

Teoria i praktyka pedagogiczna w rozwoju zawodowym nauczyciela

Jolanta Szempruch

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

jolanta.szempruch@ujk.edu.pl

Abstrakt: Tekst dotyczy znaczenia teorii i praktyki pedagogicznej w rozwoju zawodowym nauczyciela; ukazuje specyfikę rozwoju zawodowego i rolę indywidualnego wysiłku nauczyciela nastawionego na uczenie się w każdym stadium tego rozwoju; eksponuje zależności zachodzące między teorią a praktyką pedagogiczną, postulując konieczność innego niż dotychczas działania w nowej sytuacji społecznej i edukacyjnej. Namysł nad tymi zależnościami prowadzi do ukazania teorii pedagogicznej jako intelektualnej podstawy działania nauczyciela oraz praktyki jako źródła teoretycznej wiedzy pedagogicznej i miejsca weryfikacji konstruktywów teoretycznych. Ważnym elementem prowadzonych analiz jest ukazanie znaczenia wiedzy i praktyki pedagogicznej w funkcjonowaniu nauczycieli – badaczy, refleksyjnych praktyków i profesjonalistów. W zakończeniu wyeksponowano potrzebę rozwoju elastyczności działania nauczyciela, umiejętności dokonywania refleksji nad jego przebiegiem, efektami i kontekstem oraz rozumienia przebiegu tych działań i inspiracji do tworzenia wizji zmiany jako ważnych elementów rozwoju zawodowego.

Słowa kluczowe: badacz, nauczyciel, praktyka pedagogiczna, profesjonalista, refleksyjny praktyk, rozwój zawodowy, stadia rozwoju zawodowego, teoria pedagogiczna

Wprowadzenie

Tworzenie nowoczesnych społeczności związane jest z rozwojem badań nad nauczycielem. W realiach zmian społecznych redefinicji podlega rola nauczyciela, on sam zaś staje ciągle wobec nowych wyzwań i zadań. Jego ustawiczny rozwój profesjonalny i osobowy, bazujący na fachowej wiedzy, doświadczeniu

i kompetencjach, wspierany przez instytucje powołane do tworzenia korzystnych warunków dla rozwoju aktywności zawodowej, wpływa w znacznym stopniu na skuteczność pracy pedagogicznej. Owa skuteczność rozpatrywana jest m.in. przez pryzmat kompetencji nauczyciela, jego cech osobowych, rozwoju zawodowego, relacji z innymi podmiotami edukacyjnymi, a także moralno-etycznego wymiaru zawodu. W niniejszym tekście skoncentrowano się szczególnie na analizie problematyki rozwoju zawodowego nauczyciela, postrzeganego przez pryzmat relacji teorii i praktyki w kształceniu i działaniu pedagogicznym.

Rozwój zawodowy jest ważnym aspektem funkcjonowania nauczyciela w zawodzie. Ma on istotne znaczenie w polepszaniu jego jakości pracy. W zmieniającej się edukacji dużo uwagi przypisuje się aktywnemu zaangażowaniu nauczyciela w swój rozwój zawodowy przez cały okres kariery nauczycielskiej.

Specyfika rozwoju zawodowego nauczyciela

Nauczyciel w trakcie aktywności zawodowej przechodzi wiele faz rozwoju zawodowego. Rozwój zawodowy rozumiany jest jako działania, które rozwijają indywidualne umiejętności, wiedzę, doświadczenie, a także inne cechy charakteryzujące nauczyciela (TALIS, 2009, s. 18). Immanentnym elementem tego rozwoju jest doskonalenie, które w dużym stopniu obejmuje własne uczenie się na podstawie doświadczenia oraz samokształcenia i doksztalcenia. Składa się ze wszystkich doświadczeń związanych z naturalnym uczeniem się oraz świadomych i planowanych działań, podejmowanych w celu przyniesienia korzyści jednostce, grupie lub szkole, a także podniesienia jakości nauczania. Jest to proces, dzięki któremu nauczyciele nabywają i krytycznie rozwijają swoją wiedzę, umiejętności i inteligencję emocjonalną, niezbędne do profesjonalnych przemyśleń, planowania i organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej oraz współpracy z innymi nauczycielami, uczniami i rodzicami (Day, 2004, s. 21). Rozwój zawodowy oznacza bycie aktywnym członkiem społeczności szkolnej i lokalnej, a także reagowanie na nowe wyzwania społeczne i edukacyjne. Jego celem jest poszerzenie wiedzy i umiejętności, które umożliwiają wykonywanie zadań, ról i obowiązków zawodowych na wysokim poziomie.

Rozwój zawodowy może przebiegać na różnych poziomach, traktowanych jako interaktywne fazy: 1) nowicjusz, 2) zaawansowany początkujący, 3) kompetentny nauczyciel, 4) biegły nauczyciel, 5) ekspert (Day, 2004, s. 85). Bazując na fazowej teorii rozwoju człowieka Habermasa, Kohlberga i Eriksona, można przyjąć trójfazową strukturę rozwoju zawodowego nauczyciela i wyodrębnić trzy następujące po sobie stadia: przedkonwencjonalne, konwencjonalne oraz postkonwencjonalne (Kwiatkowska, 2008, s. 204).

Stadium przedkonwencjonalne oznacza wchodzenie w rolę zawodową nauczyciela i stosowanie działań naśladowczych w odniesieniu do form zachowań uznawanych za typowe w zawodzie. Nauczyciel na ogół powiela wzory, nieświadomie odtwarza konwencję, nie starając się jej zrozumieć i intelektualnie przyswoić. Występuje spójność takich potrzeb, jak: zewnętrzne uznanie i akceptacja, zabezpieczenie się przed ryzykiem, niepowodzeniem i konfliktem.

Stadium konwencjonalne charakteryzuje się rozumowym opanowaniem konwencji i jej uzasadnień. Oznacza akceptację wyznaczonych przez rolę celów działania, reguł i powinności. Nauczyciel w sposób odtwórczy i sprawny posługuje się wiedzą i wyćwiczonymi umiejętnościami. Akceptuje nie tylko spełniane role, wyznaczane cele działania i powinności, reguły pełnienia roli, lecz także ich uzasadnienia; stara się on poprawnie spełnić zobowiązania roli zawodowej. Częściej zmienia, poddaje dyskusji i modyfikacji środki działania, jego innowacyjność ogranicza się zatem do sfery problemów realizacyjnych.

Stadium postkonwencjonalne bazuje na działaniu twórczym, przekraczającym ustalenia roli zawodowej. Polega na upodmiotowieniu nauczyciela i wiąże się z refleksyjnym, krytycznym stosunkiem do własnej wiedzy i sprawności zawodowych. W stadium tym nauczyciel twórczo wykorzystuje wiedzę do opracowywania własnej koncepcji rozumienia rzeczywistości edukacyjnej i nowych sposobów działania, dąży do uwolnienia się od zastanych konwencji i standardów. Rozwój staje się wówczas możliwy poprzez ich kwestionowanie i krytyczny osąd, co wiąże się z autonomicznością i indywidualną odpowiedzialnością nauczyciela.

W działaniu nauczyciela coraz silniej akcentuje się obecnie potrzebę pobudzania indywidualnych wysiłków w kierunku uczenia się w każdym stadium rozwoju zawodowego, a także poznawania siebie i kierowania własnym rozwojem. Z tak pojmowanej edukacji wynika koncepcja edukacji ustawicznej, uczenia się przez całe życie, w sposób wielostronny, a więc zarówno dla pogłębiania dyspozycji poznawczych, jak i dla wzbogacania życia osobowego. Tak rozumiany rozwój zawodowy związany jest z bogaceniem teorii i praktyki pedagogicznej.

Relacje teorii i praktyki pedagogicznej

Pojęcie teorii pedagogicznej w kształceniu i funkcjonowaniu nauczycieli często ukazuje się w ujęciu nowoczesnym i ponowoczesnym. W ujęciu nowoczesnym charakterystyczne jest liniowe ujmowanie związków między przyczyną a skutkiem oraz założenie o stałości kontekstu kulturowego. Każdej przyczynie przypisywano jeden skutek, a dla każdego skutku poszukiwano jednej przyczyny. W ten sposób powstaje determinizm, czyli przyczynowo-skutkowe ujmowanie zjawisk przyrodniczych i społecznych – w tym także edukacyjnych (Gnitecki, 2006, s. 151).

W okresie ponowoczesnym następuje ustawiczna zmiana kontekstu kulturowego i załamanie się jednoznacznych związków między przyczyną a skutkiem. Z każdej przyczyny wyprowadzić można wiele skutków, a każdemu skutkowi można przypisać wiele przyczyn. Tak powstaje indeterminizm w ujmowaniu zjawisk przyrodniczych i społecznych, w tym także edukacyjnych.

Można zatem stwierdzić, że we współczesnej edukacji podejmowane są próby ukazywania alternatywnych sposobów ujmowania teorii i wiedzy naukowej oraz teoretycznej wiedzy pedagogicznej. Wiedzę naukową traktuje się jako służącą zarówno wyjaśnieniu przyczyn powodujących określone skutki, jak i interpretacji znaczeń w powiązaniu ze zmiennym kontekstem społeczno-kulturowym. W pierwszym przypadku wiedza jest oparta na zależnościach przyczynowych, a w drugim – pozbawiona jakichkolwiek zależności.

W poszukiwaniu definicji teorii pedagogicznej warto sięgnąć do ustaleń Janusza Gniteckiego, który stwierdza, że

teoria pedagogiczna to taki zbiór pojęć i sądów ogólnych i szczególnych [...] który umożliwia ich: 1) wielokrotne użytkowanie w stałym kontekście społeczno-kulturowym oraz związany jest z kształtowaniem umysłu paradygmatycznego i wykorzystaniem języka deskrypcyjnego, 2) jednokrotne użytkowanie w warunkach zmiennego kontekstu społeczno-kulturowego oraz związany jest z kształtowaniem umysłu zrównoważonego i wykorzystaniem języka symbolicznego (Gnitecki, 2002, s. 284).

Teoretyczna wiedza pedagogiczna natomiast to

dynamiczny układ przekształceń informacji [...] umożliwiające: 1) wyjaśnianie przyczyn powodujących określone skutki wychowawcze w stałym kontekście, przy zastosowaniu paradygmatycznego sposobu myślenia i wykorzystaniu języka deskrypcyjnego, 2) interpretację sensu zmian wychowawczych w zmiennym kontekście kulturowym, przy zastosowaniu narracyjnego sposobu myślenia i wykorzystaniu języka predeskrypcyjnego oraz 3) wyjaśnianie przyczyn powodujących określone skutki wychowawcze i interpretację sensu zmian wychowawczych w warunkach kształtowania umysłu zrównoważonego, czyli umysłu pozwalającego na jednokrotne i wielokrotne użytkowanie pojęć i sądów powiązanych zarówno ze stałym, jak i zmiennym kontekstem społeczno-kulturowym (tamże).

Zależność, jaka istnieje pomiędzy teorią a praktyką, sprowadza się do trzech kategorii sprzężeń:

1. asymetrycznego, oznaczającego, że przejście od wzbogacenia wiedzy do wzbogacenia praktyki pedagogicznej jest możliwe, lecz nie nieuchronne. Każda zmiana działalności praktycznej prowadzi do wzrostu wiedzy. Wzbogacanie praktyki jest więc drogą do poznawczego rozwoju nauczyciela;
2. współmiernego, oznaczającego, że wiedza i umiejętności jednostki muszą swoją różnorodnością i bogactwem odpowiadać bogactwu praktycznych

działań, a bogacenie praktycznego działania człowieka musi prowadzić do odpowiedniego wzbogacania form jego dyspozycji poznawczych;

3. redukcji rosnącej wieloznaczności i rosnącego niezdeterminowania w sferze przedmiotów i środków działania praktycznego. Mimo wielowymiarowości, złożoności i niestandardowości własnego działania nauczyciel musi realizować ściśle określone cele, kierować się racjonalnością i odpowiedzialnością moralną. Wymaga to swoistych sprawności poznawczych, wśród których najważniejsza jest umiejętność redukcjonowania rosnącego niezdeterminowania i rosnącej niejednoznaczności (Cackowski, 1982, s. 33).

W zmieniającej się nowej sytuacji potrzebne jest inne niż dotychczas działanie i stosowanie nowej zasady teoretycznej, którą nauczyciel tworzy. Namysł nad teorią jako intelektualną podstawą działania nauczyciela jest ważny ze względu na specyfikę jego pracy. Użyteczność teorii w działaniu praktycznym sprowadza się do wykorzystania jej w celu rozumienia rzeczywistości pedagogicznej oraz jej definiowania i interpretowania, oznacza przenikanie naukowego myślenia do praktycznego działania nauczyciela, dzięki czemu nauczyciel nabywa sprawności w interpretowaniu rzeczywistości pedagogicznej. Stosuje wiedzę, której źródłem są badania pedeutologiczne. Wśród nich można wyróżnić badania: opisowe, wyjaśniające, eksperymentalne (zwłaszcza eksperymenty dydaktyczne – programowe, organizacyjne i metodyczne), historyczne, porównawcze, z pogranicza pedagogiki i nauk pokrewnych. Wiązanie badań pedeutologicznych z praktyką szkolną wpływa korzystnie na doskonalenie teorii i praktyki pedagogicznej. Konstrukty teoretyczne przechodzą weryfikację w praktyce pedagogicznej, a praktyka szkolna staje się efektywniejsza, ponieważ wykorzystuje się w niej wyniki badań naukowych. W konsekwencji tych działań wiedza nauczyciela ulega wzbogaceniu.

Nauczyciel – badacz

Praktyka edukacyjna jest również źródłem teoretycznej wiedzy pedagogicznej. Dzieje się tak szczególnie w sytuacji, gdy nauczyciele występują w roli badaczy. Taka okoliczność jest zgodna z założeniem, że badania edukacyjne powinny być integralnie powiązane z pracą szkolną nauczyciela i jego studiami nad własną praktyką, a nie z działaniem przeprowadzanym przez osoby z zewnątrz. Podejście to eksponuje profesjonalizm nauczyciela, czyniąc z niego uczestnika sytuacji edukacyjnej – jej twórcę, a także kompetentnego obserwatora. Nauczyciele uczestniczą w badaniach w działaniu, które prowadzą wspólnie z badaczami profesjonalnymi, w toku naturalnych procesów kształcenia i wychowania. Istotnym celem tych badań jest współpraca teoretyków i praktyków, wyrażająca się w postawach

twórczych na rzecz doskonalenia edukacji. Badania w działaniu zbliżone są swym znaczeniem do badań rozwojowych, w toku których może być uwzględniane wdrażanie do praktyki innowacji i ich ewaluacja (szacowanie). Nauczyciel-badacz staje się ważnym, autonomicznym podmiotem szkoły, zaangażowanym w jej rozwój. Jego autonomii towarzyszy poczucie odpowiedzialności, a w procesie podejmowanego badania dokonuje on autodiagnozy, autorefleksji, samooceny i korekty praktycznych działań. W koncepcji *action research* badanie zmierza do rozpoznania i interpretacji konkretnego przypadku, uwrażliwienia na jego niepowtarzalność i umiejętności jego definiowania.

Badania w działaniu niejednokrotnie są realizowane w celu wprowadzania zmian systemowych w szkole, przy wsparciu pracowników uczelni i innych instytucji zainteresowanych reformowaniem oświaty. Do czynników sprzyjających takiej działalności należą m.in.: 1) zaangażowanie dyrektorów szkół w tworzenie przyjaznej atmosfery; 2) zaangażowanie kadry w procesy decyzyjne, krytyczna refleksja i wymiana doświadczeń, obserwacja lekcji koleżeńskich, podejmowanie wspólnych przedsięwzięć badawczych; 3) zrównoważenie nacisku na rozwój uczniów i kadry (Day, 2008, s. 172–173). Niekiedy działalność badawcza, ukierunkowana na rozwój szkoły, realizowana jest w ramach łączenia szkół w sieci.

Nauczyciel – refleksyjny praktyk

Cechą refleksyjnej praktyki jest również rozwój zawodowy nauczyciela związany z doskonaleniem własnej praktyki poprzez refleksję nad tym, co nauczyciel robi w klasie szkolnej. Nauczyciel, będący refleksyjnym praktykiem, podejmuje namysł nad związkiem między wiedzą teoretyczną a własnym praktycznym działaniem. Walor teorii pedagogicznej w funkcjonowaniu nauczyciela jako refleksyjnego praktyka polega na dostrzeganiu własnego doświadczenia jako jednego z istotnych źródeł wiedzy. Donald Schön, twórca koncepcji refleksyjnego praktyka, sądzi, że nauczyciel musi na bieżąco aktualizować sytuacje zawodowe i być badaczem własnej praktyki (Schön, 1983). Ujmując problemowo określone sytuacje i integrując myślenie oraz działanie w poszukiwaniu rozwiązań, formułuje własne, doraźne teorie, niezależne od teorii naukowych. W ten sposób wypracowuje wiedzę osobistą i własny sposób działania. Refleksja nauczyciela to rodzaj myślenia, który towarzyszy działaniu i prowadzi do przetworzenia elementów lub całej sytuacji zadaniowej. Dzięki praktyce nauczyciel pogłębia wiedzę na temat wykonywanego zadania.

Funkcjonowanie nauczyciela w roli refleksyjnego praktyka wymaga różnych kategorii wiedzy:

- wiedzy *co* (*know-what*), odnoszącej się do wiedzy o faktach, mającej znaczenie bliskoznaczne informacji, związanej z modelem kompetentnego nauczyciela praktyka posiadającego umiejętność zastosowania zbioru technik;
- wiedzy *jak* (*know-how*), odnoszącej się do umiejętności nauczyciela, czyli do zdolności robienia czegoś, warunkującej trafne, elastyczne i twórcze reagowanie na informacje zwrotne;
- wiedzy *dlaczego* (*know-why*), odnoszącej się do wiedzy o zasadach i prawach w naturze, w ludzkim umyśle i społeczeństwie, gwarantującej zdolność do refleksji i interpretacji sytuacji edukacyjnej;
- wiedzy *kto* (*know-who*), odnoszącej się do posiadaczy wiedzy i opisującej ich wiedzę, dotyczącej również społecznych zdolności współpracy i komunikacji z ekspertami zewnętrznymi (Szempruch, 2013, s. 77–78; zob. też *Zarządzanie wiedzą w społeczeństwie...*).

Wskazane wymiary wiedzy nauczyciela umożliwiają niezbędną refleksję. Na gruncie sytuacyjnego rozumienia zdarzeń, a także refleksji i analizy własnego działania, powstaje wiedza profesjonalna. Jest ona rezultatem rozwiązywania problemów oraz uwzględniania w działaniu pedagogicznym umiejętności interpretacji, empatii i refleksyjności.

Wielu badaczy podkreśla znaczenie różnych rodzajów wiedzy nauczyciela w jego rozwoju i działaniu zawodowym. Allen T. Pearson twierdzi, że kompetentne nauczanie zależy od wiedzy przedmiotowej, usystematyzowanej wiedzy o nauczaniu i od refleksyjnego doświadczenia praktycznego (Pearson, 1994, s. 148–161). Wiedza przedmiotowa obejmuje zasób informacji faktograficznych, dotyczących nauczanego materiału oraz wiedzę nauczyciela, jak te informacje pasują do siebie. Powinna być ona spójna z zamiarami nauczyciela, a posiadane przez niego przekonania dotyczące tego, czego naucza, powinny pasować do jego celów związanych z tym, czego powinien nauczać i do przekonań na temat sposobu nauczania konkretnych uczniów. Wiedza przedmiotowa wychodzi poza granice szczegółowej dyscypliny.

Wiedza profesjonalna jest systematyczną wiedzą na temat nauczania. W jej skład wchodzi wiedza o prawach przyczynowych i stosunkach, których efektem może być uczenie się oraz wiedza o miejscu nauczania w problemach społecznych i oświatowych. Wiedza ta jest niezbędna do nauczania.

Refleksyjne doświadczenie praktyczne oznacza możliwości i okazje dostarczone kandydatom na nauczycieli do wypróbowania bądź sprawdzenia swoich koncepcji oraz wyćwiczenia wyuczonych umiejętności. Poprzez praktykę nauczyciel nabiera większej świadomości tego, co robi, i zwiększa posiadaną wiedzę na temat wykonywanego działania. Praktyka daje podstawy tworzenia i organizowania własnego warsztatu pracy dydaktyczno-wychowawczej i naukowo-badawczej.

Obok tych atrybutów jest ona ważnym czynnikiem kształtowania emocjonalnej więzi z zawodem i środowiskiem zawodowym. Pełni więc funkcje:

- poznawcze – pozwala na lepsze zrozumienie procesów nauczania i wychowania;
- sprawnościowe – wpływa na doskonalenie umiejętności metodycznych i wychowawczych;
- integracyjne – pozwala na integrację wiedzy zdobytej w czasie studiów, w ramach różnych przedmiotów;
- osobotwórcze – rozwija osobowość i motywację do wykonywania zadań zawodowych poprzez bezpośredni kontakt z uczniem i nauczycielami;
- sprawdzające – umożliwia praktyczną weryfikację kompetencji zawodowych.

Zagadnienie relacji teorii i praktyki w działaniu nauczyciela warto zatem analizować w kontekście sposobu używania wiedzy w praktyce życia szkolnego. Teoria i praktyka są ze sobą ściśle związane, są komplementarne. W każdą praktykę wbudowana jest ukryta teoria, a w każdy projekt teoretyczny wpisana jest konkretna praktyka, która umożliwia ewaluację hipotez teoretycznych. Nauczyciel, który posiada wiedzę o uczniach, nauczonym przedmiocie i procesie nauczania, powinien odzwierciedlać ją w działaniach podejmowanych wobec uczniów podczas planowania, realizacji i ewaluacji procesu dydaktyczno-wychowawczego. Niezbędna jest mu wiedza profesjonalna o celach, zadaniach, metodach, czynnościach, kształtowaniu umiejętności i kompetencji potrzebnych w dalszej nauce i życiu, a także wiele umiejętności praktycznych, warunkujących sprawne działanie pedagogiczne.

Nauczyciel – profesjonalista

Wiedza nauczyciela jest ważnym komponentem nauczycielskiego profesjonalizmu. Profesjonalizm oznacza wysoki stopień fachowości, jakim cechuje się wykonywanie danego zawodu, wykonywanie czynności czy pełnienie zawodowo jakiejś funkcji (American Heritage Dictionary of the English Language). W odniesieniu do nauczyciela profesjonalizm bywa rozpatrywany w kilku sferach:

- w sferze wiedzy i kompetencji;
- w sferze potrzeb, emocji i wartości;
- w sferze świadomości kontaktu z drugim człowiekiem (Szempruch, 2013, s. 174).

Zmieniające się cele zawodu nauczyciela wyznaczają nową wersję jego profesjonalizmu, opartą na możliwości uczenia się (ciągłego samokształcenia), radzeniu sobie z różnicami oraz na dochodzeniu do zgody podczas współpracy

koleżeńskiej, w relacjach z uczniami, rodzicami i w czasie kontaktów pozazawodowych (Nixon, McKreown, Ranson, 1997, s. 5). Rozwój profesjonalizmu następuje wraz z rozwojem zawodowym, podczas którego rozwija się kompetencja profesjonalna. Obejmuje ona wszystkie umiejętności nauczyciela i określana jest jako „ruchomy cel” bądź horyzont, w stronę którego nauczyciel zmierza podczas rozwoju zawodowego.

Współczesne zapotrzebowanie na nauczyciela-profesjonalistę, rozumiejącego kierunki przemian społeczno-kulturowych i edukacyjnych oraz uczestniczącego w nich, oznacza usytuowanie go w szerszej perspektywie kulturowej oraz doskonalenie się w toku pracy i refleksji nad własnym działaniem. Związek teorii z praktyką nauczycielską stanowi podstawowe tworzywo nauczycielskiego profesjonalizmu. Stanowi on źródło współczesnych koncepcji kształcenia nauczycieli, m.in. kształcenia przez praktykę Delli Fish, refleksyjnej praktyki Donalda Schöna, badania w działaniu (*action research*) Juliana Elliotta oraz kształtowania profesjonalnego osądu Dawida Trippa.

Zakończenie

W pracy nauczyciela, charakteryzującej się niestandardowością zachowań i zmiennością struktury, istotną rolę pełnią wzajemne relacje teorii i praktyki pedagogicznej. Ważne jest prowadzenie badań edukacyjnych, które są powiązane z badaniem własnej praktyki, refleksją nad własnym działaniem i z obserwacją cudzych działań w celu prowadzenia analiz porównawczych. Niezbędną podstawą takich operacji jest wiedza teoretyczna, a także kultura intelektualna i organizacyjna nauczyciela.

W procesie kształcenia, a następnie doskonalenia zawodowego nauczycieli, warto zwrócić uwagę nie tylko na obserwację wzorów w celu ich ewentualnej aplikacji, lecz także na wychodzenie poza zastane wzorce, na naukę przez działanie oraz rozwijanie i pogłębianie własnych kompetencji w dialogu z innymi ludźmi.

Kształcenie i doskonalenie zawodowe powinno rozwijać elastyczność działania nauczyciela, umiejętności dokonywania refleksji nad jego przebiegiem, zamierzonymi i ukrytymi efektami oraz kontekstem podejmowanych czynności. Powinno również uczyć poszukiwania w teorii wsparcia dla lepszego zrozumienia przebiegu tych działań i inspiracji do tworzenia wizji zmiany. Krytyczna refleksja stanowi podstawę dokonywania osądów, decyduje też o autonomii nauczyciela. Elastyczność jego działania w sytuacji narastającego tempa przemian społecznych i edukacyjnych oraz krytyczna refleksja i odpowiedzialność w tworzeniu wizji zmian edukacyjnych są ważnymi wyznacznikami rozwoju zawodowego.

Bibliografia

- American Heritage Dictionary of the English Language*. [online] <http://education.yahoo.com/reference/dictionary/entry/profession> [14.09.2012].
- Cackowski, Z. (1982). Przedmiot i zakres teorii poznania. Poznanie jako fakt, konieczność, możliwość. W: Z. Cackowski (red.), *Poznanie – umysł – kultura*. Lublin: Wydaw. Lubelskie.
- Day, Ch. (2004). *Rozwój zawodowy nauczyciela*. Gdańsk: Gdańskie Wydaw. Psychologiczne.
- Day, Ch. (2008). *Nauczyciel z pasją. Jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy*. Gdańsk: Gdańskie Wydaw. Psychologiczne.
- Gnitecki, J. (2002). Tworzenie teorii pedagogicznej opartej na ambiwalencji i asymetrii uspołnienienia. W: J. Gnitecki (red.), *Teorie pedagogiczne wobec zmiany w humanistyce i w otaczającym świecie*. Olsztyn–Poznań: Wydaw. Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego.
- Gnitecki, J. (2006). *Struktura teorii pedagogicznej*. Poznań: Wydaw. Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydaw. Akademickie i Profesjonalne.
- Nixon, J., McKreown, P., Ranson, S. (1997). Towards a learning profession. Changing codes of Occupational practice within the new management of Education, *British Journal of Sociology of Education*, 18(1), 5–28.
- Pearson, A.T. (1994). *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*. Warszawa: Wydaw. Szkolne i Pedagogiczne.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- Szempruch, J. (2013). *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*. Kraków: Impuls.
- TALIS. *Nauczanie – wyniki badań 2008. Polska na tle międzynarodowym* (2009). Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Walkiewicz, B. (red.) (2006). *Praktyki pedagogiczne w systemie kształcenia nauczycieli*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Zarządzanie wiedzą w społeczeństwie uczącym się* (2000). Warszawa: Ministerstwo Gospodarki. Departament Strategii Gospodarczej.

Theory and practice in teacher's professional development

Abstract: The text deals with the importance of theory and pedagogical practice in teacher's professional development. It shows the specifics of professional development and the role of the teacher's individual effort to learn at every stage of his development. The paper exposes the relationship that arises between theory

and pedagogical practice, and emphasises the need for performing activities that are different than previous activities, due to a new social and educational situation. Recognizing these relationships leads to the emergence of pedagogical theory as the intellectual basis for the teacher's practice and practice as the source of theoretical pedagogical knowledge and the place where theoretical constructs are verified. An important element of the analysis is the importance of pedagogical knowledge and practice achieved in various roles: teachers as researchers, reflective practitioners and professionals. Finally, the paper emphasises the need for flexibility of the teacher's work, his ability to reflect on it, its effects and context, and understanding of these activities and of inspiration to create a vision of change. Those skills are regarded as important determinants of professional development.

Keywords: pedagogical practice, pedagogical theory, professional, professional development, reflective practitioner, researcher, stages of professional development, teacher