

Samodzielność w rozwoju zawodowym nauczycieli języków obcych

Autonomy in professional development
of foreign language teachers

Słowa kluczowe: rozwój zawodowy nauczycieli, uczenie się samoukierunkowane, samodzielność rozwoju.

Key words: Teachers' professional development, self-directed learning, autonomy of development.

Abstract. The text focuses on the professional development of teachers and defines it mainly as a self-directed process. The author analyses the idea of self-directed learning in two categories: self-direction motives, and self-directed activities. The text is based on research among language teachers and shows general tendencies seen in professional development.

Wprowadzenie. Współczesne podejście do edukacji dorosłych wymaga analizy procesu uczenia się jako zjawiska wielowymiarowego, całościowego, w relacji z otoczeniem, w miejscu pracy, jako proces uwarunkowany osobowościowymi cechami człowieka i jego indywidualnym stylem uczenia się. Postulaty ustawicznego podnoszenia własnych umiejętności i gotowości do rozwijania wiedzy teoretycznej i praktycznej odnoszą się do wszystkich grup zawodowych, w tym nauczycieli. Niezależnie jednak od działań systemowych ostateczna decyzja dotycząca podejmowania rozwoju zawodowego i wzbogacania kompetencji należy do samego nauczyciela, którego działania odnoszą się do codzienności i własnych relacji w szkole. Zaprezentowana analiza teoretyczna i badania empiryczne zmierzają do odnalezienia obszarów samodzielności, które odczuwane są przez samych nauczycieli podczas ich rozwoju zawodowego.

Rozwój zawodowy nauczycieli jako proces sterowany wewnątrznie. Rozwój zawodowy nauczyciela jest warunkiem nie tylko sukcesu szkoły, ale i jego osobistego dobrobytu i profesjonalnego awansu. Chris Day i inni (2007: 148) określają proces uczenia się nauczyciela mianem „ładowania baterii” i podkreślają silną potrzebę pedagogów do ciągłego dokształcania. Entuzjazm do samorozwoju, zdaniem Daya, stanowi o efektywności kształcenia i jest bezwzględny warunkiem, aby nauczyciel pobudził skłonność do uczenia się przez całe życie u uczniów (Day, 2005).

Współczesne badania potwierdzają, że nauczyciel, jest motywowany do rozwoju, jeśli odczuwa taką potrzebę pojawiającą się w miejscu pracy (Eraut, 2007). W trakcie

rozwoju zawodowego zaspokajane są różnorodne potrzeby sterownicze nauczyciela (Wilsz, 2009), jak np. potrzeba pobierania informacji z otoczenia lub jej przekazywania, rozwijania talentu, budowania satysfakcjonujących relacji interpersonalnych oraz potrzeba rozwoju i bycia podmiotem. Rozwój pedagoga jest procesem sterowanym wewnątrznie, tzw. *self-directed* (Richards, Farrell, 2005:13), samodzielnie konstruuje on swą wiedzę w oparciu o analizę swoich doświadczeń w szkole. Istotna jest umiejętność podejmowania refleksji, przyjmowania nowych pomysłów, eksperymentowania i dzielenia się doświadczeniem. We współczesnej koncepcji refleksyjnej praktyki (Lewartowska-Zychowicz, 2009) widoczne są dwa aspekty: pragmatyczny, skierowany na same działania nauczycieli i refleksyjny, określający charakter podejmowanego działania. Nauczyciel zatem nie poddaje się zastanej tradycji i obowiązującym normom, ale poddaje je krytycznej analizie, poszukuje ich źródeł i skutków, dokonuje wyborów. W oparciu o zdobyte informacje, przy udziale wiedzy i pod wpływem sytuacji społecznej, pedagog tworzy własną rzeczywistość w procesie tzw. „gry wewnętrznej” (Boyd, 2014) i działa według tego obrazu (Hammerschmidt, 2014). W zakresie tych aktywności znajduje się również samodzielne ustalanie celów edukacyjnych i szkoleniowych (samoukierunkowanie) oraz autonomiczne kontrolowanie przebiegu rozwoju zawodowego.

Przegląd literatury wskazuje na różnorodne terminy używane w znaczeniu niezależnego procesu „kierowania własnym rozwojem”, takie jak autonomia, samoukierunkowanie czy też uczenie sterowane wewnątrznie. Sądzę, że w rozważaniach nad rozwojem zawodowym nauczycieli warto podkreślić aspekt **samodzielności**. Zgodnie z jej definicją jest to „*proces stopniowego osiągnięcia przez jednostkę kontroli nad czynnikami determinującymi działanie dzięki ukształtowaniu się umiejętności ich wzajemnego przeciwstawiania, równoważenia oraz zastępowania, a także kompensacji jednych czynników innymi*” (Szewczuk, 1985). Ujęcie takie pozwoli na podkreślenie roli rzeczywistej aktywności nauczyciela („*kontroli*”) w domu (kiedy przygotowuje się do lekcji) i w klasie szkolnej. Niezależnie od motywu działania od nauczyciela wymaga się dbałości o efektywność nauczania i sukces edukacyjny uczniów, czyli dobrej realizacji procesu dydaktycznego (umiejętność organizacji „*czynników*”). Co więcej, wraz z nabywanym doświadczeniem, zmianom ulega i aktywność nauczyciela, który potrafi coraz więcej sam, usamodzielnia się w pracy („*proces stopniowy*”). Uczy się radzenia sobie z trudnościami dnia codziennego, dokonywania wyborów, wykorzystywania zasobów, materiałów i pomocy dydaktycznych, które posiada lub ich tworzenia. Jednocześnie rozwija swą samodzielność dydaktyczną i decyzyjność.

Samodzielność nauczyciela przejawia się zatem w trzech płaszczyznach:

1. **Zależności**, kiedy rozwój nauczycieli oparty jest na formalnym planie szkoleń doskonalenia zawodowego, o scentralizowanym charakterze, przygotowanym dla dużej populacji. Jest to sytuacja pełnej zależności kierunków doskonalenia od systemu, w której celem jest osiągnięcie priorytetów edukacyjnych władz centralnych. Badania ISCED na lata 2006/2007 wskazują, że jedynie w dwóch przebadanych krajach (Słowacja i Lichtenstein) nie przygotowuje się w ogóle planu szkoleń doskonalenia zawodowego nauczycieli. W pozostałych natomiast plan taki jest tworzony, z czego w 6 badanych populacjach opracowywany jest tylko na szczeblu

centralnym, w 11 – tylko w szkole lub na szczeblu lokalnym, a w pozostałych 11 – na obu szczeblach (Eurydice, 2009:49).

2. **Względnej samodzielności/zależności**, gdy rozwój zawodowy nauczycieli jest planowany w mniejszych grupach, na poziomie szkoły lub zespołu szkół w regionie. Zakres i forma doskonalenia są wtedy zależne w dużym stopniu od określonych uprzednio potrzeb nauczycieli, a podejmowane działania powinny prowadzić do poprawy sytuacji edukacyjnej i podwyższenia jakości nauczania. Rozwój profesjonalny nauczyciela przyjmuje charakter współdziałania, wymaga refleksji pedagogicznej i dialogu ze współpracownikami (opiera się np. na obserwacji koleżeńskej). Nawiązuje do koncepcji szkoły jako uczącej się organizacji lub koncepcji „kolektywnego działania” (Kahne, 2000) i przekształcania szkół we „wspólnoty praktyków” (Wenger, 1998).
3. **Samodzielność** i niezależność nauczyciela w planowaniu i realizacji działań prorozwojowych oznacza, że rozwój zawodowy jest podejmowany na skutek samodzielnych decyzji nauczyciela, kierowany jest jego własną wolą i przekonaniem o konieczności realizacji określonych działań edukacyjnych. Jak podkreśla K. Patricia Cross (1981), około 70% procesów uczenia się u osób dorosłych ma charakter procesu samosterowalnego. Oznacza to, że człowiek samodzielnie podejmuje inicjatywę ujawniającą się w planowaniu, realizowaniu i ocenie własnego procesu uczenia się oraz sam podejmuje decyzje związane zarówno z treściami, jak i metodami, źródłami wiedzy czy też sposobem ewaluacji (Knowles, 1975).

Założenia metodologiczne. Badaniem objęto 100 nauczycieli języka angielskiego ze szkół podstawowych z regionu świętokrzyskiego w oparciu o dobór celowy. Wszyscy posiadali pełne kwalifikacje do nauczania języka. Grupę stanowiły 93 kobiety i 7 mężczyzn, w wieku: do 25 lat – 11 osób, 26–35 lat – 43 osoby, 36–45 lat – 43 osoby, 1 osoba w wieku 46–55 lat oraz 2 osoby powyżej 55 lat. Wyróżniono 17 osób, które pracują jako stażysta, 32 osoby to nauczyciele kontraktowi, 22 osoby – mianowani, a 29 osób – dyplomowani. Badania prowadziły studentki Wydziału Pedagogicznego UJK w Kielcach, pod moją opieką, od października 2013 r. do czerwca 2014 r. Kwestionariusz zawierał pytania zamknięte i półotwarte, dotyczące szeroko pojętego rozwoju zawodowego nauczycieli języków obcych, w tym wybranych aspektów samodzielności. Analiza statystyczna uzyskanych wyników nie wskazała znaczących różnic w badanych aspektach samodzielności ani według zmiennej niezależnej wieku, ani stopnia awansu zawodowego.

W oparciu o rozważania teoretyczne określone zostały dwa obszary badawcze:

(1) Samodzielności motywu i (2) samodzielności działania nauczyciela.

Każdy z obszarów analizowany był z uwzględnieniem ustalonych wcześniej trzech typów samodzielności nauczyciela w kierowaniu rozwojem zawodowym. Są to:

(1) zależności, (2) względnej samodzielności/zależności, (3) samodzielności.

Obszary samodzielności w badaniach nauczycieli języka angielskiego

Samodzielność motywu

Określenie samodzielności nauczyciela wymaga odnalezienia sposobów zbierania przez niego informacji o własnym stylu nauczania (a zatem o brakach i potrzebach), które motywują go do wyboru określonego kierunku w rozwoju (Klebaniu, 2003).

Odpowiedzi nauczycieli na pytanie, jakie źródła traktują jako motywujące do pracy nad sobą rozdzielone zostały na trzy grupy (tabela 1).

Tabela 1. Źródła informacji o własnym stylu pracy stanowiące motywy prorozwojowe

Obszar samodzielności: kategoria	Źródła motywacji prorozwojowych	Liczba udzielonych odpowiedzi	Procent udzielonych odpowiedzi (%)	Ogólna liczba zebranych odpowiedzi
1: Zależność	Uwagi dyrekcji po hospitacji	88	38,10%	231
2: Względna zależność/ /samodzielność	Ankiety wśród uczniów	41	17,75%	
	Uwagi kolegów po tzw. obserwacjach koleżeńskich	40	17,31%	
	Ankiety/ rozmowy z rodzicami i uczniami	13	5,63%	
3: Samodzielność	Notatki z uwagami i własnymi spostrzeżeniami	42	18,18%	
	Nagrywanie własnych lekcji/zajęć	2	0,86%	
	Inne, w tym przemyślenia (forma refleksji)	5	2,16%	

Źródło: opracowanie własne.

Uzyskano w sumie 231 odpowiedzi, bowiem nauczyciele mogli wybierać kilka źródeł informacji. Największa liczba nauczycieli charakteryzuje się względną samodzielnością podczas ewaluacji swojej pracy i przy podejmowaniu decyzji. Kategoria ta została określona w badaniach jako zbiór zachowań nauczycieli, w których czerpią oni wskazówki od innych (kolegów – 17,31%, uczniów – 17,75% i niekiedy rodziców – 5,63%) i dzięki nim samodzielnie podejmują działania. Łącznie aż 40,69% (94) nauczycieli charakteryzuje się takim typem samodzielności.

Duża grupa nauczycieli (38,10%) stwierdza, że silną motywację zadaniową stanowi informacja o stylu nauczania uzyskana od dyrekcji szkoły, po hospitacji zajęć. Świadczy to o braku samodzielności motywu – nauczyciele otrzymują wskazówki dotyczące rozwoju zawodowego od swoich przełożonych i są zobowiązani „poleceniem” służbowym do podjęcia określonych zmian. Oznacza to zatem silną zależność działań nauczyciela od oceny formalnej.

Jedynie 21,2% nauczycieli jako źródło informacji o własnym sposobie nauczania i poczucia potrzeby samokształcenia uznało własne, samodzielne działanie (kategoria 3), w tym prowadzenie notatek (18,18%) i nagrywanie własnych zajęć (0,86%). Około 2,16% ogółu odpowiedzi to wskazania kategorii „Inne”. Wśród opinii przytoczonych odnaleźć można jednak potwierdzenie, że tym mianem oznaczana była często refleksja pedagogiczna. Nauczyciele wymieniali bowiem jej przykłady: „*Własne obserwacje na podstawie monitorowania osiągnięć uczniów*”, „*Autorefleksja*”, „*Moje przemyślenia*”. Mała liczba odpowiedzi potwierdziła jedynie nieznaczną rolę autorefleksji, w opinii nauczycieli, jako motywów podejmowania rozwoju zawodowego.

Stwierdzić można, że samodzielne motywowanie (kategoria 3) działań zmierzających do rozwoju zawodowego u nauczycieli języka angielskiego jest znikome. Dwie

pozostałe kategorie są niemal jednakowo silne (kategoria 2 – 40,68%, kategoria 1 – 38,1%) i każda z nich jest niemal dwukrotnie silniejsza od trzeciej.

Samodzielność w działaniach nauczyciela

Problem samodzielności działań rozpatrywany jest z uwzględnieniem dwóch aspektów, do których należą (1) **formy doskonalenia zawodowego wybierane przez nauczycieli** i (2) **środki dydaktyczne wykorzystywane w procesie dydaktycznym**.

Forma doskonalenia zawodowego wybierana przez nauczyciela wskazuje na potrzebę samodzielnego kierowania rozwojem lub korzystania z innych możliwości wzbogacania wiedzy i rozwijania kompetencji. Tabela 2 przedstawia wybory nauczycieli.

Tabela 2. Formy doskonalenia zawodowego wybierane przez nauczycieli (możliwa więcej niż 1 odpowiedź)

Obszar samodzielności: kategoria	Forma doskonalenia zawodowego	Liczba udzielonych odpowiedzi	Procent udzielonych odpowiedzi	Ogólna liczba zebranych odpowiedzi
1: Zależność	Warsztaty organizowane przez wydawnictwa	33	16,92%	195
	Spotkania z metodykiem	18	9,23%	
	Inne kursy i szkolenia	4	2,05%	
2: Względna zależność/ samodzielność	Poradniki i scenariusze lekcji udostępnione przez wydawnictwo	19	9,74%	
	Obserwacje koleżeńskie	19	9,74%	
	Inne wsparcie kolegów i koleżanek z pracy	19	9,74%	
3: Samodzielność	Źródła internetowe	37	18,97%	
	Samodzielne studiowanie książek i literatury fachowej	25	12,82%	
	Fora nauczycielskie i listy dyskusyjne	21	10,77%	

Źródło: opracowanie własne.

W wyborze form doskonalenia zawodowego widać wyraźnie silną tendencję do samodzielności (kategoria 3). Aż 42,56% nauczycieli wskazało, że w swoim rozwoju zawodowym wybiera takie formy doskonalenia, które pozwalają na samodzielność, własną aktywność i możliwość decydowania. Największą popularnością cieszy się Internet (18,97%), który pozwala na swobodne odnajdywanie potrzebnych treści. W poszukiwaniu odpowiedzi na pojawiające się pytania nauczyciele sięgają również po książki i literaturę fachową (12,82%) oraz korzystają z forum nauczycielskiego lub list dyskusyjnych (10,77%).

Względną samodzielność/zależność w działaniach (kategoria 2) wykazuje 29,22% nauczycieli, którzy najchętniej korzystają z form doskonalenia niewymagających pełnej samodzielności i podejmowania autonomicznych decyzji. Stąd dużą popularność (9,74%) mają poradniki i scenariusze lekcji udostępnione przez wydawnictwo przygotowujące podręczniki, w których można znaleźć gotowe rozwiązania i wskazówki dydaktyczne nadające się do zwykłego „przeniesienia” do własnej klasy szkolnej. Podobnie dużym zainteresowaniem (wszystkie wymienione formy w tej kategorii uzyskały

9,74%) cieszą się obserwacje koleżeńskie oraz inne formy współpracy, które przenoszą odpowiedzialność za doskonalenie z nauczyciela na większą grupę stanowiącą „wspólnotę praktyków” czy „krytycznych przyjaciół”.

Najmniej popularne są formy doskonalenia, które mają charakter zorganizowany, a ich tematyka jest z góry ustalona i niezależna od rzeczywistych potrzeb nauczycieli (kategoria 1–28,2%). Dużą popularnością cieszą się warsztaty organizowane przez wydawnictwa, najczęściej jako promocja podręczników (16,9%). Cała kategoria uzyskała niski poziom wyborów, lecz warsztaty te zajmują drugą pozycję w całym rankingu wybieranych form (druga pozycja po Internecie). Zainteresowanie nauczycieli tego typu formą szkolenia jest uzasadnione, bowiem spotkania z wydawcą charakteryzują się dużą atrakcyjnością – oferowane warsztaty odbywają się w przyjemnych miejscach, z cateringiem, wydawcy przekazują egzemplarze okazowe nowych podręczników, przygotowują liczne konkursy z nagrodami. Warsztaty te są jednak efektywną formą doskonalenia, bowiem przybliżają techniki pracy dydaktycznej skuteczne w pracy z określonymi podręcznikami. Znacznie mniejsze korzyści odczuwają nauczyciele podczas spotkania z metodykiem (9,23%), często wymuszonego przez wymogi awansu, także mającego charakter oceny nauczyciela lub uczestnicząc w innych kursach i szkoleniach (2,05%), np. organizowanych przez ośrodki metodyczne czy kuratoria.

Kolejnym analizowanym aspektem jest rodzaj używanych środków metodycznych. Samodzielność nauczycieli wyraża się jednoznacznie w ich samodzielnym przygotowywaniu potrzebnych materiałów w celu wzbogacenia nauczania języka oraz indywidualizacji procesu dydaktycznego. Do każdej kategorii samodzielności przypisano w badaniu taką samą liczbę (3) źródeł (tabela 3).

Tabela 3. Źródła środków dydaktycznych (nauczyciel mógł wybrać maks. 4)

Obszar samodzielności: kategoria	Źródła środków dydaktycznych	Liczba udzielonych odpowiedzi	Procent udzielonych odpowiedzi	Ogólna liczba zebranych odpowiedzi
1: Zależność	Dostępne on-line	65	16,25	400
	Poradniki, scenariusze lekcji i testy udostępnione przez wydawnictwo	70	17,5	
	Wymiana z kolegami	38	9,5	
2: Względna zależność/ /samodzielność	Inne poradniki dla nauczycieli, adaptowane	49	12,25	
	Przygotowywane wspólnie z innymi nauczycielami	48	12	
	Inne książki do nauki języków, adaptowane	29	7,25	
3: Samodzielność	Samodzielnie przygotowane z różnych źródeł	57	14,25	
	Przygotowane z uczniami	7	1,75	
	Samodzielnie przygotowane, własne pomysły	37	9,25	

Źródło: opracowanie własne.

Zauważalna jest niewielka dominacja kategorii zależności (43,25%) nad kategorią względną samodzielności – 31,5% i kategorią samodzielności (25,25%). Różnice nie są jednak duże, choć wskazują na swoisty minimalizm nakładu pracy. Nauczyciele wolą korzystać z materiałów łatwo dostępnych, które jednak nie zawsze będą adekwatne do potrzeb uczniów. Stosowanie takich materiałów świadczyć może zatem o obniżeniu indywidualizacji nauczania. Wszystkie wyliczone źródła, z których nauczyciele czerpią pomoce dydaktyczne cieszą się niemal jednakową popularnością, z wyjątkiem materiałów przygotowywanych we współpracy z uczniami. A zatem nauczyciele nie tylko sami charakteryzują się małą inicjatywą w przygotowaniu materiałów, ale również nie aktywizują uczniów. Dość niski poziom samodzielności nauczycieli w wyborze materiałów dydaktycznych może być zatem i oznaką niskiej samodzielności uczniów.

Wnioski z badań. Wnioski z badań są jednoznaczne. Nauczyciele są silnie motywowani zewnątrznie, przez przełożonych lub innych uczestników procesu edukacyjnego, jak koledzy, uczniowie i rodzice. Jednakże samodzielnie realizują swoje cele i ukierunkowują swój rozwój zawodowy, korzystając z wszystkich możliwych źródeł. Działania te mają głównie na celu uzupełnienie odczuwanych braków (jak np. nieznanostwo obsługi nowoczesnych środków technicznych) i zaspokojenie rzeczywistych potrzeb edukacyjnych nauczyciela. Samodzielność w tym ujęciu wiąże się z autonomią i polega na świadomym podejmowaniu kształcenia się i doskonalenia, zarówno samodzielnego (filmy wideo, YouTube, czytanie książek i czasopism zawodowych, poszukiwania ciekawych planów lekcji w Internecie) lub z wykorzystaniem form zorganizowanych. Zaobserwowane zjawisko można zatem nazwać „wymuszoną samodzielnością”.

Za przyczynę takiej sytuacji zapewne uznać należy obawę przed utratą pracy. Jednakże, uznając za Bogusławem Śliwskim, że nauczyciele to „profesja zawiedzionych” (2006:9–16), zastanawiający jest fakt dość silnej niezależności i samodzielności w działaniach. Nauczycielom byłoby łatwiej i prościej zapisać się na kurs. Blokadą nie jest koszt, bowiem warsztaty organizowane przed wydawców podręczników, jak i ośrodki metodyczne, ORE czy nawet firmy prywatne w ramach projektów EFS są i bywały darmowe. Zainteresowanie „samodzielnością działania” da się zapewne wytłumaczyć łatwością dostępu i niskim nakładem pracy włożonym w wyszukiwanie materiałów w Internecie czy szybkością uzyskanych odpowiedzi na postawione pytania na forach nauczycielskich. Warsztaty i kursy są pod tym względem bardziej wymagające ze względu na konieczność starannego ich zaplanowania. Poza tym brak rzeczywistego wsparcia ze strony szkoły, w formie np. urlopu szkoleniowego, często uniemożliwia nauczycielom udział w kursach. Korzystanie z Internetu, samodzielne studiowanie dostępnych materiałów staje się więc jedynym „realnym”, zawsze dostępnym sposobem na samodoskonalenie. Stąd zapewne również i wysoka zależność od materiałów znalezionych w Internecie lub poradnikach dla nauczycieli.

W badaniach widoczna jest jeszcze jedna tendencja: zmniejszenie roli szkoły jako organizacji uczącej się, opartej na wspólnym wypracowaniu jakości edukacji przez wspólnoty praktyków. Jest to proces nieodzowny i niezbędny do rozwoju szkolnictwa i osiągnięcia coraz większych efektów edukacyjnych, tak więc sytuacja zadeklarowana w wypowiedziach nauczycieli jest bardzo niekorzystana. Szkoła, choć motywuje (widoczna względna zależność i zależność motywu), to jednak nie wspomaga w realizacji

celów (samodzielność działania). Od nauczyciela wymaga się, by on sam ponosił odpowiedzialność za efektywność nauczania.

Sądzę, że samodzielność działania nauczyciela w sferze rozwoju zawodowego jest zauważalną tendencją. Czynniki ją wywołujące nie są jednoznaczne, lecz niezależnie od przyczyn skutkują one samoukierunkowaniem, samorealizacją i samodzielnością nauczyciela.

Bibliografia

1. Boyd P. (2014), *Using „Modelling” to Improve the Coherence of Initial Teacher Education*, tłum. własne, [w:] P. Boyd, A. Szplit, Z. Zbróg (red.), *Teacher Educators and Teachers as Learners*, Libron, Kraków, s. 51–74.
2. Cross K.P. (1981), *Adults as learners: Increasing participation and facilitating learning*, Jossey-Bass, San Francisco.
3. Day Ch. (2005), *Rozwój zawodowy nauczycieli*, GWP, Gdańsk.
4. Day Ch., Sammons P., Stobart G., Kington A., & Gu, Q. (2007), *Teachers Matter: Connecting Work, Lives and Effectiveness*, Open University Press, Maidenhead.
5. Eraut M. (2007), *Learning from Other People in the Workplace*, „Oxford Review of Education”, nr 33, 4, dostępny na <http://dx.doi.org/10.1080/03054980701425706> (otwarty 03.01.2015).
6. Eurydice (2009), *Zakres autonomii i odpowiedzialności nauczycieli w Europie*, FRSE, Warszawa, dostępny na http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/094PL.pdf (otwarty 10.01.2015).
7. Hammerschmidt U., *W jaki sposób dyrektorzy szkół mogą wspierać samodzielność i odpowiedzialność nauczycieli? Odpowiedzialność i możliwość dyrektora szkoły w zarządzaniu radą pedagogiczną*, *System Ewaluacji Oświaty*, dostępny na http://www.npseo.pl/data/various/files/Ulrich%20Hammerschmidt_pl_kor.pdf, (otwarty 10.03.2014).
8. Kahne J., Westheimer J. (2000), *A Pedagogy of Collective Action and Reflection. Preparing teachers for collective school leadership*, tłum. własne, „Journal of Teacher Education”, (5), 372–383.
9. Klebaniuk J. (2003), *Tożsamość w edukacji dorosłych*, [w:] J. Kargul (red.), *Dyskursy młodych andragogów*, nr 4, oficyna Wyd. Uniw. Zielonogórskiego, Zielona Góra.
10. Knowles M. (1980). *The Modern Practice of Adult Education*. CUP, New York.
11. Lewartowska-Zychowicz M. (2009), *Nauczyciel (wczesnej edukacji) w relacjach wolności i przymusu*, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problem, rozwiązania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa, s. 158–184.
12. Richards J.C., Farrell Th.S.C. (2005), *Professional Development for Language Teachers. Strategies for Teaching Learning*, CUP, New York.
13. Szewczuk W. (1985) (red.), *Słownik psychologiczny*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
14. Śliwerski B. (2006), *Nauczyciel jako zawód*, I Kongres Zarządzania Oświatą, OSKKO, Łódź, 27–29.09.2006, dostęp na <http://www.oskko.edu.pl/kongres1/materialy/BSliwerski-Kongres.pdf>, (otwarty 03.01.2015).
15. Wenger E. (1998), *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, tłum. własne, CUP, Cambridge, dostępny na <http://www.amazon.com/Communities-Practice-Cognitive-Computational-Perspectives/dp/0521663636> (otwarty 12.01.2015).
16. Wilsz J. (2009), *Edukacja dorosłych w kontekście ich potrzeb sterowniczych*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, s. 19–26.

dr Agnieszka SZPLIT

Uniwersytet im. Jana Kochanowskiego, Kielce