



## 1.4. MODELE ROZWOJU ZAWODOWEGO – DYSKUSJA O SEKWENCJI ROZWOJOWEJ W PROFESJOLOGII NAUCZYCIELSKIEJ

### WSTĘP

W pedagogice polskiej, szczególnie po okresie zmian społeczno-politycznych na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych dwudziestego wieku, zaznaczyły się orientacje i ideologie pedagogiczne z Europy Zachodniej i Stanów Zjednoczonych Ameryki; owocuje to w formie rozwijania pewnych wątków związanych m. in. z pedagogiką krytyczną (Foucault), pedagogiką emancypacyjną (Freire), pedagogiką postmodernistyczną (Fukuyama, Szuklarski), czy antypedagogiką (Braunmühl, Schoenebeck).<sup>1</sup>

Zdaniem Tadeusza Lewowickiego, biorąc pod uwagę rozmaite poglądy polityczne, opcje światopoglądowe, nawyki zawodowe, wewnętrzne rozterki i zewnętrzne naciski – dostrzec można złożoność uwarunkowań zarówno deontologii nauczycielskiej, jak i zachowań zawodowych.<sup>2</sup> Na tym tle pojawiają się pytania o wybory w sytuacji rozbieżności między indywidualnie preferowanymi wartościami, poglądami, normami a dominującą, czy niejako oficjalną koncepcję aksjologiczną. Wydaje się, iż odpowiedzią mogą być postawy osadzone w uniwersalnych wartościach. Tendencją współczesnego życia społecznego, a w tym i edukacji jest przywracanie rangi wartościom uniwersalnym, wartościom humanistycznym, związanym z człowiekiem i jego życiem. Nowe spojrzenie na doktryny edukacyjne, aksjologię i teleologię wychowania prowadzi w stronę paradygmatu edukacji podmiotowej.<sup>3</sup>

Świadomość potrzeby wspomnianych przemian kształtuje się w środowisku pedagogicznym, zarówno w społecznościach teoretyków jak i praktyków. Przykłady krytycznego podejścia do edukacji zaowocowały między innymi propozycjami nowych „racjonalności” współtworzących nowe paradygmaty edukacyjne takie jak: racjonalność krytyczno – emancypacyjna i racjonalność hermeneutyczna. Ostatnia łączy interpretacyjny wgląd w sens i ideę dialogu, spotkania i komunikacji. Racjonalności te stanowią konkurencję dla racjonalności instrumentalnej (adaptacyjnej, technokratycznej), a więc paradygmatu edukacji adaptacyjnej. Mają także porządkować refleksję wiodącą ku edukacji transformatywnej przygotowującej dzieci i młodzież do przekształcania świata (Kwieciński 1989). Refleksji naukowej towarzyszą intuicje pedagogów – praktyków, rodziców, uczniów, innych ludzi zainteresowanych edukacją.

Według Joanny Rutkowiak kwestie zmiany społeczno – edukacyjnej można próbować objaśniać przez teorię edukacji jako siły działającej dialektycznie: kolonizująco i dekolonizująco zarazem. Edukacja jako kolonizacja oznacza zniewolenie świata, życia jednostek, edukacja jako dekolonizacja łączy się z wyzwoleniem i emancypacją. Nie jest jednak tak, że można wybrać jedną z tych jakości. Sens dialektyczny całości polega na tym, że obie te role edukacji są związane nieustanną grą znaczeń i oznaczenia,

<sup>1</sup> S. Palka, *Metodologiczne aspekty uprawiania pedagogiki*, (w:) *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, pod red. S. Palki, Kraków 1999, s.9; Do problematyki tej nawiązuje B. Siwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 2001.

<sup>2</sup> T. Lewowicki, *Przemiany ustrojowe a etyka i postawności nauczycieli*, (w:) *Problemy etyczno-deontologiczne zawodu nauczycielskiego w okresie przemian ustrojowych w Polsce*, pod red. A. M. Tichorzewskiego, Bydgoszcz 1993, s. 35.

<sup>3</sup> T. Lewowicki, *W stronę paradygmatu edukacji podmiotowej*, „Edukacja” 1991, nr 1, s. 13-14.

co zawsze wiąże się z narzuceniem dominującej kultury i zarazem z nadziejami emancypacyjnymi.<sup>4</sup> Ogarnianie szerszych zakresów doświadczeń czyni zarazem ludzi ich współuczestnikami. Ogólna zasada organizowania przestrzeni na mapie edukacyjnej podlega – zaprowoc może mu ułatwić taką edukację, a wyodrębnione punkty oparcia umożliwią podejmowanie interpretacji (Rorty, Witkowski)<sup>5</sup> oraz wygenerują umiejętność widzenia i rozumienia odmienności, tak w wymiarze indywidualnym, jak i kulturowym (postulat decentracji).

Można więc za Szulakiewiczem konstatować, że w takiej sytuacji kultura zmuszona jest do czerpania norm z samej siebie, stwarzając zagrożenie dla świata powinności, a tym samym własnej degradacji. Dotychczasowe ujęcie normatywne zastępowane jest zatem ujęciem empirycznym, w którym z tego, jak jest zaczyna się wyprowadzać normy, powinności, zalecenia, wnosząc to, „jak być powinno”. Świat metafizycznej pewności przekreślany jest na rzecz nieokreśloności i niepewności.<sup>6</sup>

Patrząc na nowe wyzwania współczesności wobec zawodu nauczycielskiego należy także za Day zauważyć – iż nie może być wątpliwości, że środowiska, w jakich nauczyciele pracują oraz oczekiwania wobec nich zmieniają się, w miarę jak technologie komunikacyjne podważają rolę nauczyciela jako jedyne go posiadacza wiedzy fachowej, tkanka społeczna ulega coraz większemu rozwarstwieniu, czyniąc funkcję szkoły bardziej złożoną, a potrzeba ekonomicznego współzawodnictwa na coraz bardziej konkurencyjnych rynkach światowych prowadzi nieuchronnie do powstania rynkowo zorientowanych usług edukacyjnych. Elliott nazywa tę ideologię „rynkem społecznym”, na którym:

- cele edukacyjne są traktowane jak specyfikacje produktu lub docelowy poziom produkcji,
- „cele” lub „wyniki uczenia się” muszą być określone na wstępie i ujęte w standardy,
- procesy edukacyjne są technologiami zaprojektowanymi, tak by przynosiły wymagane rezultaty,
- akości definiowana jest poprzez wyniki,
- dowody jakości powiązane są z efektywnością i wydajnością,
- rodzice, pracodawcy (i uczniowie) są konsumentami,
- szkoły są jednostkami produkcyjnymi, których wyniki są regulowane wyborem, jakiego dokonuje konsument, a wybór ten z kolei sam jest powiązany z osiągniętymi rezultatami.<sup>7</sup>

Zmiany gospodarcze i społeczne, a także postęp wiedzy spowodowały zatem odejście od tradycyjnego powojennego modelu autonomicznego profesjonalisty. Obecnie rządy zaczynają decydować o tym, czego uczą się uczniowie, jakie mają mieć wyniki oraz jakie standardy należy stosować. Wydaje się, że nauczyciele muszą się pogodzić z modelem rynku społecznego.

Zatem zmiany w praktycznym realizowaniu „profesjonalizmu” są odbiciem złożoności i sprzeczności występujących w pracy nauczycieli w ponowoczesnym świecie, charakteryzującym się „ambivalencją, niejasnością znaczeń oraz nieokreślonością przyszłości”, a równocześnie świadomością, że „akceptacja ambivalencji może rozwinąć możliwości życiowe, szczególnie w porównaniu z tymi ze świata rządzonego dotychczasowymi pewnikami”.<sup>8</sup> Praca nauczycieli zawiera zarówno wyzwania, jak i zagrożenia. Mogą oni być samodzielni i zależni od innych, samowystarczalni i chętni do współpracy, skoncentrowani na uczniach i zapatrzeni w samych siebie.<sup>9</sup>

Dlatego celem tego opracowania będzie próba prześledzenia rozwoju zawodowego nauczycieli w oparciu o wybrane modele teoretyczne, poczynając od charakterystyki uniwersalnych prawideł, mechanizmów zmian i uwarunkowań rozwoju zawodowego człowieka, poprzez namysł w zakresie specyfiki rozwoju zawodowego nauczyciela jako odrębnej kategorii zawodowej, po koncepcje refleksji i świadomości podmiotowości jako źródła i wykładni oceny praktyki zawodowej pedagoga (warunkujących przecież ontologicznie, gnoseologicznie, ale i aksjologicznie paradygmaty edukacji i wychowania oraz miejsce i rolę nauczyciela w ponowoczesnej kulturze).

<sup>4</sup> J. Rutkowski, *Szansa i bariery uczenia się od outsiders (w:) Uczenie się od outsiders. Perspektywa współpracy edukacyjnej*, pod red. J. Rutkowskiego, Kraków 1997, s. 101.

<sup>5</sup> J. Rutkowski, *Polisując kategorię jako szczególni napy odmian myślenia o edukacji (w) Odmiany myślenia o edukacji*, pod red. J. Rutkowskiego, Kraków 1995, s. 24-25.

<sup>6</sup> M. Szulakiewicz, *Filozofia jako hermeneutyka*, Toruń 2004, s. 25.

<sup>7</sup> J. Elliott, *What we have learned from action research in school – based evaluation?*, „Educational Action Research” 1993, nr 1, s. 54; cyt. za C. Day, *Rozdział zrodzony nauczyciele*, Gdańsk 2004, s. 30.

<sup>8</sup> C. Sugrue, *Complexities of Teaching: Child-centred Perspectives*, London: Falmer Press 1996, s. 202; cyt. za C. Day, *Rozdział...*, s. 31.

<sup>9</sup> Tamże, s. 29-31.

**PARADYMATY TEORETYCZNE  
W ZAKRESIE PRÓB OPISU I IDENTYFIKACJI ZMIAN  
W ROZWOJU ZAWODOWYM CZŁOWIEKA**

Pomysł rozwinięcia i omówienia poglądów na temat cech, jakie powinni posiadać chłopcy i dziewczęta selekcyonowani do rządów w przyszłości zrodził się już u filozofów starożytnych. Platon w swoim *Filozofii* ujmuje je dwustopniowo. Najpierw różnicuje na podstawie psychologicznych cech wrodzonych kasty, a następnie dopiero w ich obrębie poszczególne jednostki. W czasach nowożytnych zaczyna się akcentować znaczenie indywidualnej, niezależnego od pochodzenia i stanu, wrodzonego wyposażenia jednostki. Jednak psychologia z pierwszych dziesiątków dwudziestego wieku zamykała okres problemów rozwojowych faktem osiągnięcia przez człowieka dorosłości. Wprawdzie I. Hall, ujął w formie dwóch obszernych monografií dwa tak odległe od siebie okresy życia ludzkiego, jak adolescencję i starość, jednakże brakło w ówczesnej myśli psychologicznej dynamicznego ujęcia całości życia ludzkiego, potrzeby porównawczego poznania struktury i właściwości ogniw łączących oba te okresy. Z perspektywy faz rozwojowych życia zawodowego człowieka zaczynem nowego ujęcia szeregu zagadnień psychologii pracy zawodowej stała się koncepcja Buhler (1933), ukazująca psychologii teoretycznej nową dziedzinę badań. Coraz częściej zaczęto ustawiać ewolucyjnie poszczególne problemy badanych zjawisk, np. takich jak wybór zawodu, dostosowanie do zawodu itd., przygotowując w ten sposób elementy dla ogólnej teorii rozwoju zawodowego.<sup>10</sup>

Dokonyując w tym miejscu ogólniejszej refleksji o mechanizmach zmian rozwojowych, można podkreślić za Edmundem Trempałą iż w ostatnich dwóch dekadach minionego stulecia wyłonił się wyraźnie temporalny model rozwoju człowieka, zakładający wielowymiarowość, wielokierunkowość i względność upływu czasu, a tym samym wielowymiarowość, wielokierunkowość i względność przebiegu zmian rozwojowych (Rigel, Levinson, Perun i Bielby, Neugarten i Datan). Czas staje się tutaj kluczową kategorią analizy zmian. Klasyczne dylematy, tj. ilość – jakość albo dziedziczenie – środowisko, schodzą na plan dalszy. Ważniejsze staje się pytanie o kontekst zdarzeń, w jakich przejawia się rozwój. W zależności od układu odniesień, w którym rozpatrujemy wpływ czasu i rozwój człowieka, ta sama zmiana rozwojowa nabiera innego znaczenia, jawiąc się jednocześnie jako efekt działania innego mechanizmu rozwojowego. Model ten zwraca również uwagę nie tylko na progresie temporalne (z tego punktu widzenia mówimy o normalnym, przyspieszonym lub opóźnionym rozwoju jakiejś funkcji czy czynności psychicznej w stosunku do ustalonego standardu – zwykle normy rozwojowej), ale także na asynchronii w przebiegu zdarzeń jako ważne źródło zmian rozwojowych (indukują one dodatkowe zmiany w zachowaniu wyrażające dążenie do synchronii).<sup>11</sup>

Przechodząc do namysłu o takich pojęciach i rzeczywistościach, jak: praca i zawód, należy w odniesieniu do pierwszego z nich zaakcentować za Zygmuntem Wiatrowskim istnienie współcześnie różnych kontekstów, a są to:<sup>12</sup>

- kontekst uniwersalistyczny, w którym praca jest wartością uniwersalną, tą wartością, dzięki której powstają i funkcjonują wszystkie inne wartości i stanowi (a przynajmniej stanowić powinna) podstawowy miernik wartości człowieka,
- kontekst chrześcijański, w którym myśl społeczno-filozoficzna kościoła począwszy od św. Tomasa z Akwinu ewoluuje w naszych czasach od zagadnień dogmatyczno-religijnych ku personalizmowi katolickiemu (Mouniera) oraz egzystencjalizmowi o charakterze religijnym (Marcelia). Akcentowane są tu takie problemy i tendencje, jak: poczucie godności osobistej płynące z pracy, wpływ pracy na kształtowanie się pozytywnych cech charakteru, hasła nowej pracy organicznej oraz solidaryzmu społecznego i spraworządności (neotomizm),
- kontekst pragmatyczny, w którym dają się zaakcentować przynajmniej dwa podejścia do określenia i interpretowania pracy człowieka. W pierwszym (tzw. właściwym lub ekonomicznym) chodzi o działalność człowieka polegającą na przekształcaniu dóbr przyrody i przystosowaniu ich do zaspokajania potrzeb ludzkich. W drugim chodzi o działalność człowieka, w wyniku której powstają dobra materialne, wartości kulturowe i społecznie znaczące usługi. (James, Dewey, Marks i Engels).

<sup>10</sup> J. Budkiewicz, *Psychologiczna problematyka rozwoju zawodowego i kształtu życia zawodowego człowieka*, (w:) *Socjologia zawodów*, pod red. A. Szarapaty, Warszawa 1965, s. 265-248.

<sup>11</sup> J. Trempala, *Model rozwoju psychicznego. Czas i zmiany*, Bydgoszcz 2006, s. 137-215.

<sup>12</sup> Z. Wiatrowski, *Praca w sferach wartości pracujących i intelektualnych*, Włocławek 2004, s. 18-21.

Weber (1922) zdefiniował zawód jako „kompleks wyspecjalizowanych czynności, będących dla jednostki sposobem zaspokajania potrzeb i stanowiący źródło zarobkowania” Według Tadeusza Nowackiego: „zawód to wykonywanie zespołu czynności społecznie użytecznych wyodrębnionych na skutek podziału pracy, wymagających od pracowników odpowiedniej wiedzy i umiejętności, powtarzalnych systematycznie i będących źródłem utrzymania dla pracownika i jego rodziny.” Szczepański (1963) rozróżnił trzy znaczenia terminu „zawód”:<sup>13</sup>

- jako wewnętrznie spójny system czynności, te zaś są wykonywane w sposób uregulowany i systematyczny, stanowią dla jednostki źródło utrzymania i określają jej pozycję społeczną,
- to wykonywanie pewnych czynności, jak to jest w przypadku znachora wykonującego zawód lekarza,
- to populacja tych, którzy wykonują takie same czynności.

W literaturze przedmiotu podkreśla się, że wybór zawodu jest procesem rozwojowym. Jako długofalowy dzieli się na kilka etapów. Istnieją różne klasyfikacje ze względu na różne kryteria. Z punktu widzenia omawianej tutaj problematyki zasygnalizuję niektóre z nich, ponieważ przy całej złożoności i specyficy zawodu nauczyciela, koncepcje zawodowego rozwoju i mechanizmy zmian jako uniwersalne prawidłowości – stanowią podłoże dla wyjaśnienia uwarunkowań rozwoju również i tej grupy zawodowej.

Ginzberg (1951) i inni wyróżnili trzy okresy w procesie wyboru zawodu, które można przyporządkować określonym latom życia. Są to okresy:

- wyboru na podstawie fantazji w stadium przedpuberentnym (do 11 roku życia),
- wyboru próbnego w stadium adolescencji (od 11 do 17 roku życia), dzieli się on na podokresy: zainteresowań, zdolności, wartości, przejściowy,
- realistycznego wyboru (od 17 roku życia do wczesnej dorosłości), dzieli się na podokresy: eksploatacji, krystalizacji, specyfikacji.

Inną próbą jest podział wyboru zawodu na etapy (Kozielecki 1969):

- przeddecyzyjny (przygotowanie do podjęcia decyzji), uczeń otrzymuje potrzebne wiadomości o zawodach i kierunkach kształcenia, które odgrywają istotną rolę w precyzowaniu zawodów preferowanych,
- stricte decyzyjny (podejmowanie decyzji), tutaj jednostka analizuje wartość, jaką mają dla niej preferowane zawody i podejmuje decyzję zawodową,
- poddecyzyjny (realizacji decyzji), w którym uczeń stara się zrealizować podjętą decyzję i po ukończeniu nauki w wybranej szkole następuje podjęcie pracy zawodowej.

Jak podają Ryszard Parzęcki i Symbela w ostatnich latach powstała propozycja, aby utworzyć odrębną dyscyplinę naukową zajmującą się rozwojem zawodowym człowieka. Czarniecki nazywa ją profesjologią i stwierdza, że jest to nauka o warunkach, procesie i wynikach rozwoju zawodowego dzieci, młodzieży i dorosłych; w tym szczególnie rozwoju zawodowego uczniów szkół zawodowych i dorosłych pracujących w zawodzie.<sup>14</sup>

Za główne cele profesjologii, jako nauki autor ten uznaje:<sup>15</sup>

- dążenie do obiektywnego poznania warunków, procesu i wyników rozwoju zawodowego,
- dążenie do opanowania wiedzy dotyczącej warunków, procesu i wyników rozwoju zawodowego ludzi jako fragmentu obiektywnej rzeczywistości,
- wskazywanie na możliwości przekształcania badanej rzeczywistości zgodnie z potrzebami życia społeczno-kulturowego jednostek i całych grup społecznych.

Podając za Krystyną Durań-Nowakową współczesni psychologowie zajmujący się poradnictwem zawodowym odwołują się do różnych teorii rozwoju zawodowego, które można podzielić na trzy grupy:<sup>16</sup>

- takie, w których autorzy zmierzają do stworzenia periodyzacji rozwoju zawodowego (Ginzberg, Super),
- koncepcje podkreślające rolę cech osobowościowych jako stymulatorów rozwoju zawodowego i wyznaczników decyzji zawodowych (Holland),

<sup>13</sup> T. Nowacki, *Podstawy dydaktyki zawodowej*, Warszawa 1973, s. 10–12.

<sup>14</sup> R. Parzęcki, K. Symbela, *Teoria rozwoju zawodowego i zawodoznawstwo podjęcie procesu przygotowania zawodowego i podjęcia pracy*, (w:) *Orientacja i poradnictwo zawodowe. Materiały informacyjno-metodyczne*, pod red. R. Parzęcki, K. Symbela, B. Zawadzki, Radom 1995, s. 9–11.

<sup>15</sup> K. Czarniecki, *Rzecz o zawodowej nauce*, Warszawa 1985, s. 41–76.

<sup>16</sup> K. Durań-Nowakowa, *Systematyczne inspiracje pedagogii*, Kraków 2000, s. 168.

- teorie zwracające uwagę na rolę, jaką w rozwoju zawodowym człowieka odgrywają jego potrzeby (Roe).

Koncepcje wyboru zawodu i rozwoju zawodowego opracowane przez psychologów amerykańskich znajdują odzwierciedlenie w kilku obszarach poszukiwań (Hajduk):

- poszukiwanie podstaw teoretycznych preorientacji i poradnictwa zawodowego,
- próby określenia istoty pojęcia zawodu i dokonania klasyfikacji zawodów,
- próby wypracowania własnych koncepcji rozwoju zawodowego w odniesieniu do fazy czynnego wykonywania zawodu.

W tym miejscu warto podkreślić, że współczesne rozumienie kształcenia zawodowego jest ściśle związane z konstatacjami tu pojęciem rozwoju zawodowego człowieka. W *Leksykonie Pedagogiki Pracy* czytamy: „kształcenie zawodowe, używane jest w dwu znaczeniach. W znaczeniu szerokim kształcenie zawodowe obejmuje kształcenie przedzawodowe, właściwe kształcenie do zawodu i wszelkie formy dokształcania i doskonalenia zawodowego. Można więc określić kształcenie zawodowe jako ogół celowo organizowanych czynności i procesów umożliwiających przygotowanie do zawodu, w tym i orientację zawodową, a w szczególności, i to jest węższe znaczenie omawianego pojęcia, przygotowanie do pracy zawodowej w określonej gałęzi gospodarki narodowej i na określonym stanowisku pracy.[...] Wynikiem kształcenia zawodowego jest wykształcenie zawodowe, w którym znaczącymi składnikami są: wiedza zawodowa, umiejętności zawodowe, nawyki zawodowe, postawy i osobowość zawodowa.”<sup>17</sup>

W literaturze można spotkać różne koncepcje rozwoju zawodowego człowieka. Każda z nich akcentuje inne elementy wpływające na przebieg i wyniki tego procesu. Zdaniem Czarneckiego na szczególną uwagę zasługują koncepcje:<sup>18</sup>

- cech człowieka, w której akcentowany jest pogląd, że wybór i wykonywanie zawodu wymaga od jednostki posiadania określonych cech psycho-fizycznych i to one są istotnym wyznacznikiem wyboru danego zawodu,
- satysfakcji z pracy, według której praca przynosi człowiekowi określoną satysfakcję i przyczynia się do uzyskania nagrody wewnętrznej (zadowolenie i satysfakcja) oraz zewnętrznej (uzyskanie uznania społecznego),
- potrzeby, tutaj zawody są wybierane w celu realizacji określonych potrzeb, zarówno uświadomionych, jak i nie w pełni uświadomionych,
- harmonii, w której akcentuje się aspekt przystosowawczy człowieka do pracy jako naturalnego dążenia jednostki do zapewnienia sobie stanu pełnej harmonii z otoczeniem społecznym,
- wydatkowania energii, według której sposób wydatkowania energii człowieka wpływa na rozwój jego zdolności kierunkowych oraz formowania się hierarchii potrzeb,
- zachowań zawodowych – zwaną też koncepcją typologiczną, tutaj przyjmuje się, że wybór zawodu jest wyrazem osobowości człowieka, a ludzie pracujący w tym samym zawodzie mają podobny typ osobowości, tj. zbliżoną strukturę i dynamikę,
- wyboru i decyzji, tutaj stwierdza się, że wybór zawodu jest procesem rozwojowym i stanowi sekwencję decyzji podejmowanych na przestrzeni wielu lat życia człowieka,
- multipotencjalności rozwoju, która zakłada, że ludzie różnią się zdolnościami, zainteresowaniami i cechami charakteru, ale ze względu na swoją charakterystykę każdy człowiek kwalifikuje się do wykonania co najmniej kilku zawodów.

Czarnecki dokonał podziału biegu życia zawodowego jednostki na okresy:<sup>19</sup>

- preorientacji zawodowej dzieci (od 1 roku życia), wyróżnił tu dwa podstawowe procesy:
- gromadzenie wiedzy o zawodach i czynnościach zawodowych i realizacja decyzji wyboru zawodu i szkoły
- orientacji zawodowej młodzieży (od 12 do 15 roku życia), występują tu procesy: dojrzewanie decyzji wyboru zawodu i szkoły oraz realizacja decyzji wyboru zawodu i szkoły,
- uczenia się zawodu przez młodzież (od 16 do 25 roku życia), okres ten obejmuje: adaptację szkolno-zawodową; identyfikację szkolno-zawodową; stabilizację szkolno-zawodową; recepcję treści kształcenia zawodowego; osiągnięcia szkolno-zawodowe; kwalifikacje i kompetencje zawodowe; plan dalszego rozwoju społeczno-zawodowego,

<sup>17</sup> Kształcenie zawodowe, (w:) *Leksykon Pedagogiki Pracy*, T. W. Nowacki, Radom 2004.

<sup>18</sup> R. Parzęcki, K. Symela, *Teorie rozwoju osobistego...*, op. cit., s. 12.

<sup>19</sup> K. Czarnecki, *Rozwój zawodowy...*, op. cit., s. 79-94.



- kwalifikacji pracy zawodowej dorosłych (od momentu podjęcia pracy do 70 roku życia), okres ten obejmuje procesy: dojrzewanie decyzji o podjęciu pracy zawodowej; adaptację społeczno-zawodową; identyfikację społeczno-zawodową; stabilizację społeczno-zawodową, dokształcanie i doskonalenie społeczno-zawodowe; szczytowe osiągnięcia społeczno-zawodowe; wycofanie się z pracy zawodowej.

Sukcesy społeczno-zawodowe mogą być uzyskiwane w różnych dziedzinach i zakresach działania: „czysto” zawodowych – usprawnienia, wynalazki, patenty, organizacyjnych – usprawnienia organizacji procesu pracy, kulturowych – rozwój życia kulturowego załogi, – rekreacyjnych – organizacja turystyki, wypoczynku. Szczytowe osiągnięcia społeczno-zawodowe charakteryzują się głównie dojrzałością postawy pracowniczej wobec innych i otoczenia społecznego oraz jakością wykonywania zadań i czynności pracowniczych, jak również poziomem wiedzy o działaniu w określonej dziedzinie. To wysokie doświadczenia społeczno-zawodowe i związane z nim sukcesy prowadzą do mistrzostwa w zawodzie – reminiscencje społeczno-zawodowe i rencistów, wyróżnić tu można procesy: adaptację do zmienionej sytuacji życiowej; dominację reminiscencji i refleksji zawodowych; schyłek życia pozazawodowego. Dominacja reminiscencji i refleksji zawodowej obejmuje wiele różnorodnych zadań związanych z pracą i życiem zawodowym, m. in.: warunkami zatrudnienia pracy, płacy, dyscypliny, spraw socjalnych; odpowiedzialnością i samodzielnością w działaniu; wyróżnieniami i awansami pracowniczymi; rozwojem zainteresowań i zdolności twórczych; stosunkami pracowniczymi; działalnością pozazawodową; porażkami i sukcesami zawodowymi; nie wykorzystanymi szansami i możliwościami; „Innym” widzeniem minionej rzeczywistości. Całość wspomnień i refleksji oscyluje wokół przyjemnych i przykrych doznań. Są to te ślady pamięciowe, które zostały najbardziej podkreślone silnymi przeżyciami i utrwały się w pamięci.<sup>20</sup>

Jak zauważa Dąbek problem odejścia na emeryturę pojawia się w świadomości pracowników znacznie wcześniej, niż sytuacja, w której staje się to aktualne. Początkowo pojawia się on w mało realnych kategoriach i dlatego nie wywiera istotniejszego wpływu na sprawne funkcjonowanie pracownika. Jednak im bliżej do momentu odejścia, tym częściej stanowi on przedmiot rozważań i tym wyraźniej jawi się jako sytuacja realna. Z punktu widzenia osłabienia niepokojów, związanych z przejściem na emeryturę, celowe jest, doprowadzić do tego, by uświadomienie sobie konieczności odejścia z pracy nastąpiło stosunkowo wcześniej. Dąbek podkreśla równocześnie, że wcześniejsze uświadomienie sobie konieczności odejścia na emeryturę prowadzić może także do pewnych negatywnych konsekwencji. Zasadniczym jest tutaj fakt, że prowadzić to może do zmniejszenia wydajności pracy oraz do osłabienia zaangażowania emocjonalnego związanego z tą pracą itp.<sup>21</sup>

Jak podają Turner i Helms zakofczenie pracy jest trudnym problemem dla psychicznego przystosowania jednostki, ponieważ dla wielu osób taka zmiana niesie ze sobą poważne obniżenie samooceny. Zdolność poradzenia sobie z tym stadium życia zależy w dużej mierze od form wcześniejszego przystosowania się. Dobrze przystosowujący się do emerytury ludzie są zwykle zdolni do stworzenia sobie stylu życia zapewniającego ciągłość z przeszłością i zaspokojenie długofalowych potrzeb. Pomysłne przystosowanie cechuje też harmonijne sprostanie wymogom i zadaniom w ciągu całego życia jednostki (Featherman, Smith i Peterson, 1990; Marsh, 1991). Przejście na emeryturę częściej może być zdarzeniem stresującym dla osób, dla których emerytura ma implikacje negatywne Bosse (1991).<sup>22</sup>

Wracając do cezuralnego wątku rozważań, podział linii rozwoju zawodowego człowieka według Wiatrowskiego wyglądać może następująco:<sup>23</sup>

- okres kształcenia przedzawodowego,
- okres kształcenia zawodowego,
- okres aktywności zawodowej, w obrębie której autor wyróżnia: przygotowanie zawodowe; adaptację społeczno-zawodową; identyfikację i stabilizację społeczno-zawodową; sukces zawodowy; mistrzostwo w zawodzie.

Według tego autora w praktyce funkcjonują trzy znaczenia terminu „mistrz”; mistrz jako tytuł osiągnięty na podstawie i nadawany odpowiednim świadectwem lub dyplomem, mistrz jako osoba zajmująca odpowiednie stanowisko pracy i mistrz jako wspaniały fachowiec. W tych rozważaniach przyjmując trzecie rozumienie tego pojęcia, o którym Tadeusz Kotarbiński powiedział: „Mistrz to ten, kto tak daleko opanował teren swojej działalności, że sam wynajduje trudności i stawia do rozwiązania nowe zadania

<sup>20</sup> Tamże, s. 170-171.

<sup>21</sup> M. Dąbek, *Psychologia pracy*, Wrocław 1980, s. 92-93.

<sup>22</sup> J. Turner, D. B. Helms, *Rozwój człowieka*, Warszawa 1999, s. 578.

<sup>23</sup> Z. Wiatrowski, *Psychologia pracy w zarysie*, Warszawa 1985, s. 250, 246.

produkcyjne. Stadium mistrzostwa prowadzi do twórczości<sup>24</sup>. Można do tego dodać, że mistrz to ten, kto wytwarza rzeczy i pełni usługi w sposób doskonały. Wobec powyższego, pracowników za średnim i dłuższym stażem pracowniczym najlepiej charakteryzuje występowanie identyfikacji właściwej, stabilizacji zawodowej i sukcesu zawodowego – etapów rozwoju zawodowego prowadzących do mistrzostwa w zawodzie.

Super sformułował teoretyczne założenia rozwoju zawodowego w formie następujących dwunastu twierdzeń<sup>25</sup>:

- rozwój zawodowy jest postępującym, ciągłym i zwykle nieodwracalnym procesem,
- jest wzorcowy i przewidywalny,
- jest dynamiczny, pociąga to za sobą konieczność kompromisu między czynnikami osobowościowymi a społecznymi,
- pojęcie „ja” zaczyna się krystalizować w okresie dojrzewania i wówczas może być ono określane w terminach zawodowych,
- obiektywność osobowościowych charakterystyk i obiektywność społeczna odgrywają z wiekiem coraz większą rolę,
- identyfikacja z rodzicami lub opiekunami wiąże się z rozwojem ról społecznych, także ról zawodowej,
- kierunek i tempo przechodzenia jednostki od jednego poziomu rozwoju zawodowego do drugiego są uzależnione od jej inteligencji, pozycji społecznej i ekonomicznej jej rodziców, od potrzeb jednostki, jej zainteresowań i wartości, a także od aktualnych warunków ekonomicznych kraju,
- dziedzina zawodowa, którą człowiek wybiera zależy od jej cech osobowości, a także od samej struktury zawodowej oraz od zdolności jednostki do przystosowania się do niej,
- istnieje w zakresie doboru zawodowego szeroka tolerancja, pozwalająca jednostce na wybieranie różnych specjalizacji w danym zawodzie, jak również na różnorodność w doborze zawodów (multipotencjalność zawodowa jednostki),
- satysfakcja życiowa i zawodowa zależy od zakresu, w jakim jednostka może w swej pracy dać wyraz własnym zdolnościom, zainteresowaniom, wartościom,
- stopień satysfakcji wynikający z pracy jednostki jest proporcjonalny do stopnia, w jakim zdoła ona dostosować do tej pracy swoje pojęcie „ja”, a proces adaptacji zawodowej stanowi narzędzie kształtowania się pojęcia „ja”,
- praca i zawód stanowią główny czynnik kształtowania się osobowości i dla większości ludzi są centrum ich zainteresowań.

Według Karney człowiek jest twórcą i organizatorem pracy, lecz praca również na niego oddziałuje i zmienia go. Działania ludzkie można podzielić na *adaptacyjne* i *transgresyjne*. Działania adaptacyjne „są codzienne, powszechne, nawykowe i rutynowe” (Kozielecki, 1997). Ich wykonanie jest dla człowieka koniecznością. Adaptacja do pracy jest specyficznym rodzajem przystosowania człowieka do określonego środowiska. Jest to proces w wyniku którego pracownik spełnia wymagania stawiane przez zakład pracy. W zamian za to otrzymuje gratyfikację: zapłatę, nagrody pozapłacowe (pochwały, awans itp.). Adaptacja jest próbą zmiany pracownika (przez innych lub przez samego siebie), aby sprostać wymaganiom stawianym przez pracę, aby utrzymać dotychczasowy stan równowagi. Innym rodzajem działań są wymienione przez Kozieleckiego działania transgresyjne, które polegają na tym, „że człowiek świadomie przekracza dotychczasowe granice materialne, społeczne i symboliczne. W ich wyniku powstają nowe odkrycia i wynalazki, rodzą się dzieła sztuki”. Źródłem poszukiwania nowych rozwiązań, tworzenia oryginalnych projektów, jest potrzeba samorealizacji i samopotwierdzenia się, aż do zwiększenia swojej wartości poprzez własne standardy doskonałości<sup>26</sup>. Według tego autora twórczość obok ekspresji, jest jednym ze sposobów wykroczenia poza to, co wcześniej osiągnięto (zarówno w wymiarze indywidualnym „psychologicznym” – transgresje typu E; jak i w wymiarze grupowym – transgresje typu T). Szukając psychologicznych mechanizmów transgresji Kozielecki wprowadza pojęcie *motywacji hubrystycznej*, polegającej na dążeniu człowieka do potwierdzania własnej wartości<sup>27</sup>.

Jak podaje Kamińska-Judkiewicz z socjologicznego punktu widzenia adaptacja to proces, a także końcowy wynik tego procesu, w którym zmiany zachodzące w organizmie, systemie organizacji społecznej,

<sup>24</sup> M. Czerwińska-Jasiewicz, *Psychologiczna analiza cech i decyzji zawodowych nauczycieli szkolnych*, Warszawa 1979, s. 21–23.

<sup>25</sup> J. E. Karney, *Człowiek i praca. Wybrane zagadnienia z psychologii i pedagogiki pracy*, Warszawa 1996, s. 88–89.

<sup>26</sup> E. Necka, *Twórczość*, (w:) *Psychologia Podrytmik aktualności. Psychologia Opoka*, pod red. J. Struli, Gdańsk 2000, s. 788.

<sup>27</sup> J. Kozielecki, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa 1998, s. 186–187.

grupie lub kulturze przyczyniają się do przetrwania, funkcjonowania, zachowania lub osiągnięcia celu przez dany organizm, organizację, grupę, kulturę (Schulz, 1980, 1990). Tak rozumiany proces adaptacji może przebiegać w trzech poziomach, w zależności od stopnia racjonalności zachowań podmiotu przystosowującego się:

- dostosowań reaktywnych, gdzie działa mechanizm przeobrażeń naturalnych typu: bodziec – reakcja,
- dostosowań proaktywnych, czyli celowych, racjonalnych, realizowanych świadomie według określonego planu, typu: cel – wynik,
- dostosowań samokorektywnych, samoregulujących, przebiegających według schematu: identyfikacja problemu – rozwiązanie problemu.

Gdy zachodzi potrzeba działania w nowych, nieznanych warunkach i sytuacjach, zachowania ludzi coraz częściej, zbliżają się do procedury „rozwiązywania problemów” i polegają na poszukiwaniu nowości, są równoznaczne z rozwijaniem nowych, uprzednio nie praktykowanych wzorów zachowań.<sup>27</sup>

- Zdaniem Karney na model przystosowania zawodowego składają się takie podstawowe pojęcia jak:<sup>28</sup>
- sprawność zawodowa, czyli system możliwości (fizycznych i psychicznych), pozwalający na wykonanie pracy zgodnie z jej wymaganiami i warunkami środowiska,
  - wartości oczekiwane – system oczekiwań pracownika wobec zakładu pracy,
  - środowisko pracy – wszystkie składniki warunków pracy, zadań sytuacji zawodowej: środowisko to dzieli się na: materialne (warunki pracy, zadania, otoczenie) i społeczne, czyli inni ludzie (kolegdy, przełożeni, klienci),
  - wymagania środowiska pracy, czyli to czego oczekuje się od pracownika,
  - wzmocnienia – wszystko to, co pracownik może uzyskać od firmy,
  - przydatność zawodowa – odpowiedność, adekwatność między sprawnością zawodową pracownika a wymaganiami stawianymi przez środowisko pracy,
  - satysfakcja z pracy – odpowiedność (adekwatność) między wartościami oczekiwanymi przez pracownika a wzmocnieniami (nagrodami i karami) uzyskiwanymi w pracy,
  - przystosowanie zawodowe – przydatność zawodowa + satysfakcja z pracy,
  - zadowolenie z pracy – emocja pozytywna wynikająca z poczucia satysfakcji zawodowej,
  - subiektywny stopień prawdopodobieństwa uzyskania wartości oczekiwanych (SSP) – jest to zależna od podmiotu oceniającego percepcja szans na uzyskanie w zamian za pracę określonych gratyfikacji.

Według Klimińskiego postawy wobec pracy zawodowej mogą przybierać różne wartości w zależności od ich natężenia, kierunku, trwałości itp. Mogą być bardzo pozytywne, gdy wyrażają stałą gotowość do efektywnego i skutecznego działania. O takich postawach mówi się, że są silnie *zinternalizowane*, uznane za słusne i własne, mają charakter wewnętrznych regulatorów determinujących zachowanie jednostki w odniesieniu do sfery pracy. Postawy takie są elementem ego, co implikuje trwałość i konsekwencję zachowania w stosunku do przedmiotu postawy niezależnie od nacisków zewnętrznych, a więc ogólnej pojętej kontroli zewnętrznej. Zgodnie z takim rozumieniem, człowiek będzie pracował wydajnie i efektywnie, gdyż dobra praca stanowi element zinternalizowanego sposobu czy wzoru zachowania – jest centralnym składnikiem całego systemu wartości i postaw.<sup>29</sup>

Jak piszą Cencini i Manenti internalizować oznacza wprowadzać coś w obręb swego istnienia, czynić to swoim, rozpoznawać w tym tożsamość osobistą. Kiedy obraz siebie, zaspokojony przez relację z jedną osobą lub grupą, może być zintegrowany z wartościami osoby, wówczas możemy mówić o *utożsamieniu internalizującym*. Zgodnie z tym procesem osoba akceptuje wpływ społeczny, czyniąc swoimi proponowane wartości i postawy, gdyż widzi ich znaczenie jako takich i odkrywa je jako zgodne z własnym systemem wartości. Powodem opowiedzenia się jest sama treść postawy, a nie nacisk społeczny przypodobania lub gratyfikujące relacje z jakimś wpływowym źródłem. To co zostało zinternalizowane, właśnie dlatego że jest wsparte oceną wewnętrzną, staje się społecznie niezależne i równocześnie częścią systemu wartości konkretnej osoby. Internalizacja jest czynnikiem jednoczącym osobowość. Ośrodek własnej tożsamości staje się przekonaniem, a w konsekwencji zaangażowanie staje się naprawdę osobiste. Zachowanie ze względu na przypodobanie – utożsamienie – internalizację przedstawia tabela 1.<sup>30</sup>

<sup>27</sup> M. Kamińska-Juckiewicz, *Postawy i zachowania nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce*, Płock 2002, s. 95–96.

<sup>28</sup> J. E. Karney, *Człowiek i praca...*, s. 89–90.

<sup>29</sup> B. Klimek, *Internalizacja postaw wobec pracy*, (w:) *Metadologiczne problemy badań zachowań pracowniczych*, pod red. W. Jachera, Katowice 1992, s. 129.

<sup>30</sup> A. Cencini, A. Manenti, *Psychologia a formacja. Struktura i dynamika*, Kraków 2000, s. 315–317.



Tabela 1. Przypodobanie się, utożsamienie, internalizacja (Cencini, Manenti, 2002)

To co poprzedza	Przypodobanie	Utożsamianie	Internalizacja
1) cel osobyn zainteresowanej 2) siła źródła 3) wpływ na zachowanie	- efekt społeczny - władza – nagradzania – karania - dostosowanie publiczne i zewnętrzne	- relacja samookreślenia - pociąganie - akceptacja osobista i wewnętrzna	- maksymalizacja własnego systemu wartości - wiarygodność - przekonania zintegrowane w osobowości całościowej
Konsekwencje: 1) warunki do realizacji zachowania 2) warunki do porzucenia zachowania 3) styl zachowania	- nadzór ze strony źródła - taki sam wynik można osiągnąć na inne sposoby /działania obronne/ - ograniczenie wyborów	- zdolność relacji do samodzielnego utożsamiania - koniec relacji albo już nie jest samo-określającą - stereotypowość	- zdolność ekspresywna zachowania - odkrycie lepszych sposobów na to, by żyć wartościami - elastyczność i konsekwencja

Źródło. Opracowanie na podstawie A. Cencini, A. Manenti, *Psychologia a formacja. Struktura i dynamika*, Kraków 2000, s. 317.

Kohn i Schooler podkreślają, że bez względu na to, jak złożony jest system wzajemnych oddziaływań pomiędzy sytuacją pracy a osobowością i jak zróżnicowane są poszczególne oddziaływania w tym systemie, wzajemnie wspierają się: *elastyczność ideacyjną, samosterowne orientacje wobec społeczeństwa i wobec samego siebie oraz znużoną samosterowność*. Elastyczność jest zarówno czuła na zawodową samosterowność, jak i prowadzi do niej. Samosterowne orientacje wzmagają elastyczność i prowadzą do lepszego samopoczucia psychicznego. Zawodowa samosterowność – szczególnie zaś rzeczowa złożoność wykonywanej pracy (ten składnik sytuacji pracy, który związany jest z przynależnością do klasy społecznej), fundament całej struktury pracy – oddziałują w zdecydowany sposób na elastyczność i samosterowność orientacji. Praca, która ogranicza zawodową samosterowność, obniża elastyczność intelektualną oraz powoduje rozwój konformistycznych nastawień wobec społeczeństwa i wobec samego siebie. Osobowość wywiera wraz z upływem czasu znaczący wpływ na położenie jednostki w strukturze zawodowej. Współzależność pomiędzy elastycznością ideacyjną, samosterownymi orientacjami i zawodową samosterownością jest integralnym fragmentem systemu stratyfikacji społeczeństwa.<sup>21</sup>

Idąc za Kamey realizacja zadań organizacji jest możliwa tylko wówczas, gdy zatrudnieni w niej ludzie mogą, wiedzą, umieją i chcą pracować. Szczególną rolę odgrywa ostatni z wyszczególnionych przez nią predyktorów przystosowania zawodowego. W jego kontekście motywacja oznacza proces wzbudzający działanie człowieka, utrzymujący je i regulujący jego przebieg (Cofer i Appley, 1972), co odpowiada definicji Reykowskiego (1977), określającego motywację jako „źródło ukierunkowania działań, nabyte i wynikające w formie pragnień, życzeń, zamiarów, intencji, chęci itp.” Motywatory, czyli czynniki wzbudzające proces motywacyjny, zostają przez człowieka przyjęte, uwewnętrznione i stają się motywami (pragnieniami, impulsami). Kamey oprócz motywacji do pracy wyróżnia także *motywację osiągnięć* jako dążenie do sukcesu. Emocje powstają tu na skutek rozbieżności między aktualną sytuacją jednostki a jej standardem doskonałości, czyli wyobrażeniem, jak należy, jak powinno być, jak chce żeby było. Warunkiem jej wzbudzenia jest z jednej strony porównywanie samego siebie z idealnym obrazem, jaki chciałoby się osiągnąć, z drugiej wystąpienie emocji towarzyszącej zaangażowaniu w osiągnięcie celu. Autorka wskazuje na dwa rodzaje czynników występujących w procesie motywacji, są to: czynniki podtrzymujące – motywacja, polityka personalna, kontrola wykonania, relacje interpersonalne w środowisku pracy, wynagrodzenia, bezpieczeństwo i warunki pracy, życie osobiste, status życiowy; drugim rodzajem są czynniki motywujące do pracy – znacząco wpływające na poziom motywacji i bezpośrednio prowadzące do satysfakcji.

<sup>21</sup> M. L. Kohn, C. Schooler, *Praca e osobność. Studium współzależności*, Warszawa 1986, s. 218–220.

jak osiągnięcia, uznanie, kariera i awans czyli możliwość własnego rozwoju, odpowiedzialność, autorytet, władza, samodzielność, praca jako wartość autentyczna.<sup>22</sup>

Powyższe ujęcie czynników motywujących do pracy zapoczątkował Herzbergowi (1966, 1974), który w swojej dwuczynnikowej teorii motywacji – która uwzględniła zarówno motywację, jak i satysfakcję z pracy zainicjował wiele badań w tym zakresie. Teoria ta wyjaśnia motywację i satysfakcję z pracy w kategoriach wykonywanych zadań oraz właściwości środowiska pracy. Autor ten wyróżnił dwie klasy czynników motywujących: motywatory czyli właściwości pracy: obowiązki, wielkość ponoszonej odpowiedzialności, uznanie ze strony organizacji, które motywują do dobrego wykonywania zadań oraz czynniki higieny, które mogą dawać niezadowolenie (mniej ważne) czyli właściwości środowiska pracy, takie jak polityka firmy, jakość przywództwa itp.<sup>23</sup>

## ROZWÓJ ZAWODOWY NAUCZYCIELA

Zdaniem Jakóbowskiego rozwój zawodowy nauczyciela to proces, którego pomyślny przebieg uwarunkowany jest zdolnością i gotowością do stałego podnoszenia poziomu wiedzy teoretycznej i praktycznej oraz podwyższania i doskonalenia kwalifikacji zawodowych i działania społeczno-zawodowego. Geneza zawodowego rozwoju nauczyciela sięga do tak zwanej wczesnej preorientacji zawodowej. Rozwój ten polega na:<sup>24</sup>

- stopniowym wprowadzaniu dziecka przez nauczycieli i wychowawców w zagadnienia pracy zawodowej oraz na kształtowaniu przesłanek świadomości zawodowej (od 4 do 10 roku życia),
- drugim etapem rozwoju zawodowego nauczyciela jest przygotowanie zawodowe: czyli nabywanie kwalifikacji w toku podjętych studiów (m.in. wiedza i umiejętności merytoryczne, metodyczne, psychologiczno-pedagogiczne, społeczne oraz podmiotowo-osobowościowe przygotowane nauczycieli),
- kolejnym etapem rozwoju zawodowego nauczyciela jest okres jego zawodowej aktywności: rozpoczyna się on startem zawodowym i związaną z nim adaptacją społeczno-zawodową nauczyciela, poprzez identyfikację społeczno-zawodową, stabilizację mistrzostwo i twórczość w zawodzie, aż po osłabienie aktywności zawodowej. Mistrzostwo i twórczość nauczycielska manifestuje się głównie w sytuacjach trudnych, problemowych. Nauczyciel nie ucieka się wówczas do działań rutynowych, według przyjętego szablonu lub działań naśladowczych bezkrytycznie kopiowanych, lecz przede wszystkim Okoń (1970) dokonuje analizy sytuacji, wyodrębnia jej składniki główne oraz im podporządkowane, wnika w motywację wychowanków, poszukuje pomysłów rozwiązania sytuacji, spośród których wybiera jeden, najlepszy ze względu na cel wychowania oraz przewidywane skutki, stosuje określone zabiegi pedagogiczne. Następnie śledzi wychowanków, aby się przekonał, czy zabiegi te dały oczekiwane rezultaty. Jeśli rezultaty okazały się inne, zastanawia się nad przyczynami i ewentualnymi konsekwencjami tych odchyłeń,
- schyłek zawodowy nauczyciela: wyraża się wycofywaniem z czynnego życia zawodowego, i adaptacją do życia w nowych warunkach.

Prawidłowy przebieg zawodowego rozwoju nauczyciela zmierza do osiągnięcia mistrzostwa pedagogicznego, czyli ukształtowania czynnej, poszukującej i twórczej postawy oraz zdolności wnoszenia do procesu dydaktyczno-wychowawczego nowych wartości.

Specyfika i odrębność pracy nauczyciela polega na tym, że nie ma on nigdy gotowej postaci, skończonej konstrukcji na danym etapie rozwoju zawodowego, natomiast jest on ciągle *in statu nascendi* i przechodzi wiele faz adaptacji zawodowej. Między innymi fazę preorientacji zawodowej i selekcji do zawodu, fazę startu zawodowego, fazę identyfikacji z zawodem na etapie przystosowania do roli zawodowej, fazę mistrzostwa (twórczości zawodowej) oraz fazę transgresji, czyli negacji pozytywnej.<sup>25</sup>

Konarszewski osobliwości roli nauczyciela upatruje w niejasności, braku wewnętrznej spójności, psychologicznej trudności i niezgodności z innymi pełnionymi rolami.<sup>26</sup>

<sup>22</sup> J. E. Karney, *Człowiek i praca...*, s. 153-160.

<sup>23</sup> D. P. Schultz, S. E. Schultz, *Psychologia a systematyzacja dzisiejszej pracy*, Warszawa 2002, s. 285-286.

<sup>24</sup> J. Jakóbowski, *Zarys teorii rozwoju zawodowego nauczyciela*, Bydgoszcz 1987, s. 26-30, 87-88.

<sup>25</sup> J. Rusiecki, *Poszukiwanie szosy nauczyciela*, „Wychowanie na co dzień” 1998, nr 9, s. 17.

<sup>26</sup> K. Konarszewski, *Szlaki nauczania. Szkola*, Tom 2, Warszawa 1996, s. 152.

Zdaniem Pearsona (1994) immanentnym elementem zawodu nauczyciela jest doskonalenie zawodowe w różnych formach, a szczególnie samokształcenie zapewniające dążenie nauczyciela do refleksyjnego doświadczenia praktycznego, którego rezultatem jest konieczność modyfikowania przekonań i poglądów dotyczących m. in. oceny swojej pracy.

W literaturze przedmiotu spotykamy najczęściej takie oto rozróżnienia: kształcenie obejmuje kandydatów na nauczycieli i zmierza do wyposażenia ich w kwalifikacje niezbędne do pracy w tym zawodzie<sup>37</sup>. Okoń wyróżnia: „kształcenie ogólne (podstawowe i średnie), które sprzyja opanowaniu wiadomości i sprawności niezbędnym wszystkim obywatelom kraju, niezależnie od ich przyszłego zawodu i kształcenie specjalne, czyli zawodowe w zakresie jakiejś specjalności zawodowej.”<sup>38</sup>

Dokształcanie obejmuje czynnych zawodowo nauczycieli i ma na celu uzupełnienie kwalifikacji niezbędnych do pracy w określonym typie szkoły czy innej placówce oświatowej. Nie brak też określeń, według których dokształcanie nie jest uzupełnieniem kwalifikacji, lecz uzyskiwaniem wyższych kwalifikacji formalnych czy przechodzeniem z jednego szczebla zawodowego na drugi. Takie określenie dokształcania zdaniem Kwaśnicy myli je z doskonaleniem.<sup>39</sup> Okoń rozumie dokształcanie jako: „kształcenie realizowane w wieku produkcyjnym równoległe z pracą zawodową w celu zdobycia takiego wykształcenia, jakie jest niezbędne do wykonywania danego zawodu lub zawodu, który ma być wykonywany w przyszłości [...] Dokształcanie jest jednym z podstawowych składników kształcenia ustawicznego”<sup>40</sup>

Zdaniem Parzęckiego postulaty edukacji ustawicznej dla grupy zawodowej nauczycieli, stały się faktem wynikającym z niekwestionowanej zarówno przez teorię, jak i praktykę konieczności ciągłego doskonalenia posiadanej wiedzy i umiejętności w uprawianej dyscyplinie, a także uzasadnionego teoretycznie, ale znacznie trudniejszego w praktycznej realizacji warsztatu pedagogicznego.<sup>41</sup> Okoń przez kształcenie ustawiczne rozumie:

„kształcenie ciągle, proces ciągłego doskonalenia kwalifikacji ogólnych i zawodowych; zasada współczesnego systemu oświaty, zgodnie z którą kształcenie trwa przez całe życie człowieka, obejmując odnawianie, poszerzanie i pogłębianie jego kwalifikacji ogólnych i zawodowych”<sup>42</sup> Idąc za Jakóbowiczem kształcenie się ustawiczne jest szczególną właściwością zawodu nauczycielskiego.<sup>43</sup>

Doskonalenie pojmowane jest najczęściej jako uzyskiwanie kwalifikacji wykraczających poza przygotowanie zawodowe uznawane za pełne i niezbędne do pracy w zawodzie nauczycielskim.<sup>44</sup>

Dlatego też nowy system awansu zawodowego nauczycieli<sup>45</sup> obciąża ich do stałego rozwoju. Każdy nowo zatrudniony nauczyciel automatycznie wkracza na ścieżkę awansu: od nauczyciela stażysty przez nauczyciela kontraktowego i mianowanego po nauczyciela dyplomowanego (od niego jednak będzie zależała decyzja, czy po osiągnięciu poziomu nauczyciela mianowanego dokończy całą procedurę).

We wprowadzonej reformie edukacji ścieżce awansu zawodowego nauczyciela można wydzielić cztery fazy (Pomianowska i in., 2000):

- fazę kształcenia przyszłego nauczyciela w uczelni lub kolegium nauczycielskim,
- fazę adaptacji zawodowej, która jest pierwszym okresem pracy zawodowej. Nauczyciel rozpoczynający pracę staje się stażystą, a następnie uzyskuje stopień nauczyciela kontraktowego. Przez ten okres towarzyszy mu starszy, doświadczony kolega pełniący rolę opiekuna stażu,
- fazę dojrzałości zawodowej, którą powinien osiągnąć nauczyciel, zdobywając stopień nauczyciela mianowanego. Wówczas sytuacja nauczyciela stabilizuje się pod względem merytoryczno-metodycznym,
- fazę mistrzostwa zawodowego, która jest identyfikowana z awansem na stopień nauczyciela dyplomowanego. Zakłada się, że ten stopień powinni osiągnąć jedynie nauczyciele, posiadający wy-

<sup>37</sup> R. Kwaśnica, *Rozumienie kształcenia*, (w:) *Pytania z nauczyciela*, pod red. R. Kwaśnicy, „Prace Pedagogiczne” 1993, XCIX, s. 81.

<sup>38</sup> *Kształcenie*, (w:) *Słownik Pedagogiczny*, pod red., W Okonia, Warszawa 1992, s. 301.

<sup>39</sup> R. Kwaśnica, *Rozumienie...*, s. 82.

<sup>40</sup> *Dokształcanie*, (w:) *Słownik...*, pod red., W Okonia, s. 43.

<sup>41</sup> R. Parzęcki, *Przydatność zawodowa nauczycieli*, „Pedagogika Pracy” 1999, nr 34, s. 106.

<sup>42</sup> *Kształcenie ustawiczne*, (w:) *Słownik...*, pod red., s. 104.

<sup>43</sup> J. Jakóbowicz, *Zarys teorii rozwoju...*, s. 28.

<sup>44</sup> R. Kwaśnica, *Rozumienie...*, s. 82.

<sup>45</sup> Ustawa z dnia 18 lutego 2000 r. o zmianie ustawy – Karta Nauczyciela oraz o zmianie niektórych innych ustaw, rozdział 3a art. 9a.

<sup>46</sup> R. Parzęcki, I. Nyckowska, *Autorrealizacja jakości pracy nauczyciela* (w:) *Eselewarja jakości pracy nauczyciela*, pod red. R. Cierzniewskiej, Bydgoszcz 2003, s. 148.

bitne sukcesy w pracy szkolnej i pozaszkolnej. Najlepsi z nich mogą otrzymać w przyszłości honorowy tytuł Profesora Oświaty nadawany przez Ministra Edukacji Narodowej<sup>46</sup>.

Rutkowiak podkreśla, że głównymi czynnikami motywującymi, a więc pobudzającymi człowieka do aktywności i nadającymi jej określony kierunek, są potrzeby i zadania – zatem wskazuje, że na motywowanie nauczycieli do zawodowego doskonalenia pozytywny wpływ wywiera zaspokojenie ich psychospołecznych potrzeb pracowniczych w szkole jako środowisku pracy. Jednak fakt zaspokojenia nie wygasza tych potrzeb, gdyż z ich treści wynika, że działają one na zasadzie rozwoju i wzrostu. Nauczyciel, który wnikliwie wykonuje swoje zawodowe zadania, dostrzega w nich coraz więcej aspektów, niuansów.<sup>47</sup>

Według Czarnieckiego zarówno samodoskonalenie, jak i doskonalenie są ważnymi procesami rozwoju zawodowego, w których zmieniająca się „jakość podmiotów pracujących” wpływa na „jakość przedmiotową”. Biorąc pod uwagę jakościowe kryterium samodoskonalenia oraz doskonalenia organizowanego, można twierdzić, że samodoskonalenie przynosi wyższe wyniki, gdyż towarzyszy jemu wyższy poziom motywacji, w której nie ma nakazu zewnętrznego, lecz „przymus” wewnętrzny.<sup>48</sup>

Samokształcenie, to: „samouctwo, osiągnięcie wykształcenia poprzez działalność, której cele treści, warunki i środki ustala sam podmiot[...]. Osiąga optymalny poziom wtedy, gdy przekształca się w stałą potrzebę życiową człowieka oraz stanowi oparcie dla kształcenia ustawicznego.”<sup>49</sup> Istotną jest funkcja autorefleksyjna i filozoficzna samokształcenia (Schulz, 1996), prowadząca do pogłębienia samowiedzy, w stronę innowacji realizowanych m. in. drogą zmiany.<sup>50</sup>

Dotychczasowa teoria i praktyka wskazuje wprawdzie na zróżnicowane strategie postępowania zmierzające do kształtowania i rozwijania postaw twórczych u nauczycieli czy kandydatów na nauczycieli, ale są to wciąż działania nieskoordynowane. Zgodnie z ideą edukacji ustawicznej, dość powszechnie uznaje się priorytet stałego kształcenia i dokształcania nauczycieli w tej dziedzinie jako podstawowego warunku ich rozwoju zawodowego. Stąd wyłania się pilna potrzeba uruchomienia w pełni drożnego systemu rozwijania kompetencji innowacyjnych nauczycieli. W systemowym rozwijaniu tych kompetencji dają się wyróżnić trzy podstawowe etapy.<sup>51</sup>

- kształcenie proinnowacyjne – powinna je realizować uczelnia kształcąca nauczycieli,
- działań innowacyjnych – może i powinien mieć zastosowanie w szkole, na tym etapie można kształtować twórczego nauczyciela oraz modelować szkołę jako organizację twórczą,
- realizacji procesu doskonalenia innowacyjnego – wymaga to odpowiedniego dokształcania i doskonalenia nauczycieli.

Zdaniem Kwaśniczy o pełnym przygotowaniu zawodowym można sensownie mówić w przypadku takich zawodów, które polegają na wykonywaniu zadań względnie powtarzalnych i przewidywalnych, a przy tym wymagają kompetencji technicznych. W przypadku zawodu nauczyciela założenie o pełnym przygotowaniu zawodowym pozostaje w sprzeczności z istotą pracy nauczycielskiej. Dzieje się tak z dwóch powodów.<sup>52</sup>

- powód pierwszy, to fakt, że nauczyciel działa – chociaż nie zawsze ma tego świadomość w sytuacjach niepowtarzalnych (otwartych, niestereotypowych) o tym charakterze pracy przesądza kontakt z ludźmi, a nie z rzeczami,
- drugi powód, to komunikacyjny charakter pracy nauczyciela.

Powyższe względy zdaniem autora, sprawiają, że przygotowanie zawodowe nauczyciela obejmujące całą jego osobę jest za swej natury zawsze niedokończony, stale prowizoryczny i wciąż wystawiony na próby ujawniające własną niewystarczalność. Dlatego założenie o pełnym przygotowaniu do pracy nauczycielskiej trzeba uznać za nieprawomocne. Kwaśnicza proponuje zastąpienie pojęć: kształcenie, dokształcanie, doskonalenie – wspomaganie w rozwoju. Kształcenie – jako wspomaganie w rozwoju kandydatów na nauczycieli, a doskonalenie – jako wspomaganie w rozwoju nauczycieli praktykujących już w zawodzie.<sup>53</sup>

<sup>46</sup> J. Rutkowiak, *Rozwój zawodowy nauczyciela a szkoła* Warszawa 1982, s. 79–82.

<sup>47</sup> K. Czarniecki, *Rozwój osobisty...*, s. 168.

<sup>48</sup> Samokształcenie, (w:) *Słownik...* pod red. W. Okonia, s. 182.

<sup>49</sup> J. Rusiecki, *Postawienie sprawy...*, s. 17.

<sup>50</sup> E. Smak, *Nauczyciel wobec współczesnych pragnień edukacyjnych*, (w:) *Edukacja i rozwój: Jaka szkoła? jaki nauczyciel? jaki uczeń?*, Kielce 1995, s. 271–272.

<sup>51</sup> R. Kwaśnicza, *Wyprzedzenie do myślenia o wspomaganiu nauczycieli w rozwoju*, (w:) *Pytanie o nauczyciela*, pod. red. R. Kwaśniczy, „Prace Pedagogiczne” 1993, XCIX, s. 82.

<sup>52</sup> Tamże, s. 38.

Według tego autora, chcąc odpowiedzieć na pytanie o logikę rozwoju zawodowego nauczyciela należy uwzględnić, że:<sup>34</sup>

– rozwój zawodowy nauczycieli polega na równoległej i powiązanej ze sobą ewolucji kompetencji praktyczno-moralnych i technicznych. Przebiega ona od stadium wchodzenia w rolę, poprzez pełną adaptację do tej roli, ku fazie twórczego jej przekraczania i zastępowania przepisami tożsamością osobową (tj. taką wiedzą o sobie i własnych powinnościach, które dają świadomość siebie jako osoby),

– linie rozwojowe kompetencji tworzących zawód nauczycielski (wymiaru, wzdłuż których można opisywać ich postępujący wzrost) oddają logikę zmian prowadzących od przedkonwencjonalnych przez konwencjonalne do postkonwencjonalnych form rozumienia i działania (nazewnictwo, jak i sam sposób rozumienia logiki rozwoju Kwaśnica zapożycza od Kohlberga – stadia rozwoju moralnego według tego autora przedstawia tabela zamieszczona poniżej<sup>35</sup>):

Tabela 2. Stadia rozwoju moralnego (Kohlberg 1976, 1984)

<b>I. Poziom przedkonwencjonalnej moralności</b>	
1.	Moralność unikania kary – podmiot uzasadnia sądy z punktu widzenia irracjonalnego strachu przed karą
2.	Moralność własnego interesu – podmiot uzasadnia sądy z punktu widzenia nagród i przewidywanych korzyści osobistych
<b>II. Poziom konwencjonalnej moralności</b>	
1.	Moralność interpersonalnej harmonii – podmiot uzasadnia sądy z punktu widzenia przewidywanego braku aprobaty ze strony osób pozostających w bezpośrednich interakcjach na podstawie wyobrażeń o „znaczących” i „grzecznych” osobach
2.	Moralność prawa i porządku – podmiot uzasadnia sądy z punktu widzenia uznanych autorytetów, obowiązujących norm i pełnionych ról społecznych
<b>III. Poziom postkonwencjonalnej moralności</b>	
1.	Moralność umowy społecznej – podmiot uzasadnia sądy z punktu widzenia ogólnych norm, które są uznane i zweryfikowane przez ogół członków społeczeństwa przy uwzględnieniu relatywnej wartości osobistych opinii jednostki
2.	Moralność uniwersalnych zasad etycznych – podmiot uzasadnia sądy z punktu widzenia ustalonych i uogólnionych przez siebie zasad etycznych

Źródło: Opracowano na podstawie J. Trempala, *Model rozwoju psychicznego. Czas i zmiana*, Bydgoszcz 2000, s. 45.

- stadium pierwsze – to: wchodzenie w rolę zawodową. W tej fazie zarówno problemy praktyczno-moralne, jak i techniczne rozwiązywane są przede wszystkim przez kopiowanie (naśladowanie) tych wzorów zachowań, które uchodzą za typowe w otoczeniu nauczyciela,
  - stadium drugie – to: pełna adaptacja do roli zawodowej. W tej fazie rozwoju nauczyciel zna i rozumie wzorce interpretacyjne i realizacyjne oraz jest świadom ich uzasadnień, lecz pochodzą one z zewnątrz. Oznacza to, że głównym motywem, jest dążenie do sprostania uświadomionej konwencji. Ową konwencją jest przepis roli zawodowej utrwalony w tradycji i w wiedzy pedagogicznej, definiowany w postaci zinstytucjonalizowanych wzorów,
  - stadium trzecie – to: faza twórczego przekraczania roli. Przejawia się w krytycznym posługiwaniu się wiedzą, co uwidacznia się w rewidowaniu instytucjonalnie zdefiniowanej roli zawodowej, dążeniu do emancypacji, czego wyrazem jest opracowanie własnej koncepcji rozumienia rzeczywistości edukacyjnej i własnych sposobów działania. Źródłem uzasadnień jest tu tożsamość autonomiczna
- Rozwój zawodowy nauczycieli może zatrzymać się na każdym z zaprezentowanych przez Kwaśnicę etapów, nie odbywa się on samoczynnie. Blokady rozwojowe według autora pojawiają się najczęściej w sytuacji nauczycieli, którzy osiągnęli już pełną adaptację w roli zawodowej, stąd też szczególne znaczenie przypisuje on udzielaniu pomocy nauczycielom, która umożliwiłaby im dostrzeżenie potrzeby przej-

<sup>34</sup> B. Kwaśnica, *Przygotowanie pojęciowe i próbe analizy potrzeb rozwojowych uczestników doświadczenia*, (w:) *Pytanie...*, s. 100–102.

<sup>35</sup> J. Trempala, *Modele rozwoju...*, s. 45.



ścia ze stadium drugiego do trzeciego i ułatwiła poszukiwanie własnych dróg rozwoju ku tożsamości autonomicznej, która może być osiągnięta tylko dzięki osobistemu wysiłkowi nauczyciela.<sup>36</sup>

Według Kuźmy dotychczasowy rozwój pedeutologii w Polsce i na świecie pozwala stworzyć podstawy teorii edukacji nauczycieli w postaci ogólnej koncepcji, opierającej się na naukowej diagnozie i mniej lub bardziej wyraźnej przyszłej wizji procesu edukacji nauczycieli, obejmującej stadium doboru i studiowania oraz samorozwoju nauczycieli. Jego zdaniem celowe byłoby również stopniowe tworzenie koncepcji wielostronnego rozwoju nauczyciela we wszystkich stadiach lub okresach drogi zawodowej nauczycieli, tj. orientacji i doboru, kształcenia (studiowania), doskonalenia i samodoskonalenia, aż do mistrzostwa profesjonalnego i wieku emerytalnego.<sup>37</sup> A tym, do czego wirien dążyć nauczyciel w trakcie swojego rozwoju zawodowego, jak podkreśla Kwiatkowska jest tożsamość autonomiczna, usytuowanie swojej osoby ponad pełnią rolę zawodową, traktowanie siebie jako swoistego centrum programowego dla sposobów odgrywania roli, zgodnie z własnym systemem wartości i ponoszeniem osobistej odpowiedzialności za poszczególne wybory.<sup>38</sup>

Należy w tym miejscu podkreślić iż jedną z możliwych dróg kształtowania tożsamości autonomicznej może być refleksja jako podstawa oceny bieżącej praktyki zawodowej

Według Gołębiak panuje powszechna zgoda, co do tego, że zawód nauczyciela należy do tych profesji, które w stopniu wyższym niż inne uwarunkowane są kontekstem i od których wymaga się szybkiego reagowania na dokonujące się w nim zmiany. Zwrócenie uwagi na rolę refleksji w praktycznej działalności pedagogicznej jest niewątpliwą zasługą animatorów paradygmatu „profesjonalizmu nauczycielskiego”. Refleksja może tu stanowić podstawę oceniania bieżącej praktyki ze względu na jej doskonalenie. Ma ona bowiem charakter formacyjny, kształtujący, a nie podsumowujący dotychczasowe osiągnięcia lub niepowodzenia. Dyskusja nad profesjonalizmem nauczycieli pojawia się najczęściej w chwilach przełomowych (w sytuacji kryzysu czy stawania wobec wyzwań priorytetowego traktowania edukacji), albo przynajmniej trudnych momentach dla społeczeństwa (ponowoczesne „zmęczenie” nowoczesnością). Wobec rosnących napięć, wywołujących „nieprzejrzystość” pojawia się tęsknota za nauczycielem autonomicznym, opierającym swój osąd i działanie na osobistym rozumieniu, uzyskiwanym dzięki badawczej, uwzględniającej szeroką wiedzę postawie, wobec własnej praktyki.<sup>39</sup>

Koncept rozszerzonego profesjonalizmu nauczycielskiego wprowadził do literatury Hoyle, wyróżniając „ograniczony” (restricted) i „rozszerzony” (extended) „profesjonalizm nauczycielski”. W pierwszym przypadku nauczyciele opierają swe funkcjonowanie na bazie własnego doświadczenia. Dokonują tylko interpretacji sytuacji zadaniowej. W przypadku rozszerzonego profesjonalizmu, traktują nauczanie jako działanie bardziej intuicyjne niż racjonalne. Koncepcję Hoyle’a rozwineli w latach osiemdziesiątych: Stenhouse i Schon – wprowadzając do literatury koncepcję refleksyjnej praktyki. „Rozszerzony profesjonalizm” w wersji jego autora polega na autonomicznym, profesjonalnym samorozwoju.

Schon i jego kontynuatorzy: Fisch, Elliot, Evaut, Kolb, Rousell rozwineli koncepcję „rozszerzenia profesjonalizmu poprzez refleksyjną praktykę”. Kluczowymi pojęciami są tu:

- reflection – in – action, czyli refleksja w działaniu,
- reflection – on – action, czyli refleksja nad działaniem.

Na gruncie polskim refleksję centralnym pojęciem czyni Czerepaniak-Walczak. Refleksyjność jest tutaj kategorią analityczną w rozwoju wiedzy o nauczycielu. Autorka dokonuje przeglądu terminologicznego pojęcia „refleksja”, wskazując, iż termin ten jest jednym z kluczowych pojęć psychologicznych to: „systematyczne i celowe myślenie nad problemem przed rozwiązaniem go, rozmyślanie w odwołaniu do uprzednich doświadczeń albo wydarzeń i ich znaczeń, krytyczne myślenie – zestawienie argumentów za i przeciw.”<sup>40</sup>

Refleksja w działaniu jest dynamicznym, transformującym procesem, spiralą myślenia i działania, krytycyzmu i twórczości. Refleksja nad działaniem odnosi się do planowania, (zastanowienia nad działaniem) i oceniania (rozważenia po wypełnieniu) zadań.<sup>41</sup>

<sup>36</sup> J. Michałak, *Pełnienie roli nauczyciela a poszukiwanie własnej tożsamości*, (w:) *Tożsamość osobista a tożsamość społeczna. Wyzwania dla edukacji XXI wieku*, pod red. T. Bajkowski K. Sawicki, Białystok 2001, s. 167–168.

<sup>37</sup> J. Kuźma, *Paradygmat wielowymiarowego rozwoju nauczycieli – refleksje z pogranicza teorii i praktyki*, (w:) *Alternatywne modele kształcenia nauczycieli*, Lublin 1995, s. 31.

<sup>38</sup> H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycielska to sprzyja zmianom w społeczeństwie i przyszłości*, (w:) *Edukacja nauczycielska wobec zmiany społecznej*, pod red. H. Kwiatkowskiej, Warszawa 1992, s. 20.

<sup>39</sup> B. D. Gołębiak, *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza-biegłość-refleksyjność*, Toruń-Poznań 1998, s. 119–142.

<sup>40</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń 1997, s. 11.

<sup>41</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Refleksja zawodowa nauczyciela-psychoanaliza jej pojęcia, źródła i roli*, (w:) *Z zagadnień pedeutologii i kształcenia nauczycieli*, pod red. H. Kwiatkowskiej i T. Lewowickiego, „Studia Pedagogiczne” 1995, t. LXI, s. 73–74.

Obydwie formy refleksji mają swoje konotacje pedagogiczne i wymagają swoistych umiejętności. Wychodząc z trzech typów racjonalności Czerepaniak-Walczak podkreśla znaczenie racjonalności emancypacyjnej dla formowania i wyjaśniania poszczególnych projektów rzeczywistości pedagogicznej. Odwoływanie się do tej właśnie racjonalności pozwala na refleksyjny i krytyczny osąd.

Wypełnienie roli zawodowej nauczyciela związane jest więc z namysłem nad tym, co będzie (cel), nad tym co aktualnie jest (działanie, akcja) oraz co było (ocena rezultatu) przedmiotem aktywności. Dokonuje się to na tle szerokiego kontekstu życia społecznego, politycznego, gospodarczego itd. Obiektem tego namysłu jest zarówno sytuacja, to znaczy fakty, zdarzenia, jak i uczestniczące w niej osoby (w tym i sam nauczyciel).<sup>42</sup>

W tej optyce Hatton i Smith, pisząc o edukacji przyszłych nauczycieli, zaproponowali następującą koncepcję sekwencji rozwojowych odpowiadającą obawom pojawiającym się przy próbie odniesienia różnych rodzajów refleksji do kontekstów. Możliwe typy refleksji przedstawia tabela zamieszczona poniżej.<sup>43</sup>

Tabela 3. Możliwe typy refleksji (Hatton, Smith, 1995)

Typ refleksji	Natura refleksji	Możliwy kontekst
Refleksja w działaniu odnosząca się do obaw o sypis, występujących w trakcie niektórych doświadczeń zawodowych	5. Urzeczywistniająca wielorakie punkty widzenia, opierająca się na jednej z poniższych możliwości, zastosowanych w sytuacjach mających miejsce w rzeczywistości	Zajmowanie się problemami natury zawodowej natychmiast, gdy się one wyłonią (sposób myślenia przy dokonywaniu tego można odtworzyć później, a następnie podzielić się z nim z innymi)
	4. Krytyczna (przebudowy społecznej), postrzegająca cele i praktykę zawodową jako problematyczne w świetle kryteriów etycznych	Myślenie o skutkach własnego działania na innych, biorąc pod uwagę społeczne, polityczne i/lub kulturowe siły (można się nimi dzielić z innymi)
Refleksja nad działaniem, odnosząca się do obaw o zadania i wpływ na późniejszych etapach programu szkolenia przyszłych nauczycieli	3. Dialogowa (dyskusyjna, poznawcza, nauczyciela), ważąca racje konkurencyjnych twierdzeń i punktów widzenia, a potem badająca możliwość wykorzystania alternatywnych rozwiązań	Wsluchiwanie się w swój głos (samemu lub z kimś innym), badanie alternatywnych sposobów rozwiązywania problemów w sytuacjach zawodowych
	2. Opisowa (społeczna efektywność, rozwojowa, personalistyczna), poszukująca tego, co jest postrzegane jako „najlepsza możliwa praktyka”	Analizowanie sposobu pełnienia roli zawodowej (prawdopodobnie samemu), podając przyczyny, dla których podjęto działania
Techniczna racjonalność, odnosząca się do obaw o siebie i zadania występujące na wczesnym etapie programu przygotowującego jednostki do podjęcia pracy w zawodzie	1. Techniczna (podejmowanie decyzji dotyczących bieżących zachowań lub umiejętności), oparta na teoretyczno-badawczej bazie, lecz zawsze interpretowana w kontekście osobistych zmartwień i wcześniejszych doświadczeń	Rozpoczęcie sprawdzania (z reguły z innymi przyszłymi nauczycielami) swoich podstawowych umiejętności w zakresie ogólnych kompetencji, podczas stosowania ich w małych, kontrolowanych środowiskach

Źródło: Opracowano na podstawie C. Day, *Rozwój zawodowy nauczyciela*, Gdańsk 2004, s. 57.

<sup>42</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty i źródła...*, s. 13.

<sup>43</sup> N. Hatton, D. Smith, *Facilitating reflection: Issues and research*, „Forum of Education” 1995, nr 50/1, s. 49-65; cyt. za C. Day, *Rozwój...*, s. 56-57.

## ZAKOŃCZENIE

Słusznie zauważa Kwieciński, że w edukacji dylemat tolerancji i pluralizmu jest żywą realnością, dziejącą się, procesem uwikłanym w stereotypy ludzkiego myślenia. Poważną trudnością jest standaryzacja podmiotów niezdolnych do autonomicznego działania, mało odpornych na manipulację i nieetyczny wpływ otoczenia, podatnych na zadawanie przemocy i bycie jej ofiarą.<sup>44</sup> Zdaniem Banacha trudno wychowywać „do wolności” czy „do demokracji”, gdy w szkole i środowisku drak ich na co dzień. Kultura pedagogiczna szkoły i nauczyciela wiąże się z zasadami naukowej i pedagogiczno-psychologicznej teorii organizacji pracy, ale oznacza również określony poziom stosunków międzyludzkich, stan rozwoju intelektualnego oraz dążność do rozwoju zawodowego i samorealizacji.<sup>45</sup> Dlatego podsumowując powyższe rozważania można za Kotusiewicza powtórzyć iż możliwe kierunki edukacyjnego działania powinny pójść w następujących kierunkach<sup>46</sup>:

- od nieufności względem „odmiennego”, do woli zrozumienia,
- od negacji „inności”, do spotkania z nią,
- od przekonania o własnej prawdzie jako jedynej, do uznania prawdy innych,
- od dualistycznego (opozycyjnego) obrazu rzeczywistości edukacyjnej, do jej ujęcia w kategoriach wielowarstwowości i „nieprzejrzystości”,
- od „kanoniczności”, w myśleniu do niekonkluzywności,
- od postawy alternatywnej, do postawy dialogu, jako jednej z możliwych form zrozumienia porozumienia się ludzi w sytuacjach wielowymiarowych i zmiennych,
- od postawy standaryzacji, w kierunku personalizacji nauczycielskiej osobowości,
- od postawy pewności gwarantowanej prawem naukowym i autorytetem, do postawy wątplenia wynikającej z prawidłowości humanistycznego poznania,
- od postawy sterowania, do postawy oferowania, czyli uznanie samokontroli i samodzielnego podejmowania decyzji jako regulatorów ludzkiej działalności.

Takie postrzeganie współczesnej rzeczywistości edukacyjnej i kulturowej generuje wspomnianą na początku opracowania ideę edukacji podmiotowej, w której nie tylko uczeń, ale w szczególności nauczyciel dokonuje ustawicznego i krytycznego namysłu nad swoim działaniem oraz posiada zdolność do wglądu w siebie. Jako podmiot zdarzeń posiada umiejętność tworzenia zmiennych modeli świata, w tym i siebie, dysponuje a nawet wytwarza wiedzę o sobie (świadomość i samoświadomość), kieruje się celami wynikającymi z tej wiedzy, posiada zdolność do zgodnej z tą wiedzą operacjonalizacji celów<sup>47</sup> i skutecznego działania.

Idąc dalej tym tropem można podkreślić iż świadomość swojej podmiotowości otwiera przed człowiekiem nowe możliwości. Może on wtedy celowo i umyślnie rozwijać swoje dyspozycje podmiotowe i konkretne umiejętności. Istota, która nie jest świadoma swojej podmiotowości nie jest zdolna do takiego działania. Wgląd w podmiotowość otwiera nowe formy doskonalenia. Możliwe jest wtedy nie tylko rozwijanie swoich umiejętności zawodowych, lecz także bezpośrednie doskonalenie samego siebie. Tym samym, za sprawą wglądu w swoją podmiotowość wzrasta tempo rozwoju człowieka. Praca nad rozwojem staje się umyślną, celową i zamierzoną aktywnością.<sup>48</sup>

<sup>44</sup> Z. Kwieciński, *Konteksty pytań o zmiany w kształceniu nauczyciela* (w:) *Edukacja nauczycielska wobec zmiany społecznej*, pod red. H. Kwiatkowskiej, Warszawa 1991, s. 12.

<sup>45</sup> Cz. Banach, *Etyka i kultura pedagogiczna nauczyciela*, „Edukacja” 2000, nr 1, s. 15.

<sup>46</sup> A. A. Kotusiewicz, *Edukacja nauczycielska wobec nowego społeczeństwa demokratycznego*, (w:) *Nauczyciel i problemy jego kształcenia w okresie zmiany społecznej (1991-1992)*, pod red. H. Muszyński, „Studia Pedagogiczne” 1994, t. LX, s. 51-52 i H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycielska w opisie...*, s. 18-19.

<sup>47</sup> K. Obuchowski, *Od przedmiotu do podmiotu*, Bydgoszcz 2001, s. 57, 87.

<sup>48</sup> M. K. Stasiak, *Kształcenie podmiotu*, Łódź 2002, s. 66.