

Mezinárodní vědecká konference | International Scientific Conference

Výbor konference | Conference Committee | Reviewed by

Prof. dr. Hab. Simon Badur - European Educational Research Association
Prof. Denis Grun Ph.D. - Magnanimitas
Prof. dr hab. Jerzy Olszewski - Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu
Prof. dr hab. Włodzimierz Szpringer - Uniwersytet Warszawski
Prof. dr hab. Marzanna Poniatiowicz - Uniwersytet w Białymstoku
Assoc. Prof. Martina Blašková, PhD. - University of Žilina
Prof. Vladimiras Gražulis, DrSc. - Mykolas Romeris University
Prof dr hab. Barbara Kryk - Uniwersytet Szczeciński
Assoc. Prof. PhD. Jolita Vveinhardt - Vytautas Magnus University, Lithuania
Assoc. Prof. Miloš Hitka, PhD - Technical University in Zvolen
Prof dr hab. Sylwia Pangsy - Kania Uniwersytet Gdański
Prof. dr hab. Dorota Simpson - Uniwersytet Gdański
Prof. zw. dr hab. Krystyna Lisiecka - Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach
Ass. Prof. Sándor Gyula Nagy - Corvinus University of Budapest
Prof. Ing Milota Vetráková, CSc. - Matej Bel University Banska Bystrica
Prof. dr hab. Leon Tadeusz Dyczewski - Katolicki Uniwersytet Lubelski
dr hab. prof. UO Mikołaj Iwanow - University of Opole
Assoc. Prof. Egle Stonkute, PhD. - Vytautas Magnus University, Lithuania
Doc. Mgr. Václav Sobota, CSc. - AD ALTA
Dr. Piet Vladow - AD ALTA

Doc. Ing. Zdeněk Závora, CSc. - Magnanimitas
Doc. Ing. Radim Václavek, CSc. - Magnanimitas
Mgr. Stanislav Fousek, Ph.D., MBA
Aneta Sokol, Ph.D. - University of Szczecin
Mgr. Vít Tichý, Ph.D. - MAPLEPARK
Ing. Jana Marková, Ph.D.
Ing. Nina Vacková, Ph.D.
Ing. Zuzana Jamá

Čestná záštita | Honorary Patronage

Ing. Martin Štěpánek, Ph.D. - Ostrava City, Ing. René Volek - University of Tomáš Baťa; CEO of RV, FASHION STYLE, IBM Czech Republic

Mediální partner konference | Media Patronage

Univerzita Karlova v Praze | i-Forum, Marketingové noviny journal,
Vesmír journal, IT systems journal, Moderní obec journal

Odborné sekce konference | Conference Sessions

Management, marketing | Management, marketing; Ekonomika, bankovníctví, pojišťovnictví | Economy, Banking, Insurance
Management; Veřejná správa a makroprocesy | Public Administration, Macroprocesses; Přírodní vědy | Natural Sciences;
Psychologie, sociologie, pedagogika | Psychology, Sociology, Pedagogy; Informatika | Informatics; Technologie,
strojírenství, stavebnictví | Technologies, Engineering, Building Industry

Editor, úprava, realizace | Edit, Published by:

© MAGNANIMITAS, Hradec Králové, Česká republika, 2017
Magnanimitas, Hradec Králové, 2017

ISBN 978-80-87952-20-7

Upozornění | Warning:

Všechna práva vyhrazena. Rozmnožování a šíření této publikace jakýmkoliv způsobem bez výslovného písemného svolení vydavatele je trestné. | All rights reserved. Unauthorized duplication is a violation of applicable laws.

Certifikovaná vědecká konference | Certificate Conference No.: 2259661736

European Textbook Track Number (ETTN): 085-17-88-07-8

MAGNANIMITAS Assn. International and ECONFERENCE is a signatory of Berlin declaration on Open Access to knowledge in the sciences and humanities (see no. 301).
(<http://openaccess.mpg.de/3883/Signatories>)



Reviewed Proceedings of the
Interdisciplinary Scientific International Conference
for PhD students and assistants

QUAERE 2017

vol. VII

June 26 – 30, 2017

Hradec Králové, The Czech Republic

QUAERE

ZNACZENIE OSOBISTYCH TEORII NAUCZYCIELI W WYCHOWANIU I KSZTAŁCENIU MŁODZIEŻY SZKOLNEJ

THE MEANING OF TEACHERS' PRACTICAL THEORY IN EDUCATION AND TEACHING OF SCHOOL YOUTH

Bartosz Atroszko

Abstrakt

Celem niniejszego artykułu jest ukazanie tego, w jaki sposób osobiste teorie nauczycieli mogą oddziaływać na to, jak nauczyciele pełnią swoją rolę zawodową, w jaki sposób uczą i wychowują swoich podopiecznych. Z badań wynika, że wiedza osobista nauczycieli może odgrywać nawet większą rolę w praktyce edukacyjnej niż teoria i wiedza wyniesione przez nich z kształcenia akademickiego. Wynika to z kilku względów. Jednym z nich jest to, że osobiste teorie – będące wynikiem np. własnych doświadczeń - są bardziej dostępne i zrozumiałe dla nauczyciela od wiedzy akademickiej, która wydaje się zbyt abstrakcyjna, aby stosować ją w praktyce szkolnej.

Keywords: *rola zawodowa nauczyciela, osobiste teorie nauczycieli, nauczyciel, pedeutologia.*

Abstract

The aim of this paper is to show how teachers' practical theory can influence how they perform their professional roles, and how they teach and educate their students. The research shows that the teacher's personal knowledge can play even greater role in educational practice than the theory and knowledge which they learned during academic education. This is due to several reasons. One is that practical theory of teachers - as a result of their own experiences - is more accessible and comprehensible to the teacher than the academic knowledge, which seems to be too abstract to be used in the school practice.

Keywords: *role of the teacher, practical theory of teachers, teacher, pedagogy.*

1 WPROWADZENIE

1.1 Rola zawodowa nauczyciela

Przyjmuje się, że rola zawodowa nauczyciela jest trudna,¹ gdyż wymaga ona nie tylko formalnych kwalifikacji poświadczonych odpowiednim dyplomem, ale również umiejętności interpersonalnych i odpowiednich cech osobowości. Samo przygotowanie merytoryczne nie wystarczy, aby efektywnie wpływać na rozwój dzieci i młodzieży.² Z jednej strony zawód ten jest wystawiony na krytykę opinii publicznej.³ To, co nauczyciel robi i mówi jest nieustannie oceniane przez uczniów i ich rodziców, kierownictwo szkoły czy nawet władze lokalne.⁴ Z drugiej strony, zawód nauczyciela polega (bardziej niż jakikolwiek inny zawód) na

¹ A. I. Brzezińska, *Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się*. [w:] „Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy”, red. E. Filipiak, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2008, s. 35-50.

² J. Borowska, *Nauczyciel – powołanie, świadomy wybór czy konieczność?* [w:] „Edukacja i przywództwo. Modele mentalne jako bariery rozwoju”, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 105.

³ J. Szempruch, *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Oficyna Wydawnicza "Impuls", Kraków 2013.

⁴ J. Szempruch, *tamże*.

codziennych, bliskich relacjach z młodymi ludźmi. Jak zauważa J. Szempruch, właśnie ze względu na te codzienne osobowe interakcje z dziećmi i młodzieżą zawód nauczyciela wiąże się z dużą odpowiedzialnością.⁵ W związku z tym nauczyciele w swojej pracy narażeni są na silny stres oraz wynikającego z niego choroby i dolegliwości. Wśród najważniejszych z nich należy wymienić wypalenie zawodowe, będące konsekwencją odczuwania chronicznego stresu.⁶ Inną kwestią, decydującą o tym, że rola zawodowa nauczyciela jest wymagająca, jest konieczność ciągłego doskonalenia swoich kompetencji. Nauczyciel, jeśli chce wykonywać swój zawód profesjonalnie, musi ciągle podnosić i rozwijać swoje kompetencje.^{7 8}

W ramach pedagogiki prowadzone są badania empiryczne i dociekania teoretyczne nad tym, jakiego typu cechy osobowości i umiejętności sprzyjają efektywnemu pełnieniu roli nauczyciela. Z. Kawka wymienia następujące cechy predestynujące do bycia nauczycielem: opanowanie, cierpliwość, zrównoważenie emocjonalne oraz umiar w reakcjach.⁹ Z badań - do których odwołuje się J. Kordziński - wynika, że najczęściej oczekiwanymi cechami nauczyciela są: wyrozumiałość i miły sposób bycia, wykształcenie i duża wiedza, sprawiedliwość, opanowanie, uczciwość, a także wesołe i sympatyczne usposobienie.¹⁰ Uczniowie podkreślają, że pewne cechy nauczycieli - jak życzliwość, umiejętność nawiązywania kontaktów i uczciwość - mają bezsporny wpływ na ich poczucie bezpieczeństwa. Cechy te stanowią również podstawę budowania relacji, zarówno uczniów z nauczycielami, jak i z innymi członkami społeczności klasowej i szkolnej.¹¹ Poza wyżej wymienionymi cechami, w literaturze pedagogicznej przyjmuje się, że nauczyciel musi posiadać określone kompetencje diagnostyczne, umożliwiające poznawanie uczniów, ich zdolności, predyspozycji, zainteresowań, ale również ograniczeń uczniów.¹² Ponieważ diagnozowanie jest niezastąpione oraz konieczne w wychowaniu młodych ludzi, toteż zdolność dokonywania diagnozy może być postrzegana jako jedna z niezbędnych kompetencji nauczyciela.¹³ Jest to tym ważniejsze, że około 20% młodych ludzi w wieku szkolnym stanowią dzieci i młodzież z trudnościami wywierającymi wpływ na możliwości uczenia się i adaptacji społecznej, a więc tak zwani uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.¹⁴

Należy zaznaczyć, że rola zawodowa nauczyciela zmienia się. Rozwój i upowszechnienie Internetu (oraz związanych z nim technologii teleinformatycznych) umożliwił natychmiastowy dostęp do niemal nieograniczonych zasobów wiedzy i informacji dla wszystkich. W związku z tym nauczyciel nie jest już osobą obciążoną głównie koniecznością przekazywania wiedzy.¹⁵ Ta zasadnicza zmiana w dostępie do wiedzy powoduje, że coraz

⁵ J. Szempruch, *tamże*.

⁶ C. M. Kokkinos, *Job stressors, personality and burnout in primary school teachers*, "British Journal of Educational Psychology" 2007, vol. 77, issue 1, s. 229-243.

⁷ W. Strykowski, *Kompetencje współczesnego nauczyciela*. [w:] „Neodidagmata”, nr 27/28, Poznań 2005, s. 15-28.

⁸ Ch. Day, *Rozwój zawodowy nauczyciela*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004, s. 17.

⁹ Z. Kawka, *Między misją a frustracją. Społeczna rola nauczyciela*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1998, s. 85.

¹⁰ J. Kordziński, *Nauczyciel, trener, coach*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2013, s. 99.

¹¹ J. Kordziński, *tamże*, s. 99.

¹² D. Wosik-Kawali, T. Zubrzycka-Maciąg, *Wstęp* [w:] „Kompetencje diagnostyczne i terapeutyczne nauczyciela”, red. D. Wosik-Kawali, T. Zubrzycka-Maciąg, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2011, s. 7-9.

¹³ I. Rudek, *Poznawanie ucznia i diagnozowanie wychowawcze jako konieczne umiejętności nauczyciela*. [w:] „Kompetencje nauczyciela wychowawcy”, red. K. Ferenz, E. Koziół, Redakcja Wydawnictw Humanistyczno-Społecznych Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2002, s. 125.

¹⁴ M. Strzyżewska, *Kompetencje nauczycieli uczących dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. [w:] „Kompetencje nauczyciela wychowawcy”, red. nauk. K. Ferenz, E. Koziół, Redakcja Wydawnictw Humanistyczno-Społecznych Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2002, s. 53.

¹⁵ M. Strzyżewska, *dzieło cytowane*, s. 54.

trudniej jest sprecyzować, jakiego typu umiejętności oraz wiedza uprawniają (czy raczej powinny uprawniać) człowieka do nauczania i wychowywania.¹⁶

1.2 Wiedza o nauczycielu

Znaczenie pojęcia *nauczyciel* zmieniało się na przestrzeni wieków. Zawsze jednak zasadniczą funkcją nauczyciela było uspołecznienie dzieci i przekazanie im dziedzictwa kulturowego, tak aby były przygotowane do funkcjonowania w społeczeństwie.¹⁷ Najważniejszym rezultatem pracy nauczycieli są uczący się uczniowie, a właściwie uczące się społeczeństwa budowane przez absolwentów szkół. Takie rozumienie pracy nauczyciela czyni ją trudną i złożoną.¹⁸ Rola zawodowa nauczyciela jest na tyle ważna, że doczekała się osobnej subdyscypliny w dziedzinie pedagogiki, zajmującej się wyłącznie tą kwestią. Pedeutologia jest wiedzą o nauczycielu (z gr. *paideutes* - nauczyciel, *logos* - słowo, nauka).¹⁹ Przyjmuje się, że nauczyciel ma decydujący wpływ na jakość i efektywność pracy szkoły.²⁰ W dużym stopniu to właśnie nauczyciel rozstrzyga o wizerunku szkoły w społeczeństwie.²¹

Nie jest do końca wyjaśniona kwestia dotycząca tego, na ile kompetencje potrzebnych do wychowywania dzieci oraz młodzieży (a więc pełnienia roli nauczyciela) można się nauczyć np. w ramach nauki na studiach. Z jednej strony podstawowe cechy osobowości, takie jak chociażby stabilność emocjonalna, kształtują się we wczesnych etapach życia i w okresie dorosłości w znacznej mierze pozostają niezmiennione. Z drugiej strony inteligencję emocjonalną oraz kompetencje interpersonalne można sukcesywnie rozwijać i to niemalże w każdym wieku. Z badań naukowych wynika, że inteligencja emocjonalna wykazuje wręcz tendencję do wzrastania wraz z wiekiem, a więc dorosłe osoby z powodzeniem mogą rozwijać i rozwijają tego typu kompetencje osobiste.²²

Wiedza o nauczycielu jest stale rozwijana. Wynika to – między innymi – z tego, że zmienia się zarówno szkolnictwo, jak i rola zawodowa nauczyciela. W związku z tym powstają nowe koncepcje dotyczące tego, kim jest nauczyciel, na czym polega jego rola zawodowa i czym powinien się zajmować. Przykładowo, w ostatnich latach powstała koncepcja nauczyciela jako *refleksyjnego praktyka*.²³ D. A. Schön, uważany za twórcę koncepcji *refleksyjnej praktyki*, jako pierwszy zwrócił uwagę na to, że o sukcesie profesjonalistów decyduje w dzisiejszych czasach stały wzrost ich samoświadomości dotyczącej ich działania oraz umiejętności podtrzymywania *konwersacji z bieżącą sytuacją*.²⁴ Choć sam D. A. Schön nie odnosił swojej koncepcji do edukacji nauczycieli, jego książka *The Reflective Practitioner* z 1983 r. wywarła wpływ na sposób edukacji nauczycieli.²⁵ ²⁶ Warto zaznaczyć, że prekursorem idei refleksyjnego nauczania był J. Dewey, badacz który wprowadził rozróżnienie na działania rutynowe (ang. *routine action*) i działania refleksyjne (ang. *reflective action*).²⁷

¹⁶ M. Strzyżewska, *tamże*, s. 54.

¹⁷ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

¹⁸ G. Mazurkiewicz, *Nauczyciele-odpowiedzialni obywatele. Poradnik pozytywnego myślenia*. [w:] „Edukacja jako odpowiedź. Odpowiedzialni nauczyciele w zmieniającym się świecie”, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Warszawa-Kraków 2014, s. 15-28.

¹⁹ H. Kwiatkowska, *tamże*.

²⁰ W. Strykowski, *dzieło cytowane*, s. 15-28.

²¹ H. Kwiatkowska, *dzieło cytowane*.

²² D. L. Van Rooya, A. Alonsob, Ch. Viswesvaranc (2005), *Group differences in emotional intelligence scores: theoretical and practical implications*, “Personality and Individual Differences” vol. 38, issue 3, s. 689–700.

²³ B. D. Gołębnik, *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Wydawnictwo EDYTOR, Toruń-Poznań 1998.

²⁴ B. D. Gołębnik, *tamże*.

²⁵ B. D. Gołębnik, *tamże*.

²⁶ D. A. Schön, *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*, Basic Books, 1983.

²⁷ H. Mizerek, *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej. Między tradycjonalizmem a ponowoczesnością*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 1999.

2 OSOBISTE TEORIE NAUCZYCIELI

2.1. Czym są osobiste teorie nauczycieli?

Wiedza potoczna nauczycieli na temat kształcenia jest badana od dawna, chociaż nie ma jednej i powszechnie podzielanej nazwy tego zjawiska. Można wręcz zauważyć pewien chaos pojęciowy w tej dziedzinie. H. Mizerek za najbardziej odpowiednie pojęcie uważa *osobiste teorie nauczycieli*. G. Handal i P. Lauvas używają określenia *praktyczna teoria nauczycieli* (ang. *practical theory of teachers*). F. Elbaz używa pojęcia *osobista wiedza praktyczna* (ang. *personal practical knowledge*). G. Kelchtermans używa terminu *subiektywna teoria edukacyjna* (ang. *subjective educational theory*). K. Polak pisze o *indywidualnych teoriach nauczycieli*. Z kolei D. Fish używa pojęcia *osobista teoria działania praktyka* (ang. *practitioner's personal theory of action*),²⁸ zaś S. Dylak zamiennie używa terminów *osobiste teorie pedagogiczne* oraz *osobiste ideologie pedagogiczne*.²⁹ W ramach niniejszego artykułu używam – za H. Mizerkiem – określenia *osobiste teorie nauczycieli*, mając na uwadze wszystkie wyżej wymienione kategorie pojęciowe odwołujące się do wiedzy potocznej nauczycieli, a nie do ich wiedzy akademickiej. J. Trzebiński definiuje wiedzę potoczną bardzo szeroko, jako *wiedzę ukształtowaną w drodze naturalnego rozwoju, tzn. w drodze naturalnych kontaktów jednostki z obiektem wiedzy lub z innymi osobami, które przekazują lub negocjują z poznającym treść wiedzy*.³⁰ Kategoria *osobistych teorii* łączy baczny zainteresowanych refleksyjnym oraz indywidualnym wymiarem nauczania, chociaż pomiędzy wszystkimi tymi pojęciami występują pewne różnice w zakresie znaczeniowym oraz umieszczone są w różnych perspektywach teoretycznych.³¹

2.2. W jaki sposób powstają osobiste teorie nauczycieli?

S. Dylak wyjaśnia potencjalny mechanizm w wyniku którego nauczyciele, w swojej pracy zawodowej, częściej korzystają z wiedzy potocznej, osobistej niż z informacji zdobytych w czasie kształcenia akademickiego. Autor ten zauważył, że już uczniowie szkoły podstawowej posiadają wiedzę pedagogiczną odnośnie wszystkich aspektów pracy nauczyciela. Pomijając to, na ile ta wiedza jest zgodna z wiedzą naukową, S. Dylak stwierdza, że ta wiedza (oraz przekonania) może być bardzo trwała, można ona wręcz przetrwać kształcenie uniwersyteckie. W efekcie może ukształtować się wiedza osobista, która rzeczywiście wpływa na codzienne praktyki nauczycieli na lekcjach.³² W czasie pierwszego roku pracy w szkole, kiedy zdarza się wiele sytuacji stresujących, młodzi nauczyciele sięgają przede wszystkim do najbliższej warstwy swojej wiedzy, do wiedzy już przetworzonej, doświadczonej i postrzeganej jako wiedza sprawdzona. Często jest to wiedza, którą zdobyli będąc jeszcze uczniami i obserwując swoich nauczycieli. W ten sposób wiedza potoczna może dojść do głosu.³³

Szkoła jest określoną rzeczywistością społeczną, zaś jej głównymi uczestnikami oraz twórcami tej rzeczywistości są uczniowie wraz z nauczycielami.³⁴ Wiedza potoczna wyrasta z praktyki i jednocześnie kształtuje rzeczywistość społeczną. Jest to wiedza aktywna podczas rozwiązywania codziennych problemów jednostki.³⁵ Kształtuje się ona spontanicznie, w sposób naturalny, w czasie rozwiązywania problemów codziennego życia. Między innymi to

²⁸ H. Mizerek, *tamże*.

²⁹ S. Dylak, *Nauczycielskie ideologie pedagogiczne a kształcenie nauczycieli*. [w:] „Pedagogika w pokoju nauczycielskim”, red. K. Kruszewski, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2000, s. 176-190.

³⁰ J. Trzebiński, *Narracyjne formy wiedzy potocznej*, Poznań: Nakom, 1992, s. 9.

³¹ H. Mizerek, *dzieło cytowane*.

³² S. Dylak, *Nauczycielskie ideologie pedagogiczne...*, *dzieło cytowane*, s. 176-190.

³³ S. Dylak, *Nauczycielskie ideologie pedagogiczne...*, *tamże*, s. 176-190.

³⁴ J. Trzebiński, *Wstęp*. [w:] „Wiedza potoczna w szkole”, pod red. E. Dryll, J. Trzebiński, Oficyna Wydawnicza Wydziału Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1994.

³⁵ J. Trzebiński, *Wstęp, tamże*.

ją odróżnia od wiedzy uformowanej w następstwie zaplanowanych oddziaływań.³⁶ Zdaniem R. Lepperta, podstawową funkcją potoczności jest *zapewnianie spójności symbolicznego uniwersum człowieka, niezależnie od tego, w jakich rolach on występuje*.³⁷ Nauczyciel buduje swoją wiedzę między innymi w oparciu o informacje z interakcji uzyskanych w kontekście pedagogicznym.³⁸ Odmienne doświadczenia życiowe determinują odmienną wiedzę potoczną i odmienne rozumienie podstawowych pojęć. Przykładowo, z badań Z. Aleksandra wynika, że polska młodzież inaczej rozumie podstawowe pojęcia z zakresu moralności od pokolenia swoich rodziców i nauczycieli.³⁹ Czym innym jest patriotyzm dla ludzi młodych, dopiero wchodzących w dorosłe życie, a czym inny dla ludzi dojrzałych (nauczycieli i rodziców).

2.3. Dlaczego warto badać osobiste teorie nauczycieli?

Jak zauważa K. Polak, przeciętni nauczyciele kierują się raczej sprawdzonymi sposobami postępowania i stereotypowymi schematami niż teorią edukacyjną, której wartość prakseologiczna często jest dla nauczycielskiej praktyki zawodowej znikoma.⁴⁰ Podobnie uważa E. Lemańska-Lewandowska, wskazując, że przekonania nauczycieli posiadają większą siłę oddziaływania na szkolną rzeczywistość od siły teorii naukowych.⁴¹ Potwierdza to również D. Klus-Stańska: *Wszystkie elementy wiedzy potocznej odnoszącej się do rzeczywistości społecznej, umysłowej, politycznej itd. mają znaczenie w pracy nauczyciela*.⁴² Z tego choćby względu można uznać, że osobiste teorie nauczycieli odgrywają kluczową rolę w pracy nauczyciela i w związku z tym są one i powinny być badane. Oprócz tego, S. Dylak uzasadnia badanie osobistych teorii (ideologii) pedagogicznych tym, że mogą one być potencjalnie barierą zmiany w wiedzy i w działaniu nauczycieli, koniecznych ze względu na zmiany w otoczeniu szkoły. Te osobiste teorie pedagogiczne mają różne źródła, ale łączy je jedna cecha wspólna: prezentują one sposób nauczania oraz myślenia o nauczaniu, często bardzo stabilny oraz niełatwo ulegający zmianom.⁴³

Na podstawie podejmowanych dotąd prób doskonalenia systemów oświaty wiadomo, że sukces reform warunkowany jest – między innymi – aktywnym uczestnictwem nauczycieli w procesach zmian. To z kolei wymaga nie tylko dopuszczenia nauczycieli do współdecydowania o kierunku dokonywanych zmian, ale również poznania, zrozumienia oraz uwzględnienia nauczycielskich punktów widzenia.⁴⁴ Jak pisze E. Potulicka, odnosząc się do filozofii zmiany M. Fullana: *Żadna zmiana nie może być zasymilowana, dopóki jej sens nie jest podzielany przez tych, którzy ją wdrażają*.⁴⁵ Zdaniem tej autorki, zmiany oświaty w Polsce są wprowadzane w taki sposób, który nie uwzględnia subiektywnej rzeczywistości nauczycieli.⁴⁶

³⁶ J. Trzebiński, *Wstęp, tamże*.

³⁷ R. Leppert, *Pedagogiczne peregrynacje. Studia i szkice o pedagogice ogólnej i kształceniu pedagogów*, Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2002.

³⁸ S. Dylak, *Architektura wiedzy w szkole*, Difin, Warszawa 2013.

³⁹ Z. Aleksander, *Szansa na międzypokoleniowy dialog w kontekście rozumienia słów z zakresu moralności przez współczesne podmioty edukacyjne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2009.

⁴⁰ K. Polak, *Indywidualne teorie nauczycieli. Geneza, badanie, kształtowanie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1999.

⁴¹ E. Lemańska-Lewandowska, *Nauczyciele a dyscyplina w klasie szkolnej. Przekonania, strategie, kierunki zmian*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2013, s. 15.

⁴² D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2010.

⁴³ S. Dylak, *Nauczycielskie ideologie pedagogiczne..., dzieło cytowane*, s. 176-190.

⁴⁴ I. Kawecki I., *Rzecz o wiedzy nauczycielskiej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2009.

⁴⁵ E. Potulicka, *Paradygmat zmiany edukacyjnej Michaela Fullana*. [w:] „Szkice z teorii i praktyki zmiany oświatowej”, pod red. E. Potulickiej, Wydawnictwo Eruditus, Poznań 2001, s. 11-60.

⁴⁶ E. Potulicka, *tamże*, s. 11-60.

3 PODSUMOWANIE

Wiedza osobista nauczycieli może oddziaływać i faktycznie oddziałuje na to, jak nauczyciele pełnią swoją rolę zawodową, w jaki sposób uczą i wychowują dzieci i młodzież. Bardzo wielu pedagogów w Polsce i za granicą prowadzi badania nad wiedzą osobistą nauczycieli, jednakże nie stworzono jednej, spójnej terminologii dotyczącej tej dziedziny wiedzy. W związku z tym mówi i pisze się – w zależności od badacza i jego stanowiska teoretycznego – albo o *osobistych teoriach nauczycieli* (H. Mizerek), *praktycznych teoriach nauczycieli* (G. Handal i P. Lauvas), *osobistej wiedzy praktycznej* (F. Elbaz), *subiektywnych teoriach edukacyjnych* (G. Kelchtermans), *osobistych teoriach działania praktyka* (D. Fish), *indywidualnych teoriach nauczycieli* (K. Polak), *osobistych teoriach pedagogicznych* lub o *osobistych ideologiach pedagogicznych* (S. Dylak).

Wiedza osobista nauczycieli może odgrywać nawet większą rolę w praktyce edukacyjnej niż teoria i wiedza wyniesione przez nich z kształcenia akademickiego, ponieważ jest to wiedza praktyczna, konkretna i wyrosła z praktyki edukacyjnej. Siła oddziaływania tego typu wiedzy jest większa od wiedzy wyczytanej z podręcznika akademickiego czy wysłuchanej na wykładzie, często bardzo abstrakcyjnej i oderwanej od realiów.

Polska potrzebuje debaty nad zawodem nauczyciela, nad przygotowaniem do tego zawodu i nad możliwościami, jakie tkwią w edukacji młodych ludzi.⁴⁷ Jeśli wiadomo, że nauczyciele w swojej pracy często bardziej polegają na osobistej wiedzy niż na wiedzy akademickiej wyniesionej ze studiów, to nasuwa się pytanie o przyczyny tego stanu rzeczy i ewentualne środki zaradcze. Warto zadać sobie pytanie, czy możliwe jest uczynienie studiów pedagogicznych i nauczycielskich bardziej praktycznymi, lepiej przygotowującymi do zawodu nauczyciela?

Źródła

1. ALEKSANDER, Z., *Szansa na międzypokoleniowy dialog w kontekście rozumienia słów z zakresu moralności przez współczesne podmioty edukacyjne*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 2009. ISBN 978-83-7326-663-6.
2. BOROWSKA, J., *Nauczyciel – powołanie, świadomy wybór czy konieczność?* [w:] „Edukacja i przywództwo. Modele mentalne jako bariery rozwoju“, red. G. Mazurkiewicz, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2012, s. 105-119. ISBN 978-83-233-3311-1.
3. BRZEZIŃSKA, A. I., *Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się*. [w:] „Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy“, red. E. Filipiak, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, 2008, s. 35-50. ISBN 978-83-7096-671-3.
4. DAY, Ch., *Rozwój zawodowy nauczyciela*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2004. ISBN 83-89120-95-X.
5. DYLAŁAK, S., *Architektura wiedzy w szkole*, Warszawa: Difin, 2013. ISBN 978-83-7930-037-2.
6. DYLAŁAK, S., *Nauczycielskie ideologie pedagogiczne a kształcenie nauczycieli*. [w:] „Pedagogika w pokoju nauczycielskim“, red. K. Kruszewski, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2000, s. 176-190. ISBN 83-02-07782-8.
7. GOŁĘBNIAK, B. D., *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Toruń-Poznań: Wydawnictwo EDYTOR, 1998. ISBN 83-87284-06-8.

⁴⁷ M. Nowak-Dziemianowicz, „Wielki Przegrany Współczesności”. *Polski nauczyciel jako podmiot i przedmiot kształcenia*. [w:] „Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli“, red. P. Rudnicki, B. Kutrowska, M. Nowak-Dziemianowicz, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2008, s. 129–162.

8. KAWECKI, I., *Rzecz o wiedzy nauczycielskiej*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, 2009. ISBN 978-83-7271-526-5.
9. KAWKA, Z., *Między misją a frustracją. Społeczna rola nauczyciela*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 1998, s. 85. ISBN 83-7171-150-6.
10. KLUS-STAŃSKA, D., *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, 2010. ISBN 978-83-62015-17-7.
11. KOKKINOS, C. M., *Job stressors, personality and burnout in primary school teachers*, "British Journal of Educational Psychology" 2007, vol. 77, issue 1, s. 229–243.
12. KORDZIŃSKI, J., *Nauczyciel, trener, coach*, Warszawa: Wolters Kluwer Polska, 2013, s. 99. ISBN 978-83-264-4251-3.
13. KWIATKOWSKA, H., *Pedeutologia*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008. ISBN 978-83-60501-27-6.
14. LEMAŃSKA-LEWANDOWSKA, E., *Nauczyciele a dyscyplina w klasie szkolnej. Przekonania, strategie, kierunki zmian*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, 2013, s. 15. ISBN 978-83-7096-929-5.
15. LEPPERT, R., *Pedagogiczne peregrynacje. Studia i szkice o pedagogice ogólnej i kształceniu pedagogów*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, 2002. ISBN 83-7096-444-3.
16. MAZURKIEWICZ, G., *Nauczyciele-odpowiedzialni obywatele. Poradnik pozytywnego myślenia*. [w:] „Edukacja jako odpowiedź. Odpowiedzialni nauczyciele w zmieniającym się świecie”, red. G. Mazurkiewicz, Warszawa-Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2014, s. 15-28. ISBN 978-83-233-3671-6.
17. MIZEREK, H., *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej. Między tradycjonalizmem a ponowoczesnością*, Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 1999. ISBN 83-912643-3-5.
18. NOWAK-DZIEMIANOWICZ, M., „*Wielki Przegrany Współczesności*”. *Polski nauczyciel jako podmiot i przedmiot kształcenia*. [w:] „Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli”, red. P. Rudnicki, B. Kutrowska, M. Nowak-Dziemianowicz, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2008, s. 129–162. ISBN 978-83-89518-87-3.
19. POLAK, K., *Indywidualne teorie nauczycieli. Geneza, badanie, kształtowanie*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1999. ISBN 83-233-1259-1.
20. POTULICKA, E., *Paradygmat zmiany edukacyjnej Michaela Fullana*. [w:] „Szkice z teorii i praktyki zmiany oświatowej”, pod red. E. Potulickiej, Poznań: Wydawnictwo Eruditus, 2001, s. 11-60. ISBN 83-86142-38-3.
21. RUDEK, I., *Poznawanie ucznia i diagnozowanie wychowawcze jako konieczne umiejętności nauczyciela*. [w:] „Kompetencje nauczyciela wychowawcy”, red. K. Ferenz, E. Kozioł, Zielona Góra: Redakcja Wydawnictw Humanistyczno-Społecznych Uniwersytetu Zielonogórskiego, 2002, s. 125. ISBN 83-89048-05-1.
22. SCHÖN, D. A., *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*, Basic Books, 1983.
23. STRYKOWSKI, W., *Kompetencje współczesnego nauczyciela*. [w:] „Neodidagmata”, nr 27/28, Poznań 2005, s. 15-28.
24. STRZYŻEWSKA, M., *Kompetencje nauczycieli uczących dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. [w:] „Kompetencje nauczyciela wychowawcy”, red. nauk. K. Ferenz, E. Kozioł, Zielona Góra: Redakcja Wydawnictw Humanistyczno-Społecznych Uniwersytetu Zielonogórskiego, 2002, s. 53-63. ISBN 83-89048-05-1.

25. SZEMPRUCH, J., *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Kraków: Oficyna Wydawnicza "Impuls", 2013. ISBN 978-83-7587-905-6.
26. TRZEBIŃSKI, J., *Narracyjne formy wiedzy potocznej*, Poznań: Nakom, 1992, s. 9.
27. TRZEBIŃSKI, J., *Wstęp*. [w:] „Wiedza potoczna w szkole”, pod red. E. Dryll, J. Trzebiński, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Wydziału Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego, 1994. ISBN 83-86108-10-X.
28. VAN ROOYA, D. L., ALONSOB, A., VISWESVARANC, Ch. (2005), *Group differences in emotional intelligence scores: theoretical and practical implications*, “Personality and Individual Differences” vol. 38, issue 3, s. 689–700.
29. WOSIK-KAWALI, D., ZUBRZYCKA-MACIĄG, T., *Wstęp*. [w:] „Kompetencje diagnostyczne i terapeutyczne nauczyciela”, red. D. Wosik-Kawali, T. Zubrzycka-Maciąg, Kraków: Wydawnictwo Impuls, 2011, s. 7-9. ISBN 978-83-7587-572-0.

Publikacja została sfinansowana ze środków grantu Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego na projekty młodych naukowców i uczestników studiów doktoranckich na 2017 r. Nr grantu: 538-7300-B634-17.

Kontakt

Mgr. Bartosz Atroszko
Uniwersytet Gdański
Jana Bażyńskiego 8, Gdańsk, Polska
Tel: 603 112 458
email: bartosz.atroszko@gmail.com