowisko**, które stanowi klasa szkolna, uczniowie i sama szkoła. Refleksyjny nauczyciel, dokonując analizy swojej pracy, stawia sobie pytanie: *Co napotykam w swojej pracy?/Z czym się mierzę?* Rozważania i badania naukowe dotyczące środowiska pracy nauczyciela często oscylują wokół pojęcia „kultura szkoły” (Nowosad, 2019), które jest definiowane jako zbiór przekonań, poglądów i relacji oraz zasad obowiązujących w instytucji (Ward i Burke, 2004, s. 1), kształtowanych i podtrzymywanych przez nauczycieli, uczniów, pracowników szkoły i rodziców uczniów (Czerepaniak-Walczak, 2015, s. 80). Z perspektywy nauczyciela mówi się o kulturze „pokoju nauczycielskiego” (Czerepaniak-Walczak, 2015, s. 80), nieformalnej kulturze nauczycielskiej, czy nawet o nauczycielskiej kulturze ulicznej dostrzeganej w klasie i kulturze oporu nauczycielskiego (Babicka-Wirkus, 2019, s. 189–190). Opisanie środowiska nauczyciela to także ogłód systemu kształcenia czy nadzoru pedagogicznego (Mazurkiewicz, 2011).

Kolejną warstwą opisaną przez Korthagena jest **zachowanie** nauczycieli. Zdaniem autora jest ono tym aspektem, na którym największą uwagę skupiają początkujący nauczyciele, uznając swoje zachowanie za czynnik bezpośrednio wpływający na zachowanie uczniów (pytanie: *Co robię?*) i poszukując sposobów na poradzenie sobie z problemami w klasie poprzez modyfikowanie swoich zachowań. Analiza zachowań nauczyciela stanowi znaczną część opracowań metodycznych i prac naukowych. Wymienić można chociażby słynną publikację Johna Hattie opartą na 15-letnich badaniach i jego imponujących metaanalizach (Hattie, 2009), które wskazują na rozmaite zachowania nauczycieli, uznane za efektywne w procesie dydaktycznym, i kształtują obraz „dobrego” nauczyciela.

Nieco bardziej wewnętrzną warstwą „cebuli”, którą wskazuje Korthagen, są **kompetencje**, traktowane jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw. Taki sposób ujęcia kompetencji jest obecny w wielu współczesnych opracowaniach standardów kompetencji, np. w Skali Opisu Kompetencji Nauczycieli Języków Obcych EAQUALS (Szplit, 2019, 78–83). Tak rozumiane kompetencje odnoszą się do pytania: *W czym jestem dobry?* i nie oznaczają tego samego, co zachowanie. To bowiem, czy określone kompetencje przyczynią się do powstania danych zachowań, zależy również od okoliczności, w których kompetencje się przejawiają (Caprara i Cervone, 2003).

Kolejnymi warstwami „cebuli” są **przekonania** (*W co wierzę?*) i **tożsamość** (*Kim jestem?*). Pierwszą z wymienionych warstw stanowią przekonania dotyczące procesu dydaktycznego, modele mentalne, osobiste zrozumienie takich pojęć, jak wiedza, uczenie się czy nauczanie. Korthagen podkreśla istotną rolę przekonań w kształtowaniu praktyki dydaktycznej nauczyciela. Założenia te potwierdza wiele współczesnych badań i rozważań poświęconych „praktycznym teoriom nauczycieli” (Mizerek, 1999, s. 129), „osobistym teoriom edukacyjnym” (Gołębniak, 2000, s. 238) czy „pedagogicznym” (Klus-Stańska, 2010, s. 63). Tożsamość jest natomiast rozumiana przez Korthagena jako opinia, którą człowiek ma o samym sobie i swojej roli zawodowej. W związku z tym, że jest ona dość stała, nie jest możliwe celowe wpływanie na jej zmianę. Autor odnajduje jednak w literaturze opisy takich działań, które oddziałują na budowanie tożsamości. Można bowiem ukierunkowywać budowanie tożsamości człowieka poprzez dostarczanie mu sytuacji przyjaznych, które same w sobie wywołują określony kierunek zmian.

Najgłębsza warstwa „cebuli” to **misja**, którą Korthagen rozumie jako „nadawanie znaczenia własnej egzystencji” (2004, s. 85), świadomość pochodzenia własnej inspiracji oraz wartości i ideały, które jednostka uznaje za zasadnicze dla własnego życia czy pracy. Poziom misji ma, zdaniem autora,

zasadnicze znaczenie w pracy nauczyciela, a łączy ją on z duchowością i cechami osobistymi człowieka, np. kreatywnością, odwagą, wrażliwością, decyzywnością, spontanicznością czy też zaangażowaniem i umiejętnością dostosowania się do sytuacji.

Zaprezentowany model teoretyczny znajduje szerokie zastosowanie w badaniach i rozważaniach pedagogicznych w świecie (np. Sööt, 2015; Ekizer i Cephe, 2017; Körkkö, 2019), a wskazywane przez Korthagena warstwy są również osobno analizowane w rozprawach naukowych. Istotną wartością „modelu cebuli” jest jednak zwrócenie uwagi na relacje pomiędzy określonymi „warstwami” oraz wzajemne zależności między nimi.

### **Wzajemne wpływy warstw „cebuli”**

Dla rozważań pedagogicznych poświęconych profesjonalizmowi nauczycieli oraz dyskusji, skąd pochodzi „jakość” w pracy nauczyciela, istotne są relacje pomiędzy opisanymi warstwami „cebuli”. Bardziej zewnętrzne warstwy wpływają bowiem na wewnętrzne. Środowisko zmienia zachowanie nauczyciela – inaczej pracuje on bowiem w szkole stwarzającej mu warunki do rozwoju i innowacji, a odmiennie w szkole pełnej wrogości i negatywnych nacisków. Dodatkowo, regularne powtarzanie określonych zachowań wpływa zaś na kształtowanie się specyficznych kompetencji.

Zauważyć jednak można i wpływy zmierzające w odwrotnym kierunku: z wnętrza do warstw zewnętrznych. Kompetencje nauczyciela determinują jego zachowania, które z kolei wywierają wpływ na zachowanie uczniów, czyli modyfikują środowisko. Analiza tego kierunku stała się podstawą teorii Freda Korthagena i Angelo Vasalosa (2008), określającej rozwój nauczyciela jako wzbogacenie „jakości z wnętrza”. Przyjmując założenie o wpływie wewnętrznych warstw na zewnętrzne, Korthagen (2004) stwierdza, że kompetencje nauczyciela są zdeterminowane przez jego przekonania, stworzone w oparciu o wcześniejsze doświadczenia, poznane modele zachowań, potrzeby, wartości lub uczucia, które wywołane były konkretnymi sytuacjami zawodowymi. Określenie roli uprzednich doświadczeń i przekonań nauczyciela w kształtowaniu jego profesjonalizmu jest od lat bardzo popularnym kierunkiem badawczym (np. Kolb 1984; Illeris, 2006; Szplit 2019).

Oparcie koncepcji na idei warstw ułożonych jedna na drugiej pozwala na zrozumienie mechanizmu uzyskiwania wysokiej jakości w pracy nauczyciela. Uznanie istnienia warstw wewnętrznych, głębokich, ma konsekwencje w określeniu, na czym polega rozwój zawodowy nauczyciela oraz jakie są realia wdrażania zmian edukacyjnych. Sam Korthagen podkreśla w swojej koncepcji „realistycznej” edukacji nauczycielskiej (Korthagen i in., 2001),

że podstawę dla rozwoju zawodowego nauczyciela stanowią jego rzeczywiste doświadczenia i obawy. Autor obawia się nawet, że rzeczywisty rozwój kompetencji nauczycieli nie jest częsty. Przytacza on badania Holmesa z 1998 roku, które wykazały istnienie niewielkich zmian w edukacji mimo wprowadzania kolejnych innowacji i pobudzania rozwoju zawodowego nauczycieli. Korthagen tłumaczy tę sytuację naturą człowieka. Po pierwsze, nie jest możliwe zarządzanie zmianą edukacyjną; po drugie, w naturze człowieka istnieje silny opór przed naciskiem, który pojawia się wraz z wprowadzanymi reformami. Reakcją naturalną nauczyciela pod presją jest bowiem przede wszystkim walka i opór (por. Babicka-Wirkus, 2019) lub stagnacja (Korthagen, 2001, s. 3). Reforma jest zmianą narzuconą z góry, która przeraża nauczycieli i jest odbierana przez nich jako zagrożenie dla ich profesjonalizmu.

Podobna reakcja pojawiać się może również podczas wprowadzania nowych standardów kompetencji czy zasad awansu zawodowego, które narzucają nauczycielowi kierunek rozwoju lub przymuszają go do niego. Jednak za przyczynę buntu przeciw takim zmianom Korthagen uznaje odczuwane przez nauczycieli nastawienie na odnajdywanie ich złych stron i słabości. Tworzenie i wdrażanie nowych ram kwalifikacji czy standardów nie jest bowiem efektem poszukiwania tego, co dobre i wartościowe w pracy nauczyciela, lecz skupiania uwagi na negatywnych zjawiskach występujących w pracy nauczyciela, takich jak stres czy wypalenie zawodowe.

Prawdziwa jakość w pracy nauczyciela wynika z istnienia tzw. cech fundamentalnych (*core qualities*), które Korthagen i Vasalos opisują, wykorzystując termin stworzony przez Ofmana (2000), i odróżniają od kompetencji. Są to cechy bezpośrednio związane z podstawami charakteru człowieka, które pochodzą „z jego środka”. Kompetencje (przykładowo umiejętność odniesienia się w pracy do różnych stylów uczenia się lub umiejętność podejmowania refleksji pedagogicznej) zaś nabywane są „z zewnątrz”. Dokładniejsze ich rozróżnienie obrazuje poniższa tabela.

| Kompetencje                                                                         | Cechy fundamentalne                                                               |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|
| związane z działaniami                                                              | determinują, kim jest człowiek                                                    |
| związane z umiejętnościami nauczyciela do „zachowania dyscypliny” lub „wyjaśniania” | ściśle związane z zaletami człowieka                                              |
| rozwijane w procesie uczenia się                                                    | wrodzone                                                                          |
| można je opisać, wyróżniając poszczególne elementy i komponenty                     | stanowią niepodzielną całość, nie można ich rozdzielać na mniejsze składowe cechy |
| związane z określoną sferą działania człowieka                                      | ujawniają się niemal we wszystkich dziedzinach życia                              |

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Korthagen i Vasalos (2008, s. 5)

Wnioskiem z tych analiz jest stwierdzenie, że niezależnie od tego, jak bardzo nauczyciel pracuje nad rozwojem swoich kompetencji, to i tak cechy charakteru kształtują jego sposoby zachowania w pracy. Autorzy przytaczają stwierdzenie Hamachecka (1999, s. 209), że nauczyciel uczy tego, co wie w sposób świadomy, nieświadomie zaś przekazuje to, kim jest. Fundamentem jakości pracy nauczycieli są zatem ich cechy osobiste i dążenia stanowiące najbardziej centralną część tytułowej „cebuli”. Są otulane, obudowywane, jak środek cebuli, kolejnymi warstwami. McInyre i Hagger (1992) zwracają jednak szczególną uwagę na fakt, że to obudowywanie, czyli pojawianie się nowych cech, jest zawsze bezpośrednio związane z cechami już istniejącymi. Nowe cechy nie pojawiają się bowiem z niczego.

Rozwój nauczyciela polega zatem na harmonizowaniu wewnętrznych i zewnętrznych warstw tytułowej „cebuli”. Jedyną metodą dokonania tego jest wykorzystanie refleksji dotyczącej relacji pomiędzy określonymi warstwami. Jeśli refleksja dotyczy najgłębszych, najbardziej centralnych warstw, nazywana jest **refleksją fundamentalną**. Podstawą tej refleksji są ideały, cechy fundamentalne i potencjał własny, a sama refleksja ma na celu (Korthagen, 2014):

1. wzmacnianie świadomości istnienia własnych ideałów i cech fundamentalnych odnoszących się do określonej sytuacji, w której następuje refleksja służąca wzmacnianiu tożsamości i własnej misji,
2. zidentyfikowanie barier wewnętrznych zaburzających wykorzystanie własnych ideałów i cech fundamentalnych,
3. wzmacnianie świadomości istnienia poznawczych, emocjonalnych i motywacyjnych aspektów stanowiących ideały i osobiste cechy fundamentalne,
4. wzmacnianie świadomości (poznawczej i emocjonalnej) istnienia „tarcia” pomiędzy celami opisanymi w punkcie 1. i 2. oraz stwarzanymi przez samego siebie barierami wewnętrznymi,
5. rozwijanie zaufania do procesów zachodzących w samym człowieku,
6. wzmacnianie wewnętrznego potencjału w odniesieniu do pojawiającej się sytuacji,
7. rozwijanie autonomii w wykorzystaniu refleksji fundamentalnej.

Rozwój zawodowy wymaga współdziałania wszystkich warstw i doświadczenia tzw. „przepływu” pomiędzy nimi. „Przepływ” i uzyskanie harmonii pomiędzy pokładami wewnętrznymi i warstwami zewnętrznymi mogą być jednak ograniczone swoistymi blokadami mentalnymi lub zachowaniami innych osób. Blokady te powstają niekiedy na bazie barier zewnętrznych



(np. decyzje dyrektora, zasady funkcjonowania systemu oświatowego, niska motywacja uczniów), które kreują i bariery wewnętrzne. Jeśli warstwy wewnętrzne i zewnętrzne nie osiągną harmonii, efektem tego jest stres, czy nawet wypalenie zawodowe.

Zgodnie z teorią Korthagena i jego współpracowników wszelkie zmiany wychodzą z „wnętrza” człowieka. Wspomniany „przepływ” może mieć miejsce, gdy zmiana jest pożądana przez jednostkę, która czuje się w danej sytuacji komfortowo, odnajduje się w niej oraz uczy się w sposób szybki i naturalny. Rozwój rozpoczyna się z „wnętrza”, od poczucia własnej misji i tożsamości zawodowej, i przenika przez kolejne warstwy, które współgrają. To powoduje zaspokojenie trzech istotnych potrzeb: autonomii, posiadania kompetencji i potrzeby nawiązywania relacji. Tak więc niezbędnymi warunkami rozwoju kompetencji jest poczucie autonomii (której źródłem są najgłębsze warstwy „cebuli”), możliwość wykorzystania własnych zdolności i uzyskanie poczucia skuteczności własnych działań oraz pozytywne relacje z innymi. Jeśli nauczyciel rozwinie swoje własne, wewnętrzne mocne strony oraz połączy je z zaletami innych nauczycieli i uczniów, stworzy swoje własne, osobiste i skuteczne, podejście do procesu nauczania. Takie „sięgnięcie” do własnych pokładów wewnętrznych zabezpiecza nawet przed wypaleniem zawodowym (Fisher, 2011).

Jak podkreśla Korthagen, świadomość istnienia owego „wnętrza”, a zatem głębszych „warstw”, z których płynie jakość, jest znacząca również w kontekście reformowania edukacji i wdrażania innowacji. Sytuacja, w której projektujący reformę eksperci lub liderzy (jako twórcy środowiska) uważają, że sam transfer wiedzy wystarczy, by poprawić jakość edukacji, skutkuje jednotorowymi zmianami lub nawet ich brakiem.

Opisane sięganie do własnej głębi i analizowanie warstw „cebuli” jest procesem samorefleksyjnym i pozwala na zrozumienie samego siebie i własnej pracy zawodowej. Takiej refleksji poszukiwałam, analizując wywiady z nauczycielami akademickimi.

### **Wykorzystanie „modelu cebuli” do analizy wywiadów**

Rosanne C. Zwart, Fred A.J. Korthagen i Saskia Attema-Noordewier (2014) wskazują na możliwości prowadzenia analizy przypadków w oparciu o „model cebuli”. Sugerując się przypadkiem opisanym przez autorów, dokonałam analizy pięciu wypowiedzi nauczycieli akademickich specjalizujących się w nauczaniu metodyki na studiach nauczycielskich. Przedstawione fragmenty stanowią część szerszych badań prowadzonych w roku 2018 wśród 14 osób, dobranych metodą kuli śnieżnej. Materiał badawczy został zebrany



w trakcie wywiadów niestandardyzowanych i poddany analizie jakościowej w różnorodnej formie<sup>1</sup>. Podane imiona zostały zmienione ze względu na możliwość zidentyfikowania rozmówców. Przedstawione profile mają na celu zilustrowanie relacji pomiędzy wskazanymi przez Korthagena „warstwami” w oparciu o relacje samych nauczycieli.

### 1. *Beata*

Beata jest nauczycielem akademickim prowadzącym zajęcia z metodyki nauczania języka angielskiego na filologii, na studiach licencjackich i magisterskich w „małej, lokalnej uczelni”, na której zajęcia praktyczne cieszą się szacunkiem i są traktowane bardzo poważnie, jako niezbędny element przygotowania nauczycieli do wykonywania zawodu (środowisko). Twierdzi, że jej zadaniem jest dobre przygotowanie studentów do pracy (misja). Uważa się za nauczyciela, który powinien wytłumaczyć studentom to, czego nie rozumieją i odpowiednio ich ukierunkować, bowiem ma duże doświadczenie i rozumie, „co oznacza być nauczycielem języka w szkole” (tożsamość). Jest przekonana, że studentom pomaga, „jak opowie się im pewną historyjkę” (przekonanie) i dlatego przedstawia im przykłady zachowań nauczycieli, które zaobserwowała podczas hospitacji praktyk, zdarzenia „charakterystyczne lub zabawne” czy „sytuacje zaskakujące” (kompetencje i zachowania).

### 2. *Andrzej*

Andrzej jest nauczycielem prowadzącym zajęcia z dydaktyki języka obcego dla studentów filologii angielskiej oraz warsztaty dla nauczycieli już pracujących w różnych miejscach, bowiem są one przygotowywane za zamówienie (środowisko). Uważa, że w jego pracy najważniejsze jest, aby „doprowadzić studentów do jakiegoś kolejnego etapu” w edukacji (misja). Za swoje główne zadanie nauczyciela uważa takie prowadzenie zajęć, „aby osoba, która przychodzi po coś, wyszła z tym czymś i była zadowolona z tego, co otrzymała” (misja). Na zajęciach stara się „promować humanistyczne podejście do drugiego człowieka” (przekonanie), co robi poprzez podawanie celowo wybranych przykładów z życia, prowokuje uczniów, aby się z nim nie zgadzali i prezentowali swój pogląd i własną opinię, poszukuje informacji zwrotnych dotyczących swoich zajęć i odczuć studentów (kompetencje i zachowania). Cechą fundamentalną Andrzeja, jego zdaniem, jest szacunek do drugiego człowieka (tożsamość).

---

1 Wyniki całości badań i ich interpretacja znajdują się w mojej monografii z 2019 roku.

### 3. Irena

Irena prowadzi zajęcia z glottodydaktyki i edukacji wielokulturowej na filologii angielskiej i niemieckiej (środowisko). Twierdzi, że jej rolą jest wspomaganie rozwoju drugiego człowieka (misja). Uważa się za nauczyciela demokratycznego (tożsamość) i wiele aspektów zajęć ustala ze studentami (kompetencje i zachowania). Myśli, że studenci doceniają jej autentyczność i duże doświadczenie zawodowe (przekonanie), dlatego podczas zajęć stara się „opierać na refleksji i doświadczeniu”, często nawiązuje do własnych przeżyć i podsuwa swoje pomysły na rozwiązywanie problemów (kompetencje i zachowania). Irena okazuje wiele ciepła innym i jest im przyjazna, buduje swoje relacje na wzajemnej pomocy i poszanowaniu własnego ja (cechy fundamentalne, zachowanie).

### 4. Rafał

Rafał prowadzi konwersatoria i ćwiczenia z glottodydaktyki na filologii angielskiej i zakłada, że jego studenci są zainteresowani jego zajęciami, bowiem „są tam, gdzie chcą być” (środowisko). Za sukces uważa „przekazanie swojej własnej pasji studentom” (misja). Nazywa siebie „refleksyjnym praktykiem”, bowiem dużo myśli o tym, jak uczy i jak może jeszcze poprawić swój styl pracy (tożsamość). Jest przekonany, że wiele rzeczy w pracy nauczyciela jest związanych z rzemiosłem i jest „wyuczalnych” (przekonanie) i dlatego wprowadza podczas swoich zajęć „bardzo silny komponent warsztatowy” (kompetencje i zachowania).

### 5. Zofia

Zofia prowadziła przez kilka ostatnich lat zajęcia z metodyki nauczania języka angielskiego, głównie na specjalności edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna, jest także autorką bloga poświęconego metodyce i pracy nauczyciela, który cieszy się wielką popularnością nie tylko wśród jej studentów (środowisko). Uważa, że jej głównym zadaniem, jako nauczyciela, jest dzielenie się wiedzą i doświadczeniem z innymi (misja). Stwierdza, że zawód nauczyciela akademickiego jest nobilitujący, a jej droga zawodowa to „praca od podstaw” (tożsamość). Jest przekonana, że „czasami chaos w klasie może być twórczy” (przekonania) i dlatego stosuje „bardziej aktywne formy pracy ze studentami” – metody aktywizujące i angażujące studentów, zadaje pytania problemowe i poszukuje nowych form pracy (zachowania i kompetencje). Jest bardzo ciekawa świata i szanuje taką cechę u innych (cechy fundamentalne).

Głównym wnioskiem z analizy powyższych wypowiedzi w oparciu o „model cebuli” jest fakt nierozzerwalnego przenikania warstw i ich wzajemnych

relacji. Nauczyciele oczywiście nie są świadomi wielu swoich „warstw” lub cech podstawowych, lecz każda świadoma decyzja jest potwierdzeniem ich istnienia. Widoczne działanie nauczycieli jest uwarunkowane harmonią panującą pomiędzy wszystkimi wymienionymi warstwami i płynie w rzeczywistości z „głębi”. Cechy indywidualne nauczycieli, ich osobowość, tożsamość, przekonania i kompetencje determinują zastosowane strategie nauczania, a w rezultacie stanowią o jakości nauczania i stwarzaniu możliwości uczenia się przez uczniów lub studentów. Fakt ten jest niezmiernie ważny w kontekście kształcenia kadr nauczycielskich. Widoczna jest konieczność przebudowania koncepcji kształcenia skupionych głównie na rozwoju kompetencji, ujęcia niemal rzemieślniczego. Działania takie są zbyt jednokierunkowe i, zgodnie z założeniami „modelu cebuli”, nie gwarantują możliwości sensownego i wartościowego ukształtowania prawdziwego, dobrego nauczyciela. Konieczne jest wieloaspektowe podejście do samego procesu uczenia się oraz planowanie kształcenia nauczycieli jako procesu wielopoziomowego, który odnosi się do poszczególnych warstw tytułowej „cebuli”.

### **Zakończenie**

Dokonując analizy prac naukowych poświęconych profesjonalizmowi nauczyciela i jakości jego pracy, otrzymuje się obraz rozczłonkowany, nadmiernie „rozłożony na czynniki pierwsze”. Stąd moje zainteresowanie „modelem cebuli”, który stanowi swoiste połączenie wielotorowych badań nad profesjonalizmem nauczyciela i wyjaśnia, skąd wywodzi się prawdziwa i rzeczywista jakość nauczycielska. Korthagen spogląda bowiem z jednej strony szerzej na nauczyciela, ukazując jego środowisko i doświadczenia, z drugiej analitycznie wskazuje poszczególne „warstwy” warunkujące jego profesjonalizm. Zabieg taki przynosi zaskakujące efekty, bowiem poprzez rozczłonkowanie Korthagen buduje całość.

Opisywany model podkreśla konieczność całościowego zrozumienia profesjonalizmu nauczyciela i spojrzenia na jakość jego pracy z perspektywy przenikających się „warstw” i cech, często niewidocznych, oraz modernizacji procesu kształcenia nauczycieli opartego na samym tylko rozwijaniu ich kompetencji (a więc ujęcia rzemieślniczego). Poznać można bowiem tylko warstwę zewnętrzną tytułowej „cebuli”, zaś odkrycie prawdziwej natury nauczyciela jest możliwe tylko dzięki dotarciu do jej wnętrza i zrozumieniu, jak owo wnętrze „przepływa” przez poszczególne warstwy, modyfikując je i rozbudowując. I choć nie widać warstw głębokich „cebuli”, to jednak ich ujawnienie się jest odczuwalne w zachowaniach nauczyciela. Poprzez działanie wskazuje on, czy jest dobrym nauczycielem, skutecznym pedagogiem

i aktywnym wykładowcą, służbistą, czy nudziarzem. Z jego „wnętrza” pochodzi bowiem wartość sięgająca poza wyuczoną wiedzę czy nabyte kompetencje rzemieślnicze – prawdziwa jakość nauczania.

## BIBLIOGRAFIA

- Babicka-Wirkus, A. (2019). *Kultury oporu w szkole. Działania – motywacje – przestrzeń*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Caprara, G.V., Cervone, D. (2003). A concept of personality for a psychology of human strengths: Personality as an agentic, self-regulating system. W: L.G. Aspinwall, U.M. Staudinger (red.), *A psychology of human strengths* (s. 61–74). Washington, DC: American Psychological Association. Pozyskano z: <https://pl.scribd.com/doc/113772919/A-Psychology-of-Human-Strengths-Fundamental-Questions-and-Future-Directions-for-a-Positive-Psychology-1>, [data dostępu: 18.01.2017].
- Czerepaniak-Walczak, M. (2015). Kultura szkoły – o jej złożoności i wielowymiarowości. *Pedagogika Społeczna*, 3(57), 77–87.
- Ekizer, F.N., Cephe, P.T. (2017). Actualization of the onion model of reflection in Turkish English Language instructors' practices: A case study. *Educational Research and Reviews*, 12(2), 62–72.
- Fisher, M.H., (2011). Factors influencing stress, burnout, and retention of secondary teachers. *Current Issues in Education*, 14(1). Pozyskano z: <http://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/viewArticle/658>
- Gołębiński, B.D. (2000). Postawy, przekonania i wiedza praktyczna nauczycieli. W: M. Cyłkowska-Nowak (red.), *Edukacja. Społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości* (s. 237–254). Poznań: Wolumin.
- Hamachek, D. (1999). Effective teachers: What they do, how they do it, and the importance of self-knowledge. W: R.P. Lipka, T.M. Brinthaupt (red.), *The role of self in teacher development* (s. 189–224). Albany: State University of New York Press. Za: Korthagen, F., Vasalos, A. (2008). *Quality from within as the key to professional development*. Referat na spotkaniu American Educational Research Association, New York, March. Pozyskano z: <http://post.queensu.ca/~ste/AERA2008/korthagen.pdf>, [data dostępu: 10.01.2017].
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Abingdon: Routledge.
- Holmes, M. (1998). Change and tradition in education: The loss of community. W: A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, D. Hopkins (red.), *International handbook of educational change* (s. 558–575). Dordrecht–Boston–London: Kluwer. Za: Korthagen, F., Vasalos, A. (2008). *Quality from within as the key to professional development*. Referat na spotkaniu American Educational Research Association. New York, March. Pozyskano z: <http://post.queensu.ca/~ste/AERA2008/korthagen.pdf>, [data dostępu: 10.01.2017].
- Illeris, K. (2006). *Trzy wymiary uczenia się*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs; London: Prentice-Hall.
- Körkkö, M. (2019). Towards meaningful reflection and a holistic approach: Creating a reflection framework in teacher education. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Advance online publication. DOI:10.1080/00313831.2019.1676306
- Korthagen, F.A.J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97.
- Korthagen, F.A.J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum

- Associates. Pozyskano z: <http://resources.educ.queensu.ca/ar/aera2001/Korthagen2001.pdf>, [data dostępu: 10.01.2017].
- Korthagen, F.A.J., Vasalos, A. (2008). *Quality from within as the key to professional development*. Referat na spotkaniu American Educational Research Association, New York, March. Pozyskano z: <http://post.queensu.ca/~ste/AERA2008/korthagen.pdf>, [data dostępu: 10.01.2017].
- Mazurkiewicz, G. (2011). *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*. Kraków: UJ.
- McInyre, D., Hagger, H. (1992). Professional development through the Oxford Internship Model. *British Journal of Educational Studies*, 40(3), 264–283.
- Mizerek, H. (1999). *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycieli. Między tradycjonalizmem a ponowoczesnością*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Nowosad, I. (2019). *Kultura szkoły w rozwoju szkoły*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Ofman, D.D. (2000). *Core qualities: A gateway to human resources*. Schiedam: Scriptum. Za: Korthagen, F., Vasalos, A. (2008). *Quality from within as the key to professional development*. Referat na spotkaniu American Educational Research Association, New York, March. Pozyskano z: <http://post.queensu.ca/~ste/AERA2008/korthagen.pdf>, [data dostępu: 10.01.2017].
- Sööt, A., Viskus E. (2015). Reflection on Teaching: A Way to Learn from Practice. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 191, 1941–1946.
- Szplit, A. (2019). *Od nowicjusza do eksperta. Rozwój ekspertyzności nauczycieli nauczycieli języków obcych*. Kielce: UJK.
- Ward, R.E., Burke, M.A. (2004). *Improving Achievement Low Performing School. Key Results for School Leaders*. London: Sage.
- Zwart, R.C., Korthagen, F.A.J., Attema-Noordewier, S. (2014). *A strength-based approach to teacher professional development, Professional Development in Education*. DOI: 10.1080/19415257.2014.919341

## SUMMARY

### Teacher quality from the core – discussion on Fred Korthagen „onion model”

The text presents an important contemporary concept – Fred Korthagen’s „onion model”. It indicates its grounding in scientific studies and its adequacy to the discussion on educational changes and teacher professionalism. The author also uses it to build the profiles of academic teachers among whom she conducted the interviews. As a result of these endeavors, she shows the harmony between the layers of the „onion” and the „flow” of the teacher’s quality from within.

KEY WORDS: teacher, onion model, quality of teaching, competences

Onur Ergünay

Eskisehir Osmangazi University, Turkey

E-MAIL: oergunay@gmail.com

## Conceptualising Teacher Vision as a Possible Framework for Transformative Teacher Professionalism

### SUMMARY

The characterisation of quality teachers differs in transformative teacher professionalism. It represents a more dynamic and proactive teaching profession. This paper reports on conceptualising teacher vision based on the related literature and recommends it as a possible framework for transformative teacher professionalism. Following the explanation of transformative teacher professionalism and teaching as a mature profession, characterisation and conceptualisation of teacher vision are addressed. Then an attempt to justify teacher vision as a possible framework for transformative teacher professionalism is done. The paper ends with a set of recommendations for the use of teacher vision in further research on teacher professionalism and teacher education.

**KEY WORDS:** Transformative teacher professionalism, teaching as a mature profession, quality teacher, teacher vision

### Introduction

There is no argument that everyone – states, schools, teachers, parents and students – wishes to have quality teachers. As expectations from educational practices grow in society, so do quality levels of teachers. The very recent tragic pandemic Covid-19 has once preoccupied our minds to seek quality teachers who can adapt to emerging circumstances efficiently. Although there has been a vast body of rigorous research and practices towards educating quality teachers, teaching as a profession and teacher professionalism are still a matter of complexity (Sachs, 2016). This seems to be mainly because of the multi-dimensional structure of being a teacher and each attempt to any dimension of teaching as a profession appears to help develop quality teachers. Having such a structure, teacher professionalism has still remained as a concept and field which multi-perspectives are applied to explain and elaborate on.

Like variations in policies and organisations of teacher professionalism in different countries or states, the term itself and its dimensions have a variety of explanations, which helps conceptualise teacher professionalism in-depth. To illustrate, Ro's (2020) very recent threefold categorisation of managerial, professional and transformative views on teacher professionalism based on the synthesis of previous discussion can be considered among these explanations and contributes to conceptualisation of teacher professionalism by presenting a clear framework for further efforts on this issue. The OECD report also scrutinizes teacher professionalism upon three major domains, namely professional knowledge, teachers' autonomy and peer networks (OECD, 2016). This report displays a detailed approach to the concept as each domain involves the following sub-domains such as formal teacher education, professional development opportunities and practitioner research falling under professional knowledge; autonomy and school-based decision making falling under teachers' autonomy; and mentoring, induction, professional development plans, peer feedback and professional learning communities falling under peer networks.

It is worth pursuing attempts to set a framework for teacher professionalism and amplify earlier research. Such efforts will contribute a lot to draw out a schema for quality teachers as teacher professionalism is highlighted as one of the determinant factors in the quality of learning and teaching in classrooms (Day, 1999). Mockler's (2005) transformative teacher professionalism significantly augments the contested site of teacher professionalism to a more dynamic level. Developing teachers as creative curriculum developers and innovative pedagogues who can take risks to support and sustain learning considering all elements in their contexts appears to be central in Mockler's (2005) transformative teacher professionalism. Correspondingly, the characterization of teacher professionalism as 'mature profession' by Sachs (2016) seems to reflect the dynamic structure of transformative teacher professionalism. Sachs (2016) describes a mature profession as having a multidimensional structure and being more than the sums of its elements which are interconnected, and argues that teaching is precisely a mature profession with its capability to represent itself and involving members having a common set of values and knowledge base. The analytical framework set by Day (1999), Mockler (2005) and Sachs (2016) leads us to seek for characteristics of quality teachers within a transformative nature of teaching which is defined as a mature profession.

This new framework for teaching profession does not seem to match well with characterization of quality teachers from the current perspective



of controlled professionalism. Mockler (2005) criticises the current context as involving the social trust erosion based on standards, measurement and accountability. In essence, she explains the idealisation of quality teachers from a transformative perspective and specifies their characteristics as adopting risk-taking and collaborative insights. Similarly, Sachs (2016) stands against performance cultures, accountability and standards regimes as factors creating a more conservative and risk-averse context in the teaching profession. Ideal representation of a quality teacher involves establishing trust among and between stakeholders, taking risks in challenging contexts, committing to ongoing professional learning, and contributing to co-production of new knowledge about teaching instead of becoming 'silent witnesses' and 'rendered mute'. Taken together, considering teaching as a mature profession and adopting a transformative perspective to it appear to direct us to a more proactive teaching profession towards quality teachers and there is still a need for such a comprehensive framework that covers the characteristics of quality teachers with proactive roles in the teaching profession.

The purpose of this paper is to address the conceptualisation of the term 'teacher vision' in depth and suggests it as a possible framework in seeking the characteristics of quality teachers within the context of transformative teacher professionalism. In what follows, a characterisation of distinguishing features of teacher vision from similar concepts in teacher education is presented based on the relevant literature first. This characterisation precedes an attempt to reach a common definition for teacher vision depending on the present views in the literature and possible use of teacher vision as a framework for transformative teacher professionalism is justified through clarifying the interrelatedness between them. The paper is concluded with a set of recommendations for the use of teacher vision in teacher professionalism contexts.

### **Characterisation of teacher vision**

Even a short review on elements of a quality teacher displays us how thorough and superb individuals with high cognitive and metacognitive capacities, expertise in knowledge of policies, standards, subject matters, curricula and assessment, students and their families. In addition, these individuals are expected to show high performance and achievement in their classroom, which refers to their practical competences. Undoubtedly, this situation is not beyond an ideal representation. Nevertheless, every attempt in any context to build a common ground towards such ideals does not only enhance the teacher quality but also accordingly the welfare of the society.



Over the last twenty years, teacher vision has appeared to be approached more directly as a concept in education and teacher education in particular. To be honest, I encountered the term ‘teacher vision’ while I was searching for a theoretical framework for my PhD dissertation in 2013. I had already targeted at the experiences of beginning teachers in their first years of teaching and planned to explore what changes appear in their professional understandings and practices. Reviewing the relevant literature motivated me to take teacher vision as a conceptual framework for my study.

Although teacher vision is defined and explained by several scholars in the field of education, the term vision is still much more associated with schools and organisations as highlighted in vision and mission statements. The schools explicitly declared their visions that display their futuristic organisational targets and their missions as organisations in the pursuit of these targets. Unfortunately, it is rare to see such visional statements of teachers. In Turkey, the context I have been teaching at various levels of schools for 17 years, no vision statements for teachers have been declared explicitly. The term ‘vision’ is often used for the organisational bodies as in the recent education vision statement by the Ministry of National Education (MoNE, 2018). The standards and/or competences for teaching profession are preferred to use in designing teacher education policies and curricula, which reflects a conservative and risk-averse approach towards teaching profession as Sachs (2016) emphasised.

Turning our point to distinguish teacher vision from other similar concepts in education, it seems rational to characterise it first. Fairbanks et al. (2010) explicitly differentiates it from beliefs and theories by characterising teacher vision as ‘a teacher’s personal commitment to seek outcomes beyond the usual curricular requirement’ and ‘to inspire children in ways that tend to be more morally than cognitively based (p. 163)’. Similarly, Parsons et al. (2017) distinguish it from a wide variety of constructs related to teaching profession, ideals, beliefs, knowledge and self-concept in particular, as having a more oriented to students instead of teachers themselves. Characterising teacher vision as a personal commitment is also highlighted in Hammerness’s (2014) proposed balance of visions. She contends that teacher education programs should lead teachers towards a vision of teaching as neither a professional practice only nor a social or moral aspect. Rather, she suggests promoting a teacher vision which is characterised with an embracing aspect of both social values and professional practices. As a result, teacher vision appears to have a characteristic of personal commitment instead of being highly theoretical. It also has a dynamic structure which can emancipate teachers from

controlled professionalism and encourage them to enact as adaptive teachers in any context.

### **Towards a common definition of teacher vision**

Before moving towards a shared common definition for teacher vision, several arguments by various scholars also help characterise teacher vision in depth. These arguments often involve what teacher vision is not instead of direct statements of what it is. To illustrate, Shulman (2006) characterises visions as not being ‘untethered dreams’ and ‘merely expressions of deep political moral values’ (p. ix). Likewise, Kennedy (2006) highlights that teacher visions are neither ‘religious’ nor ‘idealistic imaginings’ nor ‘head-in-the-clouds sense’ (p. 207). In addition, Kosnik and Beck (2009) presents a dualistic perspective while explaining teacher vision as a framework for teacher education such that it refers to ‘theoretical yet concrete, idealistic yet realistic, and comprehensive yet selective and integrated’ (p. 167). These arguments together contribute to any attempt towards a common definition of teacher vision as they set the boundaries in defining it. Within these boundaries, it still does not seem to be likely to reach a common shared definition of teacher vision.

Exploring explicit definitions and explanations can bring us to a common understanding of teacher vision and help us conceptualise the term more specifically. Fortunately, there have been several scholars who address teacher vision. Kosnik and Beck (2009) define teacher vision as teachers’ understanding of the goals, principles and practices of teaching. They feature it as a blending concept that integrates the priorities which they refer to as planning, assessment, classroom organisation, subject content, pedagogy and professional identity.

More recently, they take a further step towards elucidating the complex nature of teacher vision and present a list of components towards a precise conceptualisation of teacher vision (Beck & Kosnik, 2014). These components highlight having a broad teacher role towards student learning, connecting the theories to their own practices and students’ way of life and accordingly individualising learning, creating learning communities which foster collaboration and co-learning, favouring inclusion and pursuing a work-life balance. They all appear to be the areas that need to be addressed to reach a broader and deeper interpretation of teacher vision. Beck and Kosnik (2014) call for strengthening teachers in these areas so that they can have a comprehensive vision which enables them to adapt to any challenging situations and to grow as teachers with strong visions.

The practical aspect of teacher vision is also characterised in Kennedy's (2006) explanation of teacher vision as a concrete and operational plan "with purpose, direction, and momentum" (p. 208). She highlights the operationalised feature of teacher vision by defining it as teachers' decisions based on their sense of purpose and enacting them in their practices to lead the complex and multi-dimensional nature of education.

Another aspect of teacher vision seems to be towards a more personalised feature. Fairbanks et al. (2010) draw a more personalised picture of teacher vision by emphasising teachers' personal commitment in the profession beyond the beliefs and theories only. They also argue that building teacher visions with personal commitment enables teachers to move towards high-quality teachers with adaptive pedagogical knowledge and morality. Such a personalised stance is also attributed to teacher vision by other scholars. Among these, Duffy (2002) defines teacher vision as personal positions of teachers that are based on their insights and guides them to think and act independently in their teaching contexts. A developmental feature is also ascribed to teacher vision by Duffy (2002) as referring it as "a career-long sense of *becoming*" (p. 334). Similarly, Parsons et al. (2017) highlight both personalised and developmental features of teacher vision by attributing the aspects of evolving over time, being shaped by experiences and contextual factors, and guiding teachers' decisions during their practices.

A detailed definition of teacher vision based on clarifying the complex view of the concept is explained by Hammerness (2006). She finds an institutional, future-oriented, rational and positive view towards teacher vision quite oversimplified and suggests a more personalised and emotional understanding of teacher vision which is rooted in both past and present, and can be both inspirational and problematic with the tension between possible ideal images and realities. Briefly, Hammerness (2006) defines teacher vision as teachers' images of ideal classroom practices. These images seem to be built upon teachers' overall understanding of their profession, their perceived roles as teachers and their projections for the future.

Current explanations of teacher vision provide considerable contributions towards conceptualising it and seem to help characterise its several common features. First, teacher vision is distinctive as being a more student-oriented concept instead of teachers themselves. This feature encourages teachers to be proactive and more adaptive in their contexts. Second, teacher vision differs from a rational and technical view of teacher professionalism based on specified standards or competences in that it conveys a more personalised characteristic. Thus teacher vision appears to reflect a bottom-up approach to

teacher professionalism and presents a more context-oriented view towards it. Third, teacher vision holds a dynamic feature rather than a static one which is based on controlled professionalism. This dynamic feature enables teachers to enhance their visions and empowers them in making decisions autonomously, which also refers to the developmental feature of teacher vision. Finally, teacher vision refers to a collaborative professionalism in that it calls for creating learning communities and favouring co-learning.

Moving back to the search for an appropriate framework for transformative teacher professionalism discussed earlier in his paper, teacher vision with its attributed features appears to be compatible well with the principles of transformative teacher professionalism. The major criticism of both Mockler (2005) and Sachs (2016) against current professionalism based on standards, measurement and accountability underpins the conceptualisation of teacher vision as it refers to both personal commitment and context-oriented view of teacher professionalism rather than to a technical view based on teacher competences and standards. In addition, seeking more dynamic and proactive teachers in transformative teacher professionalism is embodied in the conceptualisation of teacher vision. Taken together, the use of teacher vision as a framework for transformative teacher professionalism appears to be justified well with remarkably similar nature of both.

## Conclusion

This study attempts to conceptualise teacher vision based on presenting an analytic representation of the relevant literature and locate it as a possible framework for transformative teacher professionalism. The conceptual analysis suggests that teacher vision with its attributed features characterised in the relevant literature can be a framework for transformative teacher professionalism which calls for dynamic and proactive quality teachers.

The way in which teacher vision has been conceptualised in this paper is not as a set of specific rules and procedures for what to do, when and how. Rather, one of the suggestions is that further attempts to conceptualise teacher vision and its elements are still needed. Hammerness et al.'s (2005) teacher education model centred upon teacher vision and its elements i.e. understanding, tools, practices and dispositions provide a sound ground for further conceptualisation of teacher vision as the model presents a more analytical framework with a cyclical interdependence among the elements in it. Specifically, I used it as conceptual framework in both my PhD dissertation which is aimed to examine the changes in beginning teachers' visions (Ergünay, 2018) and the challenges they face during their first year in teaching profession

(Ergünay & Adıgüzel, 2019a). The framework appears to facilitate examining the visions of beginning teachers and its elements represent interdependence among themselves. More specifically, the findings in our research study based on data which were collected through classroom observations, interviews and an open-ended questionnaire indicate that the teacher vision-oriented model suggested by Hammerness et al. (2005) is likely to provide a useful framework for researchers who are eager to examine teachers' professional understanding including their subject matter knowledge, pedagogical content knowledge, knowledge of classroom management and relationship with parents, conceptual tools i.e., adopted learning theories and approaches, practical tools i.e., adopted instructional methods and techniques, professional practices i.e., planning, implementation, feedback and correction preferences, and dispositions specified as adopted roles as teachers, the role they attribute to learners, their attitudes towards personal and professionals development.

In addition, we used Hammerness et al.'s a teacher education model in another recent study which is also aimed at examining the changes in beginning teachers' visions (Ergünay & Adıgüzel, 2019b). Once again, the model appears to provide us with a valid conceptual ground in this study. In addition, focusing on the changes in beginning teachers' professional understanding, tools, practices and dispositions separately and then conducting a collective analysis of them centring upon the participants' professional visions i.e., teacher vision facilitated both the data collection and reaching analytical conclusion in our research study.

The paper is concluded with a set of recommendations for the use of teacher vision in teacher professionalism contexts. First, the concept 'teacher vision' has emerged as a recent term which is likely to be integrated into teacher education and teacher professional development policies and practices. Thus the term can enable us to evaluate the current standard or competence based policies and practices from a perspective of transformative teacher professionalism and the concept 'teacher vision' can be used as a starting framework or a common tool.

Teacher vision can also be approached as a controlling mechanism for evaluating the effectiveness of initial teacher education curricula, teacher induction and professional development programs in practice. In addition, teacher development and teacher performance can be monitored through the elements of teacher vision analytically and accordingly a total evaluation can be made based on teacher vision on the condition that visions of teachers are well-diagnosed with effective scales or other assessment tools. Once such

tools are developed, they also can be used in teacher recruitment and identifying their professional needs.

Finally, it is recommended that further research on teacher vision be undertaken in the following areas:

- Although there is a growing body of literature on teacher vision, the concept still needs broader and deeper conceptualisation based on the relevant theoretical and practical research.
- Further research is needed to elaborate on what constitutes teacher vision and to specify more closely the interdependence between teacher vision and other conceptualisations in education. Clarifying the distinguishing features of teacher vision from these concepts will provide a better understanding of its conceptualisation.
- The literature reviewed and my own research experience suggest that using teacher vision as a framework in a number of possible future educational research more specifically research on teacher education and professional learning will be worthwhile.
- A more comprehensive focus on transformative teacher professionalism and teacher vision concept can develop a better understanding of interdependence between them.
- The relevant literature on teacher vision makes it clear that the concept comprises multiple elements such as teachers' professional understanding, practices, conceptual and practical tools, and their adopted attitudes towards their roles. It is likely that further research will help explore new elements of teacher vision and clarify them. The interdependence of these elements is another study field for further research. The correlations among each element of teacher vision and the directions of these correlations can be of interest to be examined.

## REFERENCES

- Beck, C., Kosnik, C. (2014). *Growing as a teacher: Goals and pathways of ongoing teacher learning*. Rotterdam: Sense.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London: Falmer.
- Duffy, G.G. (2002). Visioning and the development of outstanding teachers. *Reading Research and Instruction*, 41(4), 331–343. <https://doi.org/10.1080/19388070209558375>
- Ergünay, O. (2018). *Aday öğretmenlerin ilk yıl mesleki deneyimlerinin Hammerness, Darling-Hammond ve Bransford'un öğretmen eğitimi modeli bağlamında incelenmesi: Bir çoklu durum çalışması* [Examining the first year teaching experiences of beginning teachers with Hammerness, Darling-Hammond and Bransford teacher education model: A multi-case study]. [Unpublished doctoral thesis]. Eskişehir, Turkey: Anadolu University Graduate School of Educational Sciences.

- Ergünay, O., Adıgüzel, O.C. (2019a). The challenges of beginning teachers in their first year of teaching career and their sources. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-Journal of Qualitative Research in Education*, 7(3), 1080–1099. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-624.1.7c.3s.8m>
- Ergünay, O., Adıgüzel, O.C. (2019b). The first year in teaching: Changes in beginning teachers' visions and their challenges. *Qualitative Research in Education*, 8(3), 276. <https://doi.org/10.17583/qre.2019.4016>
- Fairbanks, C.M., Duffy, G.G., Faircloth, B.S., He, Y., Levin, B., Rohr, J., Stein, C. (2010). Beyond knowledge: Exploring why some teachers are more thoughtfully adaptive than others. *Journal of Teacher Education*, 61(2), 161–171. <https://doi.org/10.1177/0022487109347874>
- Hammerness, K. (2014). Visions of good teaching. In: S. Feiman-Nemser, E. Tamir, K. Hammerness (Eds.), *Inspiring teaching: Preparing teachers to succeed in mission-driven schools* (pp. 103–121). Cambridge: Harvard Education.
- Hammerness, K. (2006). *Seeing through teachers' eyes: Professional ideals and classroom practices*. New York: Teachers College.
- Kosnik, C., Beck, C. (2009). *Priorities in teacher education*. New York: Routledge.
- Kennedy, M.M. (2006). Knowledge and vision in teaching. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 205–211. <https://doi.org/10.1177/0022487105285639>
- Mockler, N. (2005). Trans/forming teachers: New professional learning and transformative teacher professionalism. *Journal of In-Service Education*, 31(4), 733–746. <https://doi.org/10.1080/13674580500200380>
- MoNE. (2018). *Turkey's education vision 2023*. Retrieved from: [https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/turkey\\_education\\_vision\\_2023.pdf](https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/turkey_education_vision_2023.pdf)
- OECD. (2016). *Supporting teacher professionalism: Insights from TALIS 2013*, TALIS. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264248601-en>
- Parsons, S.A., Vaughn, M., Malloy, J.A., Pierczynski, M. (2017). The development of teachers' visions from preservice into their first years teaching: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 64, 12–25. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.018>
- Ro, J. (2020). Curriculum, standards and professionalisation: The policy discourse on teacher professionalism in Singapore. *Teaching and Teacher Education*, 91, 103056. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103056>
- Sachs, J. (2016). Teacher professionalism: Why are we still talking about it?. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(4), 413–425. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1082732>
- Shulman, L. (2006). Foreword. In: K. Hammerness. *Seeing through teachers' eyes: Professional ideals and classroom practices*, (pp. vii–x). New York: Teachers College.



Bregje de Vries, Anja Swennen, Jurriën Dengerink

Vrije Universiteit Amsterdam, the Netherlands

CORRESPONDING AUTHOR: b.de.vries@vu.nl

## Design Principles for the Professional Development of Teacher Educators: Illustrations of Narration, Dialogue and Self-study

### SUMMARY

Teacher education has been recognized increasingly as a profession that fundamentally differs from teaching pupils in schools. This has resulted in teacher educator development programs which address the uniqueness of the profession. In this article we depart from this recognition of teacher education as a profession outlining the specifics of teacher education, and we describe a professional development program for teacher educators run in the Netherlands. We describe its building blocks and three design principles – narrative inquiry, dialogue and self-study – and illustrate their value by examples of evaluations taken from the program.

KEYWORDS: Professional Development, Dialogue, Self-Study

### Introduction

Over the last two decades, there is an increasing interest in what it means to become a teacher educator (Murray & Male, 2005; Zeichner, 2005; Swennen & Van der Klink, 2009; Loughran, 2011). Stories of teacher educators are shared around the world illustrating the unique pathways and challenges of what it means to develop an identity as teacher educator (Churukian & Lock, 2000; Bullough, 2010). It is now widely recognized that the identity of teacher educators is different from that of school teachers and other academics (Loughran, 2006; Swennen, Jones & Volman, 2010). Murray and Male (2005) distinguish between the work of teachers, as first order teaching, and the work of teacher educators as second order teaching: “As second-order practitioners teacher educators induct their students into the practices and discourses of both school teaching and teacher education” (p. 126). Being a second order practitioner demands high standards of ‘being able to teach as you preach’, but also to preach as you teach (Swennen, Lunenberg & Korthagen, 2008) and explicit modelling (Loughran & Berry, 2005). Also, being a teacher educator means

crossing boundaries between theories and practices, between visions and concrete systems, and between rituals and renewal. Teacher educators need to develop a helicopter view, and provide broadening perspectives on teaching and learning for (new) teachers to develop their own pedagogical strategies and professional identities. This means that at its core the work of teacher educators is multi-faceted (Smith, 2011) and they meet tensions and dilemmas for which each teacher educator has to find their own solutions (Berry, 2009).

The development of teacher education as a separate profession within the educational landscape has led to several initiatives to provide for the induction and professional development of teacher educators. Associations and networks of teacher educators are established, like the Association of Teacher Education in Europe (ATEE), the Dutch Association of Teacher Educators (Velon) and Info-Ted. These networks offer opportunities for teacher educators to learn and develop through journals, conferences and summer courses. Moreover, in European countries like Belgium and the Netherlands professional standards for teacher educators sometimes related to a professional registration system, have been developed (Koster, Dengerink, Korthagen & Lunenberg, 2008; Velov, 2012) which also offer possibilities for professional development for teacher educators. In addition to more informal opportunities for professional development of teacher educators, several authors suggested institute based courses and formal induction (Smith, 2003; Van Velzen, Van der Klink, Swennen & Yaffe, 2010; Boyd, Harris & Murray, 2011). In 2012 scholars from the Vrije Universiteit Amsterdam, like Mieke Lunenberg and Jurriën Dengerink, took the initiative to design and implement a professional development program in the form of a course for teacher educators. The program aims at beginning and more experienced teacher educators in the Netherlands, both teacher educators in institutions and schools. The authors of this paper have been involved in the program as coordinators and teachers. In the following, we describe this program by sketching the outline of the program and highlighting the design principles: narration, dialogue and self-study. Also, we illustrate how these design principles work and show their effects by excerpts of evaluation data. We conclude by formulating our vision on teacher education as essentially research-based.

### **Outline of the program**

Participants of the program are beginning and experienced teacher educators working as mentors of student teachers in schools and/or teacher educators in institutes. Although the context of their work and personal involvement in educating teachers differs, many of these teacher educators are involved

in coordinating teacher education curricula and materials, supervising and mentoring student teachers, initiating and supporting professional networks of teacher educators and organizing ongoing professional development activities. Professional development of teacher educators is defined as a process of continuing professional development (European Commission, 2013). Shulman and Shulman (2014) describe professional development as a process that is individual and collective. At the individual level, professional development aims at reflection on personal visions, motivations, theories and practices. At the collective level, professional development expands to developing a shared vision, acknowledging a professional knowledge base and standards, and becoming part of a community of teacher educators based on shared commitment. The professional development program presented here can be understood as aiming for identity development and autonomy on the individual level, and raising awareness of professional others and systems on the collective level. It seeks both the transmission of theory and models, as well as a transition to community-based professionalism and transformation of teacher educators' stances from restricted experiential professionalism towards more extended professionalism rooted in processes of meaning-making by reflection and self-study (cf. Kennedy, 2005; Evans, 2008).

The program is modular and currently consists of eight parts: four basic modules, two follow-up modules, and two masterclasses. The basic modules aim for transmitting the knowledge base of teacher education in the Netherlands, building a community of practice with the participants, and transformation toward a reflective professional. The follow-up modules are aimed at deepening basic elements of the knowledge base by extending both theory and practice on issues such as coaching towards self-regulation, dialogic skills, and team teaching. The exact issues discussed depend on the professional development needs of the participants. The masterclasses aim at exchanging ideas and discussing topical concerns such as 'New Forms of Teacher Education' and 'Paradigms of Teacher Education'. The modular nature of the program allows for optimal flexibility for varying participants to enter the program. In general, modules are offered once or twice a year, and can be combined in any order. The types of modules differ in the time they take: basic modules take two to three days whereas follow-up modules take one day, and masterclasses are limited to half a day. All modules are open to all kinds of teacher educators and as a result every course represents a mixture of backgrounds, careers, and specialties. Sometimes, singular or combined models are offered in-company thus allowing for professional development of whole teams.

The four basic modules can be followed separately, or in any combination. The basic modules address (1) Pedagogy of teacher education, (2) Coaching, (3) Self-study, and (4) Professional development. In the first module, participants learn to verbalize their own processes of and experiences with educating (pre-service) teachers, and get to know theory and models on second-order teaching, and meaningful reflection, and relating theory with practice. In the module on coaching, participants focus on mentoring individual or groups of (pre-service) teachers and are introduced to theories and new practices of designing and performing learning dialogues. In the module on self-study, participants focus on aspects they experience as difficult in their teacher education practice, and set up and conduct a small-scale study. They collect small amounts of data, for instance audio-recordings of moments of supervision, and analyse these data to answer questions such as ‘Do I support meaningful reflection?’ and ‘What kinds of questions do I pose?’. In the module on professional development participants get acquainted with models and theories on the teacher education profession and look ahead to their own professional development. They articulate their teacher educator identities, reflect on their tasks and competences, and are formally assessed for the national register of teacher educators.

### **Design principles of the program**

The program has now run for eight years (starting with basic modules and seminars in 2012, and the entire program since 2016). Each year, evaluation data have been collected for the purpose of improvement. The data encompass 12 written reflections from the year 2019–2020 and 68 questionnaires with closed and open questions on the participants’ experiences with and their valuing of both the form and content of the modules. The data are used for regular evaluation redesign of (parts of) the program and not so much as the input for systematic effect studies. In general, the modules of the program receive high mean scores ranging between 4.5 and 5.0 on five scale items. In the following, we present three underlying design principles which seem to explain for its success, and illustrate them with excerpts taken from qualitative data.

#### *Design principle 1: Narrative inquiry*

The first design principle interweaved in parts of the program is narrative inquiry. It is generally defined as forms of capturing information in oral, written or visualized narrative structures by a coherent plot with underlying determining characteristics such as time, setting, agents and action (McEwan & Kegan, 1995), and in the context of teacher education specifically boils down to narrating for the purpose of developing insight in identity and personal

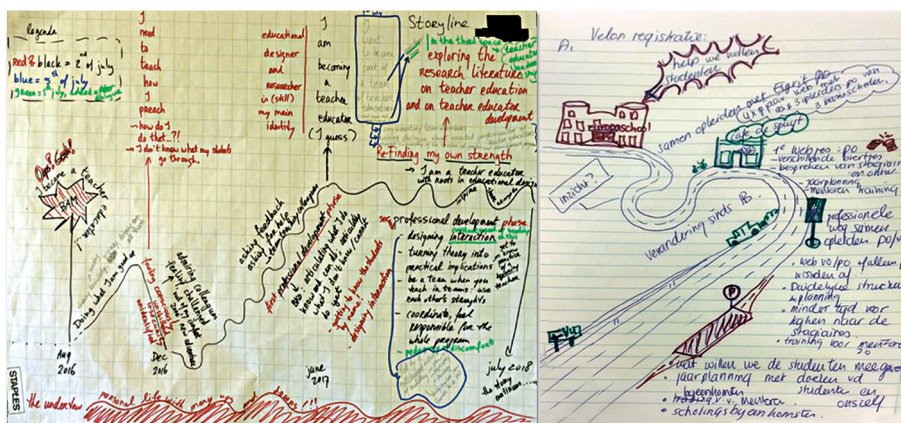


Figure 1. Two examples of visual narratives (module Registration)

practical knowledge (Kitchen, Parker & Pushor, 2011). In the beginning of the module on professional development the participants draw their story of how they became teacher educators. In their own preferred ways they envision a timeline, decisive moments, actors and contexts to explicate their process of becoming a teacher educator. Fig. 1 shows two examples of such stories.

In the story on the left, colours have been used to show a layered story drawn at three different moments in a masterclass. The story explicates the start of being a teacher educator, and the teacher educator's growth towards team teaching. In the story on the right, a road has been drawn showing formal and informal moments in a school-university relationship central to the teacher educator's career. Both stories mark facts and moments as well as personal evaluations. The power of narration seems that it allows for teacher educator identities "under construction" to become visible and verbalized, as a consequence becoming available for further reflection.

### *Design principle 2: Dialogue*

With numbers of participants between 10 to 20, optimal opportunities are created for dialogic learning. Raising dialogue between teacher educators is expected to have several effects. First, meeting other teacher educators working under different circumstances gives rise to reflection on one's own profession. It motivates comparison between practices and underlying attitudes and visions. What often remains implicit in how we work, now becomes explicated, and the teacher educators become each other's critical friends. Second, it allows for community-building which provides a base for continuing professional development after modules have finished. One participant stated that the

program had made his work as a school-based teacher educator less lonely. The following citations also represent the values of professional dialogue:

“The contacts between the participants led to several supervision moments and gave rise to opportunities for reflection”.

“I have changed. I thought I would just follow a training, I didn’t expect myself to change. I met colleagues from other parts of the country and different institutions and it worked really well for me to participate in this group, brainstorm with them, share experiences with them, and learn from each other”.

### *Design principle 3: Self-study*

One of the modules is specifically aimed at setting up and conducting self-study according to its principles (Koster & Van den Berg, 2014; Ritter et al., 2018). In the other modules self-study is referred to as a way of professionalization, sometimes in the context of broader research frameworks such as action research and research-based teacher education. Although participants are sometimes scared of ‘doing research’, self-study allows them to experience that it can be really small and doable and lead to useful insights. In the self-study module, participants formulate their own research question closely related to their personal experiences and practices:

“At first, I felt a bit worried about the research module. But I have learned a lot and really enjoy doing research now, I see opportunities everywhere around me”.

“The coaching module was really useful, because my coaching until then was rather superficial. And in the research module I did a small study on my coaching with students, which gave me new insights”.

## **Conclusion and discussion**

Professional development to be effective needs to be designed according to a ‘theory of change’ running from characteristics of the intervention to expected outcomes in terms of increased knowledge and performance and positive learning effects (Kirkpatrick, 1994; Wayne et al., 2008; Desimone, 2009). In this article we described and explained a Dutch program for teacher educator professional development by its modules and underlying design principles. We illustrated in a nutshell the positive effects the program seems to have on the knowledge, skills and attitudes of the participants and their actual performance. In the future it would be worthwhile to also measure the impact of the program in terms of the observations of actual changes in the teacher educator practices, and following from that learning effects of the (student) teachers of the participating teacher educators. It could also be interesting to further explore possibilities for increasing the modular and



flexible nature of the program by adding online activities in advance of the program or as a follow-up for alumni. Kelly et al. (2016) describe interesting ideas for online future teacher education. By offering an alumni network, we could further promote our theory of change, in which the exchange of stories between members of a professional community is viewed essential in continuing professional development.

Different models and visions or paradigms exist on how to build an effective professional development program (Kennedy, 2005). The program described here approaches the professional development of teacher educators as one evolving around dilemma's between system aspects, and personal stances (cf. Berry, 2009). At the core of this seems the teacher educator as a bridge between theory and practice. In our view, theory is at the heart of teacher education (Sjölie, 2014), and the professional development of teacher educators necessarily evolves around theories to be put in practice, or practices to be deepened and understood by theory. The program described here can therefore be viewed as research-based (cf. Cochran-Smith, 2005; Tack & Vanderlinde, 2014), inviting teacher educators to exchange and reflect on their ideas and practices from different angles, mirrored by research, and improved by self-study.

## REFERENCES

- Berry, A. (2009). Professional self-understanding as expertise in teaching about teaching. *Teachers and Teacher Education: Theory and Practice*, 15(2), 305–318.
- Boyd, P., Harris, K., Murray, J. (2011). *Becoming a teacher educator: Guidelines for induction*. Bristol, UK: The Higher Education Academy, ESCALATE. 2<sup>nd</sup> ed.
- Bullough, R.V. Jr. (2010). Parables, Storytelling, and Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 153–160.
- Churukian, G.A., Lock, C.R. (Eds.). (2000). *International narratives on becoming a teacher educator: Pathways to a profession*. Lewiston–New York: The Edwin Mellen Press.
- Cochran-Smith, M. (2005). Teacher educators as researchers: Multiple perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 21, 219–225.
- Desimone, L.M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199.
- European Commission (2013). *Supporting teacher educators for better learning outcomes*. Brussels: European Commission.
- Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20–38.
- Kelly, N., Clarà, M., Kehrwald, B., Danaher, P.A. (Eds.). (2016). *Online learning networks for pre-service and early career teachers*. London: McMillan Publishers.
- Kennedy, A. (2005). Models of continuing professional development: A framework for analysis. *Journal of In-service Education*, 31 (2), 235–250.
- Kirkpatrick, D.L. (1994). *Evaluating training programs: The four levels*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Kitchen, J., Parker, D.C., Pushor, D. (Eds.). (2011). *Narrative inquiries into curriculum making in teacher education*. Bingley: Emerald Publishing.



- Koster, B., Dengerink, J., Korthagen, F., Lunenberg, M. (2008). Teacher educators working on their own professional development: Goals, activities and outcomes of a project for the professional development of teacher educators. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14(5), 567–587.
- Koster, B., Van den Berg, B. (2014). Increasing professional self-Understanding: Self-study research by teachers with the help of biography, core reflection and dialogue. *Studying Teacher Education*, 10(1), 86–100.
- Loughran, J. (2006). *Developing a pedagogy of teacher education: Understanding teaching & learning about teaching*. London: Routledge.
- Loughran, J. (2011). On becoming a teacher educator. *Journal of Education for Teaching*, 37(3), 279–291.
- Loughran J., Berry A. (2005). Modelling by teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21, 193–203.
- McEwan, H., Egan, K. (Eds.). (1995). *Narrative in teaching, learning and research*. New York: Teachers College Press.
- Murray, J., Male, T. (2005). Becoming a teacher educator: Evidence from the field. *Teaching and Teacher Education*, 21, 125–142.
- Ritter, J.K., Lunenberg, M., Pithouse-Morgan, K., Samaras, A.P., Vanassche, E. (Eds.). (2018). *Teaching, learning, and enacting of self-study methodology: Unraveling a complex interplay*. Singapore: Springer.
- Shulman, L.S., Shulman, J.H. (2014). How and what teachers learn: A shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 257–271.
- Sjölie, E. (2014). The role of theory in teacher education: Reconsidered from a student teacher perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 46(6), 729–750.
- Smith, K. (2003). So, what about the professional development of teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 26(2), 201–215.
- Smith, K. (2011). The multi-faceted teacher educator: A Norwegian perspective. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 37(3), 337–349.
- Swennen, A., Lunenberg, M.L., Korthagen, F. (2008). Preach what you teach! Teacher educators and congruent teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14(6), 531–542.
- Swennen, A. Van der Klink, M. (Eds.). (2009). *Becoming a teacher educator. Theory and practice for teacher educators*. Dordrecht: Springer.
- Swennen, A., Jones, K., Volman, M. (2010). Teacher educators: their identities, sub-identities and implications for professional development. *Professional Development in Education*, 36(1), 131–148.
- Tack, H., Vanderlinde, R. (2014). Teacher educators' professional development: Towards a typology of teacher educators' researcherly disposition. *British Journal of Educational Studies*, 62(3), 297–315.
- Van Velzen, C., Van der Klink, M., Swennen, A., Yaffe, E. (2010). The induction and needs of beginning teacher educators. *Professional Development in Education*, 36(1–2), 61–75.
- Velov, (2012). *The Flemish teacher educator profile*. Retrieved from: [https://velov.files.wordpress.com/2012/02/velov\\_bro\\_en\\_111206.pdf](https://velov.files.wordpress.com/2012/02/velov_bro_en_111206.pdf)
- Wayne, A.J., Yoon, K.S., Zhu, P., Cronen, S., Garet, M.S. (2008). Experimenting with teacher professional development: Motives & methods. *Educational Researcher*, 37 (8), 469–479.
- Zeichner, K. (2005). Becoming a teacher educator: A personal perspective. *Teaching and Teacher Education*, 21, 117–124.

Ruth Zuzovsky

Kibbutzim College of Education, Israel

E-MAIL: ruth.zuzovsky@smkb.ac.il

Smadar Donitsa-Schmidt

Kibbutzim College of Education, Israel

E-MAIL: smadar.donitsa@smkb.ac.il

## Professionalization and Professionalism of Teaching and Teachers in Israel

### SUMMARY

The paper describes the main national-level policy actions and initiatives taken over four decades, from the 1980s to the present, to promote the professionalization of teaching in Israel and enhance the professionalism of Israeli teachers. It also includes a critical reflection on the success of these measures.

KEYWORDS: professionalization, professionalism, policy actions, teachers, teaching in Israel, professional development

### Introduction

There have been major changes in the Israeli education system over the last four decades. Many of these changes aimed to enhance the professionalization of teaching and the professionalism of Israel's teaching force. The current paper reviews the national policy actions taken to achieve this purpose and discusses the extent to which they have been successful.

Professionalization stands for the collective effort of professional groups to formulate the terms and practices of their profession towards attaining legitimization and self-governance. The process aims to upgrade the status of the profession and seek further resources for the involved group (Goodson, 2000; Hargreaves, 2000). The professionalization of teaching might comprise extending the training duration, acquiring certificates, setting professional standards, and advocating the academization of the profession.

The term professionalism has been contested and reinterpreted over the years in response to public discourse and social studies (Evans, 2008; Evetts, 2013). It nevertheless remains related to the quality of the actions taken by individual members of a professional group, the combination between their professional commitments and their knowledge, collegial relationships with

their peers, and their ethical relationship with their clients (Goodson, 2000; Hargreaves, 2000). Professionalism focuses on the competence, qualifications and acquired capacities required to pursue a given profession and is largely dependent on professional development throughout one's career. To ensure quality, teachers must be committed to learning throughout and beyond their life work at school (Schuepbach, 2016). While professionalization and professionalism may be in harmony, in some cases they are not, as intensive professionalization does not always guarantee greater professionalism (Hargreaves, 2000; Sachs, 2016).

Policy actions aimed at promoting the professionalization of teaching in Israel have been mostly governed by national governmental bodies. They have concentrated on prolonging teacher educational training programs, setting professional standards, pushing for further academization of the teaching profession, and improving the teachers' salaries and working conditions. Policy actions aimed at improving the professionalism of teachers have focused mainly on offering them a variety of continuing professional development activities and opportunities for lifelong learning.

### **Professionalization of teaching and professionalism of teachers in Israel**

Teachers in Israel at all levels of education are civil servants who perform their duties under fixed-term contracts, which are set by the Israeli Government and agreed upon by the teacher unions. Israeli teachers teach in an education system that consists of four tiers: pre-primary education (ages 3–6), primary education (grades 1–6, approximately ages 6–12), lower secondary education (grades 7–9, approximately, ages 13–15) and upper secondary education (grades 10–12, approximately ages 16–18) (Zuzovsky & Donitsa-Schmidt, 2004).

Several policy actions have been taken to enhance the professionalization of teaching and the professionalism of teachers in Israel. The most pivotal has been the academization of the teachers' education institutions, which began in the 1980s. Two bodies governed the process – the Ministry of Education and the Council for Higher Education, The Ministry of Education, founded in 1949, one year after the establishment of the State of Israel oversees public education in Israel including its institutions, curricula and teacher training. The Council for Higher Education, established under law in 1958, is an independent and autonomous official authority that is responsible for higher education in Israel and determines its policy<sup>1</sup>. The first and most seminal stage in

---

<sup>1</sup> <https://che.org.il/en/>, [retrieved: November 29, 2020]

the academization process was a gradual upgrading of teacher seminaries to academic colleges. Under the guidelines of the Council for Higher Education (Dan Committee, 1981), the duration of teacher training was extended from two or three years to four-year programs awarding a Bachelor of Education (B.Ed.) degree and a teaching certificate (Dror, 2013).

The second milestone in the academization process occurred in 2004, when the Council for Higher Education granted teacher colleges permission to open two-year post-qualification Masters' in Education programs for practicing teachers (M.Ed.). This move was in line with the continuous efforts made by the Ministry of Education to elevate the status of the teaching profession. Yet, under the pressure of the universities that insisted on maintaining their hegemony as research institutions, the Council for Higher Education approved teacher-education colleges to open post-graduate study tracks that did not include research. Only in 2012 was a research track added, signaling another landmark in the professionalization of teaching but also to teachers' professionalism. Another way to enhance the teaching force professionalism was the opening of Master of Teaching programs (Mteach) in 2010, combining a post-graduate certificate in education (PGCE) and a master's degree in education (Zuzovsky, Donitsa-Schmidt, Trumper, Arar & Barak, 2019).

In 2006, two years after the launching of the post-qualification master's programs in teacher colleges, a committee of the Council for Higher Education published a uniform set of guidelines for all teacher education institutions (Ariav Committee, 2006). The guidelines laid out a template for initial and continuous teachers training programs, defining the required study components and the study hours to be allocated to each. The committee placed special emphasis on disciplinary studies and gave them greater weight. Over the years, along with the academization of teacher education programs, the required qualifications of college faculty members have also been raised (Hofman & Niederland, 2012).

In 2003, the Israeli government appointed the famous Dovrat Committee, also known as the National Task Force for the Advancement of Education in Israel, to inspect the professionalization of teaching and the teachers' professionalism. The committee was largely appointed in response to public criticism against the Israeli education system and its achievements, which put much of the blame on the teachers. The committee members included leading figures from the fields of economy, administration, and education, but no representatives of the colleges of education or the two teachers' unions. In early 2005, the Dovrat committee recommended making changes to the job structure, workload and salaries of teachers, to raise the status of the teach-

ing profession. It also recommended making structural, organizational and pedagogical changes to the teacher education system (Blass, 2012).

Following the Dovrat Committee recommendations, two major reforms were launched: at the primary school level in 2008 ('*New Horizon*' reform) and at the secondary school level in 2012 ('*Courage to Change*' reform). This time, the teacher unions were actively involved in putting together the collective agreements, which included a substantial raise in teachers' salaries and improving their working conditions. A new promotion scale was defined, linking teachers' promotion to their participation in professional development activities. Several additional administrative and structural changes were made (Blass, 2016). The most notable ones were the establishment of two new bodies: RAMA, an independent National Authority for Measurement and Evaluation in Education (Beller, 2013) and '*Avney Rosha*' Institute for training school principals (Shaked, 2014). Another important outcome of the Dovrat Committee recommendations was that the colleges of education gradually came under full auspices of the Council for Higher Education, including budgeting. This has allowed teacher colleges greater autonomy in handling their academic and administrative affairs. Consequently, small colleges have merged to create larger university-type institutions. Following these mergers, the number of colleges went down from 26 in 2000 to 21 in 2020 with further aims to reduce their number to eight in the future (Blass, 2016).

The Ministry of Education, viewing the teachers' education as an ongoing lifelong process, decided in 2013 to restructure the department in charge of the entire teaching force, and split it into three subdepartments, each responsible for a different phase in the teachers' careers: initial teacher training (pre-service), induction years, and continuous professional development (in-service).

The professional development options currently offered to practicing teachers include a variety of learning opportunities such as school-based activities, in-service courses given at regional teacher centers and colleges<sup>2</sup>, learner communities guided by teacher leaders (Avidov-Ungar & Reingold, 2018), massive open online courses (MOOCS)<sup>3</sup>, diploma certification studies, and studies towards advanced academic degrees (Zuzovsky, Donitsa-Schmidt,

---

2 See for example information on the website of the Ministry of Education's English teaching inspectorate: [https://cms.education.gov.il/educationcms/units/mazkirut\\_pedagogit/english/inspectoresdesk/](https://cms.education.gov.il/educationcms/units/mazkirut_pedagogit/english/inspectoresdesk/), [retrieved: November 29, 2020].

3 The Campus IL project is a free digital learning platform that offers massive open online courses in a wide range of topics. It was established as a joint initiative of the National Israel Digital Project at the Ministry of Social Equality and the Council for Higher Education in 2015 – <https://campus.gov.il/en/>, [retrieved: November 29<sup>th</sup>, 2020].

Trumper, Arar & Barak, 2019). This assortment is expected to meet the diverse needs of individual teachers as well as promote educational and professional changes in the school system. To avoid eclectic professional development, the school principal has been put in charge of designing tailor-made three-year continuing professional development programs for each teacher, compatible with teachers' needs and the school's goals and requirements and pending the approval of the regional supervisor. As already noted, since the two major school reforms of 2008 and 2013, a direct link has existed between the teachers' continuous professional development, their career ladder, and their salary (Blass, 2016). In-service activities grant teachers credit points that accumulate over the years and are translated into salary raises. This could explain the fact that 86% of the teachers study in different professional development frameworks (Mikulincer & Parzanchevsky Amir, 2020). Active professional learning is also a factor in promoting teachers on a 9-grade career scale, where the highest level is reserved to leadership positions in school.

### Summary and Discussion

Although the academization of the teacher education colleges was a cardinal move towards the professionalization of teaching, it has not been fully accomplished. The status of the teaching profession is still relatively low in Israel. Compared to other OECD countries and despite two major reforms, teachers' salaries in Israel are below average and lower than those of similar professions such as nursing and social work (Blass, 2016; Central Bureau of Statistics, 2017; OECD, 2018). The working conditions of Israeli teachers are also less than attractive. Class size is one of the largest in the OECD at all school levels, and the average number of weekly working hours is slightly above the OECD average (OECD, 2018).

In an international survey of 21 countries, Israel was ranked at the bottom of the Teacher Status Index scale. The survey revealed that Israelis did not trust teachers to deliver their students quality education, and respect for teachers was the lowest among all the countries surveyed (Dolton, Marcenaro, de Vries & She, 2018).

The low prestige of the teaching profession results in difficulty recruiting high-quality candidates to the education system and retaining them, creating a chronic shortage in teachers (Donitsa-Schmidt & Zuzovsky, 2016). One of the strategies school principals implement to cope with this shortage is hiring teachers without appropriate qualifications. While this phenomenon, known as out-of-field teaching (Ingersoll, 1999), solves the quantitative aspect of the shortage, it creates a quality problem. According to a recent report, between

40% to 60% of the core school subject teachers in Israel are out-of-field teachers (State Comptroller, 2019). As the State Comptroller noted, this situation “harms the students and may cause them long-term damage in terms of the quality of the knowledge, the skill they acquire, and the scholastic achievements that follow” (State Comptroller 2019, p. 937).

Further indication of the inadequate professionalism of Israeli teachers is their insufficient knowledge. A study that reviewed empirical data on the types of knowledge Israeli teachers possesses revealed that beginner teachers lack the required content and pedagogical content knowledge. Later in their careers, Israeli teachers expressed a need for other missing types of knowledge, such as assessment literacy, technological knowledge, acquaintance with research methodology and teaching children with special needs (Donitsa-Schmidt & Zuzovsky, 2019). Almost two decades after the Dovrat Committee recommendations, the achievements of Israeli students in international comparative studies are still slightly below the international average score (OECD, 2019).

To resolve the shortage of teachers, the Ministry of Education has initiated in the past decade several alternative paths for initial teacher training. These are usually on-the-job accelerated and condensed programs that are open to post-graduate certificate in education (PGCE) candidates who already have a strong university-based academic background. These programs aim to attract high-quality candidates into the education system. Yet, the Ministry of Education came under severe criticism for taking this course of action, accusing that such accelerated programs are causing further deterioration of the professionalization of teaching and the professionalism of teachers (Weinberger & Donitsa-Schmidt, 2016; Donitsa-Schmidt & Ramot, 2020).

Although efforts have been made to promote the professionalism of the teachers by offering them varied professional opportunities, recent studies have revealed that this was not achieved in full (Mikulincer & Parzanchevsky-Amir, 2020). The policy guideline assigning school principals the task of planning teachers’ professional development programs has not been implemented, hindering the long-term planning of the professional and career advancement of teachers. No official success measures have been established for assessing the quality of the professional development activities. No research was conducted to measure the effect of teachers’ professional development on their teaching skills, professional identity and professional well-being, and on the achievements of their students. Too many bodies, some with conflicting agendas, are involved in the professional development activities offered to teachers. Finally, better coordination is required between the various



national, regional, and school level stakeholders handling the professional development of teachers.

In conclusion, over the past forty years, educational policymakers have invested heavily in teaching professionalization and in enhancing Israeli teachers' professionalism. However, these processes are still underway and have not yet reached their goals. The academization process has not been finalized to date. Of twenty-one academic teacher education colleges, only three have come under full auspices of the Council for Higher Education. At the same time, first-tier research universities, keep opposing the full academization of teacher colleges, to retain their hegemony (Hofman & Niederland, 2012). Their resistance blocks the allocation of research budgets to the colleges, impedes the promotion of teacher educators, and hinders colleges from awarding doctoral degrees.

While some researchers have noted that professionalization and professionalism do not always coexist and might even contradict one another, this is not the case in the Israeli context, where these two lines of policy actions seem to intertwine. Many policy actions aimed at one avenue have also served as springboards for the other. These complementary policy actions should continue in the coming years with the support of all the governing bodies and stakeholders involved. Since education is the acknowledged backbone of society, it is imperative that the Israeli government continue to invest in the enhancement of the teaching profession and the teaching force.

## REFERENCES

- Ariav Committee (2006). *Report of the committee for determining outlines for teacher education in higher education institutions in Israel*. Jerusalem, Israel: Council for Higher Education. [Hebrew].
- Avidov-Ungar, O., Reingold, R. (2018). Israeli Ministry of Education's district managers' and superintendents' role as educational leaders – implementing the new policy for teachers' professional development. *International Journal of Leadership in Education*, 21(3), 293–309.
- Beller, M. (2013). *Assessment in the service of learning: Theory and practice*. Ramat Gan, Israel: RAMA: The National Authority for Measurement & Evaluation in Education.
- Blass, N. (2012). The Dovrat Committee, Ofek Hadash and Oz LeTmura: A story of rejection and acceptance. In: D. Ben-David (Ed.), *The state of the nation report: Society, economy and policy in Israel 2011–2012* (pp. 331–364). Jerusalem, Israel: Taub Center for Social Policy Studies in Israel.
- Blass, N. (2016). Twelve years of the national task force for the advancement of education in Israel: What has changed? In: A. Weiss (Ed.), *The state of the nation Report: Society, Economy and Policy in Israel* (pp. 107–147). Jerusalem, Israel: Taub Center for Social Policy Studies in Israel.
- Central Bureau of Statistics (2017). *Statistical almanac for Israel no. 68*. Jerusalem: CBS. [Hebrew].

- Dan Committee (1981). *Guidelines for a B.Ed. degree*. Jerusalem, Israel: Council for Higher Education. [Hebrew].
- Dolton, P., Marcenaro, O. de Vries R., She, P. (2018). *Global Teacher Status Index 2018*. London, UK: The Varkey Foundations.
- Donitsa-Schmidt, S., Zuzovsky, R. (2016). Quantitative and qualitative teacher shortage and the turnover phenomenon. *International Journal of Educational Research*, 77, 83–91.
- Donitsa-Schmidt, S., Zuzovsky, R. (2019). Learning to Teach in Israel: Reviewing Policy and Research. In: M.T. Tatto, I. Menter (Eds.), *Knowledge, policy and practice in teacher education: A cross-national study* (pp. 117–134). London, UK: Bloomsbury Academic Publishing.
- Donitsa-Schmidt, S., Ramot, R. (2020). Opportunities and challenges: teacher education in Israel in the Covid-19 pandemic. *Journal of Education for Teaching*, 1–10.
- Dovrat Committee (2005). *The National Task Force for the advancement of Education in Israel*. Jerusalem, Israel: Ministry of Education. [Hebrew].
- Dror, Y. (2013). Three Decades of Teacher Education in Israel and Their Impact on Professional Development of Teacher Educators. In: M. Ben-Peretz, S. Kleeman, R. Reichenberg, S. Shimoni (Eds.), *Embracing the social and the creative: New scenarios for teacher education* (pp. 35–56). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20–38.
- Evetts, J. (2013). Professionalism: Value and ideology. *Current Sociology*, 61(5–6), 778–796.
- Goodson, I.F. (2000). The principled professional. *Prospects*, 30(2), 181–188.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching*, 6(2), 151–182.
- Hofman, A., Niederland, D. (2012). Is teacher education higher education? The politics of teacher education in Israel, 1970–2010. *Higher Education Policy*, 25(1), 87–106.
- Ingersoll, R.M. (1999). The problem of underqualified teachers in American secondary schools. *Educational Researcher*, 28(2), 26–37.
- Mikulincer, M., Parzanchevsky-Amir, R. (2020). *Optimal management of professional development and training in the education system*. Jerusalem, Israel: Yozma-Center for Knowledge and Research in Education. [Hebrew].
- OECD (2018). *Education at a glance: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. Paris: PISA, OECD Publishing.
- Sachs, J. (2016). Teacher professionalism: Why are we still talking about it? *Teachers and Teaching*, 22(4), 413–425.
- Schuepbach, M. (2016). Extended education: Professionalization and professionalism of staff. *International Journal for Research on Extended Education*, 4(1), 5–8.
- Shaked, H. (2014). Israel's Principal Preparation Policy. *World Journal of Education*, 4(6), 78–89.
- State Comptroller (2019). *Yearly Report 69b: Aspects in the management of teaching personnel in the education system*. Jerusalem, Israel: State Comptroller's Office. [Hebrew].
- Weinberger, Y., Donitsa-Schmidt, S. (2016). A longitudinal comparative study of alternative and traditional teacher education programs in Israel: Initial training, induction period, school placement, and retention rates. *Educational Studies*, 52(6), 552–572.
- Zuzovsky, R., Donitsa-Schmidt, S. (2004). *Attracting, developing and retaining effective teachers in Israel*. School of Education, Science and Technology Education Center Tel-Aviv University, Tel-Aviv, Israel: OECD Country Background Report.
- Zuzovsky, R., Donitsa-Schmidt, S., Trumper, R., Arar, K., Barak, J. (2019). Post-qualification master's level studies in Israel teacher colleges: A transmissive or a transformative model of professional development? *Professional Development in Education*, 45(4), 670–683.

Michał Paluch

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

E-MAIL: paluchkonto@gmail.com

## Egzystencjał personalny nauczyciela – nowe podejście w dydaktyce ogólnej

### STRESZCZENIE

W artykule przedstawiona jest propozycja wykorzystania podstawowego terminu antropologii filozoficznej, jakim jest Osoba (osobotwórczość), w celu wydostania się z ciężającej na polskiej dydaktyce ogólnej bezosobowej epistemologii marksistowsko-leninowskiej. Aby zabieg ten uczynić czytelnym, autor podjął się krytycznego spojrzenia na naukową twórczość Wincentego Okonia (1914–2011), uchodzącego za niepodważalny autorytet w dziejach polskiej powojennej dydaktyki. Krytyka ta odbywa się na tle wyłaniającej się istoty Człowieka, przedstawionej przez Karola Wojtyłę (1920–2005), w dziele znanym jako *Osoba i czyn* (1969). Artykuł obfituje tym samym w język filozoficzny i wynikające z niego neologizmy, dawno niestosowane w polskim dyskursie dydaktycznym. Do takich autorskich pojęć należy „egzystencjał personalny”, akcentujący potrzebę wyodrębnienia nauczania jako sposobu Bycia od innych przejawów ludzkiej egzystencji. Na tej podstawie ukazane zostały profile egzystencjalne wykładowców akademickich, wyprowadzone teoretycznie z personalizmu. Wyróżniono trzy egzystencjały personalne, będące wykładnią poziomów uczestnictwa nauczyciela we własnym wykładzie: (1) dydaktyczny (gr. *didaskō*, nauczam); (2) heurystyczny (gr. *heuriskō*, odnajduję, poszukując); (3) ginetyczny (gr. *ginōskō*, poznaję przez doznanie samego siebie). Na każdy z trzech egzystencjałów przypada określony typ tożsamości: (1) biernego wykonawcy czynności, (2) aktywnego twórcy dzieła oraz (3) przeżywającego relację z sobą samym i innymi sprawcę czynu nauczania. Artykuł ma charakter propedeutyczny. Pełny opis wybranych cech i wskaźników każdego z profili oraz ich pogłębione założenia teoretyczne i metodologiczne stanowią główną treść rozprawy doktorskiej<sup>1</sup> i przygotowywanej na jej podstawie osobnej publikacji.

SŁOWA KLUCZOWE: przeżywanie, nauczanie, podmiotowość, uczestnictwo, Osoba, marksizm, personalizm

1 Michał Paluch, praca doktorska pt. *Dwoistość relacji dydaktycznej nauczyciel–dorosły uczeń*, opracowana pod kierunkiem Prof. Bogusława Śliwerskiego. (Rozprawa obroniona została w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, w Warszawie, w czerwcu 2020).

## Wprowadzenie – alternatywa wobec materialistycznej spuścizny Wincentego Okonia

Badanie profilu egzystencjalnego osoby, zwanego tu egzystencjałem personalnym, otwiera perspektywę analizowania nasilenia przeżycia przez nauczyciela, tego, co faktycznie o nim stanowi, w momencie nawiązania kontaktu z przedmiotem nauczania i innymi podmiotami (uczniami, studentami). W najbardziej ogólnym ujęciu jest to więc pytanie o to, czy mój sposób bycia nauczycielem jest w istocie byciem: *czymś, jakimś czy kimś*? Koncepcja egzystencjałów personalnych pomaga uświadomić sobie istnienie poziomów uczestnictwa we własnym wykładzie od uprzedmiotowionego sposobu bycia po bytowanie podmiotowo-osobowe.

Koncepcja ta uświadamia przy tym, że zobrazowane uczestnictwo w nauczaniu nie rozciąga się jedynie w wymiarze horyzontalnym – poznawczym. Sięga również profilu wertykalnego – związanego z doznawaniem owego poznania nie tylko w sferze norm estetycznych i logicznych – dotyczących nauczanego przedmiotu, ale przede wszystkim etycznych, związanych z doznaniem własnej podmiotowości, jak i podmiotowości swojego ucznia. Uzasadnieniem etycznej natury doznań poznawczych jest fakt, że dotyczą one doświadczenia wartości dobra wspólnego, wolności myślenia, a tym samym wartości prawdy o człowieku nauczającym i uczącym się. Czy kiedy staję przed uczniem, to moje „ja” jest faktycznie „mną”? Co to znaczy być „kimś” dla ucznia? Czy jestem dla ucznia świadkiem prawdy, czy tylko narzędziem komunikacji? Czy spełniam się w nauczaniu, czy odczuwam pustkę? Takie pytania stawia przed sobą badacz egzystencjałów personalnych, zainteresowany zarówno tym, dlaczego i jak nauczyciel działa, jak i tym, co wówczas w nim i z nim się dzieje<sup>2</sup> – jak przeżywa współdziałanie i współdzianie się z uczniem.

W takim podejściu zasadza się główna różnica i przewaga personalizmu nad materializmem, który przedmiot przeżycia widział jedynie w materii zewnętrznej wobec człowieka, a nie w jego *compositum* świadomościowym i duchowym. Jeśli czytamy u Wincentego Okonia o przeżyciowym aspekcie nauczania i uczenia się, to podkreślić należy, że miał on na myśli przeżywanie poznawcze świata przyrody, społeczeństwa i nauki oraz prawideł nimi rządzących (Okoń, 1967, 1987; Zaczyński, 1984, 1990)<sup>3</sup>. Jakkolwiek postulował

2 *Adagium*: „Kiedy działam, coś wówczas ze mną i we mnie się dzieje” należy do podstawowego założenia antropologii filozoficznej Karola Wojtyły, podkreślanej wielokrotnie w jego dziele pt. *Osoba i czyn* (Wojtyła, 1969).

3 Zwracam uwagę, że teorie Wincentego Okonia, znane przede wszystkim pod postacią kształcenia wielostronnego oraz materializmu funkcjonalnego, są cytowane do dnia dzisiejszego w wielu podręcznikach, słownikach i publikacjach metodycznych, w tym – co

stosowanie „metod eksponujących” wartości, to miał na uwadze wywołanie stosunku emocjonalnego ucznia do treści nauczania i przekonań społecznych (światopoglądowych), całkowicie pomijając subiektywny świat wartości intra- i interpersonalnych.

Kolejnym argumentem przemawiającym za wyższością personalizmu nad materializmem jest dostrzeganie współzależności między sposobem bytowania (egzystowania) nauczyciela a aktywnością emotywną (duchową) jego uczniów i jego samego. Natomiast dydaktyk o orientacji materialistycznej nie widzi owej współzależności wewnątrz- i międzypodmiotowej. Podkreślał będzie – za Okoniem – związek przyczynowy jedynie między wyuczoną metodą, doбором treści i narzędziami działania nauczyciela a aktywnością poznawczą uczniów i jej efektywnością. W konsekwencji wielu nauczycieli w Polsce ogranicza własne pole działania i bytowania jedynie do celów, treści, metod, środków i kilku innych wskaźników materialistycznie zdefiniowanego „procesu kształcenia”<sup>4</sup>. Jest to widoczne również tam, gdzie usilnemu stosowaniu popularnych dziś metod aktywizujących nie towarzyszy wewnętrzna aktywność osobotwórcza nauczyciela i jego ucznia. Podkreślam, że aktywność ta nie musi wiązać się z dużą atrakcyjnością retoryczną nauczyciela, jego kompetencjami liderskimi, dynamicznym moderowaniem rywalizujących zespołów czy stosowaniem inwazyjnych technik pobudzania funkcji poznawczych. Co zatem oznacza aktywność osobotwórcza?

W praktyce nauczania, jeśli już mielibyśmy wskazać na jakąś relację między bytem, aktywnością i metodą, jest ona odwrotna. To w sposobie naszego wewnętrznego bytowania, zrećennie określanego przez personalistów mianem *actus internus*, mieści się motywacja do ujawnienia samego siebie (*actus externus*) jako podmiotu podczas przedstawiania innym nauczanego przedmiotu. Stosując współczesny nam język, można powiedzieć, że wykładowca stanowi z jednej strony wykładnię wiedzy jako prawdy przedmiotowej, a z drugiej wykładnię samego siebie jako prawdy podmiotowej. W powojennej, jak i współczesnej dydaktyce ogólnej nie dostrzega się owych aktów i związanych z tym faktów. W konsekwencji nie zastanawiamy się nad tym, że zainteresowanie uczniów światem zewnętrznym współzależne jest z wewnętrznym światem nauczyciela.

---

szczególnie zastanawiające – w publikacji dotyczących nauczania katechetycznego (por. (Krasiński, 2001; Łuszczak, 2012).

4 Definicja „Procesu kształcenia”, zilustrowana graficznie w *Encyklopedii Pedagogicznej XXI wieku*, to hybryda łącząca elementy procesu wzorowane bezpośrednio na dydaktyce radzieckiej z pomysłami W. Okonia i bezpodstawnie dodanym słowem „podmiot” już po roku 1989, tj. po zmianach ustrojowych (por. Ostrowska, 2005).

Proponując alternatywny język wobec panującej w dydaktyce nomenklatury, uszlachetnionej sformułowaniami typu „traktowanie ucznia podmiotowo” czy też „aktywizowanie studentów”, wypada postawić pytanie równie ważne, jak zaniedbane: Jak wzbudzić u siebie i ucznia aktywność osobotwórczą? Innymi słowy, jak w biernym osobniku zainicjować aktywność na miarę osoby? Jest to pytanie o/i współprzeżywanie nauczania.

Aby odpowiedź była czytelna, należy przywrócić dydaktyce ogólnej terminy, pojęcia i zwroty zdefiniowane i przepracowane na gruncie antropologii filozoficznej, fenomenologii, hermeneutyki i dialogiki. Chcąc przy tym rozwijać teorię i praktykę kształcenia, nie możemy wstrzymywać się również przed autorskim tworzeniem konceptualizacji, neologizmów i prototerminów, czyniąc podłoże metodologiczne pod nowe badania empiryczne dla nas samych i kolejnych pokoleń badaczy. Koncepcja egzystencjałów personalnych stanowić może jeden z takich przykładów, wnosząc przy tym, do aktualnego dyskursu naukowego, zdecydowaną krytykę dydaktyki socjalistycznej i post-socjalistycznej autorstwa Wincentego Okonia i rzeszy jego naśladowców. Zadanie to jest naglące, ponieważ kolejne pokolenie nauczycieli szkolnych i akademickich, najczęściej nieświadomie, posługuje się nazewnictwem – a zatem i pewnym sposobem myślenia – ograniczającym możliwość wyrażania siebie adekwatnie do faktycznych przeżyć i doświadczeń<sup>5</sup>.

Ze względu na rozmiary artykułu krytyka dorobku dydaktyki powojennej i współczesnej jest tu jedynie zarysowana. Poza wprowadzeniem niektóre jej dookreślenia znajdują się w kolejnych akapitach. Kwestia podważenia autorytetu „patrona” rodzimej teorii nauczania i uczenia się może być słusznie odebrana jako kontrowersyjna, tym bardziej że przez całe dekady miał on (i ma nadal) nieograniczony wpływ na formację intelektualną wielu dydaktyków. Mając to na uwadze, dodaję w przypisie kilka źródeł, które stanowić mogą uzasadnienie i zachętę do dalszych krytycznych badań<sup>6</sup>. Przytoczę przy tym cytaty Teresy Bauman, która już w 1993 roku uprzedzała o konsekwencjach braku podejmowanych zmian w obszarze rozumienia procesu kształcenia w Polsce:

5 Bolesnym tego dowodem jest teoretyczny i praktyczny paraliż metodologiczny tej dyscypliny i wynikająca z niego niezdolność kolejnych pokoleń nauczycieli i badaczy do wydoświadczenia się z ubogiej w formę i treść terminologii dydaktycznej.

6 Polecam artykuły własnego autorstwa pt. *Wielostronne manipulacje twórcy wielostronnej teorii kształcenia* (Paluch, 2016b) oraz *Miary-godności pedagogów a wiary-godność dyscypliny. Granice (nie)przekraczalne* (Paluch, 2016a). Rekomenduję przy tym podejmowanie pogłębionych badań literatury okresu przełomu lat 80. i 90. XX wieku, w których – w mojej ocenie – W. Okoń dokonał nieuprawnionego „miękkiego transferu” swoich treści do tworzącego się nowego dyskursu pedagogicznego. Skutki tego zabiegu odczuwalne są do dziś.

Teoria zastygła w dogmacie niszczy samą siebie, bowiem po pewnym czasie staje się nieinspirująca i jałowa. [...] nieskora do samorefleksji, do zmiany, obligatoryjnie wprowadzana – jako obowiązujący sposób myślenia o rzeczywistości – powoduje narastanie stereotypów. Stereotypy w myśleniu zawsze prowadzą do uproszczeń, często opierają się na ukrytych, fałszywych założeniach, niekiedy są bronią w rękach polityków, ale prawdziwie niebezpieczne stają się wówczas, gdy posługują się nimi ludzie nauki, nazywając je „niepodważalnymi prawdami” (Bauman, 1993, s. 51).

## Stopniowe uwalnianie się od nomenklatury dydaktyki materialistycznej

Jak nazywać fenomen (zjawisko) przeżyć nauczyciela i ucznia, egzystujących we wspólnym polu samodoświadczenia intra- i interpersonalnego? Po pierwsze, raz jeszcze podkreślę, że nie da się tego zrobić w oparciu o słownik dydaktyczny, jakim obecnie dysponujemy<sup>7</sup>. Rekonstrukcja znaczeń podmiotowości osoby umożliwia współczesnym teoretykom nauczania i uczenia się otwarcie się nie tylko na bardziej adekwatny sposób wyrażania się o Człowieku<sup>8</sup>, ale na postawienie „zakazanych” wcześniej pytań. Dlatego problem badawczy, o kluczowym znaczeniu dla koncepcji egzystencjałów personalnych, wyrażam pytaniem: „Kto?”, zwracając uwagę, że przez ostatnie dekady skupiano się w dydaktyce ogólnej na odpowiadaniu jedynie na pytania: „Co?”, „Jak?” i „Po co?”. Pytania generowały niezwykle ograniczone w formie i treści odpowiedzi. Znamy je pod pojęciami typu: cele, treści, zasady, metody, techniki, środki, formy organizacyjne, oceny. Natomiast pytanie o uczestników nauczania w formie: „Kto?”, w pierwszej kolejności wymusza i wyznacza nową definicję podmiotu.

Podmiot, w koncepcji egzystencjałów personalnych, definiuję jako przedmiot własnego poznania (samopoznania) i doznań owego poznania (samodoświadczenia). W doznaniach tych bowiem mieszczą się te kategorie przeżyć, które odpowiadają określonemu poziomowi samostanowienia. Doznanie na poziomie bycia „czymś” odczuwalne jest jako *apatia* i pogłębiające się

7 Braki terminologiczne z zakresu podmiotowości człowieka są doskonale widoczne w słownikach pedagogicznych W. Okonia, których ostatnie (dziesiąte) wydanie miało miejsce raptem w 2007 roku. Z wyjątkowym przykładem niekompetencji autora w tym zakresie, a zarazem samozwańczą uzurpacją do definiowania podmiotowości nauczycieli spotykamy się w pracy pt. *Rzecz o edukacji nauczycieli* (Okoń, 1991).

8 Mam tu na myśli przywrócenie podstawowych kategorii ontologicznych, zapisywanych tradycyjnie w oryginalnej formie greckiej lub łacińskiej, oraz liczne pojęcia zakorzenione we współczesnej filozofii osoby i fenomenologii, jak: „samospelnienie się”, „samostanowienie”, „samodoświadczenie”, sprawczość, odpowiedzialność, czyn, „źródłowe doświadczenie siebie”, „zbliżenie świadomościowe”, doświadczenie dobra prawdy i prawdy o dobru.



znużenie. Bycie „jakimś” wyzwala *pasję* tworzenia i współtworzenia wiedzy z innymi. Stawianiu się „kims” towarzyszyć zaczyna doznawanie *empatii* i *sympatii*<sup>9</sup>. Wyrazić to można lapidarnym stwierdzeniem: stanowi o mnie to, na jakim poziomie uczestniczę w człowieczeństwie własnym i mojego ucznia.

U samej swojej podstawy jest to więc pytanie o Człowieka partycypującego<sup>10</sup>, a więc nie tylko dzielącego się wiedzą, co udzielającego się tą częścią siebie, która ów akt nauczania jakoś przeżywa. Z poziomu bycia „czymś” jest to ledwie odczuwalne doznanie aktywności zmysłowej i umysłowej na poziomie odzwierciedlania nauczanych treści. Z poziomu bycia „jakimś” jest to przeżycie odkrycia intelektualnego, wynikającego z aktywności umysłowej zwanej refleksją. Na poziomie bycia „kimś” ujawnia się głębokie doznanie tego, co „nieredukowalne” w podmiocie osoby i co ująć można nie tyle w pojęciu „aktywności sumienia”, co w przeżyciu tej aktywności (por. Wojtyła, 2000, s. 439–441). Takie przeżycie jest już dalej „nieredukowalne”, stając się granicznym (źródłowym) doświadczeniem samego siebie.

Ponadto, zadając pytanie: „Kto?”, otrzymujemy odpowiedzi poddające się analizie w trzech – zaniedbanych przez materialistów – wymiarach, które streszczam w poniższej tabeli.

**Tabela 1.**

| Kto? – brakujące pytanie dydaktyki i funkcje jego zastosowania                                                                               |                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                   |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Funkcja antropocentryczna                                                                                                                    | Funkcja eksperymentalna                                                                                                                                                           | Funkcja transgresywna                                                                                                                                             |
| Analizuje strukturę podmiotową człowieka od strony ontologiczno-epistemologiczno-aksjologicznej, stanowiąc metafizyczną perspektywę badawczą | Rozpoznaje źródłowe doznanie samego siebie, jak i drugiej osoby jako podmiotów egzystujących we wspólnym polu samo-doświadczenia, stanowiąc fenomenologiczną perspektywę badawczą | Rekonstruuje wartość człowieka po jego upadku i przewiduje kolejne mechanizmy degradujące lub wzbogacające osobę, stanowiąc metapedagogiczną perspektywę badawczą |

Źródło: opracowanie własne

Należy również zauważyć, że w kontekście nauczania, kiedy stawiamy sobie pytanie: „Kto?”, słyszymy odpowiedź nasuwającą się niejako spontanicznie.

9 Warto zwrócić uwagę, że rdzeniem wszystkich wymienionych doznań jest łacińskie słowo *pati*, wyrażające „dzianie się w człowieku i z człowiekiem” różnych przeżyć – „uczynienie” – na skutek jego świadomego „działania” (łac. *agare*) – czynu. (Za: Wojtyła, 2000).

10 „Łacińskie *participatio*, będące źródłosłowem uczestnictwa, składa się ze słów: *pars*, oznaczającego «część» oraz rdzenia *cip*, pochodzącego od *capere* i tłumaczonego jako «wziąć». Nie odnosi się to jednak do brania części czegoś, ale do wzięcia udziału w czymś przez wolną i aktywną (czynną) część swojego «ja» zwaną «kimś»” (Paluch, 2020, s. 137).

Zawiera się zarówno w zaimku osobowym „ja”, jak i w pewnym „drugim ja”<sup>11</sup>, które przywykliśmy dotychczas traktować jako „ty”, znajdujące się w polu naszego oddziaływania. Jednak to nie pole oddziaływania jest tu określeniem adekwatnie oddającym czasoprzestrzeń nauczania, ale wspólne pole samodoświadczenia. Dlatego zanim przybliżę istotę „drugiego ja”, które na gruncie dydaktyki stanowi niezaprzeczalne novum, zwracam uwagę na istotną różnicę między oddziaływaniem na kogoś a współdziałaniem i współdzianiem się (z kimś). To dwa inne i niesprowadzalne do siebie doświadczenia, podobnie jak niesprowadzalna jest *relacja* nadawcy i odbiorcy do korelacji, a więc pogłębionej współzależności przeżycia „ja” i „drugiego ja”.

To ostatnie ma względem mojego „ja” taką samą potrzebę i nadzieję poznania, jaką i ja przejawiam przed nim. Nie ma niczego bardziej zasadnego w nauczaniu niż owo zbliżenie świadomościowe między nauczycielem i uczniem, któremu obydwaj zawdzięczają współprzeżycie siebie samego, jak i siebie wzajemnie jako świadkowie prawdy. Na poziomie poznawczym przeżycie to przebiega inaczej u nauczyciela, a inaczej u ucznia, co wynika z różnic w aktualnym zasobie intelektualnym oraz indywidualnym stylu poznawczym. Natomiast na poziomie wolicjonalnym i duchowym przeżycie to jest na tyle do siebie zbliżone, na ile odróżnić można doznanie intelektualnego *uniesienia* u nauczyciela od doświadczenia momentu *oświecenia* przez jego ucznia. W każdym wypadku jest to swoiste i głębokie doświadczenie prawdy przedmiotowej, jak i podmiotowej. Nauczyciel w stanie uniesienia staje się świadkiem owej prawdy, zaś jego uczeń staje się jego świadkiem. Poznanie *sprawcy* aktu nauczania pozostaje w nas najczęściej na całe życie. Oto przejmująca siła wewnętrznego poruszenia osoby nauczającej i uczącej się oraz *świadectw*, jakie mogą im wówczas towarzyszyć.

Nie sposób w jednym artykule oddać możliwości rozwojowych dla dydaktyki, jakie wynikają z wciąż niedokonanej rekonstrukcji wielowiekowego dorobku największych myślicieli, w tym przedstawicieli personalizmu polskiego XX wieku. Równocześnie dostrzec należy liczne uzurpacje i redukcje poczynione nie tylko przez dydaktyków socjalistycznych, ale przedstawicieli dyscyplin pokrewnych, w tym szczególnie psychologii. W tym miejscu

11 Chodzi o każde „ja”, które – przez siebie samego – faktycznie przeżywa relację do „innego”. Wojtyła nazywa taki układ „ja” – drugi ja” (*soi – autrui*), w myśl tezy: „«Ty» jest drugim, innym ode mnie «ja»” (s. 397). Otwiera się wówczas „sytuacja poznawcza”, w której dochodzi do „zbliżenia świadomościowego” między dwoma skorelowanymi wewnątrznie i zewnętrznie podmiotami, zawsze jednak wychodzącymi od „przeżycia własnego ja”. W innym miejscu definiuje: „Drugie ja”, to pojęcie podkreślające pierwszoosobową perspektywę każdego innego „ty”, z którym moje „ja” wchodzi w interakcję (por. Wojtyła, 2000, s. 445–461).

zaimek osobowy „Kto?” pełni jeszcze jedną funkcję – pyta o odpowiedzialność za wieloletnie (a wręcz międzypokoleniowe) upolitycznienie i zdegradowanie znaczenia Osoby w procesie kształcenia.

### **Przegląd stanowisk teoretycznych – odpowiedzialni za monopol władzy i wiedzy**

Do najbardziej popularyzowanych dzieł okresu socjalizmu, jak i – co paradoksalne – czasów nam współczesnych, zaliczają się w pierwszej kolejności prace Wincentego Okonia, znajdujące swoje zwieńczenie w znanym i wielokrotnie wznawianym podręczniku pt. *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej* (wydawany w latach 1987–2003) oraz w *Słowniku pedagogicznym*, aktualizowanym w latach 1975–2007. Analogiczną pozycją akademicką autorstwa Czesława Kupisiewicza jest podręcznik pt. *Podstawy dydaktyki ogólnej* (Kupisiewicz, 1973), wydawany do dziś i wielokrotnie modyfikowany. W tym gronie znajduje się najbardziej współczesna ich adaptacja autorstwa Franciszka Bereźnickiego pt. *Dydaktyka szkolna dla kandydatów na nauczycieli* (Bereźnicki, 2015).

Warto prześledzić najważniejsze teorie i podejścia zrodzone na gruncie innych dziedzin, na których dydaktycy socjalistyczni (i ich współcześni kontynuatorzy) oparli budowę schematu procesu kształcenia. Przede wszystkim są to transmisyjno-perswazyjne modele komunikacji<sup>12</sup>, tworzone w ramach rozwoju teorii systemów w połowie XX wieku (por. Jakobson, 1960; Lasswell, 1948; Shannon, 1948; Shannon i Weaver, 1949). Autorzy, często cytowani przez psychologów, podkreślali rolę nadawcy, kanału, komunikatu i odbiorcy. Podejście to odpowiadało również popularyzatorom prakseologii i cybernetyki w edukacji (zob. Poletajew, 1961; Graniewski i Kempista, 1963; Chałasiński, 1968; Mayer, 1969; Linhart, 1972; Dąbrowski, 1975; Tałyżina, 1980). Kierunki te bliskie były materialistycznej ideologii i epistemologii przez fakt podkreślania roli *procesu* jako działania usystematyzowanego, etapowego i kontrolowanego<sup>13</sup>. Materialiści w podobnym „duchu” utrzymywali atrakcyjność i ważność teorii rozwojowej Piageta, akcentując naukowe prawa jej powstania (Aebli, 1982). Na gruncie polskiej psychologii podejście procesualne oddawała „teoria czynności” Tadeusza Tomaszewskiego (Tomaszew-

12 Przytoczone przeze mnie źródła anglosaskie nie zawsze występują w omawianej literaturze dydaktycznej. Należy jednak pamiętać, że autorzy socjalistyczni nie tylko podlegali presji nomenklatury radzieckiej, ale również wykazywali się odnajdywaniem wszelkich innych źródeł, które tylko potwierdzałyby mechanistyczny i proceduralny charakter poznania.

13 Warto zwrócić uwagę, że kierunki te, o wyraźnie mechanistycznym zabarwieniu, adaptowano zarówno w krajach ówczesnego Zachodu, jak też krajach Bloku Wschodniego.

ski, 1969, 1970; por. Reykowski, 1958; Lewicki, 1960; Rubinsztein, 1962) oraz „psychologiczna teoria decyzji” (Kozielecki, 1969, 1975). Teorie te miały i mają nadal bardzo duży wpływ na definiowanie procesu kształcenia w rodzimej literaturze, i do dziś nie zostały poddane krytycznej weryfikacji.

Tym samym zbiór dydaktycznych pojęć obfituje w sformułowania typu: elementy, składniki, czynniki, zasady, ogniwa, czynności, mechanizmy, procesy, układy, bodźce, reakcje, efekty, funkcje, struktury, stosunki, oceny, wzorce, system, temat, przedmiot, oraz dokumenty wieńczące tak pojmowaną całość, znane pod nazwami: konspekt lekcyjny, sylabus oraz ankieta (lub inne narzędzia pomiarowe) ewaluująca proces kształcenia. Mało kto kojarzy, że ten ostatni element, popularyzowany z dużym powodzeniem pod angielską nazwą *feedback* (informacja zwrotna, sprzężenie zwrotne), to również jeden z kluczowych terminów ukutych na gruncie teorii systemów i cybernetyki. Ostatecznie, jest to słownik bardzo ubogi, a zarazem szczególnie odporny na zmiany paradygmatyczne.

### **Literatura nadziei – przełamanie doktryny przez Dorotę Klus-Stańską**

Pierwszy głos zdecydowanego sprzeciwu wobec powielanej przez dekady, bezkrytycznej recepcji twórczości W. Okonia wyraziła Dorota Klus-Stańska w roku 2010<sup>14</sup>, wraz z publikacją dzieła pt. *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Autorka podkreśliła zależność definiowania procesu kształcenia od „epistemologicznej leninowskiej teorii odbicia” (Klus-Stańska, 2010, s. 189), odczuwalną do dziś „inercyjność systemu dydaktycznego” (s. 257), „głęboką behawioryzację” koncepcji wszechstronnego kształcenia W. Okonia oraz jej opór przed „konstruktywistycznym rozwinięciem” (Klus-Stańska, 2010, s. 348). Obserwacje te badaczka poszerzyła w kolejnej publikacji pt. *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce* (2018), w której klasyfikuje omawianą teorię w ramie paradygmatu obiektywistycznego (Klus-Stańska, 2018, s. 63–71). Jakkolwiek jest to słuszne określenie, to należy każdorazowo

14 Zwracam uwagę na datę publikacji w celu podkreślenia głębokiego opóźnienia dydaktyki ogólnej w porównaniu z procesem przywracania „nieobecnych dyskursów” przez inne dyscypliny pedagogiczne, co miało miejsce na przełomie lat 80. i 90. XX wieku. Dydaktyka ogólna ma tu nie tylko zadanie związane z krytycznym otwarciem się na współczesne nurty zachodnie, ale i przywrócenie zerwanej łączności pokoleniowej z przedstawicielami okresu II RP i czasów wcześniejszych. Warto odnotować, że przed Klus-Stańską, bo już w 1993 roku, Teresa Bauman opublikowała w zbiorowej redakcji tekst o tworzących się stereotypach w dydaktyce ogólnej. Nie zdecydowała się jednak na personalną krytykę osób odpowiedzialnych za „zastygły dogmat” dydaktyki, zarysowując jednak nową – emancypacyjną perspektywę rozwoju dyscypliny. Artykuł ten – prawdopodobnie niedoceniony w swoim czasie – wymaga dziś przypomnienia (patrz: Bauman, 1993).

wyjaśniać, że to, co marksiści pojmowali jako obiektywistyczne, było przede wszystkim **antypersonalistyczne**<sup>15</sup>.

Kolejny głos porządkujący ramy teoretyczne dydaktyki, precyzyjnie pozycjonujący jej znaki i znaczenia, ze szczególnym uwzględnieniem paradygmatu humanistycznego, padł ze strony Anny Sajdak w obszernym dziele znanym pt. *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich* (Sajdak, 2013). Wart odnotowania jest krytyczny wielogłos młodsze pokolenia badaczy, zebrany w dedykowanym współczesnej dydaktyce numerze Internetowego Magazynu Filozoficznego „Hybris”, pt. *Filozofia, Dydaktyka, Polityka* (Świrko-Pilipczuk i in., 2017).

Wyróżnieni autorzy podają niezbędne podstawy terminologiczne, porządkując grunt metodologiczny i semantyczny do otwarcia perspektyw badawczych i możliwości tworzenia nowej formacji intelektualnej w obszarze dydaktyki ogólnej. Jedną z takich perspektyw może być personalizizm, umożliwiający rekonstrukcję osobowego i międzyosobowego wymiaru nauczania i uczenia się.

Kolejnych inspiracji należy szukać również poza dydaktyką, sięgając w pierwszej kolejności do dwoistości (Witkowski, 2013), którą – w mojej ocenie – traktować należy jako kategorię metaparadygmatyczną<sup>16</sup>. Myślenie w kategorii zdawiania „integralnie nastawionych” przeciwieństw, występujących w obrębie podmiotu, jak i między podmiotami<sup>17</sup>, jest niezbędne dla zrozumienia psychodynamizmów wewnątrz- i międzyosobowych, a w szczególności dynamizmu widzianego w dwoistości immanencji i transcendencji. Mowa bowiem o napięciach ontologiczno-epistemologiczno-aksjologicznych,

15 Przypominam, że usunięcie z pola widzenia pojęcia Osoby, było z jednej strony efektem przyjęcia kolektywistycznej definicji podmiotowości, a z drugiej faktem odrzucenia wielowiekowego dorobku humanistyki w dziedzinie ontologii i epistemologii oraz późniejszej dialogiki i fenomenologii.

16 W mojej ocenie „dwoistość” należy traktować nie jako nowy paradygmat, ale skłonność do granicznego sposobu myślenia, charakteryzującą myślicieli różnych epok i nurtów. Obraz takiej formacji pokazał Lech Witkowski, ilustrując między innymi sylwetki pedagogów polskich z lat 20. i 30. XX wieku (por. Witkowski, 2013). Zastosowanie przeze mnie kategorii metaparadygmatyczności do oddania znaczenia dwoistości wynika z rozpoznania w niej niezbędnego kryterium myślenia o myśleniu ogólnie, a nie tylko określonego nurtu myślenia. Kryterium tym jest związek między myśleniem (*cogito*) i poznaniem (*cognosco*), a przede wszystkim doznawaniem owego poznania. Warto wiedzieć, że w najnowszej publikacji L. Witkowskiego pt. *Psychodynamiki i ich struktury. Studia z humanistyki stosowanej* (2020) autor proponuje pojęcie „ontodynamiki relacyjnej” oddające istotę sprzężonych dwoistości rozwojowych. Zgodnie z sugestią Witkowskiego publikację tę należy traktować jako ostatnią część tryptyku o dwoistości (Witkowski, 2013, 2015, 2020).

17 Bogusław Śliwerski, definiując dwoistość, zwraca uwagę na „jedność doznawania i działania”, „zapodmiotowioną w wymiarze tego, co jest między osobami specyficznie ludzkie” (Śliwerski, 2012, s. 192–193).

generowanych podczas przejścia ze struktury *biernego* osobnika do aktywnej *osoby*. Napięcia te ilustrują semantyczną przestrzeń personalizmu, korzystającego przy tym z dorobku klasycznej ontologii i epistemologii oraz wspomnianych wcześniej dialogiki, hermeneutyki i fenomenologii.

Natomiast dzieło Karola Wojtyły pt. *Osoba i czyn* z 1969 roku (aktualne 3 wydanie, 2000) stanowi wzorcowy przykład tego podejścia, stając się bardzo aktualnym źródłem inspiracji dla wielu dyscyplin uwalniających się z jarzma marksizmu. Znajduje to swoje egzemplifikacje w takich publikacjach, jak: *Podstawy psychologii realistycznej według Karola Wojtyły* (Harciarek, 2008); *Prawda jako zasada wychowania – podstawy pedagogii personalistycznej Karola Wojtyły* (Starnawski, 2009); *Podstawy pedagogiki otwartej* (Nowak, 1999), w której autor akcentuje ontyczną strukturę człowieka w postaci „relacyjności bytu istniejącego w sobie”. Warto również przywołać najnowszą publikację *stricte* filozoficzną pt. *Dynamizm człowieka w ujęciu Karola Wojtyły i Józefa Tischnera* (Pala, 2019), przypominającą już we wprowadzeniu o tradycji hylemorficznego ujmowania struktury stawania się przez człowieka coraz bardziej ludzkim i międzyludzkim.

### Próba definiowania nowej koncepcji – *modus* Bycia nauczycielem

W źródle koncepcji „egzystencjału personalnego” próba jego zdefiniowania prezentuje się następująco:

Egzystencjał personalny wyraża stopień uczestnictwa nauczyciela akademickiego we własnych wykładach. Użycie słowa „egzystencjał”<sup>18</sup> wynika z potrzeby wyodrębnienia nauczania, jako sposobu bycia, od innych przejawów ludzkiej egzystencji. Sposób bycia właściwy nauczaniu definiuje przydawka „personalny”<sup>19</sup>. Wskazuje ona na aktywność własnego „ja” zarówno w sensie osobistym – (intra)personalnym, jak i międzyosobowym – (inter)personalnym. Dwoistość ta wynika z faktu, że w polu doświadczenia siebie przez nauczyciela zawsze znajduje się doświadczający siebie drugi człowiek.

Niezbędne minimum terminologiczne, jakim operować należy przy interpretacji powyższej definicji, można sprowadzić do dwóch pojęć: (1) „stawania się”

18 Przedrostek *ex* + rdzeń (*s*)istere, od złączenia których wywodzi się znamienne słowo „egzystencja”, sprowadziłem do formy egzystencjału, aby za pomocą gramatycznego niuansu wyodrębnić różnicę między znaczeniami obydwu wyrazów, a zarazem pozostawić ich podobieństwo rodzajowe. Egzystencjał jest rodzajem egzystencji, a więc istotowo ludzkiego sposobu bycia, z tą różnicą, że dotyczy on przejawów działania i dziania się człowieka nauczającego. Pojęcie „egzystencjału” występuje w znanym dziele Martina Heideggera *Bycie i czas* (2005, s. 184). Termin ten nie jest jednak tożsamym z proponowaną koncepcją, a jego zaistnienie nie miało związku z pracą Heideggera.

19 Docelowo, na końcu rozdziału rozprawy, definiuję trzy rodzaje egzystencjałów, wobec których nazwa „personalny” występuje w roli ogólnej ramy pojęciowej.



(łac. *fieri*) oraz (2) „samostanowienia”. Są to kategorie nadrzędne, pytające kolejno o to, jakie są przejawy tego „ja”, które faktycznie jest „mną”, oraz co w istocie stanowi „o mnie” jako o osobie nauczyciela (wykładowcy)? W odpowiedzi na pierwszą część tak postawionego pytania ukazuje się problem autentyczności lub fałszywości uczestnictwa w nauczaniu. Stawanie się faktycznym nauczycielem oznacza zdolność do wyrażania krytycznego myślenia i sprzeciwu na rzecz przeżycia dobra wspólnego, zaś postawa fałszywa cechuje się konformizmem i unikami na rzecz dobra własnego. Wraz z ujawnieniem lub skrywaniem autentycznego „ja” dają o sobie znać wspomniane już uczucia sympatii, empatii, pasji lub apatii. Wiąże się to bowiem ze stopniem nasilenia ujawnienia autentycznego „ja” przed innymi osobami, co może dla nich stanowić „impuls aktywujący” lub impuls degradujący<sup>20</sup>. Brak ujawnienia autentycznego „ja” u wykładowcy ogranicza „prawo do pełnego uczestnictwa” w wykładzie jego studentów. Prawo uczestnictwa w wykładzie jest wówczas złamane przez samego wykładowcę.

Stawanie się autentycznym „ja”, a więc tym „ja”, które faktycznie jest „mną”, wymaga znajomości głębi własnej świadomości i wysiłku przechodzenia z jej „funkcji odzwierciedlającej” do funkcji refleksyjnej, a z refleksyjnej do reflektywnej. Pierwsza odpowiada za widzenie rzeczywistości taką, jaką jest, ilustrując jej *ogląd*. Druga, za widzenie pod różnym kątem i z różnych punktów patrzenia, kształtując określony *pogląd*. Trzecia, za przeżycie *wglądu* w samego siebie, na skutek doznania sprawczości i odpowiedzialności za ujawnienie własnego „ja” i „drugiego ja”.

Egzystencjał odpowiada na pytania: co to znaczy „Być” wykładowcy i jak owo „bytowanie” się objawia. Nazwy trzech profili (ginetycznego, heurystycznego, dydaktycznego) wywodzą się z greckiej dystynkcji widocznej na pograniczu znaczeń czasowników *ginōskō*<sup>21</sup> (poznaję przez doznanie siebie), polegający na przeżyciu własnej podmiotowości (samoświadczaniu siebie jako osoby), w akcie poznania nauczanego przedmiotu i uczestniczących w tym podmiotów; *heuriskō* (odnajduję, poszukując), oparty na toczeniu pogłębionej refleksji nad przedmiotem poznania – *didaskō* (nauczam instrumentalnie), kiedy akcent pada na poznanie poprzez przekazywanie informacji do wiadomości.

20 Określenie „impulsu aktywacyjnego” za: (Wojtyła, s. 453), natomiast określenie „impulsu degradującego” jest propozycją autorską. Podkreślam, że w obydwu przypadkach „impuls” rodzi się wewnątrz osoby.

21 Dokładna analiza etymologiczno-semantyczna przekracza rozmiary artykułu. Warto jednak podkreślić, że czasownik *ginōskō* (γινώσκω), który pochodzi od hebrajskiego pojęcia *yode'a* ידע, (od idei głębszego poznania i samoświadczania), stanowi nieuwzględniane dotąd w pedagogice znaczenie ludzkiego poznania, mogące pogłębić rozumienie podmiotowości nauczającej i uczącej się.



Dla zobrazowania niektórych wybranych kategorii<sup>22</sup>, składających się na wielowymiarową strukturę koncepcji egzystencjałów personalnych, służy ich zbiorcze zilustrowanie w poniższej tabeli.

**Tabela 2. Niektóre kategorie koncepcji egzystencjałów personalnych opisane w artykule**

|     |                                                     | Egzystencjał<br>ginetyczny                      | Egzystencjał<br>heurystyczny                       | Egzystencjał<br>dydaktyczny                |
|-----|-----------------------------------------------------|-------------------------------------------------|----------------------------------------------------|--------------------------------------------|
|     | Etimologia:                                         | gr. czasownik:<br><i>ginōskō</i> (γινώσκω)      | gr. czasownik:<br>(h) <i>euriskō</i><br>(ἐυρίσκω)  | gr. czasownik:<br><i>didāskō</i> (διδάσκω) |
| 1.  | Poziom uczestnictwa we własnym wykładzie            | Maksymalistyczny                                | Zaawansowany                                       | Minimalistyczny                            |
| 2.  | Tożsamość wykładowcy                                | Sprawca czynu                                   | Twórca dzieła                                      | Wykonawca czynności                        |
| 3.  | Aktualizowana funkcja świadomości                   | Reflektywna                                     | Refleksyjna                                        | Odzwierciedlająca                          |
| 4.  | Efekt poznawczy                                     | Wgląd wewnątrz- i międzypersonalowy             | Pogląd przedmiotowo-podmiotowy                     | Ogląd przedmiotu                           |
| 5.  | Struktura kontaktu między wykładowcą a studentem    | Osobista korelacja: „ja – drugie ja”            | Partnerska relacja: ja – ty (wy)                   | Formalne ustosunkowanie: ja – oni          |
| 6.  | Warunki nawiązania kontaktu                         | Napotkanie                                      | Spotkanie                                          | Zebranie                                   |
| 7.  | Zasięg nawiązanego kontaktu                         | Uczestnictwo w przeżyciu uniesienia i olśnienia | Udział w dyskursie społecznym                      | Przekazywanie wiedzy do wiadomości         |
| 8.  | Graniczne doświadczenia psycho-emotywne             | Przeżycie interdependencji i transdependencji   | Doświadczenie pogłębionej relacji interpersonalnej | Doznanie wyosobnienia (alienacji)          |
| 9.  | Recepcja siebie i siebie wzajemnie podczas kontaktu | Bycie „Kimś”                                    | Bycie „jakimś”                                     | Bycie „czymś”                              |
| 10. | Doznania między- i wewnątrzpodmiotowe               | Empatia, sympatia                               | Pasja                                              | Apatia                                     |

Źródło: opracowanie własne

## Dyskusja koncepcji na tle innych badań

Z przeprowadzonych analiz wynika, że wiele zjawisk intra- i interpersonalnych w nauczaniu odbywa się pod niewidzialną warstwą wykładu. W historii polskiej pedagogiki i dydaktyki ogólnej znalazłem dwie wzmianki o powin-

<sup>22</sup> Artykuł nie uwzględnia analiz sensotwórczych aktów mowy, wskazujących na identyfikacje stylistyczne i semantyczne, stosowane przez reprezentantów poszczególnych profili egzystencjalnych (por. Paluch, 2020, s. 298–307)

ności podjęcia tak pogłębionych analiz nauczania. Pierwszą przypisać można Stefanowi Baleyowi, który już przed wojną pisał: „Można to nazwać **zasadą głębi**, gdyż poruszenie sfery emocjonalnej razem z intelektualną jest objawem dotarcia bodźców do głębszych warstw psychiki” (Baley, 1960, s. 182). W innym miejscu, myśląc o nauczycielach, dodał: „[...] nasuwałaby się potrzeba indagowania ich nie tylko o różne właściwości, które oni posiadają, lecz także o **przeżycia, których doznają** w związku z pracą wychowawczą (podkr. moje – M.P.). A zatem byłyby to z jednej strony **te przeżycia, które towarzyszą bezpośredniemu wychowawczemu kontaktowi z wychowankami, jak i te, których doznają, myśląc o sprawach wychowawczych** (podkr. moje – M.P.)” (s. 239). Drugą wzmianką, choć dotyczącą jedynie studentów obecnych na wykładzie, była uwaga poczyniona przez Wincentego Okonia w sprawie „myśli własnych” podczas wykładu, wyrażonych w „dialogu wewnętrznym”, w „podskórnym toku wykładu”, będącym „nurtem przewodnim wykładu problemowego” (Okoń, 1971, s. 192–198). Można dziś przypuszczać, że Okoń podjąłby się takich badań, gdyby nie konieczność pozostawania wiernym wobec ideologii socjalistycznej.

Wyprowadzona z personalizmu kategoria świadomości refleksyjnej i refleksywnej może kojarzyć się z refleksyjną praktyką w teorii Donalda Schöna. Należy jednak podkreślić, że refleksyjność w ujęciu wymienionego autora wyprowadzona została z ramy progresywizmu. Nie przekreśla to jednak możliwości przeprowadzenia studium porównawczego między dwoma stanowiskami. Rozpoznane w badaniach kategorie granicznych przeżyć podczas nauczania (inter- i transdependencja) mogłyby przyczynić się do kolejnego studium porównawczego, między proponowaną koncepcją egzystencjałów personalnych a uznanymi pracami psychologicznymi, jak: teoria przepływu (*Flow*) Mihalego Csikszentmihalyiego, czy teorii samoskuteczności (*Self-efficacy*) Alberta Bandury. Poszukiwanie punktów stycznych i różnic można by przeprowadzić również między koncepcją egzystencjałów a psychologią integralną Kena Wilbera, osadzoną w nurcie psychologii transpersonalnej. Warto również zastanowić się, czy odkryte w badaniach przeżycia wykładów i ich przejawy dają się wytłumaczyć w tradycyjnych kategoriach modelu dramaturgicznego Ervinga Goffmana, czy też elementami filozofii dialogu i agatologii Józefa Tischnera. Zasadne dla pogłębienia koncepcji podmiotu doznającego może być również wykorzystanie analiz Jacka Filka, dokonanych w ramach rozważań nad fenomenologią wychowania i projektem „Nowego Myślenia” oraz autorskiej koncepcji Andrzeja Nowickiego, znanej pod nazwą „inkontrologii”.

## Podsumowanie – konieczne nowe odczytanie, dekonstrukcje i rekonstrukcje

Otwarcie dydaktyki ogólnej na nowe nurty interpretacyjne i metodologiczne wymaga dekonstrukcji znaków i znaczeń narzuconych siłą „sowieckiej ofensywy ideologicznej”, jej „miękkiego transferu” do czasów nam współczesnych oraz bezkrytycznego przyjęcia myśli i nomenklatury anglosaskiej. W pierwszym wypadku wiąże się to z koniecznością i powinnością definitywnego rozliczenia się z twórczością Wincentego Okonia i rzesz jego naśladowców, z intencją – jak pisała Teresa Hejnicka-Bezwińska –

tworzenia warunków do lepszego rozumienia związków czasu teraźniejszego z czasem minionym, aby bardziej racjonalnym uczynić twórczy wysiłek podmiotów zainteresowanych konstruowaniem świata przyszłego, w którym edukacja będzie pełniła ważniejszą rolę [...], niż pełniła i pełni w świecie nam znanym (Hejnicka-Bezwińska, 2015, s. 23).

Tym samym oznacza to przywrócenie znaków i znaczeń usuniętych lub zdeformowanych przez obecny i miniony ustrój, w myśl rekonstrukcji wielowiekowej tradycji i dziedzictwa humanistycznego, przeniesionego „nad”, a zarazem „przez” marksizm odwagą i wysiłkiem intelektualnym Karola Wojtyły. Równocześnie proponowana koncepcja egzystencjałów personalnych otwarta jest na nurty i perspektywy o innej metodologicznej proveniencji, zwiększając szansę na krytyczne, ale i poddające się krytyce, zaistnienie we współczesnej nauce.

### BIBLIOGRAFIA

- Aebli, H. (1982). *Dydaktyka psychologiczna. Zastosowanie psychologii Piageta do dydaktyki*. Przeł. C. Kupisiewicz. Warszawa: PWN.
- Baley, S. (1960). *Psychologia wychowawcza w zarysie*. Wyd. 5. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Bauman, T. (1993). Przełamywanie stereotypów w myśleniu o procesie kształcenia. W: E. Rodziewicz, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Od Pedagogiki ku Pedagogii* (s. 38–51). Wydawnictwo „Edytor”.
- Bereźnicki, F. (2015). *Dydaktyka szkolna dla kandydatów na nauczycieli*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Chałasiński, J. (1968). *Kultura i naród*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Dąbrowski, Z. (1975). *Poznanie i działanie*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (2014). *Metody badań jakościowych*. T. 1. Warszawa: PWN.
- Graniewski, H., Kempista, M. (1963). *Cybernetyka z lotu ptaka*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Harciarek, M. (2008). *Podstawy psychologii realistycznej według Karola Wojtyły*. Dom Wydawniczo-Księgarski KOS.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (2015). *Praktyka edukacyjna w warunkach zmiany kulturowej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Jakobson, R. (1960). Closing statement: Linguistics and poetics. W: T. Sebeok (red.), *Style in language* (s. 350–377). Cambridge, MA: M.I.T. Press.
- Jemielniak, D. (2012). *Badania jakościowe. Podejścia i teorie*. T. I. Warszawa: PWN.
- Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Klus-Stańska, D. (2018). *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kozielecki, J. (1969). *Rozwiązywanie problemów*. Warszawa: PZWS.
- Kozielecki, J. (1975). *Psychologiczna teoria decyzji*. Warszawa: PWN.
- Krasiński, A. (2001). Teoria kształcenia wielostronnego Wincentego Okonia w dydaktyce szkolnej i katechetycznej. *Seminare. Poszukiwania naukowo-pastoralne*, 17, 89–98.
- Kron, F.W. (2012). *Pedagogika. Kluczowe zagadnienia. Podręcznik akademicki*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kupisiewicz, C. (1973). *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa: PWN.
- Kvale, S. (2012). *Prowadzenie wywiadów*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lasswell, H. (1948). The Structure and Function of Communication in Society. W: L. Bryson (red.), *The Communication of Ideas*. New York: Harper & Bros, Institute for Religious and Social Studies.
- Lewicki, A. (1960). *Procesy poznawcze i orientacja w otoczeniu*. Warszawa: PWN.
- Linhart, J. (1972). *Proces i struktura uczenia się ludzi*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Łuszczak, G. (2012). *Od teorii stopni formalnych do teorii komunikacji i dialogu w dydaktyce szkolnej i katechetycznej*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Mayer, G. (1969). *Cybernetyka a proces nauczania*. Warszawa: PZWS.
- Nowak, M. (1999). *Podstawy pedagogiki otwartej*. Lublin: RW KUL.
- Okoń, W. (1967). *Podstawy wykształcenia ogólnego*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Okoń, W. (1971). *Elementy dydaktyki szkoły wyższej*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Okoń, W. (1987). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Okoń, W. (1991). *Rzecz o edukacji nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Okoń, W. (2003). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Wyd. 5. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Ostrowska, U. (2005). Proces kształcenia. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*. T. 4. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Pała, A. (2019). *Dynamizm człowieka w ujęciu filozoficznym Karola Wojtyły i Józefa Tischnera*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP JPII.
- Paluch, M. (2016a). Miary-godności pedagogów a wiary-godność dyscypliny. Granice (nie)przekraczalne. W: D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), *Wiarygodność akademicka w edukacyjnych praktykach*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Paluch, M. (2016b). Wielostronne manipulacje twórcy wielostronnej teorii kształcenia. W: M. Wiśniewska (red.), *Edukacja w PRL*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Paluch, M. (2020). *Dwoistość relacji dydaktycznej nauczyciel-dorosły uczeń* [Rozprawa doktorska pod kierunkiem naukowym Prof. dr hab. Bogusława Śliwerskiego]. Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie [maszynopis niepublikowany].
- Poletajew, A. (1961). *Zagadnienia cybernetyki*. Państwowe Wydawnictwo Techniczne.
- Reykowski, J. (1958). Introspekcja a teoria odbicia. W: *Z problematyki psychologii i teorii poznania*. Warszawa: PWN.

- Rubinsztein, S.L. (1962). *Podstawy psychologii ogólnej*. Warszawa: Spółdzielnia Wydawniczo-Handlowa Książka i Wiedza.
- Sajdak, A. (2013). *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Shannon, C.E. (1948). A Mathematical Theory of Communication. *Bell System Technical Journal*, 27 (July and October), 379–423, 623–656.
- Shannon, C.E., Weaver, W. (1949). *The Mathematical Theory of Communication*. Urbana: University of Illinois Press.
- Starnawski, W. (2009). *Prawda jako zasada wychowania*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Śliwerski, B. (2012). *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*. Wyd. 2. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Świrko-Pilipczuk, J., Moroz, J., Szwabowski, O. (2017). Filozofia, Dydaktyka, Polityka. *Hybris. Internetowy Magazyn Filozoficzny*, 1.
- Tałyżina, N.F. (1980). *Kierowanie procesem przyswajania wiedzy*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Tomaszewski, T. (1969). *Wstęp do psychologii*. Wyd. 3. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Tomaszewski, T. (1970). *Z pogranicza psychologii i pedagogiki*. Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Witkowski, L. (2013). *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Witkowski, L. (2015). *VERSUS. O dwoistości strukturalnej faz rozwoju w ekologii cyklu życia psychodynamicznego modelu Erika H. Eriksona*. Dąbrowa Górnicza: WSB w Dąbrowie Górniczej.
- Witkowski, L. (2020). *Psychodynamiki i ich struktury. Studia z humanistyki stosowanej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Wojtyła, K. (2000). *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*. Wyd. 3. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Zaczyński, W. (1984). Teoria wielostronnego kształcenia jako paradygmat współczesnej dydaktyki – rozważania wstępne. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2.
- Zaczyński, W. (1990). *Uczenie się przez przeżywanie*. Warszawa: WSiP.

## SUMMARY

### Personal existentiality – towards the new concept in General Didactic

The article indicates the possibility of using the basic term of philosophical anthropology, which is the Person (person-creating), in order to get out of the impersonal Marxist-Leninist epistemology burdening Polish general didactics. In order to make this procedure readable, the author undertook a critical look at the scientific work of Wincenty Okoń (1914–2011), who was considered an undisputed authority in the history of Polish post-war didactics. This criticism takes place against the background of the emerging essence of Man, illustrated by Karol Wojtyła (1920–2005), in the work known as *Person and Act* (1969). Thus, the article abounds in philosophical language and the neologisms resulting from it, which have not been used for a long time in the Polish discourse of teaching and learning theory. Such author's concepts include "personal existence", emphasizing the need to separate teaching as a way of Being, from other manifestations of human existence. On this basis, the existential profiles of academic lecturers were shown, derived theoretically from personalism.

Three personal existences have been distinguished, which are an interpretation of the levels of teacher participation in his own lecture: (1) didactic (greek: *didaskō*, I teach); (2) heuristic (*heuriskō*, I seek – I find); (3) ginetic (*ginōskō*, I know through experience), consisting in experiencing my own subjectivity (self-experience of myself as a person), in the act of getting to know the taught subject and entities involved. Each of the three existences has a specific type of identity: (1) the passive performer of the activity, (2) the active creator of the work, and (3) the perpetrator of the teaching act experiencing a relationship with himself and others. The article has a propaedeutic nature. A full description of selected features and indicators of each profile and their in-depth theoretical and methodological assumptions constitute the main content of the doctoral dissertation and a separate publication prepared on its basis

KEYWORDS: experiencing, teaching, subjectivity, participation, Person, marxism, personalism

raporty z badań  
i doświadczeń  
badaczy i praktyków

---





Zofia Okraj

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

E-MAIL: zofiaokraj@gmail.com

## Ewolucja twórczej pracy dydaktycznej nauczycieli akademickich: relacja z badań jakościowych

### STRESZCZENIE

Celem artykułu jest prezentacja wyników badań nad doświadczeniami nauczycieli akademickich w twórczej pracy dydaktycznej w aspekcie dotyczącym jej ewolucji na przestrzeni lat. Badania zostały przeprowadzone przy wykorzystaniu podejścia teoretyczno-metodologicznego *The Evolving Systems Approach to Creative Work* Howarda E. Grubera. Analiza i interpretacja zebranego materiału badawczego pochodzącego z wywiadów semistrukturyzowanych, analizy treści publikacji oraz analizy zdjęć z zajęć dydaktycznych prowadzonych przez badanych nauczycieli pozwoliła wyróżnić dwie fazy w rozwoju twórczej pracy dydaktycznej: pierwszy – intuicyjny, związany z poszukiwaniem „własnej drogi” w obszarze wybranych podejść/metod/technik kształcenia i drugi, związany z „odnalezieniem przestrzeni dla twórczych rozwiązań dydaktycznych” oraz typowymi dla tego etapu: przejściami między rolami”, a także progresem i transferem wiedzy i umiejętności dotyczących proponowanych rozwiązań.

SŁOWA KLUCZOWE: ewolucja twórczej pracy dydaktycznej, teoria ESA H.E. Grubera

### Wprowadzenie

Dydaktyka akademicka stanowi specyficzny i wciąż jeszcze w niewielkim stopniu „zagospodarowany” obszar twórczości, w którym nauczyciele akademicy mogą kreować, adaptować i modyfikować nowe/wartościowe i oryginalne, a więc innowacyjne koncepcje/strategie/metody/techniki/narzędzia kształcenia. Podjęte przeze mnie w 2016 roku kilkuletnie badania jakościowe dotyczące doświadczeń nauczycieli akademickich w twórczej pracy dydaktycznej pozwoliły nie tylko – na drodze wielokrotnego studium przypadku – nakreślić jednostkowe ich obrazy, ale odkryć oraz opisać wiele wyraźnych prawidłowości łączących badanych nauczycieli oraz wskazać na różnice między nimi (Okraj, 2019).

Proponując definicję twórczej pracy dydaktycznej nauczycieli akademickich, nawiązuję głównie do teorii *The Evolving Systems Approach to Creative Work* (ESA) Howarda E. Grubera (Gruber, 1985, 1988, 1989, 2005) oraz do teorii twórczej pracy pedagogicznej R. Schulza (1994) i przyjmuję, że obej-

muje ona świadomie podejmowane przez nauczyciela wieloletnie działania, mające na celu wymyślanie/wdrażanie oraz popularyzowanie nowych (dla nauczyciela, studentów i co najmniej własnej uczelni) rozwiązań koncepcyjnych, metodycznych i organizacyjnych związanych z procesem kształcenia studentów. Rezultatami tej pracy, czyli innowacjami dydaktycznymi, są zaś zarówno: pionierskie – przynajmniej na danej uczelni – adaptacje rozwiązań zaproponowanych przez innych, modyfikacje istniejących rozwiązań, jak i autorskie propozycje rozwiązań dydaktycznych (por. Schulz, 1994).

Podkreślany w teorii ESA aspekt ewolucji twórczej pracy ukierunkowanej na wymyślanie i wdrażanie nowych i wartościowych rozwiązań w różnych dziedzinach życia i nauki nabiera szczególnego znaczenia w odniesieniu do twórczej pracy dydaktycznej nauczycieli akademickich. W literaturze przedmiotu odnaleźć można badania opisujące rozwój zawodowy nauczycieli w ujęciu ogólnym (por. Kwiatkowska, 2005), jak i z uwzględnieniem specyfiki realizowanych przez nauczycieli przedmiotów (por. Kunat, 2016). W różnych opracowaniach podkreślana jest prawidłowość związana ze stopniowym rozwijaniem wiedzy, umiejętności i kompetencji nauczyciela, a tym samym z jego przechodzeniem od roli „nowicjusza do eksperta” (por. Szplit, 2019). Wyjaśnienia dla uzyskiwanych wyników badań odnaleźć można między innymi w tzw. fazowych teoriach rozwoju zawodowego nauczycieli. W koncepcji Habermasa–Kohlberga–Eriksona zakłada się przechodzenie w toku rozwoju pracy zawodowej nauczyciela od stadium przedkonwencjonalnego, związanego z takimi działaniami, jak: naśladowanie zachowań innych nauczycieli, powielanie wzorów, minimalizacja wysiłku, maksymalizacja gratyfikacji oraz przystosowanie się do otoczenia (poprzez jak największe upodobnienie własnych zachowań i wzorów), przez stadium konwencjonalne, obejmujące akceptację celów działania, reguł i powinności przypisanych do roli nauczyciela, aż po stadium postkonwencjonalne, obejmujące działania twórcze przekraczające ustalenia roli zawodowej, refleksyjny, krytyczny stosunek do własnej wiedzy i sprawności zawodowych, dążenie do uwolnienia się od zastanych konwencji i standardów, ich kwestionowanie, krytyczny osąd (Kwiatkowska, 2008). Zarówno w tej teorii, jak i w innych koncepcjach rozwoju zawodowego nauczycieli podkreślana jest fazowość tego procesu (por. Kwaśnica, 2006) oraz prawidłowość stopniowego budowania profesjonalnego warsztatu własnej pracy dydaktycznej (por. Fessler, 1985).

### **Zarys procedury badań własnych**

Zarówno na etapie planowania koncepcji badawczej, jak i analizy oraz interpretacji uzyskanych wyników badań zastosowałam podejście teoretyczno-

-metodologiczne ESA. Teoria ta – wykorzystywana na świecie do badania twórczej pracy ludzkiej (por. Rostan, 2003; Brower, 2003) – powstała na bazie realizowanych przez Howarda E. Grubera oraz jego współpracowników i uczniów (Gruber, 1989) analiz poznawczych studiów przypadków, których celem była rekonstrukcja procesu oraz kontekstu powstawania i realizacji twórczego pomysłu poprzez osadzenie ich w strukturze pracy badanej jednostki (Gruber, 1989). Koncepcja mieści się w ramach paradygmatu konstruktywistycznego (por. Szmidt i Modrzejewska, 2011). W badaniach prowadzonych w perspektywie konstruktywizmu niezwykle istotne jest poznanie, jakie znaczenia badani nadają swoim doświadczeniom (Creswell, 2013). Jak pisze U. Flick (2010), doświadczenia badanych mogą być związane z indywidualnymi biografiami lub z prywatną czy zawodową praktyką życiową. Można do nich dotrzeć, badając wiedzę potoczną i opowieści badanych, a także analizując dokumenty (teksty, obrazy, filmy albo muzykę) lub podobne ślady typowych dla ludzkich doświadczeń działań i interakcji. Według N.K. Denzina i Y.S. Lincoln (2014) zadaniem badaczy realizujących tego typu badania jakościowe jest odkrycie i zrozumienie sensów, jakie badani nadają swoim doświadczeniom, a także próba interpretowania zjawisk przy użyciu terminów, którymi posługują się badane osoby.

Teoria ESA ma charakter systemowy. Zgodnie z klasyczną definicją system oznacza „zbiór elementów sprzężonych ze sobą w taki sposób, że tworzą one całość wyodrębniającą się w danym otoczeniu; jest to zatem kompleks elementów znajdujących się we wzajemnej interakcji” (Bertalanffy, 1960, za: Duraj-Nowakowa, 1992, s. 13). Systemowe podejście w poznawaniu i analizowaniu twórczości oznacza uwzględnienie nie jednego (np. talent), ale wielu – działających łącznie i wchodzących we wzajemne interakcje – czynników (Nęcka, 2005).

Podążając za wytycznymi przyjętego podejścia teoretyczno-metodologicznego, w zrealizowanych przeze mnie badaniach zastosowana została strategia wielokrotnego studium przypadku. Po uwzględnieniu różnych aspektów twórczej pracy dydaktycznej nauczycieli akademickich i powstających w jej wyniku innowacji sformułowane zostały (w formie pytań) następujące problemy badawcze:

1. Jakie są doświadczenia nauczycieli akademickich w twórczej pracy dydaktycznej, jakie nadają im znaczenia i jak można interpretować te relacje, wykorzystując teorię ESA H.E. Grubera oraz inne teorie twórczości?

W tym obszarze zwróciłam szczególną uwagę przede wszystkim na: doświadczenia inspirujące i stymulujące nauczycieli akademickich do twórczych działań; doświadczenia w budowaniu warsztatu dydaktycznego, doświadczenia w wymyślaniu i wdrażaniu nowych rozwiązań dydaktycznych, związane z nimi formy aktywności podejmowane przez nauczycieli akademickich, przeszkody i reakcje zwrotne wobec proponowanych działań ze strony studentów i współpracowników, jakich doświadczają badani, a także doświadczenia w zakresie organizowania przez nich swojego czasu i pracy. Interesowały mnie również doświadczenia rozmówców w odniesieniu do wprowadzonych w 2011 roku Krajowych Ram Kwalifikacji. Doświadczenia te usytuowane są w kontekście środowiska szkoły wyższej – jako miejsca pracy badanych.

Ze względu na specyficzne wytwory twórczej pracy dydaktycznej nauczycieli akademickich – nowe strategie, techniki kształcenia, oryginalne warsztaty, ćwiczenia, narzędzia dydaktyczne, programy kształcenia, systemy oceniania studentów itp. – w prowadzonych badaniach sformułowałam również problemy badawcze dotyczące tego zagadnienia:

2. Jaki jest przedmiot i właściwości rozwiązań dydaktycznych proponowanych przez badanych nauczycieli akademickich?
3. Jakie są wyróżniki warsztatu pracy dydaktycznej badanych nauczycieli akademickich?

Zgodnie z założeniami podejścia teoretyczno-metodologicznego *The Evolving Systems Approach to Creative Work* badacz prowadzący badania nad twórczą pracą jednostek ma do spełnienia dwie role:

1. Fenomenologiczną, która wiąże się z ukazywaniem doświadczeń osób badanych wraz z przypisywanymi im przez nich znaczeniami – „tak jak widzą to osoby badane”.
2. Krytyczną, związaną z procesem interpretacji relacji narratorów połączonym z odnoszeniem ich do teorii celem ich wyjaśnienia. Inaczej mówiąc, badacz wykorzystuje „ramę teoretyczną” do interpretacji sensu wypowiedzi rozmówców (Gruber i Bödeker, 2005, s. 60). Dla zbadania doświadczeń nauczycieli akademickich w twórczej pracy dydaktycznej zastosowano deskryptywne, wielokrotne studium indywidualnych przypadków. Celem takiego studium jest „opis zjawiska (przypadku) w kontekście rzeczywistości” (Yin, 2015, s. 269). Jak pisze Krzysztof Konarzewski (2000, s. 79), to właśnie

studium przypadku okazuje się bezcenne, gdy interesujące nas zjawisko jest rzadkie. Studium przypadku innowacji dydaktycznej czy wychowawczej z reguły daje o niebo głębszą wiedzę niż masowe, a powierzchowne badania przeglądowe.

W badaniach wzięło udział 13 nauczycieli akademickich, którzy przynajmniej od 5 lat<sup>1</sup> wprowadzają takie rozwiązania w pracy ze studentami. Dobór osób do badań odbywał się przy zastosowaniu metody „śnieżnej kuli”, która polega na „przechodzeniu od jednego przypadku do kolejnych na podstawie wskazań respondentów, kto jeszcze – zgodnie z przyjętą w badaniach definicją przypadku – mógłby się nadać do badania” (Flick, 2010, s. 61).

Według H.E. Grubera celem badań nad twórczą pracą prowadzonych z wykorzystaniem studium przypadku (*case study*) jest zrozumienie, jak ewoluowała praca twórcza poszczególnych osób (Wallace, 1989; Rostan, 2003). Dla każdego z nich z osobna istotne jest odkrycie „teorii jednostki” (Gruber, 1980) działającej w specyficznym kontekście, obejmującym historyczno-społeczne okoliczności jego funkcjonowania (Vidal, 2003). Dlatego też pierwsza faza analizy przeprowadzonych przeze mnie badań obejmowała analizę wertykalną, w wyniku której powstało 13 indywidualnych portretów nauczycieli akademickich innowatorów. Następnie dokonano analizy horyzontalnej – obejmującej poszukiwanie prawidłowości i różnic w odniesieniu do wszystkich badanych osób. W ramach walidacji komunikacyjnej (por. Szmidt i Modrzejewska, 2014) wszyscy badani nauczyciele dokonali oceny poprawności interpretacji materiału badawczego dotyczącego ich twórczej pracy dydaktycznej<sup>2</sup>.

W obrębie studium przypadku dla pozyskania materiału empirycznego przeprowadzone zostały wywiady jakościowe częściowo ustrukturyzowane (*Semi Structured Life World Interview*), analiza treści publikacji naukowych i dydaktycznych autorstwa badanych oraz analiza zdjęć z zajęć dydaktycznych, warsztatów i szkoleń prowadzonych przez badanych nauczycieli. W procesie analizy i interpretacji zebranego materiału badawczego zastosowany został model Interpretacyjnej Analizy Fenomenologicznej (*Interpretative Phenomenological Analysis* – IPA). Głównym celem badaczy posłu-

1 H.E. Gruber dowodzi, że twórcza praca w każdej dziedzinie trwa latami. Długotrwałość obok ukierunkowania na cel jest jedną z jej cech immanentnych. Realizowane przez badacza i jego współpracowników przez ponad 30 lat badania nad twórczą pracą osób kreatywnych pozwoliły stwierdzić, że twórcza praca związana z nabywaniem wiedzy i umiejętności z danego obszaru, a także projektowanie i wdrażanie nowych rozwiązań obejmuje czas przynajmniej 5 lat (por. Gruber, 1989, s. 25).

2 Wszyscy badani nauczyciele na etapie prowadzenia badań wyrazili zgodę na publikację swoich nazwisk.

gujących się modelem IPA jest wnikliwa analiza tego, w jaki sposób ludzie nadają sens swoim doświadczeniom. Zakłada się tu, że człowiek aktywnie angażuje się w interpretację zdarzeń, których doświadcza, a także obiektów i ludzi, których spotyka w swoim życiu (Smith i Pietkiewicz, 2012, s. 362). W takiej formule analizy materiału badawczego następuje synteza koncepcji pochodzących z fenomenologii i hermeneutyki, czego rezultatem jest metoda będąca w swej naturze zarówno deskryptywna (ponieważ zajmuje się tym, jak rzeczy nam się jawią i pozwala im mówić niejako „w swoim imieniu”), jak i interpretacyjna (ponieważ wychodzimy z założenia, że nie ma takiej rzeczy jak niezinterpretowany fenomen) (s. 362). Badaczom zależy tu przede wszystkim na uzyskaniu bogatych i szczegółowych narracji w pierwszej osobie na temat doświadczeń i zjawisk, które są przedmiotem badań. Założenia IPA korespondują z wymaganiami stawianymi badaczowi w teoretyczno-metodologicznym podejściu do badania twórczej pracy kreatywnych osób, wypracowanym przez H.E. Grubera.

### **Od pierwszych inspiracji i intuicyjnego „eksperymentowania” z nowymi rozwiązaniami do świadomego tworzenia/wdrażania innowacji dydaktycznych z pozycji eksperta**

Analiza rozwoju twórczej pracy dydaktycznej badanych nauczycieli pozwala wyróżnić i opisać towarzyszące temu procesowi czynniki, a także etapy jego rozwoju.

Pierwsze doświadczenia inspirujące badanych nauczycieli akademickich do zainteresowania się daną metodą/podejściem do kształcenia, które stało się później „motywem przewodnim” w ich twórczej pracy dydaktycznej, usytuowane są indywidualnie w poszczególnych historiach ich życia. W wielu wypadkach wiązały się z ich uczestnictwem w inspirujących zajęciach prowadzonych z wykorzystaniem określonych metod/koncepcji kształcenia: K. Witerska<sup>3</sup> – zajęcia z dramy w szkole średniej, Z. Zaorska<sup>4</sup> – zajęcia bazujące na zabawach i pracy grupowej w harcerstwie, S. Czachorowski<sup>5</sup> – udział w zajęciach z pedagogiki na studiach, E. Józefowski<sup>6</sup> – spotkanie z awangardową

3 K. Witerska – autorka nowych technik i ćwiczeń dramowych (zob. Witerska, 2011, 2014).

4 Z. Zaorska – promotorka pedagogiki zabawy w Polsce, twórczyni UTW w Lublinie (zob. Zaorska, 1999).

5 S. Czachorowski – propagator wizualnych technik kształcenia, takich jak: mapy myśli, lapbooki, rysnotki; adaptuje innowacyjne rozwiązania dydaktyczne w kształceniu studentów, np. Teatr Kamishibai, wdraża także autorskie rozwiązania dydaktyczne, np. „Nauka w puszcze” – symulacja procesu badawczego stosowana na seminariach dyplomowych.

6 E. Józefowski – autor modelu warsztatów twórczych przy kreacji plastycznej (zob. Józefowski, 2017).



działalnością teatralną J. Grotowskiego, S. Dylak<sup>7</sup> – wizyty w szkołach alternatywnych, wykorzystujących podejście konstruktywistyczne, M. Kuciapski<sup>8</sup> – wizyty w zagranicznych uczelniach, w których wykorzystywano e-learning.

W niektórych wypadkach pierwsze inspiracje daną metodą/podejściem do kształcenia pojawiły się jeszcze w czasach szkolnych przyszłych nauczycieli. Tak było w przypadkach K. Witerskiej, K. Lasocińskiej<sup>9</sup>, W. Glaca<sup>10</sup>, M. Mochockiego<sup>11</sup>, Z. Zaorskiej. Inne osoby doświadczały ich na etapie własnych studiów – por. S. Czachorowski; także doktoranckich – por. A. Kowalczyk, lub już po rozpoczęciu pracy na stanowisku nauczyciela akademickiego – S. Dylak, M. Markiewicz<sup>12</sup>. Inspiracje te wywoływały w badanych nauczycielach zainteresowanie wybraną metodą, podejściem, działaniem, a także chęć dalszego ich poznawania. W większości przypadków wiązało się to z procesem samokształcenia dydaktyków: świadomym i samodzielnym poszukiwaniem przez nich wiedzy na interesujący ich temat w literaturze polskiej i zagranicznej/dążeniem do znalezienia osób pracujących już w ten sposób itp. W niektórych przypadkach lektury te dawały im przydatne wskazówki teoretyczne (por. W. Glac, M. Mochocki) i praktyczne instrukcje do konkretnych technik i ćwiczeń, które następnie mogli oni adaptować podczas prowadzonych przez siebie zajęć (Z. Zaorska, K. Witerska, K. Lasocińska). Zdarzało się jednak również, że rozczarowywały ich swoimi treściami, wywołując poczucie niedosytu, dezinformacji, co jednak nie powodowało zniechęcenia, ale motywowało ich do dalszych poszukiwań (M. Markiewicz).

Podjęcie lub wykonywanie już pracy na uczelni (K. Witerska, K. Lasocińska, W. Glac, M. Mochocki, A. Pobjewska<sup>13</sup>, M. Kuciapski, E. Józefowski) bądź też w szkołach niższego szczebla (E. Józefowski) wiązało się w wielu przypadkach z przeniesieniem swoich zainteresowań (drama, gry, metoda

7 S. Dylak – promotor paradygmatu konstruktywistycznego w dydaktyce polskiej, współtwórca (z zespołem współpracowników w projekcie) Strategii Kształcenia Wyprzedzającego (zob. Dylak, 2013).

8 M. Kuciapski – autor innowacyjnych rozwiązań programowych i dydaktycznych w e-learningu (zob. Kuciapski, 2015).

9 K. Lasocińska – autorka modelu warsztatów z odniesieniami autobiograficznymi (zob. Lasocińska i Wawrzyniak, 2013).

10 W. Glac – autor scenariuszy gier dydaktycznych oraz innych rozwiązań związanych z gamifikacją w edukacji.

11 M. Mochocki – autor scenariuszy gier fabularnych LARP stosowanych w edukacji oraz innych rozwiązań związanych z gamifikacją w edukacji (zob. Mochnacki, 2009, s. 179–180).

12 M. Markiewicz – autorka modelu wykorzystania *case study* na zajęciach dydaktycznych (zob. Markiewicz i Bednarz, 2013).

13 A. Pobjewska – autorka modelu warsztatów z dociekań filozoficznych (zob. A. Pobjewska, 2012).

biograficzna, programowanie i inne) na grunt własnej pracy dydaktycznej i próbami wdrażania inspirowanych nimi rozwiązań do procesu kształcenia studentów/uczniów. W wypadku S. Dylaka nie wystąpiła nakreślona wyżej prawidłowość. To praca na uczelni i negatywne reakcje ze strony studentów w odniesieniu do prowadzonych przez niego zajęć dydaktycznych były asumptem do poszukiwania przez niego innego niż tradycyjny sposobu realizacji procesu nauczania–uczenia się.

Ciekawe jest to, że przy klarownym formułowanym celu własnej pracy dydaktycznej – „uczyć inaczej” – podejmowane przez młodych nauczycieli działania związane z wdrażaniem pomysłów na różne rozwiązania dydaktyczne (zadania, ćwiczenia, zabawy, gry, formuły prowadzenia wykładów itp.) miały początkowo – jak podkreślają badani – charakter intuicyjny, bazujący bardziej na metodzie prób i błędów niż na pewnych działaniach realizowanych według gotowych instrukcji. Taki właśnie – intuicyjny – etap implementowania pierwszych rozwiązań dydaktycznych relacjonowało wielu badanych nauczycieli: Z. Zaorska, A. Pobjewska, M. Markiewicz, W. Glac, M. Mochocki, K. Lasocińska, E. Dul-Ledwosińska<sup>14</sup>, A. Kowalkowska<sup>15</sup>.

Podążając za swoimi intuicjami i czerpiąc satysfakcję z powodzenia wstępnych eksperymentów, związanych z implementacją konkretnych rozwiązań dydaktycznych, badani nauczyciele w wielu wypadkach nabierali poczucia właściwego kierunku podejmowanych działań. Wiązało się to z jednej strony z odczuwaną przez nich chęcią kształcenia „inaczej”, w odniesieniu do negowanego przez siebie nauczania podającego, związanego z takimi właściwościami, jak: pamięciowe przyswajanie treści kształcenia, encyklopedyzm, naśladowanie wzorów, przyswajanie wiedzy jałowej, z drugiej zaś, z klarującą się w nich własną wizją kształcenia zawierającą elementy alternatywne wobec krytykowanych.

Doświadczenia zdobywane przez badanych nauczycieli akademickich w początkowej fazie ich pracy wiążą się z powstawaniem fundamentów ich twórczości dydaktycznej, obejmującej: inspiracje (metodami, technikami, podejściami, koncepcjami kształcenia); własne zainteresowania/pasje; wiedzę z danej dziedziny, cel własnej pracy dydaktycznej („uczyć inaczej”) oraz związaną z nim klarującą się własną wizję kształcenia. Ważnym elementem współtworzącym podwaliny twórczej pracy dydaktycznej badanych nauczy-

14 E. Dul-Ledwosińska – propagatorka podejścia Design Thinking w dydaktyce akademickiej, autorka ćwiczeń bazujących na technikach i narzędziach DT.

15 A. Kowalkowska – modyfikuje narzędzia stosowane w coachingu i tutoring, propagatorka tutoringu akademickiego, autorka prorozwojowych rozwiązań dydaktycznych, np. „Pomysł na patent”.

cieli była także odczuwana przez nich satysfakcja pierwszych udanych prób zastosowania proponowanych rozwiązań dydaktycznych, co – podobnie jak wcześniej wymienione elementy – sprzyjało wytyczeniu kierunku własnych działań dydaktycznych wyrażających się w poczuciu: „wiem, co chcę robić”.

Połączenie wymienionych elementów stanowiło bazę wyjściową do początkowego, często intuicyjnego, a następnie coraz bardziej profesjonalnego wymyślania, opracowania i wdrażania nowych rozwiązań dydaktycznych.

W relacjach większości badanych nauczycieli, dotyczących rozwoju ich pracy dydaktycznej, wyróżnić można doświadczenia krystalizujące<sup>16</sup>, stanowiące ważne wydarzenia w ich życiu i pracy, ukierunkowujące ich silnie w podejmowanych działaniach dydaktycznych. Na podstawie zgromadzonych wypowiedzi można przyjąć, że doświadczenia te – związane często z udziałem badanych nauczycieli w kursach/szkoleniach/warsztatach związanych z możliwością zdobycia wiedzy i umiejętności dotyczącej wybranych podejść/koncepcji/metod kształcenia (S. Czachorowski, M. Markiewicz, A. Pobjewska, Z. Zaorska, A. Kowalkowska, E. Dul-Ledwosińska), wizytacjach czy też hospitacjach zajęć (S. Dylak, M. Kuciapski) – rozpoczynały II fazę w rozwoju ich twórczej pracy, związaną ze stopniowym stawianiem się „ekspertem” w zakresie znajomości i implementacji proponowanych rozwiązań dydaktycznych. W niektórych przypadkach doświadczenia krystalizujące wiązały się również z poznaniem przez badanych dydaktyków osób znaczących, będących dla nich inspiratorami, czasem doradcami, którzy przez swoje działania wpływali także wyraźnie na ich pracę (K. Witerska, K. Lasocińska, E. Józefowski). Rolę osób znaczących w niektórych przypadkach (W. Glac, M. Mochocki) pełnili ich współpracownicy. Bez względu na

16 Doświadczenia krystalizujące to „niezwykle spotkanie twórcy z przedstawicielami danej dziedziny twórczości bądź jej charakterystycznym tworzywem, które staje się przełomowe w jego życiu. Skutkiem tego spotkania jest to, że twórca osoba zaczyna koncentrować swoje życie na wybranym problemie, tworzywie lub doświadczeniach i przeżyciach. Doświadczenie tego rodzaju krystalizuje dalszy rozwój zarówno co do jego zasadniczych celów, jak i sposobów do nich prowadzących. Przeżycie krystalizujące jest na ogół jawną widoczną reakcją na jakieś określone treści lub właściwości danej dziedziny i reakcją wydaje się natychmiastowa. Prowadzi u twórcy do długoterminowych i rozciągniętych w czasie przeobrażeń dotyczących własnej wizji uprawiania twórczości w danej dziedzinie, charakteru dokonań twórczych i oceny samego siebie jako twórcy (Szmidt, 2017, s. 181). Z kolei Michał Stasiakiewicz wskazuje na to, że w jego ujęciu doświadczenie krystalizujące ogniskuje aktywność jednostki na określonym problemie, idei, typie materiału (por. Stasiakiewicz, 1999, s. 76). Powołując się na H.E. Gardnera, M. Stasiakiewicz pisze o dwóch rodzajach doświadczeń krystalizujących: (1) początkowych – rozpoczynających drogę twórczą osoby; (2) doskonalących – otwierających nowe perspektywy i kierunki działania – zob. tamże. Jeszcze inaczej można zatem powiedzieć, że doświadczenie krystalizujące otwiera nowe perspektywy i kierunki działania (Szmidt, 2017, s. 182).

treść doświadczenia krystalizującego jego znaczenie dla pracy dydaktycznej badanych nauczycieli było podobne i wiązało się z silnym ukierunkowaniem na konkretne działania, wzmocnieniem formułowanych indywidualnie celów własnej pracy dydaktycznej oraz rozjaśnieniem jej aspektów metodycznych. W wyniku doświadczeń krystalizujących badani nauczyciele akademicy nabierali jeszcze silniejszego niż dotychczas poczucia właściwego kierunku podejmowanych przez siebie działań, a jednocześnie wykonywali je od tej pory z większą pewnością siebie, warunkowaną poszerzeniem i pogłębieniem wiedzy w obszarze swoich zainteresowań.

Typowy dla większości badanych przypadków „krystalizujący” w swoim znaczeniu udział w różnych formach kształcenia, połączony z ciągłym samokształceniem, wiązał się z przechodzeniem od roli uczestnika/słuchacza/obserwatora inspirujących warsztatów/szkoleń/kursów do samodzielnie prowadzącego je – dla innych odbiorców – instruktora/eksperta. Proces ten wiązał się nie tylko z rozwijaniem wiedzy i umiejętności w tym obszarze, ale i z poszerzaniem repertuaru rozwiązań dydaktycznych, stosowanych do tej pory często intuicyjnie podczas prowadzonych przez siebie zajęć. Nauczyciele, poznając na kursach i szkoleniach różnego rodzaju metody, techniki, ćwiczenia, narzędzia często adaptowali je następnie w pracy ze studentami. W ten sposób dokonywał się nie tylko ich indywidualny progres, ale i transfer wiedzy oraz umiejętności związany z przenoszeniem tego, czego się dowiedzieli/nauczyli, na grunt własnej pracy dydaktycznej.

Niejednokrotnie dydaktycy dokonywali również modyfikacji poznawanych rozwiązań, dopasowując je do warunków swojej pracy, obejmujących między innymi: realizowany przedmiot kształcenia, jego formę (wykład/ćwiczenia), liczbę studentów, a także ich umiejętności i ograniczenia. Uczestnictwo w różnych formach kształcenia stanowiło dla nich również źródło inspiracji dla własnych pomysłów i realizowanych na ich kanwie wdrożeń dydaktycznych.

Wszystkie fundamenty własnej pracy dydaktycznej, których budowa została zapoczątkowana we wstępnej fazie rozwoju warsztatu dydaktycznego, były wzmocniane i rozwijane dalej, w kolejnym II etapie. Rozwój ten dotyczył zainteresowań nauczycieli, które niejednokrotnie przekształcały się w pasję stosowania rozwiązań związanych z preferowaną metodą/podejściem/działaniem. Klaryfikacji i wzmocnieniu podlegały także cele realizowanej przez nich pracy dydaktycznej oraz własna wizja kształcenia. Coraz szersze było także spektrum inspiracji, z których korzystali nauczyciele w swojej pracy dydaktycznej. Udań stosowanie podczas zajęć różnego rodzaju rozwiązań, połączone z pozytywnymi reakcjami ze strony studentów, wzmocniało

odczuwaną satysfakcję nauczycieli z wykonywanych działań i utwierdzało ich w przekonaniu o słuszności proponowanych rozwiązań.

Na tym etapie największe zmiany zachodziły jednak w obszarze wiedzy o preferowanych podejściach/metodach/działaniach, zarówno w warstwie deklaratywnej („wiem, że”), jak i proceduralnej („wiem, jak”), czyli umiejętności zastosowania jej w praktyce<sup>17</sup>. W odniesieniu do wiedzy obserwować można zarówno jej ciągły progres (wzrost), jak i transfer związany z przenoszeniem wiadomości i umiejętności zdobytych podczas szkoleń/kursów/studiów/wizytacji/hospitacji na grunt własnej pracy dydaktycznej.

Transfer wiedzy i umiejętności we wszystkich badanych przypadkach odbywał się również poprzez ich przenoszenie między różnymi formami aktywności związanej z wdrażaniem i popularyzowaniem rozwiązań dydaktycznych, w które stopniowo angażowali się badani nauczyciele (prowadzenie zajęć/warsztatów/organizacja konferencji/kierowanie kołami naukowymi itp.).

Ewolucji podlegały także proponowane przez badanych nauczycieli rozwiązania dydaktyczne, przyjmując w wielu wypadkach (K. Witerska, K. La-socińska, W. Glac, M. Markiewicz, E. Józefowski, S. Dylak, A. Pobjowska) postać – jak określają to badani – modeli metodycznych, strategii/koncepcji kształcenia, konstruktów/warsztatów realizowanych z uwzględnieniem dobieranych i opracowywanych przez nich celów, treści, zasad, form, technik, procedur i narzędzi kształcenia.

## Dyskusja wyników badań

Uzyskane wyniki badań są zbieżne z тезami dotyczącymi rozwoju twórczej pracy wypracowanymi przez Howarda E. Grubera i jego współpracowników. Jak twierdzi badacz, twórcza praca ewoluuje przez długi czas, ma charakter przyrostowy i przypomina budowanie skomplikowanej nieraz konstrukcji krok po kroku, cegła po cegle (*brick on brick*) (Gruber, 1989, s. 18). Praca każdego twórcy zmienia się w czasie (Franklin, 1989, s. 263). Zmiany te dotyczą poszczególnych elementów systemu twórczej pracy danej osoby: wiedzy, celów działania, uczuć, środowiska pracy (Gruber, 1988, s. 26). Ewolucja twórczej pracy wiąże się z kolejną jej cechą wskazaną przez H.E. Grubera, jaką jest progresywność. Oznacza to, że praca ta cały czas postępuje, co wiąże się z generowaniem nowych pomysłów i nowymi działaniami jednostki. Co prawda opiera się ona na pracy poprzedników, ale w ten czy inny sposób wychodzi poza nich (Gruber, 1989, s. 18). Progres w ujęciu tego badacza nie oznacza

17 Wiedza proceduralna wiąże się z zasadami, regułami, procedurami, strategiami zastosowania wiedzy deklaratywnej/faktograficznej (por. Szmidt, 2017, s. 68).

jednak tylko przemieszczania się „wyżej i wyżej”, może również oznaczać „dalej i dalej” od punktu początkowego (tamże). H.E. Gruber postrzega więc twórczą pracę jako produkcję progresywnych zmian w ludzkim doświadczeniu. Każdy nowy pomysł w twórczej pracy danej osoby jest jak nowa cegielka w procesie jej rozwoju (Kegan, 1989, s. 130–131).

H.E. Gruber (1981) wyjaśnia również, że z czasem osoba wykonująca twórczą pracę staje się ekspertem w wybranej przez siebie dziedzinie. Przechodzenie nauczycieli języka obcego od etapu „nowicjusza” do „eksperta” w pracy zawodowej opisuje w swoich badaniach A. Szplit. W odniesieniu do badanych przeze mnie twórczych nauczycieli akademickich trafniejsze wydaje się następujące określenie przebytej przez nich drogi rozwoju – od zainspirowanego daną: strategią, koncepcją, metodą kształcenia, znającego cel swoich działań, ale nie działającego według gotowych instrukcji „eksperymentatora” do „eksperta” w zakresie proponowanych innowacji, który dzieli się z innymi nauczycielami swoją profesjonalną wiedzą, a proponowane przez siebie rozwiązania dydaktyczne, przyjmujące najczęściej postać złożonych, dopracowanych strategii/warsztatów/modeli metodycznych kształcenia, propaguje, angażując się w wiele różnych form aktywności (prowadzenie warsztatów, szkoleń, kursów, publikacje, prezentacje na konferencjach itp.).

Uzyskane wyniki badań odbiegają od prawidłowości opisanych w koncepcji Habermasa–Kohlberga–Eriksona. Okazuje się, że większość z badanych nauczycieli (K. Witerska, K. Lasocińska, A. Pobojevska, W. Glac, S. Czachowski, E. Józefowski, M. Kuciapski, M. Mochocki, A. Kowalkowska, E. Dul-Ledwońska, Z. Zaorska, M. Markiewicz) rozpoczynała swoją pracę od działań typowych dla fazy III w tej teorii, związanej z twórczym/łamiącym konwencje kształcenia transmisyjnym myśleniem i działaniem nauczyciela.

Przedstawione obrazy twórczej pracy dydaktycznej badanych nauczycieli akademickich odbiegają również od tezy wypracowanej przez C. Argyris i D.A. Schona (Day, 2008, s. 130). Uważają oni, że „w normalnych warunkach samodzielny rozwój nauczyciela polega wyłącznie na wykształcaniu rutynowych zachowań, dopracowywaniu zachowawczej postawy, tworzeniu atmosfery pracy niesprzyjającej doksztalcaniu i na akceptowaniu gotowych założeń, ograniczających możliwość refleksji, która mogłaby uświadomić potrzebę poznawania nowych rzeczy i wprowadzania zmian (tamże).

Uzyskane wyniki badań pozwalają w ciekawy sposób polemizować także z ustaleniami A. Wach (2019), opisującej aspekty transformacji podejścia nauczycieli do kształcenia, co wiąże się z przechodzeniem od typowego dla „nowicjuszy” podejścia behawiorystycznego w kształceniu na rzecz konstruktywistycznego. W przeprowadzonych przeze mnie badaniach nad doświad-



zeniami nauczycieli akademickich w twórczej pracy dydaktycznej tylko S. Dylak zmienił swoje podejście do kształcenia z behawioralnego na konstruktywistyczne – sam stając się prekursorem i propagatorem tego podejścia w polskiej dydaktyce. Z kolei W. Glac w swojej twórczej pracy dydaktycznej preferuje behawioralne podejście do kształcenia, oparte na stosowaniu wzmocnień pozytywnych motywujących studentów do nauki, ale w jego obrębie wymyśla i wdraża innowacyjne rozwiązania dydaktyczne związane z gamifikacją. Co ciekawe, wśród proponowanych studentom zadań znajdują się zarówno zadania „z kluczem”, jak i zadania problemowe, w których studenci mają samodzielnie wymyśleć rozwiązanie. Analiza tego przypadku pokazuje „mieszanie się” działań typowych dla kształcenia behawioralnego i konstruktywistycznego (por. Okraj, 2019). W pozostałych badanych przypadkach chęć tego, by „uczyć inaczej” zapadła na etapie własnej edukacji w szkołach podstawowych, średnich, wyższych, na studiach doktoranckich lub tuż po rozpoczęciu własnej pracy dydaktycznej ze studentami. U większości nauczycieli nie miała więc miejsca „transformacja” od kształcenia behawioralnego – opartego na przekazie „gotowych informacji” oraz ich odtwórczym egzekwowaniu od studentów – do kształcenia konstruktywistycznego, w którym afirmuje się samodzielne, krytyczne i twórcze myślenie uczestników procesu nauczania–uczenia się<sup>18</sup>. Wybór drogi twórczego kształcenia dokonany został przez badanych wcześniej, świadomie, a następnie konsekwentnie realizowany był i jest w ich pracy dydaktycznej.

## Zakończenie

Analiza przebiegu twórczej pracy dydaktycznej badanych nauczycieli akademickich pozwala wyróżnić w jej toku nie tylko etap intuicyjnego „eksperymentowania” z innowacyjnymi rozwiązaniami dydaktycznymi o charakterze: adaptacji, modyfikacji i autorskich rozwiązań oraz etap profesjonalnego ich stosowania i propagowania z pozycji „eksperta”, ale pozwala dostrzec również inne prawidłowości, takie jak stałość i wierność wybranym i preferowanym: podejściom/koncepcjom/metodom/zasadom prowadzenia zajęć oraz „ciągły ruch” w obszarze proponowanych i wdrażanych rozwiązań dydaktycznych. Badani nauczyciele, korzystając z szerokiego spektrum inspiracji, wykorzystując swoją wiedzę – już ekspercką, a nie, jak początkowo, intuicję – proponują studentom coraz to nowe ćwiczenia/gry/techniki kształcenia/formuły prowadzenia wykładów/sposoby motywowania i oceniania studentów. Roz-

<sup>18</sup> O różnicach między kształceniem w paradygmacie behawioralnym i konstruktywistycznym zob. Sajdak (2013). Porównanie i analiza kształcenia w obu paradygmatach zob. Okraj (2015).



budowują opracowane przez siebie strategie/koncepcje kształcenia, warsztaty i metodyczne modele ich realizacji. Włączają do nich nowe zadania, wykorzystują nowe – niestosowane dotąd przez siebie narzędzia dydaktyczne i nowe technologie. Realizowana przez nich twórcza praca dydaktyczna związana z wymyślaniem/wdrażaniem i popularyzowaniem nowych/wartościowych/użytecznych rozwiązań wydaje się nie mieć końca<sup>19</sup>, zwłaszcza że większość dydaktyków ma kontynuatorów swoich działań w postaci studentów, absolwentów, uczestników prowadzonych przez nich kursów, wykładów i warsztatów, którzy wykorzystują wprowadzane przez nich rozwiązania, niejednokrotnie modyfikując je i „przekazując dalej”.

### BIBLIOGRAFIA

- Creswell, J.W. (2013). *Projektowanie badań naukowych: metody jakościowe, ilościowe i mieszane*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Day, Ch., (2008). *Nauczyciel z pasją: jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy*. Gdańsk: GWP.
- Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (2014). Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Duraj-Nowakowa, K. (2000). *Nauczyciel: kultura, osoba, zawód*. Kielce: Wydawnictwo Mediator.
- Dylak, S. (2013). *Architektura wiedzy w szkole*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Fessler, R. (1985). A model for teacher professional growth and development. W: P.J. Burke, R.G. Heideman (red.), *Career – long Teacher Education* (s. 181–193). Springfield: C.C. Thomas.
- Flick, U. (2010). *Projektowanie badania jakościowego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Franklin, M.B. (1989). A Convergence of Streams: Dramatic Change in the Artistic Work of Melissa Zink. W: H.E. Gruber, D.B. Wallace (red.), *Creative People at work: Twelve Cognitive Case Studies* (s. 263–285). New York: Oxford University Press.
- Gruber H.E. (1981). Breakaway Minds. *Psychology Today*, 68–73. Za: D. Lavery (1993). Creative Work: On the Method of Howard Gruber. *The Journal of Humanistic Psychology*, 2, 101–21.
- Gruber H.E. (1985). From Epistemic Subject to Unique Creative Person at Work. *Archives de Psychologie*, 54, 167–185.
- Gruber H.E. (1989). The Evolving Systems Approach to Creative Work. W: H.E. Gruber, D.B. Wallace (red.), *Creative People at Work. Twelve Cognitive Case Studies* (s. 4–35). New York: Oxford University Press.
- Gruber, H.E., Bödeker, K. (red.). (2005). *Creativity, Psychology and The History Of Science*. Dordrecht: Springer.
- Gruber, H.E., Davis, S.N. (1988). Inching our Way up Mount Olympus: the Evolving-Systems Approach to Creative Thinking. W: R.J. Sternberg (red.), *The Nature of Creativity. Contemporary Psychological Perspectives* (s. 243–270). Cambridge: University Press.
- Józefowski, E. (2017). *Warsztaty twórcze przy kreacji plastycznej jako doświadczenie partycypacji w sztuce*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.

19 Teza ta znajduje swoje odzwierciedlenie także w przypadku dr Zofii Zaorskiej, która nawet po zakończeniu pracy na uczelni i przejściu na emeryturę dalej wdraża i popularyzuje rozwiązania dydaktyczne bazujące na pedagogice zabawy, inicjuje różne akcje edukacyjne i społeczne.

- Kegan, R.T. (1989). *How Charles Darwin Became a Psychologist*. W: H.E. Gruber, D.B. Wallace, *Creative People at Work. Twelve Cognitive Case Studies* (s. 130–131). New York: Oxford University Press.
- Konarzewski, K. (2000). *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Warszawa: WSiP.
- Król, I., Pielachowski, J. (1997). *Nauczyciel i jego warsztat pracy*. Poznań: Wydawnictwo EMPI.
- Kuciapski, M. (2015). Skuteczne zarządzanie projektami e-learningowymi w warunkach ograniczonych zasobów poprzez integrację koncepcji Rapid Instructional Design. *E-mentor*, 4 (61).
- Kwaśnica, R. (2006). Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu. W: Z. Kwieciński, B. Śliwowski (red.), *Pedagogika*. T. 2. Warszawa: PWN.
- Kwiatkowska, H. (2005). *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*. Gdańsk: GWP.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Lasocińska, K., Wawrzyniak, J. (2013). *Autobiografia jako twórcze wyzwanie. Scenariusze warsztatów biograficznych*. Łódź: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Markiewicz, M., Bednarz, J. (2013). Application of case study method. W: W. Bizon, A. Pospiewiecki (red.), *Innovative tools for facilitated transfer of entrepreneurial skills and knowledge*. Gdańsk: Wydawnictwo UG.
- Mochocki, M. (2009). Teatralne gry fabularne (LARP-y) w nauczaniu szkolnym. *Homo Ludens*, 1.
- Nęcka, E. (2001). *Psychologia twórczości*. Gdańsk: GWP.
- Okraj, Z. (2015). *Twórcze rozwiązywanie problemów z zastosowaniem nowych technik dyskusji. Teoria, badania, trening*. Kielce: Wydawnictwo UJK.
- Okraj, Z. (2019). *Bez szablonu. Twórcza praca dydaktyczna w doświadczeniach nauczycieli akademickich*. Warszawa: Difin.
- Pobojewska, A. (2012). Warsztaty z dociekań filozoficznych – narzędzie edukacji filozoficznej (i nie tylko). W: A. Pobojewska (red.), *Filozofia – edukacja interaktywna: metody, środki, scenariusze*. Warszawa: Wydawnictwo Stentor.
- Rostan, S.M. (2003). In the Spirit of Howard E. Gruber's Gift: Case Studies of Two Young Artists' Evolving Systems. *Creativity Research Journal*, 15(1), 45–60. [Special issue: Festschrift for Howard F. Gruber].
- Sajdak, A. (2013). *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich: teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Schulz, R. (1994). *Twórczość pedagogiczna. Elementy teorii i badań*. Warszawa: Wydawnictwo IBE.
- Smith, J.A., Pietkiewicz, I. (2012). Praktyczny przewodnik interpretacyjnej analizy fenomenologicznej w badaniach jakościowych w psychologii. *Psychological Journal*, 2/18, 361–369.
- Stasiakiewicz, M. (1999). *Twórczość i interakcja*. Poznań: WN UAM.
- Szmidt, K.J. (2017). *Edukacyjne uwarunkowania rozwoju kreatywności*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Szmidt, K.J., Modrzejewska-Świgulska M. (2011). Psychopedagogiczne badania biograficzne nad twórczością – krytyczny przegląd wybranych stanowisk. W: E. Dubas, W. Świtalski (red.), *Uczenie się z biografii innych* (s. 13–38). T. 2. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Szmidt, K.J., Modrzejewska-Świgulska, M. (2014). Walidacja komunikacyjna w analizie wyników badań pedagogicznych. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 2/19, 235–256.
- Szplit, A. (2019). *Od nowicjusza do eksperta. Rozwój ekspertyzności nauczycieli nauczycieli języków obcych*. Kielce: Wydawnictwo UJK.

- Vidal, F. (2003). Contextual Biography and the Evolving System Approach to Creativity. *Creativity Research Journal*, 15(1), 73–82. [Special issue: Festschrift for Howard F. Gruber].
- Wach, A. (2019). *Stawanie się nauczycielem akademickim. W kierunku wspierania uczenia się poprzez refleksyjną praktykę*. Poznań: Wydawnictwo Kontekst.
- Wallace, D.B. (1989). Studying the Individual: The Case Study Method and Other Genres. W: H.E. Gruber, D.B. Wallace (red.), *Creative People at Work. Twelve Cognitive Case Studies* (s. 36–55). New York: Oxford University Press.
- Witerska, K. (2011). *Drama: techniki, strategie, scenariusze*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Witerska, K. (2014). *Drama: przewodnik po koncepcjach, technikach i miejscach*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Yin, R.K. (2015). *Studium przypadku w badaniach naukowych: projektowanie i metody*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Zaorska, Z. (1999). *Dodać życia do lat*. Lublin: Wydawnictwo Klanza.

## SUMMARY

### Evolution of didactic creative work of academic teachers: qualitative research report

The aim of the article is to present results of research into academic teachers' experiences connected with didactic creative work in the aspect including evolution of it. *The Evolving Systems Approach to Creative Work* by Howard E. Gruber. Analysis and interpretation of research material derived from: semi-structured interviews, content analysis concerning teachers' publications, and analysis of photos from didactic classes led by teachers allowed to distinguish two phases in the development of their didactic work. The first: intuitional connected with searching of „my own way” in the area of chosen: approaches/methods/techniques of education and the second connected with founding the space for creative didactic solutions and typical for this phase: progress and transfer the knowledge and skills regarding didactic solution proposed by them.

**KEYWORDS:** evolution of creative didactic work, H.E. Grubers' ESA theory

Liat Biberman-Shalev

Levinsky College of Education, Tel-Aviv, Israel

E-MAIL: liat.shalev@levinsky.ac.il

## Integrating Blogs in Student teachers' Practical Work

### SUMMARY

A variety of technological platforms can help advance teacher education. The current review focuses on the contributions of blogs and blogging in teacher education. The introduction will begin with an explanation of the blog platform, a description of its generic characteristics, and a review of the variety of blog functions. This will be followed by a review of research from various parts of the world that examined the practical uses and the benefits of the blog in the context of teacher education. The final section will present a summary of the benefits of blogging in teacher education and some implications for teacher educators.

KEYWORDS: Blogs, blogging approaches, teacher education, teacher educators

### Introduction

The use of blogs as part of the teacher education process has been one of the foci of recent empiric studies which seek to improve the training process and adapt it to 21<sup>st</sup> century requirements. The purpose of the present review is to introduce the inputs, outputs, and contributions of blogging in teacher education with the dual intentions of furnishing a technological infrastructure that advances student teachers' training process and professional development.

A blog is an Internet website to which people upload posts regarding their experiences, news-related items, and articles on various topics. Surfers of the Internet can read these posts and post talkbacks responding to the blog writer or to comments made by other readers. Hence, the blog is considered a platform for mass communication. Blog owners are referred to as bloggers and the community of bloggers is called the *blogosphere* (Biberman-Shalev, 2018).

The term *weblog*, which is the origin of the more popular term *blog*, was first used in 1997 by Jorn Barger on a website titled Robot Wisdom. Barger entered an online log of websites, which he referred to as "blogging the web," i.e., creating links to information posted on other websites and noting his opinions regarding these news items. The shortened term, *blog*, was first used

in 1999 by a web surfer named Peter Merholz, and the term took hold and was used repeatedly by Internet surfers. The use of blogs became more common facilitating by large-scale websites, e.g., WixBlog.com, WordPress.com and Blogger.com, which began hosting various bloggers and providing user-friendly technologies for managing, writing and posting blogs without the need for specialized software-related knowledge (Lin & Yunan, 2006).

It is common to categorize blogs according to four types: individual–personal blogs, namely, a personal online journal managed by a single author; personal–public blogs, whereby a group of bloggers uses the platform to discuss personal matters; individual–topic-based blogs, which present posts on a variety of topics, written and uploaded by a single author; and public–topic-based blogs, i.e., communal blogs that address local and global issues pertaining to social topics. The shared characteristics by all blog types are as follows: (A) personal ownership, i.e., the blogger is responsible for everything: from the design of the blog to the editing and publication of information, as well as for determining readers' privileges; (B) the ability to post links to online information outside the blog; (C) posts are presented in reverse chronology, i.e., the newest entry is at the top of the blog page; (D) there is an accessible archive of posts that were published on the blog in the past, which enables readers to search topics categorized by tags and labels (Krishnamurthy, 2002).

### **Blogs in Teacher Education**

In a broad review of empirical studies regarding the use of blogs in higher education, it was found that blogs are employed primarily in the field of education (Biberman-Shalev, 2020). In this regard, with the desire to incorporate synchronous and asynchronous technologies into teaching and teacher education (OECD, 2019), researchers began to suggest integrating blogs in various manner. The majority of the researches that examined the value of blogging in the teacher education process referred, mainly, to conducting a blog during the teaching practicum, recording and posting one's reflections after a particular experience in the field, blogging as a component of a course on peer learning, or for the purpose of encouraging reading and writing academic contents (Nambiar & Thang, 2016)

Studies on the integration of blogs into teacher education found that the use of blogs may have the potential to contribute to the student-teachers' learning process (Tang & Lam, 2014). Nevertheless, our understanding of this contribution remains rather vague. On the one hand, studies have indicated that integrating blogs can improve reading and writing skills of student-

teachers, contribute to their reflecting on their practical experience, promote critical thinking, and increase social interaction (Stoszkowski & Collins, 2017). On the other hand, there are indications that using blogs in teacher education does little to advance the training process, especially in terms of promoting higher order reflective thinking (Jones & Ryan, 2014).

A few studies have found that the integration of blogs in teacher education facilitates the completion of the assignment, due to the flexibility of time and space afforded by the digital platform; increases the level of satisfaction from learning; improves academic achievements; leads to a deeper understanding of the material studied; enables student-teachers to share their experiences with peers and lecturers; and improves student-teachers' writing skills (Kirkwood & Price, 2014).

There is also an empiric evidence that integrating the blog during the first year of the program may provide a platform that helps establish a basis for practicing and improving both reflective practices and writing skills, which in turn leads student-teachers to understand the importance of reflection as an essential tool. Studies conducted in Australia (Jackling et al. 2015), Britain, Finland (Groom & Maunonen-Eskelinen, 2006), Spain (Tur & Urbina, 2014), the United States (Parks, Dredger & Hicks, 2013), and Israel (Biberman-Shalev, 2018), found that student-teachers who maintained blogs across their training program perceived the reflective practice as an important professional component for conscientiously and systematically reviewing their classroom performance and experiences.

The blog may also serve as a mechanism which, when observed retrospectively, enables student-teachers to follow the arc of their professional development over time (Garza & Smith, 2015). Moreover, it was found that the use of the blog may serve as a platform that supports the strengthening of student-teachers' self-efficacy in teaching, especially when considered in retrospect (Biberman-Shalev, in press). For example, a study conducted in Switzerland found that student-teachers who kept a blog focusing on problem solving in the course of their practicum indicated a higher degree of self-efficacy compared to their peers who reported on their experience only at the end of the practicum. Researchers' explanation for this finding was that by documenting their ideas for solving problems, student-teachers felt they had more control over the practicum experience (Petko, Egger, & Cantieni, 2017).

Some studies found that reflective blogs may hold a potential for supporting teacher professional identity development (Kajee, 2018). This is because a blog may mirror the values, perspectives, and thinking of the person who owns it. Student-teachers' awareness to their professional identity growth was

also related to the chronological structure of the blog, which enabled them to return to their earlier posts and thus to follow the arc of their professional development and to gain a sense of satisfaction and pride at having undergone this process (Biberman-Shalev, in press).

In a study conducted in Taiwan (Yang, 2009), student-teachers were required to conduct an online reflective journal about their learning process and to examine the way blog use influenced their professional development. Findings demonstrated that student-teachers used the blog platform to discuss theories about learning and teaching and express their opinions regarding the practical implementation of these theories. They also tended to view the blog as a useful platform for conducting reflections and communicating with other students.

### **Advantages and Disadvantages of Using Blogs in Practical Work**

It is worth noting that using blogs in teacher education may hold advantages and disadvantages when comparing this platform to traditional ones (i.e. paper journal). Using blogs as a reflective journal could be considered a disadvantage due to the generic challenge of integrating technology in education. This challenge is often associated with issues of inequality that are related to the economic gap and the accessibility of students to technology devices, if at all. Another disadvantage is related to the characteristics of the blogs platform, especially in communal blogs when one's reflective posts are visible to everyone on the net, thus focusing attention on ethical issues. The visibility of the blog's posts may also influence the content which is shared. The ramification of this could be more emphasis on how the post presents her identity as a teacher than on writing a genuine reflection.

Nonetheless, keeping a reflective blog compared to a traditional paper journal was found to have some advantages. For example, a study conducted in a teacher-education program in Switzerland examined the sense of self-efficacy of student teachers who kept a blog throughout the practicum module, as compared to the sense of self-efficacy of student teachers who wrote a final reflection paper only at the end of the practicum instead of blogging. Findings demonstrated that student teachers who used the blog to consider their difficulties expressed a higher level of self-efficacy compared to their counterparts. The explanation provided by the researchers for this finding was that the continuous writing of posts dealing with solving problems improved their sense of control of the activities experienced throughout the practicum (Petko, Egger, & Cantieni, 2017).



Moreover, studies point to differences in cognitive activity that occur in the writing process, and that are related to the characteristics of the platform through which this activity is performed (Park & Baron, 2018). For example, blogging compared to writing a paper diary is faster and allows tracking spelling errors, reading and editing the text in a flexible manner while promoting rhizomatic hyper textings that incorporates connectivity to more information across the web (Cormier, 2008). Compared to writing in paper diaries, which is characterized as inconsistent but relaxed, blogging is characterized as spontaneous and improvised and yet consistent (Gleaves, Walker & Gray, 2008). It has also been found that blogging aids in the writing processes of students with diverse learning disabilities (Wollscheid, Sjaastad, & Tømte, 2016).

An additional advantage of blogging is allowing student teachers to continue reading the reflections and use them in the experience process without having to wait for the diary taken for review or feedback (Muncy, 2014). Moreover, reflections introduced in the blogs platforms are considered reliable as they may be based on authentic photos and videos taken during the experience and attached to the reflective post (Milman, 2005). Blogs may also strengthen peer learning by reading reflective posts and adding comments (Xie, Ke, & Sharma, 2008).

A study in which reflective blogging during practical work was compared to writing a reflection on paper at the end of the semester yielded that the quality of the reflections which were posted in the blogs was higher than the quality of those presented on paper (Harland & Wondra, 2011). In another study it was found that students who kept a digital reflective diary expressed greater responsiveness to writing than those who wrote paper diaries (Gleaves, Walker, & Gray, 2008). It is worth noting, however, that there are also indications that manual writing on paper is more significant to the writer, as it requires higher concentration and sharpens the memory regarding what is written (Park & Baron, 2018).

### **Approaches to Integrate Blogs in Teacher Education**

Studies of blogging in teacher education point to two main ways to use blogs in this context (Fisher & Kim, 2013). The first way is by means of a personal blog in which the student-teacher posts reflections mainly about her practical work at school. One of the main characteristics of a personal blog is that posts are revealed to the course instructor but not to the other course participants. The second way to use blogs in teacher education is by means of a communal blog in which all student-teachers participating in the course publish their

posts in one shared blog with the result that both the course instructor and all the course participants can read the posts and add comments.

One study had explored the perceptions of Israeli student-teachers regarding the contribution of personal blogs *vs.* communal blogs to their professional development (Biberman-Shalev, 2018). The findings of this study revealed that most of the student-teachers who used a personal blog perceived it as an instrumental platform that facilitated their studies and reflected their personal learning progress. These student-teachers experienced a sense of ownership of the blog (Tur & Urbina, 2014) and described it as a space that permitted honest and profound exposure, genuine reflective writing, and self-exploration. The personal blog may thus be considered a platform to learning and technology- a view that corresponds with the cognitive-constructivist approach (Piaget, 1968) since the focus is on the construction of knowledge from self-experience expressed in the form of personal entries. The student-teachers who used the personal blog underscored the role of reflective thinking and its perception as part of the teaching practices.

Conversely, most student-teachers who used the communal blog perceived it as a public space in which they positioned their status on the basis of comparing posts. It was also perceived as a platform for sharing ideas and experiences in order to help all of the student-teachers who participated in the communal blog. The communal blog may therefore be seen as a platform that corresponds with the social-constructivist approach (Vygotsky, 1986) to learning and technology.

Among the communal blog users, the importance of sharing and peer learning was perceived as part of the teaching practices. The findings revealed that the manner in which the student-teachers perceived their intention to utilize blogs as part of their arsenal of teaching methods reflected their personal experience of using the platform. In other words, personal blog users described instrumental implementation, personal-emotional support, and pedagogical implementation with the emphasis on the application of technology. Conversely, communal blog users described promoting socio-emotional support and pedagogical aspects such as peer learning.

### **Implications for Teacher Educators**

Teacher educators who act as role models for the integration of technology are essential to teacher education (Lunenberg, Korthagen, & Swennen, 2007). Moreover, evidence from empirical studies conducted around the world reveals that when teacher educators integrate blogs into their course requirements, it exerts a significant effect on their students' learning process (Tang & Lam, 2014).

As the first stage of blog's integration, it is crucial for teacher educators to discover how their students perceive the contribution of the blog to the development of their professional practices. This will enable them to grasp the implications of using this technology for their student-teachers' professional development as well as for advancing and improving teacher education (Tondeur et al., 2012). Next, teacher educators who integrate blogs during the first year of the teacher education program may provide a platform that helps establish a basis for practicing and improving both reflective practices and writing skills, which in turn leads student-teachers to understand the importance of reflection as an essential tool, practice their academic writing skills, and internalize the significance of peer learning and sharing (Biberman-Shalev, 2018).

During the teacher education program and on its advanced stage, teacher educators may opt to use the blog to strengthen their student-teachers' sense of self-efficacy in teaching and writing. From the vantage point of retrospect, rereading the blog posts may shed light on important crossroads in student-teachers' professional identity. This type of practice is significant, because the ability to conceptualize professional identity enables student-teachers to assess the quality of their teaching and explain their motivation for teaching. Moreover, the practice enables student-teachers to assess their commitment, flexibility, resilience, and decision-making (Hong, Greene & Lowery 2017).

Teacher educators should also consider the socio-cultural context of their learners and adapt their instructional design for online learning to their cultures, as has already been suggested by Biberman-Shalev, Tur, and Buchem (2020). Specifically, in their courses, teacher-educators should continue to place emphasis on the concept of multicultural education and the multicultural competences needed to understand the effect of culture on students' learning in face to face settings as well as in virtual learning platforms.

Finally, Teacher educators who wish to achieve a greater impact on students' learning process, may design their learning activities in a way in which students will be able to better identify with their learning outcomes. Teacher educators who are interested in capitalizing the potential of blogging may find it beneficial to increasing self-efficacy, writing skills, and awareness of professional development among student-teachers. The following table summarizes the advantages of integrating blogs in teacher education.

**Table 1. A Summary of the Advantages of Integrating Blogs in Teacher Education**

| Advantages classification     | Evidence                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Emotional-motivational</b> | Personal-emotional support; Ventilation of emotions; Self-efficacy; Monitoring professional development and identity (retrospectively); Responsiveness for tasks; Completion of assignments; Satisfaction from learning                                                                                                                                                                    |
| <b>Cognitive-pedagogical</b>  | Reflection; Critical thinking; mirroring values, perspectives, and thinking; Writing skills; Tracking spelling errors; Constructivist pedagogy; Peer learning; Quick feedback; Reliability; Hypertexting; Rhizomatic thinking; Improving academic achievements; Deepening material understanding; Improving academic achievement; Highlighting the relation between theories and practices |
| <b>Social</b>                 | Peer interactions and sharing                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <b>Technological</b>          | Technological skills; Flexibility of time and space                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |

**REFERENCES**

- Biberman-Shalev, L. (2018). Personal blogs or communal blogs? Pre-service teachers' perceptions regarding the contribution of these two platforms to their professional development. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 69 (1), 253–262.
- Biberman-Shalev, L. (2020). Blogs in higher education: Potential uses and advantages for both scholars and student. *Progress in Education*, 62, 157–180.
- Biberman-Shalev, L. (in press). The blog as a time capsule: Student teachers review their reflective blogs. *The Educational Forum*.
- Biberman-Shalev, L., Tur, G., Buchem, I. (2020). Culture, identity and learning: A mediation model in the context of blogging in teacher Education. *Open Praxis*, 12(1), 1–15.
- Cormier, D. (2008). Rhizomatic education: Community as curriculum. *Innovate: Journal of online education*, 4 (5), 2–8.
- Fisher, L., Kim, D. (2013). Two approaches to the use of blogs in pre-service foreign language teachers' professional development: A comparative study in the context of two universities in the UK and the US. *The Language Learning Journal*, 41(2), 142–160.
- Garza, R., Smith, S.F. (2015). Pre-service teachers' blog reflections: Illuminating their growth and development. *Cogent Education*, 2(1), 1–15.
- Gleaves, A., Walker, C., Grey, J. (2008). Using digital and paper diaries for assessment and learning purposes in higher education: A case of critical reflection or constrained compliance?. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(3), 219–231.
- Groom, B., Maunonen-Eskelinen, I. (2006). The use of portfolios to develop reflective practice in teacher training: A comparative and collaborative approach between two teacher training providers in the UK and Finland. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 291–300.
- Harland, D.J., Wondra, J.D. (2011). Preservice teachers' reflection on clinical experiences: A comparison of blog and final paper assignments. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 27(4), 128–133.
- Hong, J., Greene, B., Lowery, J. (2017). Multiple dimensions of teacher identity development from pre-service to early years of teaching: A longitudinal study. *Journal of Education for Teaching*, 43(1), 84–98.

- Jackling, B., Natoli, R., Siddique, S., Sciulli, N. (2015). Student attitudes to blogs: A case study of reflective and collaborative learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 40(4), 542–556.
- Jones, M., Ryan, J. (2014). Learning in the practicum: Engaging pre-service teachers in reflective practice in the online space. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(2), 132–146.
- Kajee, L. (2018). Teacher education students engaging with digital identity narratives. *South African Journal of Education*, 38(2), 1–9.
- Karlin, M., Ozogul, G., Miles, S., Heide, S. (2016). The practical application of e-portfolios in K-12 classrooms: an exploration of three web 2.0 tools by three teachers. *TechTrends*, 60(4), 374–380.
- Kirkwood, A., Price, L. (2014). Technology-enhanced learning and teaching in higher education: What is ‘enhanced’ and how do we know?. A critical literature review. *Learning, Media and Technology*, 39(1), 6–36.
- Krishnamurthy, S. (2002). *The multidimensionality of blog conversations: The virtual Enactment of September 11*. Paper presented at Internet Research 3.0. Maastricht, The Netherlands.
- Lin, H.T., Yuan, S.M. (2006). Taking blog as a platform of learning reflective journal. *ICWL*, 38–47.
- Lunenberg, M., Korthagen, F., Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher Education*, 23 (5), 586–601.
- Milman, N.B. (2005). Web-based digital teaching portfolios: Fostering reflection and technology teacher education students. *Journal of Technology and Teacher Education*, 13 (3), 373–396.
- Muncy, J.A. (2014). Blogging for reflection: The use of online journals to engage students in reflective learning. *Marketing Education Review*, 24 (2), 101–114.
- Nambiar, R.M., Thang, S.M. (2016). Examining Malaysian teachers’ online blogs for reflective practices: Towards teacher professional development. *Language and Education*, 30(1), 43–57.
- OECD (2019). *Students, computers and learning. Making the connection*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from: [https://www.oecd-ilibrary.org/education/students-computers-and-learning\\_9789264239555-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/students-computers-and-learning_9789264239555-en)
- Park, S., Baron, N.S. (2018). Experiences of writing on smartphones, laptops and paper in the digital age. In: J. Vincent, L. Haddon (Eds.), *Smartphone cultures* (pp. 150–162). New York, NY: Routledge.
- Parks, K.A., Dredger, K.S., Hicks, D. (2013). E-portfolio as a measure of reflective practice. *International Journal of e-Portfolio*, 3 (2), 99–115.
- Petko, D., Egger, N., Cantieni, A. (2017). Weblogs in teacher education internships: Promoting reflection and self-efficacy while reducing stress?. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 33(2), 78–87.
- Piaget, J. (1968). *Six psychological studies*. New York, NY: Vintage Books.
- Stoszkowski, J., Collins, D. (2017). Using shared online blogs to structure and support informal coach learning-part 1: A tool to promote reflection and communities of practice. *Sport, Education and Society*, 22(2), 247–270.
- Tang, E., Lam, C. (2014). Building an effective online learning community (OLC) in blog-based teaching portfolios. *The Internet and Higher Education*, 20, 79–85.
- Tondeur, J., van Braak, J., Sang, G., Voogt, J., Fisserand, P., Ottenbreit-Leftwich, A. (2012). Preparing preservice teachers to integrate technology in education: A synthesis of qualitative evidence. *Computers & Education*, 59(1), 134–144.
- Tur, G., Urbina, S. (2014). Blogs as Eportfolio platforms in teacher education: Affordances and limitations derived from student teachers’ perceptions and performance on their Eportfolios. *Digital Education Review*, 26, 1–23.
- Vygotsky, L.S. (1986). *Thought and language* (trans. A. Kozulin). Cambridge, MA: MIT Press.

- Wollscheid, S., Sjaastad, J., Tømte, C. (2016). The impact of digital devices vs. Pen (cil) and paper on primary school students' writing skills – A research review. *Computers & Education*, 95, 19–35.
- Xie, Y., Ke, F., Sharma, P. (2008). The effect of peer feedback for blogging on college students' reflective learning processes. *Internet and Higher Education*, 11, 18–25.
- Yang, S.H. (2009). Using blogs to enhance critical reflection and community of practice. *Educational Technology and Society*, 12(2), 11–21.

Anita Garbat

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

E-MAIL: garbat.anita@gmail.com

## **Wizerunek nauczycieli na wybranych stronach internetowych szkół średnich zrzeszonych w Stowarzyszeniu na rzecz Najstarszych Szkół w Polsce**

### **STRESZCZENIE**

Celem artykułu jest analiza wizerunku nauczycieli prezentowanego na stronach internetowych szkół średnich zrzeszonych w Stowarzyszeniu na rzecz Najstarszych Szkół w Polsce. Przeanalizowanie dziesięciu stron internetowych szkół pod kątem prezentacji kadry pedagogicznej pozwala stwierdzić, że wirtualna przestrzeń szkoły stanowi niewykorzystany obszar w zakresie ukazywania potencjału merytoryczno-dydaktycznego nauczycieli. O wizerunek na szkolnej stronie internetowej powinno dbać całe grono pedagogiczne poprzez opracowanie spójnej koncepcji, która ukazałaby nie tylko wykształcenie, dodatkowe kwalifikacje, ale i zainteresowania, pasje nauczycieli.

SŁOWA KLUCZOWE: wizerunek, nauczyciel, strona internetowa szkoły, szkoła średnia

### **Wprowadzenie**

W literaturze naukowej, pamiętnikarskiej, w mediach, w potocznych opiniach funkcjonują różne wizerunki nauczycieli. Od tych bardzo pozytywnych, przedstawiających nauczycieli jako entuzjastów i profesjonalistów, po negatywne, ukazujące ich jako niezaangażowanych w pracę, zestresowanych i niedouczonech. Te negatywne komunikaty często są tylko uproszczeniami, które jednak sami nauczyciele traktują jako brak poszanowania dla ich zawodu oraz całkowite niezrozumienie jego specyfiki. Wielu z nich nie upublicznia informacji na temat swojego wykształcenia, dodatkowych kwalifikacji i osiągnięć. Tymczasem tego rodzaju informacje mogłyby stanowić swojego rodzaju przeciwwagę dla negatywnego dyskursu o szkole i nauczycielach.

Celem artykułu jest przeanalizowanie wizerunku nauczycieli zaprezentowanego na stronach internetowych wybranych szkół średnich zrzeszonych w Stowarzyszeniu na rzecz Najstarszych Szkół w Polsce (SNS). Przedmiotem



szczególnego zainteresowania były dane osobowe nauczycieli (imię i nazwisko), nauczany przedmiot, tytuł zawodowy, stopień naukowy, sprawowane funkcje, wykształcenie, dodatkowe kwalifikacje, odznaczenia oraz forma, w jakiej przedstawiono kadrę pedagogiczną (np. alfabetyczny spis, wersje łączące wykaz nauczycieli z rozszerzonymi informacjami na ich temat). Dodatkowym elementem analizy wizerunku nauczycieli był materiał graficzny w postaci fotografii, obrazów, który zamieszczono przy ich prezentacji.

Artykuł składa się z trzech części: teoretycznej, metodologicznej i podsumowania wyników badań. W części pierwszej wyjaśniam złożoność pojęcia wizerunek, w odniesieniu do nauczycieli, oraz krótko charakteryzuję strony internetowe szkół. Część drugą poświęcam założeniom metodologicznym badań własnych, w której przybliżam metodę zbierania danych – metnografię i metodę analizy danych – jakościową analizę treści. Uzasadniam także dobór próby do badań. W części trzeciej prezentuję wyniki badań i wnioski w postaci ogólnych wskazówek i refleksji skierowanych do nauczycieli i kadry zarządzającej szkołą w zakresie kreowania wizerunku w Internecie.

### **Wizerunek nauczycieli – wymiary zjawiska**

Termin „wizerunek” jest pojęciem niejednoznacznym i bardzo pojemnym. Według językoznawców może oznaczać obraz, obrys, ale również wyobrażenie, sposób, w jaki dana osoba lub rzecz jest przedstawiana (Bańko, 2007, s. 52). Wizerunek może dotyczyć zarówno kogoś, jak i czegoś. Może również stanowić subiektywne wyobrażenie na temat kogoś lub czegoś, które nie musi odpowiadać rzeczywistości. W ogólnym ujęciu wizerunek jest całościowym obrazem danej jednostki lub zbiorowości, który funkcjonuje w konkretnej rzeczywistości społecznej jako umysłowa reprezentacja świata.

Można wyróżnić następujące wymiary tego złożonego zjawiska:

- Wymiar psychologiczny. Definicje z tego zakresu wyjaśniają procesy, mechanizmy percepcji i przetwarzania informacji, tj.: postrzeganie, ocenę.
- Wymiar socjologiczny. Wskazuje na grupową i instytucjonalną przynależność osób, w umysłach których jest obecny wizerunek jakiegoś obiektu, a także zachodzące interakcje między tymi grupami, instytucjami i osobami.
- Wymiar marketingowy odnosi się do kategorii wartości dla osoby, firmy, której wizerunek istnieje w umysłach różnych osób, np. klientów.
- Wymiar komunikacyjny, który dotyczy głównych kanałów komunikacyjnych, jakimi rozchodzi się informacja. Ważne są także kody komu-

nikacyjne (język, obrazy, symbole, stałe schematy opisu), a także role komunikacyjne (Łączyński, 2009, s. 80–82).

Warto przytoczyć wyniki badań nad wizerunkiem nauczycieli w prasie ogólnopolskiej, które pozwolą lepiej poznać obraz tej grupy zawodowej.

Karina Banasik (2019, s. 174–192) w swojej pracy doktorskiej *Kulturowe reprezentacje nauczyciela w prasie ogólnopolskiej w kontekście zmiany edukacyjnej* podjęła próbę rekonstrukcji wizerunku nauczycieli w pięciu opiniotwórczych tygodnikach („Gość Niedzielny”, „Wprost”, „Newsweek”, „Przegląd” i „Polityka”). Przeprowadzona analiza 162 artykułów z lat 1999–2017 obejmowała teksty dotyczące pracy i funkcjonowania polskich nauczycieli. Autorka ustaliła, że cztery analizowane tygodniki publikowały różnorodne opinie na temat nauczycieli, od pozytywnych przez mieszane do negatywnych, natomiast jednostronny stosunek do nauczycieli (pozytywny) prezentował jedynie „Gość Niedzielny”.

W tekstach prasowych zwrócono uwagę na problemy nauczycieli i potrzebę wsparcia ich w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Od nauczyciela bowiem ciągle wymaga się rozwiązywania problemów z zakresu psychologii, terapii czy skutecznego zarządzania swoim czasem. Nauczyciele często sami szukają rozwiązań, bo nie są przyzwyczajeni do proszenia o pomoc i konsultacje. Boją się, że wszelkie zgłaszane przez nich problemy mogą być potraktowane jako ich nieudolność i brak umiejętności do radzenia sobie w zawodzie. Bardzo często w gronie pedagogicznym brakuje zaufania i współpracy, a problemy innych są tematami plotek i złośliwych komentarzy. W opiniotwórczej prasie za niepowodzenia nauczycieli obarcza się system kształcenia studentów, który nie jest należycie zorganizowany. Programy kształcenia są przestarzałe i nieaktualizowane od lat. Zbyt mało jest również praktyk studenckich. Ponadto system awansu zawodowego stawia nauczycielom zbyt niskie wymagania i niedostatecznie weryfikuje ich umiejętności do pracy z uczniami (Banasik, 2019).

Justyna Dobrołowicz przeanalizowała 115 tekstów na temat edukacji opublikowanych w 522 numerach wybranych polskich tygodników opinii: „Polityki”, „Wprost”, „Newsweeka”, „Gościa Niedzielnego” i „Przeglądu” w latach 2009–2010. Ich analiza pozwoliła wyodrębnić 15 tekstów dotyczących bezpośrednio pracy nauczycieli i problemów, z jakimi boryka się ta grupa zawodowa. Z artykułów tych wyłania się przygnębiający obraz środowiska nauczycielskiego, które nie potrafi sprostać potrzebom i wyzwaniom współczesności. W analizowanych artykułach dominuje zdecydowana krytyka. Nauczyciele przedstawiani na łamach opiniotwórczej prasy są niekom-

petentni, nie potrafią organizować zajęć lekcyjnych, nie znają najnowszych badań nad funkcjonowaniem ludzkiego mózgu, co przekłada się na niską skuteczność ich działań. Polscy nauczyciele zajmują się wyłącznie przygotowaniem uczniów do zdawania egzaminów. Wymagają pamięciowego opanowania zasobu wiedzy, posłuszeństwa i pracy wedle szczegółowych wytycznych. Warto dodać, że dziennikarze znacznie chętniej rozpisują się na temat nierzetelnych, niedouczonej, nieetycznie postępujących nauczycieli niż na temat pasjonatów i entuzjastów. Niepokoi poziom tej krytyki, która nie jest nastawiona na wyjaśnienie przyczyn złej pracy nauczycieli, na pomoc w zrozumieniu mechanizmów ich wadliwego funkcjonowania. Autorzy prasowych tekstów nie dostrzegają, że przecież praca nauczycieli jest efektem społecznych i ekonomicznych procesów zachodzących w ostatnich latach (Dobrołowicz, 2014, s. 299–317).

Trzeba zauważyć, że w mediach przedstawia się również sylwetki pedagogów, którzy mieli wybitne osiągnięcia, ale, niestety, nie jest to dominujący wątek medialnych przekazów o nauczycielach. Należy w tym miejscu wspomnieć o akcji społecznej, którą podjęła w 2019 roku „Gazeta Wyborcza” w partnerstwie z „Ośrodkiem Brama Grodzka – Teatr NN”, zatytułowanej „Nauczyciel na całe życie”. Jej celem było upamiętnianie nauczycieli i ich trudnej oraz niedocenianej pracy (Krysiak, 2019). Do „Gazety Wyborczej” systematycznie napływały wspomnienia i opowieści o nauczycielach, którzy pozostali w pamięci swoich wychowanków ze względu na niepowtarzalną osobowość, styl pracy i kreatywność (Rakowski-Kłós, 2019).

Badaniem wizerunku szkoły i nauczyciela w ujęciu retrospektywnym zajmuje się Julia Gorbaniuk, ale nie obejmuje ono analizy wizerunku nauczycieli tworzonego na szkolnych stronach internetowych (2014, s. 23–37). Istnieje zatem pilna potrzeba prowadzenia badań wirtualnej przestrzeni szkoły, w której kreowany jest wizerunek nauczycieli.

### **Szkolne strony internetowe – próba charakterystyki**

Współcześnie prawie każda instytucja ma swoją stronę internetową lub konto na portalach społecznościowych. Strony internetowe posiadają także placówki edukacyjne. Szkolne strony internetowe charakteryzuje duże zróżnicowanie pod względem wykonania i sposobu ich prowadzenia. Niemniej jednak, dzięki zamieszczonym tam treściom możemy dowiedzieć się w mniejszym lub większym zakresie o kadrze pedagogicznej i działaniach podejmowanych przez szkolną społeczność.

W literaturze, która jest związana z mediami, strona internetowa, strona www jest definiowana jako plik lub zespół powiązanych ze sobą plików

zapisanych w języku HTML, umieszczony na serwerze www pod wspólnym adresem. Strona może zawierać informacje tekstowe, grafikę, animacje, filmy, a także odsyłacze (linki) do innych miejsc w Sieci (Jasionowicz, 2006, s. 203).

Literaturoznawca Agnieszka Szurek proponowała następujące podziały szkolnych stron internetowych: strona-wizytówka, strona-szuflada, strona-kronika, strona-poligon doświadczalny, strona-miejsce spotkań (Szurek, 2016, s. 15–17). Duże zróżnicowanie stron internetowych szkół ma swoje zalety, ale i wady. Strona-wizytówka, choć jest profesjonalnie przygotowana i buduje pozytywny wizerunek szkoły, nie przedstawia jej prawdziwego oblicza i uniemożliwia partycypację w tworzeniu treści. Strona-szuflada zawiera potrzebne druki, dokumenty, statut, a także banery projektów, w których uczestniczą uczniowie. Obecność jednak zbyt wielu zakładek i elementów graficznych, podkreślających działania uczniów i nauczycieli, może powodować chaos informacyjny. Strona-kronika może pełnić funkcję gazetki, którą redagują uczniowie, ale wymaga to przemyślanej strategii zamieszczania informacji. Wygląd i zawartość szkolnej strony internetowej wymaga przestrzegania zasad, wskazówek dotyczących jej prowadzenia, w których ustalaniu powinien uczestniczyć cały zespół pedagogiczny. Ciekawym zjawiskiem jest fakt, że na temat szkolnych stron internetowych najczęściej wypowiadają się specjaliści od public relations lub marketingu, a nie sami pedagodzy (Szurek, 2017, s. 69–85).

Na portalach internetowych poświęconych nowoczesnej edukacji pojawiają się artykuły, które sygnalizują potrzebę zwrócenia uwagi na zasoby stron internetowych szkół, np. na portalu Edunews znajdują się następujące teksty: „Coś o szkolnej stronie internetowej” (Pietras, 2010), „Szkolne strony www – do remontu” (Górnicka, 2011), „Strona internetowa szkoły” (Lubina i Nierada, 2013), „Strona internetowa – zrób to sam(a)” (Polak, 2015). W tekstach tych autorzy omawiają wartość dobrze zaprojektowanej i systematycznie aktualizowanej strony internetowej placówki, która przyczynia się do budowania pozytywnego wizerunku szkoły i nauczyciela w społeczeństwie. Autorzy dzielą się radami dotyczącymi wyglądu i sposobów prezentacji placówki i grona pedagogicznego. Charakter tych artykułów bardziej odnosi się do tematyki promocji szkoły w mediach, public relations i marketingu szkoły, aniżeli pedagogicznych aspektów prezentacji kadry w wirtualnej przestrzeni szkoły.

Badania przeprowadzone w 2016 roku na stu losowo wybranych stronach internetowych szkół średnich z 16 województw naszego kraju pod kątem prezentacji grona pedagogicznego wykazały wiele niedostatków w tym zakresie (Garbat i Moskwa, 2018, s. 133–141). W prezentacji kadry pedagogicznej najczęściej korzysta się z listy, wykazu imion i nazwisk nauczycieli oraz wskazania nauczanego przez nich przedmiotu. Powszechny jest brak fotografii, brak

informacji na temat ukończonych studiów, kursów, szkoleń, stopnia awansu zawodowego czy posiadanego tytułu zawodowego lub stopnia naukowego. Są również strony internetowe, na których w ogóle nie zamieszczono wykazu kadry pedagogicznej. Tymczasem to właśnie nauczyciele stanowią o merytoryczno-dydaktycznym obliczu szkoły, które powinno być należycie eksponowane. Tworzenie wizerunku wymaga spójnych działań i budowania wspólnej wizji prezentacji. Może właśnie w braku prawdziwej wspólnoty uczących się tkwi największy problem związany z kreowaniem odpowiedniego przekazu na temat nauczycieli w Sieci. Może to kultura, w której tkwią nauczyciele nie jest kulturą zaufania, ale kulturą rywalizacji i rozdźwięków. Te i inne rodzące się pytania wymagają badań i pogłębionej analizy w celu zmotywowania pedagogów do pracy nad własnym wizerunkiem w Internecie.

### **Metodologiczna koncepcja badań własnych**

Potrzebę prowadzenia badań pedagogicznych uzasadnia głównie aktualność problemów, które można dzięki ich podjęciu rozwiązać. Współcześnie takim pilnym problemem jest badanie wirtualnej rzeczywistości, w tym internetowej przestrzeni szkół. Jak podkreśla Robert V. Kozinets,

[b]adacze społeczni coraz częściej dochodzą do wniosku, że nie będą w stanie prawidłowo zrozumieć wielu z najważniejszych przejawów życia społecznego i kulturowego bez włączenia w obszar swoich analiz [I]nternetu oraz zapośredniczonych przez komputer form komunikacji (Kozinets, 2012, s. 15).

W artykule podejmę próbę odpowiedzi na następujące pytanie badawcze: Jak na stronach internetowych szkół średnich prezentowani są nauczyciele? Każda szkoła ma innych nauczycieli, uczniów, rodziców i środowiska, które oddziałują na zachodzące w niej procesy. Ponadto każda strona internetowa stanowi niepowtarzalną przestrzeń, w której lokowane są teksty i zdjęcia dotyczące nauczycieli.

Do zbierania danych posłużyłam się netnografią, która pozwoliła mi na przeszukiwanie wirtualnych zasobów szkół dla uzyskania odpowiedzi na postawione wcześniej pytanie badawcze. Warto nadmienić, że netnografię można uprawiać biernie – wykorzystując dane dostępne w Sieci – i wówczas staje się ona badaniem dokumentów o charakterze wirtualnym. Netnografia, zwana inaczej etnografią wirtualną, czerpie z dorobku tradycyjnej etnografii, choć z uwagi na specyfikę Internetu, jak i na rodzaje możliwych interakcji, wiele z reguł etnografii, narzędzi i technik badawczych musi zostać odpowiednio zmodyfikowanych i dostosowanych do prowadzenia tego typu badań (Kozinets, 2012, s. 91).

Zebrane dane przeanalizowałam za pomocą jakościowej analizy treści, która zastosowana po raz pierwszy przez prasoznawców do badania treści czasopism została przyjęta również przez przedstawicieli innych nauk społecznych. W analizie treści badacz odtwarza znaczenie tekstu, jakie zostało mu nadane przez autora. Dobór próby w postaci dokumentów czy tekstów lub obrazów umożliwia udzielenie odpowiedzi na pytanie badawcze. Wykorzystanie cyfrowych zasobów wiąże się jednak z faktem, że tekst, obraz, fotografia, dźwięk, film są rozmaicie łączone i prezentowane w Internecie. Poprzez hiperłącza i hipertekst oraz multimedia i hipermedia zostaje stworzona specyficzna sieć powiązań i możliwa wielość interpretacji zjawisk, które są w obszarze zainteresowań badacza (Kubinowski, 2013, s. 73–74).

Współczesny świat jest zdominowany przez obraz, który wspólnie z elementami pisanymi tworzy swoistą hybrydę i stanowi nie tylko wyzwanie dla badaczy, ale i inspirację dla rozważań teoretycznych i metodologicznych w tym zakresie. Obrazy mogą łączyć ludzi, tworząc więzi społeczne, np. wspólne robienie zdjęć, ale też mogą dzielić ludzi jako narzędzia sprawowania władzy i kontroli (Juszczak, 2015, s. 21–22).

Do badania wybrałam dziesięć z najstarszych szkół średnich w Polsce, które są zrzeszone w Stowarzyszeniu na rzecz Najstarszych Szkół w Polsce (SNS). Interesował mnie wizerunek kadry pedagogicznej na stronach internetowych szkół, które mają wielowiekową tradycję w nauczaniu i należą do najstarszych tego typu placówek w Polsce i w Europie. Badaniem objęłam placówki, które na swoich stronach internetowych prezentowały grono pedagogiczne w najbardziej różnorodny sposób. Wiele z tych prezentacji było tylko wykazem imion i nazwisk nauczycieli poszczególnych przedmiotów. Dlatego zdecydowałam się wybrać te wykazy, które, prócz podstawowych danych (imię, nazwisko, przedmiot), zawierały elementy dodatkowe, np. tytuł zawodowy, stopień naukowy, stopień awansu zawodowego, zdjęcie.

Informacje dotyczące obecnie uczących nauczycieli znalazłam w zakładkach dotyczących szkoły i kadry pedagogicznej. Dla przykładu zakładka główna nosi nazwę „O szkole”, a interesujące treści znajdują się w jednej z podzakładek noszącej miano: „Nauczyciele”. Wielokrotnie przeglądałam zakładki i podzakładki zawierające interesujące mnie treści dotyczące nauczycieli. W trakcie badań robiłam notatki i uzupełniałam je po kolejnych odsłonach strony.

Badanie trwało trzy lata (2017–2019), w którym to czasie uległa zmianie liczba szkół zrzeszonych w Stowarzyszeniu. Było to wynikiem aktualizacji deklaracji członkowskich, które spowodowało zmniejszenie liczby zrzeszonych placówek ze stu trzynastu w 2017 roku do czterdziestu pięciu w 2019

roku. Przedmiotem badań uczyniłam strony internetowe następujących szkół średnich:

1. I Liceum Ogólnokształcące im. Filomatów Ziemi Michałowskiej w Brodnicy,
2. I Liceum Ogólnokształcące im. Mikołaja Kopernika w Gdańsku (usunięte z listy SNS w trakcie badań),
3. I Liceum Ogólnokształcące im. ks. Stanisława Staszica w Hrubieszowie,
4. I Liceum Ogólnokształcące im. Stefana Żeromskiego w Kielcach,
5. Liceum Ogólnokształcące im. ks. Jana Kompały i Wojciecha Lipskiego w Ostrowie Wielkopolskim,
6. I Liceum Ogólnokształcące im. marsz. St. Małachowskiego w Płocku,
7. I Liceum Ogólnokształcące Collegium Gostomianum w Sandomierzu,
8. VIII Liceum Ogólnokształcące im. Władysława IV w Warszawie,
9. I Liceum Ogólnokształcące im. Tadeusza Kościuszki w Wieluniu,
10. I Liceum Ogólnokształcące im. Jana Zamoyskiego w Zamościu (usunięte z listy SNS w trakcie badań).

Placówki znajdują się na terenach siedmiu z szesnastu województw w Polsce:

- województwo mazowieckie (I LO w Płocku, data założenia 1626 rok; VIII LO w Warszawie, data założenia 1885 rok),
- województwo świętokrzyskie (I LO w Sandomierzu, data założenia 1613 rok; I LO w Kielcach, data założenia 1724 rok),
- województwo lubelskie (I LO Hrubieszów, data założenia 1810 rok; I LO Zamość, data założenia 1916 rok),
- województwo wielkopolskie (I LO w Ostrowie Wielkopolskim, data założenia 1845 rok),
- województwo kujawsko-pomorskie (I LO w Brodnicy, data założenia 1873 rok),
- województwo łódzkie (I LO w Wieluniu, data założenia 1906 rok),
- województwo pomorskie (I LO w Gdańsku, data założenia 1945 rok).

Wirtualna przestrzeń szkoły stanowi niedookreślony obszar, który jest zróżnicowany pod wieloma względami. Trudno bowiem wyznaczyć jego początek i koniec, gdyż zawartość poszczególnych stron jest wzbogacona połączeniami do innych stron internetowych, które również posiadają linki do kolejnych zasobów. Materiał poddany badaniu został zarchiwizowany, gdyż w Sieci



podlega nieustannym zmianom, uaktualnieniom, a czasami zostaje całkowicie usunięty ze strony.

### **Wyniki badań i wnioski**

Nauczyciele dziesięciu szkół średnich prezentowani byli najczęściej na szkolnej stronie internetowej w formie wykazu imion i nazwisk wraz z informacją o nauczanych przedmiocie. Dzięki temu łatwo można zauważyć liczebną przewagę kobiet w radzie pedagogicznej szkół, a także zidentyfikować osoby innej narodowości niż polska, zwłaszcza wśród nauczycieli języków obcych. W spisie nauczycieli pojawiały się też informacje o tytule zawodowym, stopniu naukowym, stopniu awansu zawodowego, a znacznie rzadziej o ukończonej szkole wyższej i dodatkowych kwalifikacjach.

Warto zaznaczyć, że na żadnej z analizowanych szkolnych stron internetowych w zakładce o nauczycielach nie było informacji o sprawowaniu przez nich funkcji opiekuna stażu, opiekuna praktyk zawodowych. Tymczasem zajęcia te są bardzo czasochłonne i całkowicie pomijane przy prezentacji grona pedagogicznego.

W prezentacjach kadry pedagogicznej brakowało zdjęć nauczycieli oraz wspólnej fotografii grona pedagogicznego, które w dobie kultury wizualnej powinny być niezbędnym dopełnieniem profesjonalnej prezentacji. W zamieszczanych na stronach internetowych opisach zdarzały się usterki redakcyjne, które wymagają działań korektorskich oraz dbałości o większą kulturę informacji, np. podawania imion nauczycieli, a nie ich inicjałów, które dla społeczności szkolnej są znane, a dla internautów odwiedzających stronę nie są czytelne.

Szkołami, które mogłyby stanowić wzorzec pod względem przygotowania prezentacji swojej kadry pedagogicznej są licea w Brodnicy i Ostrowie Wielkopolskim. W Brodnicy nauczycieli przedstawiono w układzie alfabetycznym, podając imię i nazwisko oraz adres e-mail nauczyciela. Przy każdym nazwisku znajduje się też ikona, określająca płeć (kobieta, mężczyzna). W gronie pedagogicznym dominują kobiety. Jeżeli któryś nauczyciel pełni funkcję wychowawcy, jest to zaznaczone pod jego imieniem i nazwiskiem. Brodnicka szkoła zaprezentowała kadrę w sposób umożliwiający poznanie kwalifikacji oraz dodatkowych obowiązków, które wynikają z pełnienia funkcji wychowawcy lub opiekuna koła zainteresowań. Ponadto nauczyciele mają możliwość indywidualnego podejścia do tworzenia zawartości zakładki ich dotyczącej. W zakładce istnieje opcja wstawiania materiałów dodatkowych dla uczniów, które ułatwiają współpracę i kontakt. Natomiast na stronie internetowej I LO w Ostrowie Wielkopolskim prezentację grona pedagogicznego zamieszczono

w zakładce „Szkoła” i podzakładce „Nasi nauczyciele”. Na wyróżnienie zasługuje jednolity projekt graficzny prezentacji kadry w postaci zdjęcia każdego nauczyciela z krótką informacją na jego temat. Dopełnieniem całości byłyby bardziej szczegółowe opisy sylwetki danego nauczyciela. W gronie dominują nauczyciele z najwyższym stopniem awansu zawodowego. Wśród nauczycieli posiadających stopień naukowy doktora są: nauczyciel matematyki, historii i wiedzy o społeczeństwie oraz doktor nauk humanistycznych w zakresie literaturoznawstwa.

Pod względem estetycznym na szczególne wyróżnienie zasługuje prezentacja kadry pedagogicznej płockiej „Małachowianki”, którą otwiera wspólna, kolorowa fotografia nauczycieli. Pod zdjęciem w formie listy przedmiotów, w porządku alfabetycznym, wymieniono nauczycieli, podając tytuł zawodowy, stopień naukowy oraz imię i nazwisko. Niektórzy nauczyciele uczą kilku przedmiotów. Wśród nauczycieli są doktorzy, doktor inżynier i doktor habilitowany. Chciałabym zwrócić uwagę, że szkoła nie zlikwidowała dostępu do swojej „dawnej” strony internetowej, co może posłużyć do kolejnych badań nad zmianami w zakresie prezentacji kadry szkoły. Dzięki temu z nieaktywnej strony internetowej liceum możemy się dowiedzieć, jak grono pedagogiczne zaprezentowano przed laty. W zakładce „Nauczyciele” i podzakładkach „Kadra” i „Kw. Prousta” (Kwestionariusz Prousta) poznajemy nauczycieli tego liceum. W kwestionariuszu znajdowały się pytania dotyczące: hobby, ulubionej potrawy, ulubionych zajęć, ulubionych bohaterów literackich itp. Nie wszyscy nauczyciele zdecydowali się na wypełnienie tego formularza, ale ci, którzy to uczynili, ożywili wizerunek kadry pedagogicznej tego liceum i wizerunek całej szkoły. Jedno z pytań kwestionariusza dotyczyło daty urodzenia. Oto kilka przykładowych odpowiedzi na to pytanie: „dawno, dawno temu”, „9 lipca (w ubiegłym wieku)”, „nie powiem”, „Nie liczę godzin ni lat...”. Niezwykle ciekawe było również jedno z pytań: „Błędy, które najłatwiej wybaczać” i przykładowa odpowiedź jednej z nauczycielek: „ortograficzne”.

Wizerunek kadry pedagogicznej szkoły nie powinien być wykazem imion i nazwisk, ale powinien zawierać dodatkowe opisy i to nie tylko na temat wykształcenia, kwalifikacji, ale również zainteresowań i pasji. Tego typu informacje przyczyniają się do „ocieplenia” wizerunku nauczyciela, podobnie jak zdjęcia nauczycieli lub wspólna fotografia grona pedagogicznego szkoły. Być może pomocna okazałyby się obecność linków przy nazwiskach nauczycieli, dzięki którym w jednym miejscu udałoby się skupić rozproszone informacje o ich sukcesach i licznych, szkolnych i pozaszkolnych, działaniach.

Podjęta w artykule próba odpowiedzi na pytanie dotyczące prezentacji nauczycieli na stronach internetowych szkół wskazuje, że istnieje pilna

potrzeba stworzenia ogólnych wskazówek, które pozwoliłyby ukazać kompetencje merytoryczno-dydaktyczne i interpersonalne kadry pedagogicznej danej szkoły. W podstawowych wytycznych należałoby zwrócić uwagę na kwestie redakcyjne, autorskie i graficzne. Szczególnie ważne jest bowiem staranne przygotowanie tekstów, które mają być umieszczone na stronie, a także podanie informacji o twórcy wpisu. Należy zadbać również o zgodność nazwy załadek i podzaładek z zamieszczanymi w nich materiałami. Powszechną praktyką powinien być też opis materiałów graficznych zamieszczanych przy prezentacji nauczycieli (np. autor zdjęcia, rok, miejsce itp.). Warto rozważyć też kultywowanie zwyczaju wspólnego fotografowania grona pedagogicznego w danym roku szkolnym, gdyż jego skład ulega zmianie i warto ten fakt dokumentować. W przygotowanie takiej sesji zdjęciowej można byłoby zaangażować uczniów, rodziców, którzy interesują się fotografią, rysunkiem, grafiką. Być może udałooby się w wirtualnej przestrzeni szkoły stworzyć oryginalną prezentację kadry, wykorzystując przy tym zainteresowania i pasje szkolnej społeczności.

W tworzeniu prezentacji nauczycieli w wirtualnej przestrzeni szkoły strefa wizualna powinna być szczególnie istotnym kanałem komunikacyjnym. W realiach Internetu liczy się już nie sama obecność, ale to, w jakich ramach, w jakich warunkach jest się obecnym w Sieci. (Drozdowski, 2008, s. 18–29). Sarah Pink podkreśla, że wartość zdjęcia zależy od tego, kto na nie patrzy, gdyż ten sam obraz może mieć bardzo wiele znaczeń, nadanych przez oglądającego w różnych kontekstach czasowych, historycznych i kulturowych (Pink, 2009, s. 90). Być może dzięki autentycznej współpracy nauczycieli z uczniami, rodzicami udałooby się stworzyć niepowtarzalny wizerunek grona pedagogicznego na stronie internetowej szkoły, który oddałby nie tylko jego kwalifikacje, ale otworzył przestrzeń do nowych inicjatyw.

Wszelkie zmiany w szkole wymagają zaangażowania zespołu i wysokiej kultury zaufania oraz chęci partycypacji w prezentowaniu zasobów ludzkich szkoły. Chodzi tutaj szczególnie o nastawienie samych nauczycieli do kreowania wizerunku w Sieci, a także o ich funkcjonowanie w zespole pedagogicznym, od którego integracji zależy chęć do podejmowania nowych wyzwań. Jeśli sami nauczyciele nie będą orędownikami zmiany i nie przełamią wspólnie oporów związanych z ich obecnością w Sieci, nie przyniosą efektu szkolenia i warsztaty. Pomoże natomiast budowanie atmosfery wyzwalającej potencjał tkwiący w nauczycielach. Do tego rodzaju działań potrzebny jest mądry dyrektor. Dyrektor-przywódca, który zintegruje zespół i zadba o jego osobiste zaangażowanie w tworzenie wizerunku szkoły i nauczycieli w Sieci (Madalińska-Michalak, 2018).

## BIBLIOGRAFIA

- Banasik, K. (2019). *Kulturowe reprezentacje nauczyciela w prasie ogólnopolskiej w kontekście zmiany edukacyjnej*. [Rozprawa doktorska]. Uniwersytet Jana Kochanowskiego, Kielce. [Maszynopis niepublikowany].
- Bańko, M. (red.). (2007). *Słownik języka polskiego*. T. 6. Warszawa: PWN.
- Dobrołowicz, J. (2014). Wizerunek nauczyciela-wychowawcy w wybranych tygodnikach opiniotwórczych. W: M. Drózd (red.), *Mądrość w mediach – od bezmyślności do przemądrzałości* (s. 299–317). Tarnów: Biblos.
- Drozdowski, R. (2008). Zdjęcia w sieci. Kierunkująca i na-znaczająca rama prezentacyjna Internetu. W: T. Ferenc, K. Olechicki (red.), *Obrazy w sieci. Socjologia i antropologia ikonosfery Internetu* (s. 18–29). Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Garbat, A., Moskwa, A. (2018). Wizerunek szkół średnich w Internecie na podstawie analizy stron internetowych liceów ogólnokształcących w Polsce. W: W. Ratajek (red.), *Edukacja i człowiek w czasach technologii. Szanse, nadzieje i zagrożenia* (s. 133–141). Wrocław: Wydawnictwo ViaFerrata.
- Jasionowicz, M. (2006). Strona www. W: W. Pisarek (red.), *Słownik terminologii medialnej* (s. 203). Kraków: Universitas.
- Kozinets, R.V. (2012). *Netnografia. Badania etnograficzne online*. Przeł. M. Brzozowska-Brywczyńska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kubinowski, D. (2010). *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia. Metodyka. Ewaluacja*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Łączyński, M. (2009). Wizerunek. W: T. Gackowski, M. Łączyński (red.), *Metody badania wizerunku w mediach. Czym jest wizerunek. Jak i po co należy go badać* (s. 80–82). Warszawa: CeDeWu.
- Pink, S. (2009). *Etnografia wizualna. Obrazy, media i przedstawienie w badaniach*. Przeł. M. Skiba. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

## NETOGRAFIA

- Gorbaniuk, J. (2014). Wizerunek szkoły i nauczyciela w badaniach retrospektywnych. *Teologia i Moralność*, 2, 23–37. Pozyskano z: <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/tim/article/viewFile/2190/2178>
- Górnicka, M. (2011). *Szkolne strony do remontu*. Pozyskano z: <https://edunews.pl/system-edukacji/szkoly/1692-szkolne-strony-www-do-remontu>
- Juszczyk, S. (2015). Kultura wizualna – wybrane studia teoretyczne oraz badania empiryczne. *Chowanna*, 2, 17–29. Pozyskano z: <http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Chowanna/Chowanna-r2015-t2/Chowanna-r2015-t2-s17-29/Chowanna-r2015-t2-s17-29.pdf>
- Krysiak, P. (2019). *III edycja Akademii Opowieści: „Nauczyciel na całe życie”*. Pozyskano z: <http://wyborcza.pl/AkcjeSpecjalne/7,155762,24632321,startujemy-z-iii-edycja-akademii-opowieści-nauczyciel-na-cale.html>
- Lubina, A., Nierada J. (2013). *Strona internetowa szkoły*. Pozyskano z: <https://edunews.pl/badania-i-debaty/opinie/2193-strona-internetowa-szkoly>
- Madalińska-Michalak, J. (red.). (2018). *Przywództwo nauczycieli*. Warszawa: FRSE. Pozyskano z: [http://czytelnia.frse.org.pl/media/Przywodztwo\\_nauczycieli-calosci\\_sWohF9y.pdf](http://czytelnia.frse.org.pl/media/Przywodztwo_nauczycieli-calosci_sWohF9y.pdf)
- Pietras, A. (2010). *Coś o szkolnej stronie internetowej*. Pozyskano z: <https://edunews.pl/badania-i-debaty/opinie/1233-cos-o-szkolnej-stronie-internetowej>
- Polak, M. (2015). *Strona internetowa – zrób to sam(a)*. Pozyskano z: <https://edunews.pl/nowoczesna-edukacja/ict-w-edukacji/3259-strona-internetowa-zrob-to-sam-a>

- Rakowski-Kłos, I. (2019). *Nauczyciel na całe życie. Idźcie i powiedzcie ile im zawdzięczacie*. Pozyskano z: <https://wyborcza.pl/AkcjeSpecjalne/7,155762,25286616,nauczyciel-na-cale-zycie-idzcie-i-powiedzcie-ile-im-zawdzieczacie.html>
- I LO w Brodnicy (2020). [Strona internetowa szkoły]. Pozyskano z: <https://ilo-brodnica.edupage.org/>
- I LO w Gdańsku (2020). [Strona internetowa szkoły]. Pozyskano z: <http://ilo.gda.pl/pl>
- I LO w Hrubieszowie (2020). [Strona internetowa szkoły]. Pozyskano z: <http://staszic.pl/>
- I LO w Kielcach (2020). [Strona internetowa szkoły]. Pozyskano z: <http://zeromski.kielce.eu/padcms/index.php>
- I LO w Ostrowie Wielkopolskim (2020). [Strona internetowa szkoły]. Pozyskano z: <http://www.liceum.edu.pl/>
- I LO w Płocku (2020). [Strona internetowa szkoły]. Pozyskano z: <http://malachowianka.edu.pl/>
- I LO w Sandomierzu (2020). [Strona internetowa szkoły]. Pozyskano z: <http://lo1.sandomierz.pl/>
- VIII LO w Warszawie (2020). [Strona internetowa szkoły]. Pozyskano z: <http://www.wladyslaw.edu.pl/>
- I LO w Wieluniu (2020). [Strona internetowa szkoły]. Pozyskano z: <http://www.lowielun.eu/index.php/pl/>
- I LO w Zamościu (2020). [Strona internetowa szkoły]. Pozyskano z: <http://www.ilo.com.pl/>
- Szurek, A. (2016). Jakiej strony internetowej potrzebuje szkoła? *Hejnal Oświatowy*, 10, 15–17. Pozyskano z: [https://kometa.edu.pl/uploads/publication/439/b3cb\\_A\\_HO10.pdf?v2.8](https://kometa.edu.pl/uploads/publication/439/b3cb_A_HO10.pdf?v2.8)
- Szurek, A. (2017). Normy i zalecenia dotyczące szkolnych stron internetowych. W: J. Partyka (red.), *Normy komunikacji: między retoryką a językiem* (s. 69–85). Warszawa: Instytut Badań Literackich PAN. Pozyskano z: [https://www.academia.edu/18382522/Normy\\_i\\_zalecenia\\_dotycz%C4%85ce\\_szkolnych\\_stron\\_internetowych](https://www.academia.edu/18382522/Normy_i_zalecenia_dotycz%C4%85ce_szkolnych_stron_internetowych)
- Stowarzyszenie na rzecz Najstarszych Szkół w Polsce (2020). [Wykaz szkół średnich]. Pozyskano z: <http://najstarszeszkoły.edu.pl/szkoły.html>

## SUMMARY

### Image of teachers presented on the websites of secondary schools associated in the Association for the Oldest Schools in Poland

The purpose of the article is analysing image of teachers presented on the websites of secondary schools associated in the Association for the Oldest Schools in Poland. The analysis of ten schools' websites in terms of the presentation of teaching staff shows that the virtual space of the school is an unused area in terms of showing the substantive and didactic potential of teachers. The entire educational staff should take care of the image on the school website by developing a coherent concept that would show not only education, additional qualifications but also interests, passions of teachers.

KEYWORDS: image, teacher, school website, secondary school



# studium recenzyjne





Oskar Szwabowski

Uniwersytet Szczeciński

E-MAIL: o.szwabowski@gmail.com

## Poza dominującym szablonem w dydaktyce akademickiej?

**Recenzja książki Zofii Okraj, *Bez szablonu. Twórcza praca dydaktyczna w doświadczeniach nauczycieli akademickich*, Difin: Warszawa 2019, ss. 552**

### STRESZCZENIE

Recenzja książki Zofii Okraj poświęcona dydaktyce akademickiej. Autorka zajmuje się twórczością w nauczaniu akademickim, podając przykłady działań osób wychodzących poza schematy.

SŁOWA KLUCZOWE: dydaktyka akademicka, twórczość

Książka Zofii Okraj dotyczy twórczości pracowników akademickich w obszarze dydaktyki. W pewnym sensie dotyczy ona zarówno tego, jak wygląda praca twórcza, jak i obszaru kształcenia w szkole wyższej. Autorka odwołuje się w swojej pracy do prac H.E. Grubera. Materiał empiryczny zaś zbiera metodą wywiadu, który poddaje Interpretacyjnej Analizie Fenomenologicznej. Autorka koncentruje się przede wszystkim na doświadczeniach edukacyjnych innowatorów i na tym, jaki sens nadają własnej aktywności. Analizuje sposoby organizacji pracy, rolę wiedzy, instytucji, sieci, w które wchodzi, trudności, jakie napotykają itd. Opis doświadczeń twórczych osób jest bardzo interesujący, a sama próba ukazania mechanizmów wspierających i tamujących rozkwit twórczości jest godna uwagi. Ja jednak czytałem *Bez szablonu* z perspektywy dydaktycznej. Wtedy sprawy wyglądają trochę inaczej. Czytając książkę Zofii Okraj z perspektywy dydaktycznej, ogarniały mnie sprzeczne uczucia. Odwołuję się do uczuć, chociaż to nieakademickie, ale moje zainteresowanie i sposób czytania miały bardziej emocjonalny niż intelektualny charakter – o ile takie rozróżnienie jest możliwe. W moim świecie dydaktyka powoli próbuje wyłaniać się z podejścia technicznego, z podporządkowania pozytywizmowi – zarówno w sferze teorii, jak i praktyki. Dyskusje wokół jakości zdają się wspierać uszkolnienie akademickiego

kształcenia. W moim doświadczeniu nauczania dominuje raczej smutek niż radość. Raczej podporządkowanie niż obszar wolności. Raczej monolog niż dialog. Raczej rozkaz niż dzielenie. To, co inne raczej się przydarza, ale nie ulega instytucjonalizacji.

Wyalienowana edukacja wyższa (Cleaver, 2011; Szwabowski, 2014) przynosi to wszystko, co znamy z koncepcji alienacji (Marks, 1960). Czas, który nie jest nasz, wiedzę, która nie jest nasza, my, którzy nie jesteśmy sobą. Znużenie, konflikty i zmęczenie. Dydaktyka akademicka zdaje się być przekleństwem, obszarem konieczności, czymś, co musimy wykonywać, aby cieszyć się resztkami wolności akademickiej przejawiającej się w obszarze badań. Czymś, co pochłania czas potrzebny na badania, smutną koniecznością i zagrożeniem dla kariery (zob. Kowzan, Zielińska, Kleina-Gwizdała i Prusinowska, 2015; Pauluk, 2016; Szwabowski, 2019).

Zofia Okraj zbiera opowieści tych, którzy próbują nie poddać się afektowi smutku i poczucia beznadziei. Tych, którzy odczuwali przygnębienie, pełzające poczucie bezsensowności, i postanowili zmienić swoją praktykę. Podstawą „reformy” uczynili własne pasje. Mamy więc nie tylko negatywne odniesienie do tego, co jest, ale również pragnienie pozytywne związane z osobistymi fascynacjami, które mówi, jak mogłoby być.

W książce znajdziemy opowieści Kamili Witerskiej, Wojciecha Glaca, Zofii Zaorskiej, Kamili Lasocińskiej, Stanisława Czachorowskiego, Michała Mochockiego, Aldony Pobojewskiej, Michała Kuciapskiego, Magdaleny Markiewicz, Eugeniusza Józefowskiego i Stanisława Dylaka, które autorka odnosi do koncepcji twórczości H.E. Grubera. Lokuje aktywność nie tylko w wymiarze osobistym, ale również odnosi ją do działań instytucji. Poszukując zarówno barier dla eksperymentowania, jak i mechanizmów wspierających poszukiwaczy innych szablonów. Koncentrując się na poszczególnych opowieściach, ujawnia dylematy i dramaty związane z próbą wychodzenia poza schemat.

Nurtowało mnie pytanie: na ile książka Okraj jest wywrotowa, na ile może mieć charakter transformacyjny. Nie czytałem jej pod względem zgodności z metodą, poprawności analizy i tego typu akademickich technik nadawania lub nie – prestiżu. Zgodnie z krytycznymi badaniami jakościowymi zapytywałem o polityczne znaczenie danego dzieła. I wciąż nie jestem do końca pewien, jak brzmi odpowiedź.

Autorka prezentuje opowieści akademików, którzy postanowili działać inaczej, aby pokazać, że twórcza praca dydaktyczna jest możliwa i jest obecna w uniwersytecie. Jednocześnie przykłady mają inspirować czytelniczki i czytelników. „Mam nadzieję, że opisy ich pracy będą dla Czytelników źródłem refleksji, inspiracji i twórczości własnej” (Okraj, 2019, s. 13).

Pierwszym moim odczuciem czytelnicznym było to, że książka może stanowić źródło inspiracji. Myślałem, że może być tabletką-przebudzeniem dla tych wszystkich, którzy uważają, że dydaktyka akademicka jest administracyjnie wyznaczoną działalnością i trzeba tak, a nie inaczej. Dodatkowo zastanawiałem się podczas czytania, co mógłbym przenieść do swojej pracy ze studentami. Ale, potem...

Pojawiła się pierwsza wątpliwość. Znany problem oddzielania pracy badawczej od pracy naukowej. Uczenie studentów ma coraz mniej wspólnego z tym, czym się zajmujemy naukowo. Wchodząc do sali wykładowej, badaczka zostawiamy w szatni. I tę rzeczywistość podziału zdają się akceptować „twórczy dydaktycy” prezentowani przez Okraj. W niektórych opowieściach znajdziemy podkreślanie tego, że dydaktyka odbywa się kosztem pracy naukowej i powoduje trudności związane z podziałem czasu na dwie odmienne aktywności. Akceptacja oddzielania ma poważne konsekwencje.

Instytucjonalny podział na pracowników badawczych, dydaktyczno-badawczych i dydaktycznych ma charakter hierarchiczny i raczej informuje o „jakości” czyichś badań niż jakości dydaktyki. Tak to wygląda w moim imaginarium. Niedowartościowanie dydaktyki wiązać się może ze zjawiskiem „rekrutacji negatywnej”, rodzajem zesłania dla leniwych, jak i tych, których pasja badawcza wygasła wraz ze zdobyciem tytułu doktora. Wygaśnięcie pasji badawczej czy lenistwo nie stanowią warunku koniecznego bycia dobrym nauczycielem. Tym bardziej nauczycielem akademickim. Niezależnie od prawdziwości czy nieprawdziwości wizji dydaktycznego zesłania podział taki sugeruje oddzielenie, rozejście się drogi badawczej z kształceniem uniwersyteckim. Utrzymując podział wspierany przez Ustawę 2.o, można zapytać o pozytywny sposób rekrutacji. Czytając niektóre opowieści przytoczone przez Okraj, stwierdziłem, że może to właśnie twórcza praca dydaktyczna powinna stanowić klucz. Ścieżka dydaktyczna powinna być otwarta dla takich właśnie „innowatorów”.

Na ile dydaktyczni pracownicy jako „innowatorzy”, osoby kierowane pasją, są w stanie zreformować akademickie praktyki? W wielu opowieściach pojawiał się problem dostosowania „metod” do prowadzonych zajęć. Wydaje się przejawiać tutaj działanie instytucji, które nie zostało odpowiednio ujęte w narracjach ani w analizach autorki. Nie chodzi mi o rolę instytucji przejawiającej się w braku wsparcia czy jego udzielaniu, animowaniu lub nie sieci koleżeńskich, ani też o osoby w administracji, czy nawet „szwendanie się” po instytucji pewnych zombie przesądów odnośnie dydaktyki. Problemem jest, na ile instytucja jest elastyczna wobec całego procesu kształcenia. Z opowieści wynika, że mamy raczej do czynienia z próbami małych modyfikacji niż

z pełnym otwarciem na innowacyjność. Czas pracy i podział wiedzy zostaje utrzymany – tak samo jak podział na „różne” praktyki dydaktyczne oraz zamknięcie, uszkolnienie produkcji akademickiej wiedzy.

„Innowacje”, nie służąc zdobyciu władzy przez wspólnotę uczących się (czy badających) nad procesem kształcenia, służyć mogą jako nakładka. Są nie tyle morfeuszową tabletką przebudzenia, co raczej dragami pozwalającymi znieść smutek i bezsens egzystencji. Doświadczenia psychologiczne materialnej alienacji nie mogą zostać rozwiązane na poziomie psychicznym. Zostają co najwyżej odsunięte, przymglone. Pytanie, na ile „innowacje” stanowią nakładkę na stare praktyki, czyniąc je bardziej kolorowymi, mniej nudnymi, bardziej zabawnymi, nie zostaje w książce postawione. Na ile następuje przekształcenie instytucji w stronę partycypacji w procesie kształcenia i zyskiwania władzy nad własną produkcją wiedzy, a na ile dostosowanie do potrzeb nowych konsumentów?

Podczas czytania pojawiało mi się również pytanie o wizję „studenta” założoną w ramach praktyk oraz tego, co dane praktyki ze studentem mają czynić. Na ile i w jakim kierunku następuje, o ile następuje, transformacja doświadczenia, sposobów doświadczania świata i jego rozumienia? Na ile zaś mamy dostosowanie do wymagań rynkowych, gdzie miękkie umiejętności liczą się najbardziej, a krytyczna, pogłębiona refleksja nie jest w cenie?

Sama autorka zdaje się akceptować podział na badania i dydaktykę. Opowiada się za „uznaniem” dla tego drugiego obszaru. Jednak nie poprzez powiązanie go z badaniami, z rozwojem wiedzy akademickiej, lecz traktując ten obszar jako autonomiczny. Nawet kiedy wskazuje na rolę wiedzy w praktyce „nauczycielskiej”, czyni to w odniesieniu do stosowanych metod, a nie rozwoju naukowego w danej dziedzinie.

Problem z perspektywy dydaktyki przybiera postać pytania o redukcję. Czy nie mamy do czynienia jednak z koncentracją na metodyce? Czytając, brakowało mi pogłębionej refleksji dydaktycznej. Niemalże nie pojawia się kwestia celów czy refleksja o tym, jakie kształcenie akademickie jest założone w ramach opowieści. Co taka twórczość czyni z uniwersytetu?

Redukcja przejawia się też przez samo skonstruowanie badań przez autorkę. Koncentrując się na twórczych doświadczeniach samych nauczycieli, otrzymuje z konieczności obraz jednowymiarowy. Jest to jedynie perspektywa tych, którzy projektują. Dodatkowo, wzmacnia to iluzję, że dydaktyka jest aktywnością nauczyciela projektora. Oczywiście, studenci pojawiają się w tych opowieściach, ale raczej anegdotycznie, w cudzych słowach. Zastanawiam się, na ile to jedynie wynik przyjętej strategii badawczej, a na ile podziemna praca pewnych przesądów dydaktycznych.

Moje krytyczne uwagi biorą się po części ze zbyt entuzjastycznego podejścia autorki. Staje się ona, do czego zresztą ma prawo, orędowniczką nowych metod. O ile jestem zwolennikiem przekształcania kształcenia akademickiego, to nie jestem pewien, na ile propozycje „innovatorów” odpowiadają kształceniu akademickiemu. Na ile pozwalają „produkować” nowych badaczy, a na ile są jedynie modyfikacją kształcenia na kolejnym, szkolnym poziomie. Niektóre opowieści zbyt koncentrują się na zadowoleniu uczestników, ich zaangażowaniu, a nie stawiają pytania o to, jak przyczyniają się do produkowania wiedzy naukowej, wdrażania studentów w pracę naukową i przygotowywania nowego pokolenia badaczy. Nie chodzi mi o zarzut infantylizacji, ale o istotę kształcenia akademickiego: jego powiązania z „robieniem nauki”, a nie odtwarzaniem.

Książka Okraj jest książką ważną, bo prowokującą. Autorka domaga się dowartościowania dydaktyki i jej autonomii w obszarze szkolnictwa wyższego. Takie postulaty mogą okazać się jednak kontrproduktywne. Dopóki „innovacje” nie zostaną rozpatrzone w szerszym społeczno-ekonomiczno-politycznym kontekście, ich emancypacyjny wymiar pozostaje niewiadomą. A sama wizja dydaktyki akademickiej co najmniej mglista. Przykłady inspirowane – tylko do czego? Tego pytania autorka wydaje się nie zadawać.

#### BIBLIOGRAFIA

- Cleaver, H. (2011). Praca w szkole i walka przeciwko pracy w szkole. *Przegląd Anarchistyczny*, 13.
- Kowzan, P., Zielińska, M., Kleina-Gwizdała, A., Prusinowska, M. (2015). „Nie zostaje mi czasu na pracę naukową”. *Warunki pracy osób ze stopniem doktora, zatrudnionych na polskich uczelniach. Raport NOU*. Gdańsk–Bydgoszcz–Warszawa: Nowe Otwarcie Uniwersytetu.
- Marks, K., Engels, F. (1960). *Dzieła*. T. 1. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Okraj, Z. (2019). *Bez szablonu. Twórcza praca dydaktyczna w doświadczeniach nauczycieli akademickich*. Warszawa: Difin.
- Pauluk, D. (2016). *Ukryte programy uniwersyteckiej edukacji i ich rezultaty. Doświadczenia studentów pedagogiki*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Szwabowski, O. (2014). *Uniwersytet – fabryka – maszyna*. Warszawa: Książka i Prasa.
- Szwabowski, O. (2019). *Nekrofilna produkcja akademicka i pieśni partyzantów*. Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.

#### SUMMARY

**Beyond the dominant template in academic teaching?**  
**Review of the book *Bez szablonu. Twórcza praca dydaktyczna w doświadczeniach nauczycieli akademickich* by Zofia Okraj,**  
**Difin: Warszawa 2019, pp. 552**

Review of a book by Zofia Okraj devoted to academic didactics. The author deals with creativity in academic teaching, giving examples of activities of people who go beyond the limits.

KEYWORDS: academic didactics, creativity

---

[www.parezja.uwb.edu.pl](http://www.parezja.uwb.edu.pl)

W numerze m.in.:

---

Anna Babicka-Wirkus • *Profesjonalizm nauczyciela a kultura praw dziecka w szkole*

Agnieszka Szplit • *O nauczycielskiej „jakości z wnętrza” – rozważania nad „modelem cebuli” Freda Korthagena*

Onur Ergünay • *Conceptualising Teacher Vision as a Possible Framework for Transformative Teacher Professionalism*

Bregje de Vries, Anja Swennen, Jurriën Dengerink • *Design Principles for the Professional Development of Teacher Educators: Illustrations of Narration, Dialogue and Self-study*

Ruth Zuzovsky, Smadar Donitsa-Schmidt • *Professionalization and Professionalism of Teaching and Teachers in Israel*

Michał Paluch • *Egzystencjał personalny nauczyciela – nowe podejście w dydaktyce ogólnej*