



SPOŁECZEŃSTWO  
EDUKACJA  
JĘZYK

Tom 14/2021, ss. 125-134  
ISSN 2353-1266  
e-ISSN 2449-7983  
DOI: 10.19251/sej/2021.14.1(8)  
[www.sej.mazowiecka.edu.pl](http://www.sej.mazowiecka.edu.pl)

---

**Agnieszka Kaczor**  
Akademia Ignatianum w Krakowie  
Orcid: 0000-0002-2574-4757

## **PARADYGMATY W KSZTAŁCENIU I DOSKONALENIU ZAWODOWYM NAUCZYCIELI**

PARADIGMS IN TEACHER EDUCATION AND TRAINING

### **Abstrakt**

W artykule poruszono zagadnienie kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli. Ukazano wielowymiarowość procesu kształcenia w odniesieniu do paradygmatów występujących w dydaktyce.

Posłużono się klasyfikacją paradygmatów autorstwa D. Klus-Stańskiej, w odniesieniu do której opisano sposoby doskonalenia wiedzy i umiejętności przez nauczycieli wpisujące się w założenia poszczególnych paradygmatów. W oparciu o trzy modele kształcenia nauczycieli: adaptacyjny technik, refleksyjny praktyk i transformatywny intelektualista, określono możliwości ich wykorzystania w procesie wspomagania rozwoju zawo-

### **Abstract**

The article addresses the issue of teacher education and professional development. The multidimensionality of the education process for paradigms found in didactics has been shown.

The classification of paradigms by D. Klus-Stańska was used, describing how teachers' knowledge and skills are improved. Based on three models of teacher education: adaptive techniques, reflective practices and transformative intellectual, it has been established that they can be used in the process of supporting active professional development and only preparing for teachers profession.

dowego czynnych i dopiero przygotowujących się do zawodu nauczycieli.

KEY WORDS  
paradigm, teacher, education,  
professional development

#### SŁOWA KLUCZOWE

paradygmat, nauczyciel, kształcenie, doskonalenie zawodowe.

## 1. Wprowadzenie

Zainteresowanie profesjonalną tożsamością nauczycieli wpisuje się w obecny w literaturze pedeutologicznej obszar pytań istotnych z punktu widzenia aktualnych problemów polskiej szkoły. Rozumiejąc samoświadomość profesjonalną nauczycieli, zgodnie z definicją Doroty Klus-Stańskiej jako „zdolność do zdawania sobie sprawy z istoty wykonywanej pracy w kategoriach pojęciowych dotyczących zasadniczych idei, założeń i eksplanacji stanowiących o sposobie uzasadniania własnych decyzji, działań i ich skutków” (Klus-Stańska 1999, 8) podejmują rozważania dotyczące kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli w obliczu wielości paradygmatów funkcjonujących w dydaktyce. Chcę w ten sposób zwrócić uwagę na skomplikowaną sytuację, w jakiej znajduje się współczesny nauczyciel. Musi dokonać przemyślanego wyboru akceptowanego przez siebie sposobu myślenia i działania wyboru, który uwzględni wieloparadygmatyczność dydaktyki, której istota, jak pisze D. Klus-Stańska, wyraża się w możliwości przyjmowania zróżnicowanych założeń, które prowadzą do całkowicie odmiennych konsekwencji teoretycznych i praktycznych (Klus-Stańska 2018, 8).

W związku z powyższym znaczenia nabiera pytanie o model kształcenia nauczycieli i związane z jego przyjęciem konsekwencje. Jak zauważa Henryka Kwiatkowska, opisując tendencje przemian w edukacji nauczycielskiej, ma miejsce przechodzenie od modelu edukacji wyrastającej ze źródeł poznawczych monopedagogiki do edukacji wygenerowanej z krytycznej analizy wielu stanowisk teoretycznych i nurtów badawczych, od edukacji uznającej rozum techniczny i sprawstwo instrumentalne za podstawowe warunki efektywnych działań do edukacji rehabilitującej namysł, refleksje filozoficzną i kompetencje intelektualno-kreatywne pedagogów (Kwiatkowska 1990, 21-23).

Stąd możliwość otwarcia się na różnorodność, wielość i niejednoznaczność dostępną w dziedzinie edukacji pod postacią wielu paradygmatów.

## 2. Paradygmaty w ujęciu D. Klus-Stańskiej

Przyjmując za Thomasem Khunem definicję paradygmatu jako zbioru „pojęć, teorii i założeń metodologicznych zaakceptowanych w danym okresie historycznym przez uczonych jako naukowe” (Klus-Stańska 2018, 38), D. Klus-Stańska wskazuje na istnienie trzech grup paradygmatów:

1. Paradygmaty obiektywistyczne.
2. Paradygmaty konstruktywistyczno-interpretatywne.
3. Paradygmaty transformatywne (Klus-Stańska 2018, 51).

Istotę kształcenia nauczycieli w zgodzie z założeniami paradygmatu obiektywistycznego trafnie oddaje użyte przez Małgorzatę Lewartowską-Zychowicz określenie adaptacyjny technik (Lewartowska-Zychowicz 2001, 62). Jest to nauczyciel kształcony w oparciu o przekonanie, że dla prawidłowego przebiegu procesu uczenia się niezbędna jest kierownicza rola nauczyciela, wysoki status ma planowanie, mierzalność efektów oraz monitorowanie stopnia pokrywania się założonych celów i osiągniętych wyników (Klus-Stańska 2018, 85). W tym kręgu paradygmatycznym uczenie się jest *dającą się przewidzieć zmianą w zachowaniu jednostki postrzeganą jako jej odpowiedź na określone bodźce lub czynniki stymulujące. Te zmiany są więc spowodowane zewnętrznymi bodźcami ustanowionymi przez nauczyciela np. oczekiwaniem określonego zachowania lub określonych postępów [...] Te zmiany w zachowaniu muszą być przy tym względnie trwałe, obserwowalne, dające się ocenić i przewidywalne*” (Korn, 2011, 59) Takie postrzeganie procesu nauczania – uczenia się wymusza technologiczne nastawienie nauczycieli do swojej pracy, co przejawia się zadaniem M. Lewartowskiej-Zychowicz traktowaniem wiedzy i umiejętności zdobytych w czasie kształcenia jako pewników i dogmatów (Lewartowska-Zychowicz, 2001, 62).

Z zakwestionowaniem projektów obiektywistycznych oraz leżących u ich podstaw założeń filozoficznych i psychologicznych dotyczących uczenia się i wiedzy wiąże się przyjęcie drugiej z wyróżnionych przez D. Klus-Stańską grup paradygmatów, paradygmatów konstruktywistyczno-interpretatywnych, do których wspomniana autorka klasyfikuje paradygmaty humanistyczne, paradygmaty konstruktywistyczne (wyróżniając konstruktywizm rozwojowy, konstruktywizm kulturowy i konektywizm) (Klus-Stańska, 2018, 116). To grupa paradygmatów bliskich wizji nauczyciela jako refleksyjnego praktyka, który mając na uwadze założenia wynikające z pajdocentryzmu chce wspierać spontaniczną aktywność i zainteresowania uczniów, kładzie nacisk na motywację wewnętrzną (poznawczą – zaciekawienie, emocjonalną - radość z twórczego działania, społeczną – pęd do współpracy), a treści kształcenia wiąże z ich życiem i potrzebami (Klus-Stańska, 2018, 113) Będąc świadomym, że każdy jest inny i uczy się w specyficzny dla siebie sposób w związku z tym, jak pisze Douglas Barnes „Co uczniowie wynoszą z lekcji? Z pewnością będzie to coś innego, niż to czego zamierza nauczyć ich sam nauczyciel. Każdy uczeń w klasie odejdzie ze swoją wersją lekcji, która pod pewnymi względami różni się od wersji wszystkich innych uczniów, ponieważ każdy uczeń przychodzi na tę lekcję z czymś innym. Tak więc nie będziemy w stanie zrozumieć, czego uczniowie się uczą, jeśli nie uprzytomnimy sobie, że nadają sens nowym wiadomościom, które rzutują na to, co już wiedzą. Uczenie się w klasie najlepiej rozpatrywać jako interakcję, dzięki której to, co uczniowie wynoszą z lekcji, jest po części wspólne, a po części jedyne w swoim rodzaju u każdego z nich” (Barnes 1988, 21), nauczyciel to uważny partner pomocny w razie potrzeby, uwalnia uczniów z przeżywania lęku przed błędem i presji rywalizacyjnej, jego aktywność ma charakter doradczy, konsultacyjny,

nie zajmuje pozycji nadrzędnej, ani kierowniczej, a jego wiedza nie ma statusu wiedzy jedynie słusznej i obowiązującej (Klus-Stańska, 2018, 123).

Z kolei kształcony w myśl paradygmatów transformatywnych, nauczyciel, którego M. Lewartowska-Zychowicz określa jako transformatywny intelektualista, jest zaangażowany na rzecz lepszego świata, za pośrednictwem języka krytyki demaskuje niedoskonałości, a będąc świadomym swoich przekonań, potrafi przekładać je na praktykę (Lewartowska-Zychowicz, 2001, 63). W budowaniu jego wiedzy, umiejętności i kompetencji motywem przewodnim mogą być słowa Johna Holta „jest wysoce nieprawdopodobne byśmy nauczyli się czegoś dobrego na podstawie doświadczeń, które nie wydają się nam ściśle związane z naszymi zainteresowaniami i sprawami, jakie uznajemy za istotne w innych dziedzinach naszego życia. Ciekawość nigdy nie jest jałowa: wyrasta z naszych prawdziwych potrzeb i zainteresowań. Co więcej jeszcze mniejsze jest prawdopodobieństwo, że nauczymy się czegokolwiek dobrego z doświadczeń do których zostaliśmy zmuszeni” (Holt 2007, 3).

### **3. Kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli w myśl paradygmatów funkcjonujących w pedagogice**

Mając świadomość istnienia wielu różnych dróg kształcenia konstytuowanych przez poznane przez opisane paradygmaty podejmując próbę ukazania w odniesieniu do nich możliwości kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli, pozostających w zgodzie z wymaganiami, jakie stawia przed nimi miejsce pracy.

Jak pisze Anna Sajdak, „każdy paradygmat ma własne, a zarazem swoiste rusztowanie kategorialne, które wyróżnia go spośród pozostałych. Każdy z paradygmatów u swych źródeł przyjmuje określone założenia ontologiczne, antropologiczne, epistemologiczne, metodologiczne, aksjologiczne, ale także identyfikuje się z określoną psychologiczną teorią uczenia się oraz niesie z sobą określoną ideologię edukacyjną” (Sajdak, 2013, 304). Dlatego też we wspomnianych paradygmatach upatruję różnorodnych możliwości wspierania autonomii nauczyciela w zakresie jego samodzielnego konstruowania własnej roli zawodowej i kompetencji do pracy w szkole/przedszkolu. Mając na uwadze to, że jak twierdzi A. Sajdak „każda ścieżka dydaktyczna służy innym celom, każda wymaga także znalezienia w sobie i uruchomienia innych zasobów osobowych umożliwiających funkcjonowanie zgodnie z przepisem roli” (Sajdak 2013, 474) postaram się pokazać bogactwo perspektyw mogących składać się na proces kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli. Perspektywy te nawiązują do swoistości każdego z paradygmatów.

Inspirującym zadaniem wydaje się więc być wizja wspomaganie adeptów do zawodu nauczyciela oraz osób już pracujących w tym zawodzie w procesie nabywania wiedzy, doskonalenia umiejętności i kształtowania cech osobowości, które sprzyjają wykonywaniu ich pracy. Owo wspomaganie, które wydarzać się będzie w warunkach

respektujących rusztowania kategoriałne charakterystyczne dla każdego z wymienionych paradygmatów będzie w przestrzeni edukacyjnej przybierało rozmaite formy.

W zawodzie nauczyciela znaczenie ma wiedza, rozumiana po pierwsze jako baza, w której znajdują teoretyczne uzasadnienie dla podejmowanych przez siebie działań. Będzie to więc wiedza, która zgodnie z paradygmatem obiektywistycznym polega na uczeniu się „po śladzie”, czyli prezentowaniu gotowej do przyswojenia i odtworzenia wiedzy, stanowiącej podstawę do kształtowania algorytmicznego działania zgodnego ze wzorem (Sajdak 2013, 339) W tym ujęciu nauczyciel poszukuje kompendium wiedzy potrzebnej w praktyce, gwarantującej skuteczność i efektywność działania oraz chroniącej go przed sytuacjami trudnymi w pracy z dziećmi (Sajdak 2013, 338). Dlatego też przydatne z punktu widzenia funkcjonowania w roli zawodowej jest uczestnictwo w zajęciach, szkoleniach, kursach, prelekcjach czy warsztatach mających na celu ukazanie wzorców teoretycznych i metodycznych, jak również ich realizacyjne doskonalenie.

Jednak stawanie się nauczycielem wymaga także osobistego zaangażowania w zdobywanie wiedzy i odkrywanie jej osobistego znaczenia, co wpisuje się w paradygmat humanistyczny, zgodnie z którym, nawiązując do koncepcji A. W. Combsa, proces przygotowania do zawodu nauczyciela to proces stawania się nauczycieli, dla którego znaczenie ma osobisty rozwój, doświadczenia zdobywane w toku praktyki, a także kwalifikacje psychologiczne (Czerska 2002, 110-113). Tak więc rozwijanie siebie w roli zawodowej nie może pomijać okazji do zdobywania wiedzy, która odnosi się do bezpośredniego doświadczenia jednostki i służy rozwojowi jej świadomości oraz pogłębieniu wiedzy o sobie samej (Sajdak 2013, 373). Wychodząc z założenia, że „skoro dobry nauczyciel jest kimś niepowtarzalnym, to kształcenie nauczycieli nie może być procesem unifikującym, lecz musi zmierzać do wydobycia różnic, pomnażających indywidualność” (Sajdak 2013, 373), wartość kursu określać będzie spełnianie indywidualnych potrzeb konkretnego nauczyciela. Dlatego też pożądane dla rozwoju nauczyciela jest jego wspieranie rozumiane jako oferowanie, które Robert Kwaśnica definiuje jako „niedyrektywną postać wspomagania nienaruszającego autonomii drugiego człowieka, a ułatwiającego mu poszukiwanie własnych sensów, własnych interpretacji i rozumienia świata. Istota oferowania polega na komunikowaniu osobie doświadczającej pomocy swojego punktu widzenia. Pomoc tego rodzaju można zatem sprowadzić do mnożenia alternatywy, wymiany punktów widzenia, zaświadczenia o istnieniu innych możliwości czy też wreszcie można ją traktować jako swoistą postać dialogu, w którym pomagającemu idzie o wypowiedzenie swojego zdania po to, aby mogło ono być odczytane jako oferta jednego z możliwych sposobów rozwiązania sytuacji, w jakiej znajduje się osoba doświadczająca pomocy” (Kwaśnica 1994, 16).

Do form indywidualnego wsparcia nauczycieli można więc zaliczyć wyróżnioną przez Annę Sajdak:

1. hospitację, która jest okazją, by ukazać młodemu pracownikowi inną perspektywę patrzenia na doświadczenie, jakie jest jej udziałem, okazją by dostrzegać mocne strony, ale i poszukiwać sposobów, jak radzić sobie z trudnościami i uczyć się akceptowania tego, czego zmienić nie jesteśmy w stanie (Sajdak 2013, 383),

2. co-teaching – prowadzenie zajęć w dwie osoby (dyskusja na etapie planowania zajęć, analiza zaistniałych trudności, namysł nad rozwiązaniami alternatywnymi) (Sajdak 2013, 384),
3. superwizję – stała współpraca z bardziej doświadczonym nauczycielem, pełna otwartości, zaufania i empatycznego zrozumienia, zakładająca uczenie się obu osób. W ramach owej współpracy nauczyciele dzielą się własną wiedzą i doświadczeniem, lecz nie po to, aby drugi przyjął inny punkt widzenia i uzyskał ochronę przed błędami, tylko po to, żeby ułatwić drugiemu dostrzeganie własnych błędów oferując im w ten sposób możliwość krytycznego obserwowania samych siebie (Kwaśnica 1994, 24),
4. niedyrektywny coaching – pomoc nauczycielowi w identyfikacji jego zasobów wiedzy i określeniu jego potrzeb oraz wspieranie go w samodzielnym porządkowaniu doświadczeń (Sajdak 2013, 385-386).

Reasumując, wszystkie wspomniane formy mają na celu pomóc nauczycielowi w osiągnięciu poczucia bycia kompetentnym w zakresie wiedzy potrzebnej do pracy w. Ale specyfika pracy w szkole/przedszkolu nie odnosi się jedynie do wiedzy, wyznacza także wymagania w zakresie umiejętności potrzebnych nauczycielowi w czasie wykonywania swojej pracy. Wiążąc pojęcie kompetencji za Małgorzatą Zalewską – Bujak, ze zdolnością do właściwego postępowania, która stanowi pochodną nie tylko wyuczonych, lecz również kreowanych przez samego nauczyciela umiejętności, pozwalających mu skutecznie odgrywać swoją rolę (Zalewska-Bujak 2013, 285), umiejętności należy postrzegać w kategoriach umiejętności niezbędnych do wykonywania przez nauczycieli obowiązków związanych z zajmowanym stanowiskiem. A zatem nauczyciele rozpoczynający pracę powinni nie tylko mieć świadomość, że umiejętności te będą im potrzebne do podejmowania działań w codziennej pracy, lecz także mieć za sobą doświadczenie w ramach, którego mogli rozwinąć wskazane umiejętności lub choćby zaobserwować w praktyce jak inni nauczyciele posługują się nimi. Praktyka, jak pisze Anna Buła, „jest być może pierwszym i jednym z najważniejszych źródeł powstania i uświadamiania sobie własnych potrzeb poznawczych w odniesieniu do osobistych przeżyć edukacyjnych oraz czynników uruchamiających autentyczną aktywność poznawczą” (Buła 2014, 262). Stąd nawiązując do paradygmatów wspierania rozwoju niezbędne nauczycielom są akcentowane przez paradygmat obiektywistyczny:

1. podnoszenie sprawności działania w ramach wymagań, jakie stawia przed nauczycielem specyfika pracy w szkole/przedszkolu, realizowane może być także w formie hospitacji zajęć przez bardziej doświadczonych nauczycieli jako element wsparcia nauczyciela w dążeniu do osiągnięcia mistrzostwa. Jak pisze A. Sajdak hospitacje te ukierunkowane są na szczegółową, metodyczną analizę zajęć i prowadzone w oparciu o „mechanizm behawiorystycznego sterowania oparty na udzielaniu informacji zwrotnych mających na celu poprawę danej sekwencji czynności nauczania i zbliżenie się do metodycznego wzorca” (Sajdak 2013, 339),
2. zdobywanie umiejętności działania zgodnie z prezentowanym wzorem,

3. poszukiwanie niezawodnej instrukcji poprawnego działania, co jest związane z akceptacją przez nauczyciela wzorców realizacyjnych wpisanych w pełnienie funkcji zawodowej oraz podejmowaniem działań mających na celu doskonalenie posługiwania się repertuarem metod, form i środków typowych dla zajęć szkolnych/przedszkolnych (Sajdak 2013, 339).

Istotne z punktu widzenia rozwoju nauczyciela jest także wpisujące się w paradygmat humanistyczny kształtowanie miękkich kompetencji interpersonalnych i komunikacyjnych. Rozwijanie kompetencji społecznych, umiejętność pracy z drugim człowiekiem, sprzyja lepszemu wykorzystaniu własnego potencjału w pracy nauczyciela i odkryciu talentu do pracy na tym stanowisku.

Dla formacji osobowej nauczyciela nie bez znaczenia są także formy doskonalenia zawodowego mające na celu wspieranie jego autonomii w zakresie samodzielnego konstruowania własnej roli zawodowej i kompetencji do pracy. Uzasadnione przez paradygmat konstruktywistyczny „przyjęcie poznawczej koncepcji człowieka, jako osoby aktywnej, która poprzez procesy uczenia się staje się konstruktorem własnej wiedzy, a zarazem architektem rzeczywistości, w której funkcjonuje” (Klus-Stańska 2009, 64) punktem wyjścia w procesie uczenia się czyni aktywność ucznia i podejmowanie prób radzenia sobie z sytuacją trudną. Jak podkreśla D. Klus-Stańska, „kluczowe w nauczaniu jest stawianie ucznia w sytuacjach problemowych, wywołujących konflikt poznawczy i umożliwiających jego samodzielność koncepcyjną” (Klus-Stańska 2010, 213-214). Stąd postulat:

1. wspierania u nauczycieli umiejętności studiowania,
2. pobudzania kreatywności i innowacyjności, tak by nauczyciel czuł się architektem rzeczywistości, którą tworzy i w której działa,
3. stworzenia nauczycielom warunków umożliwiających przepracowanie doświadczenia oraz praktykowanie refleksyjnego i krytycznego podejścia do własnej praktyki zawodowej (Sajdak 2013, 417).

Realizacja powyższych postulatów może dokonać się dzięki kształtowaniu u nauczycieli kompetencji refleksyjnego działania, przejawiających się choćby w zaproponowanej przez Donalda Alana Schona refleksji-w-działaniu i refleksji-nad-działaniem (Gołębniak 1998, 120-125). Wsparciem dla nauczycieli w byciu refleksyjnym praktykiem mogą być także modele coachingu wskazane przez Bogusławę Dorotę Gołębniak:

- wspólne eksperymentowanie – zadaniem coacha jest udzielenie pomocy i wsparcia nauczycielowi, który dąży do realizacji własnego pomysłu, bez narzucania własnych preferencji i wyborów,
- podążaj za mną – coach prezentuje uczącemu się nauczycielowi działanie i związaną z nim refleksję,
- gabinet luster – „coach i osoba ucząca się przechodząc od realizacji fragmentu praktycznego działania do dialogu nad nim i ponownego przeprojektowania, nieustannie zmieniają perspektywę oglądu praktycznej sytuacji” (Gołębniak 1998, 125).

Nauczyciel uzbrojony w narzędzie refleksyjnego myślenia będzie poruszał się pewnie drogą rozwoju zawodowego. Dzięki samoświadomości dotyczącej pełnienia przez niego funkcji zawodowej będzie w stanie osiąść zdolność profesjonalnego osądu własnej praktyki.

Innym rodzajem działań sprzyjających rozwojowi zawodowemu nauczycieli są działania ukierunkowane na pracę z doświadczeniem. Bazując na koncepcji uczenia się przez doświadczenie Davida Kolba, który rozumie uczenie się jako „proces ciągłej modyfikacji uprzedniego doświadczenia przez doświadczenie następujące po nim” (Illeris 2006, 44), proces uczenia się nauczycieli można przedstawić w postaci czterofazowego cyklu:

1. konkretne doświadczenie tu i teraz – związane jest z doświadczeniem prowadzenia zajęć. Cykl polega na kolejnym prowadzeniu zajęć przez poszczególnych nauczycieli w grupie warsztatowej,
2. refleksyjna obserwacja – której istota zawiera się w czynnej obserwacji zajęć przez nauczycieli, prowadzącego zajęcia i prowadzącego warsztaty. Celem obserwacji jest analizowanie doświadczenia, które jest udziałem wszystkich uczestników warsztatu (choć każdego z innej roli i pozycji) oraz ich zbieranie taktowane jako zbieranie danych. Etap ten umożliwia ujmowanie doświadczenia z wielu perspektyw.
3. abstrakcyjna konceptualizacja – uczący się nauczyciel wyciąga wnioski, które wynikają z przeżytego przez niego doświadczenia oraz z danych (informacje zwrotne), które uzyskał od innych uczestników, w tym także od prowadzącego warsztaty. W trakcie tego etapu następuje uruchomienie procesów uogólniania, nauczyciele tworzą własne konstrukcje wiedzy, internalizują doświadczenia.
4. aktywne eksperymentowanie – polega na zmianie działania/zachowania nauczyciela, sprawdzeniu w sytuacji kolejnego doświadczenia wiedzy zbudowanej na bazie poprzedniego. Etap ten pozwala nauczycielowi ocenić, czy wypracowane nowe procedury działania i sposoby radzenia sobie z problemami znajdują swoje potwierdzenie w działalności praktycznej (Sajdak 2013, 426).

Rozwój kompetencji do pracy w paradygmacie konstruktywistycznym (w jego konektywistycznej odmianie) będzie się dokonywał także poprzez poszerzanie środowiska uczenia się, czemu sprzyja wykorzystanie nowoczesnych technologii informacyjnych i komunikacyjnych, a więc poprzez uczestnictwo w zdalnych konsultacjach metodycznych, seminariach w formie wideocztatu, korzystanie z prezentacji dostępnych w Internecie, uczestnictwo w forach dyskusyjnych poświęconych warsztatowi pracy nauczyciela (Klus-Stańska 2018, 178-179), lepiej zrozumieją problemy przynależne do specyfiki pracy w szkole/przedszkolu, a co za tym idzie dostrzegą różnorodne możliwości ich rozwiązania.



## Podsumowanie

Podsumowując, korzystając z wielości paradygmatów funkcjonujących w dydaktyce, paradygmatów, które współwystępują w nauce, co jak podkreśla D. Klus-Stańska oznacza, że nie można uznać jednego paradygmatu za statusowo wyższy od pozostałych (Klus-Stańska 2013, 41), kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli jawi się jako proces wielowymiarowy, mający na celu osiągnięcie przez nauczyciela najwyższego poziomu rozwoju zawodowego, określanego przez A. Sajdak fazą twórczego przekraczania roli zawodowej (Sajdak 2013, 379). Wiąże się on z poczuciem profesjonalizmu, któremu towarzyszy m.in. umiejętność projektowania własnej ścieżki rozwojowej, umiejętność rozpoznania obszarów sprzeczności wpisanych w rolę zawodową, świadomość własnego funkcjonowania w roli, objawiająca się krytycznym przyjrzeniem się sobie samemu i otwarciem się na inne, alternatywne sposoby funkcjonowania w roli oraz umiejętność samokontroli i autoewaluacji (Sajdak 2013, 463). Jest to więc stanowisko zbieżne z postrzeganiem profesjonalizmu nauczycielskiego przez H. Kwiatkowską, która rozumie go, jako wyrobienie krytyczne, związane z nieustannym dążeniem do samorozwoju i wychodzeniem poza algorytmy w myśleniu i działaniu (Kwiatkowska 1992, 45), a więc skłania się ku szerokiemu rozumieniu profesjonalizmu nauczycielskiego, odległemu od pojmowania go jedynie w kategoriach określonego zasobu kompetencji technicznych.

## Literatura

- Buła, Anna. 2014. *Znaczenie praktyki dla budowania doświadczenia i wiedzy pedagogicznej u kandydatów do zawodu nauczyciela wczesnej edukacji*. W: *Edukacja małego dziecka. Tom 9. Szkoła – przemiany instytucji i jej funkcji*, red. Ewa Ogrodzka-Mazur, Urszula Szuścik, Anna Gajdzica, 261-270. Kraków: Impuls.
- Czerska, Bożena. 2002. *Wspieranie aktywności własnej w procesie kształcenia*. *Toruńskie Studia Dydaktyczne*, nr 18.
- Gołębniak, Bogusława, Dorota. 1998. *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*. Poznań: Edytor.
- Illeris, Knud. 2006. *Trzy wymiary uczenia się*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Klus-Stańska, Dorota. 1999. *O profesjonalnej świadomości nauczycieli*. W: *O nowe podejście w kształceniu nauczycieli*, red. Anna Brzezińska, Dorota Klus-Stańska, Anna Strzelecka, 7-18. Warszawa: MEN.
- Klus-Stańska, Dorota. 2010. *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Klus-Stańska, Dorota. 2018. *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. Warszawa: PWN.
- Kwaśnica, Robert. 1994. *O pomaganiu nauczycielowi – alternatywa komunikacyjna*. Wrocław: Wrocławska Oficyna Nauczycielska.

- Kwiatkowska, Henryka. 1990 *Koncepcje przemian systemu edukacji nauczycielskiej*. W: *Nauczyciel, kształcenie, dokształcanie i funkcjonowanie w zawodzie*, red. : Czesław Banach, Henryka Kwiatkowska. Bydgoszcz: Lenomax.
- Kwiatkowska, Henryka. 1992. *Nauczyciele nauczycieli*. Warszawa: PWN.
- Kwiatkowska, Henryka. 2008. *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Sajdak, Anna. 2013. *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*. Kraków: Impuls.
- Zalewska-Bujak, Małgorzata. 2013. *Nauczyciel – jego rola i zadania w opinii studentów pierwszego roku kierunków pedagogicznych*. W: *Edukacja małego dziecka. Tom 5. Nauczyciel-wychowawca w przedszkolu i szkole*, red. Ewa Ogrodzka-Mazur, Urszula Szuścik, Małgorzata Zalewska-Bujak, 283-306. Kraków: Impuls.