

Uczestnictwo nauczycieli w profesjonalnych społecznościach edukacyjnych w środowisku online a proces doskonalenia zawodowego

Teachers' participation in the online educational communities and the process of professional development

Keywords: professional development of teachers, professional educational communities, online learning.

Abstract: The considerations presented in this study are part of the pedagogical discourse on the conditions for professional development of teachers outside their workplace. The aim of the article is to discuss the specifics of teachers' participation in online educational communities. The author discusses Tobbin's concept of online learning and describes in detail the structure and functions of virtual communities. The author emphasizes the benefits of such participation and describes the shortcomings of traditional forms of professional development. Literature analysis shows that virtual educational communities are alternative and optimal environments for the professional development of teachers. Those communities support informal learning and help improve teaching methods by generating innovative teaching strategies.

Słowa kluczowe: rozwój zawodowy nauczycieli, profesjonalne społeczności edukacyjne, uczenie się w sieci.

Streszczenie: Prezentowane w niniejszym opracowaniu rozważania wpisują się w dyskurs pedagogiczny o warunkach rozwoju zawodowego nauczycieli poza miejscem pracy. Celem artykułu jest przede wszystkim omówienie specyfiki funkcjonowania nauczycieli w społecznościach edukacyjnych w środowisku online. Autorka przywołuje koncepcję uczenia się w sieciach K. Tobbina i w tej perspektywie szczegółowo opisuje strukturę oraz funkcje wirtualnych społeczności praktyków, akcentując korzyści, jakie płyną z uczestnictwa w nich. Zwraca przy tym uwagę na braki tradycyjnych form doskonalenia zawodowego nauczycieli. Autorka dokonała krótkiego przeglądu literatury na ten temat. Analiza literatury źródłowej pozwala wskazać, że wirtualne społeczności edukacyjne to alternatywne, optymalne środowiska doskonalenia zawodowego, wspierające kulturę uczenia się nauczycieli. Wspomagają bowiem nieformalne uczenie się i pomagają w doskonaleniu praktyki nauczycielskiej, generując innowacyjne strategie nauczania.

„...Najważniejszą rzeczą, której nauczyłam się jest to, że istnieje społeczność entuzjastycznych, niesamowitych nauczycieli, którzy uczą się przez całe życie, wciąż doskonalą swoją praktykę ucząc się od siebie nawzajem...”

Trust, Krutka, Carpenter, 2016

Wprowadzenie

Rzeczywistość, w której funkcjonujemy, jest nieprzewidywalna. Ludzie żyją w złożonym, nieustannie zmieniającym się świecie społecznym i polityczno-gospodarczym. Konsekwencją tego jest brak możliwości planowania swojego życia. Wymagania stawiane jednostkom również są wciąż modyfikowane. W sytuacji „zmienności”, w świecie wieloznaczności, różnorodności kulturowej, zróżnicowanych systemów przekonań, człowiek zmuszony jest reagować i adaptować się do nowych warunków (uczenie się nie może zakończyć się na żadnym z etapów życia). Działanie to najczęściej przybiera formę uczenia się, kształtowania się, inaczej mówiąc aktywności, która prowadzi do rozwoju. Większość procesów uczenia się osób dorosłych odbywa się w sposób nieformalny, poza tradycyjnymi miejscami zdobywania wiedzy. Przebiegają one poprzez interakcje z osobami, które jednostka ceni, kocha, poprzez kontakty z przyjaciółmi, sąsiadami i współpracownikami na przestrzeni wielu sekwencji biografii.

Nieustanne uczenie się jest także integralnym elementem filozofii życiowej współczesnych nauczycieli. Wymagania społeczne wobec nich są zmienne i z każdym rokiem zwiększa się ich zakres. Dydaktycy muszą więc stale się uczyć i rozwijać. Doskonalenie się nauczycieli jest wymagane w wielu krajach ze względu na wciąż zachodzące zmiany edukacyjne, przyrost wiedzy dydaktycznej, metodycznej, neurobiologicznej. Zakłada się także, że ich udział w różnego typu formach doskonalenia zawodowego poprawia jakość nauczania uczniów (Tuytens, Devos 2011; Gallagher, Griffin, Ciuffetelli-Parker, Kitchen, Figg 2011, Admiraal, Kruiter, Lockhorst, Schenke, Sligte, Smit, Tigelaar 2016).

W ostatnim czasie wielu pedagogów, doświadczając braku satysfakcji z tradycyjnych form doskonalenia zawodowego (związanych często z miejscem zatrudnienia i odgórnie narzuconymi wymogami formalnymi), przyłącza się do wirtualnych, profesjonalnych społeczności edukacyjnych. Postrzegane są one jako alternatywne, optymalne środowisko doskonalenia zawodowego. W niniejszym tekście wyjaśnione zostanie, z jakich względów nieformalne środowiska uczenia się mogą być bardziej efektywne niż tradycyjne. Przedstawiona zostanie także struktura oraz funkcje wirtualnych społeczności nauczycieli.

Tradycyjne i nietradycyjne formy doskonalenia się nauczycieli w kontekście idei uczenia się przez całe życie

Idea uczenia się przez całe życie (*life long learning*) wpisana jest w założenia Raportu Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji, opracowanego przez

Jacques'a Delors'a, opublikowanego w 1996 r., pt. *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*. Permanentne doskonalenie się jest i zawsze było mocno ulokowane w pragmatyce zawodowej nauczycieli. Od 1 września 2018 r. na dydaktyków nałożony został ustawowy obowiązek doskonalenia się zgodnie z potrzebami szkoły. W myśl art. 12 ust. 3. ustawy Karta Nauczyciela nauczyciel musi podnosić swoją wiedzę ogólną, zawodową i w tym celu korzystać z różnych form doskonalenia zawodowego. Ponadto ci, którzy ubiegają się o kolejne stopnie awansu zawodowego, w okresie stażu powinni nieustannie podnosić swoje kompetencje. Wszystko to zazwyczaj odbywa się w nurcie tradycyjnych form doskonalenia zawodowego, często związanych z miejscem pracy.

Wdrażana procedura rozwoju zawodowego nauczycieli nie spełnia jednak swojej funkcji. W założeniu powinna sprzyjać rozwojowi, podnoszeniu wiedzy i umiejętności, promować najlepszych pedagogów. W świetle wyników kontroli NIK można wysnuć wniosek, że procedura ta sprowadza się tylko do automatycznego promovania na kolejne stopnie awansu. W opinii NIK proces doskonalenia zawodowego nauczycieli nie jest ukierunkowany na kształtowanie postaw oraz przyrost wiedzy i umiejętności (a zatem NIK wskazuje na brak zmian o charakterze jakościowym) (Raport NIK 2017)¹.

Wnioski z badań Marzenny Magdy-Adamowicz potwierdzają opisany stan rzeczy. Ponadto badaczka wskazuje na niewystarczające powiązanie działań z zakresu awansu zawodowego z faktycznym doskonaleniem zawodowym oraz na to, iż narzucone wymagania nie uwzględniają licznych istotnych kompetencji potrzebnych w pracy nauczycielskiej. M. Magda-Adamowicz twierdzi, iż system awansu, zawodowego nie jest wystarczająco powiązany z potrzebami szkół, ma biurokratyczny charakter i oparty jest wyłącznie na motywacji finansowej i potrzebie stabilizacji sytuacji zawodowej. Ponadto zwraca uwagę na zbyt krótką ścieżkę awansu co sprawia, że stosunkowo w młodym wieku można osiągnąć najwyższy szczebel awansu, mogąc zrezygnować z dalszego doskonalenia (Magda-Adamowicz 2017, s. 46). Potwierdzają to badania zrealizowane w Niemczech i Belgii, które wykazały, że częstotliwość podejmowania działań związanych z rozwojem zawodowym zmniejsza się wraz z wiekiem (Richter, Kunter, Klusmann, Lüdtke, Baumert 2011; van Daal, Donche, De Maeyer 2014). Niepokojące jest także to, iż wraz z osiągnięciem kolejnych stopni awansu, ograniczaniem aktywności edukacyjnej spada poziom poczucia własnej skuteczności (Kulawska 2017).

Doskonalenie zawodowe – zwłaszcza formalne – nie jest efektywne. Oferta placówek doskonalenia nie uwzględnia potrzeb odbiorców, nie jest oparta na przeprowadzonej diagnozie wstępnej. W rezultacie szkolenia nie spełniają oczekiwań nauczycieli (zwykle istotniejsze są możliwości organizatorów, a nie potrzeby szkolne).

¹ Raport NIK z 2012 r. także wskazuje system kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli, który postrzegany jest jako fundamentalny element podnoszenia jakości pracy polskich szkół, nie działa dobrze (Raport NIK, 2012).

Wskazują oni również, że mają problem z wykorzystaniem wiedzy i umiejętności zdobytych podczas tradycyjnych szkoleń (Elsner, Bednarek 2010; Raport NIK 2017). W tej sytuacji kluczowym wydaje się pytanie, w jaki sposób tworzyć efektywne środowiska uczenia się dla nauczycieli? Jest to istotne pytanie zwłaszcza w kontekście tego, iż tradycyjne formy kształcenia (m.in. krótkie formy doskonalenia zawodowego, np. warsztaty, kursy; seminaria; konferencje; studia podyplomowe) nie wykazują istotnego wpływu na praktykę zawodową nauczycieli (Cochran-Smith, Zeichner 2005; Darling-Hammond, Snyder 2009).

Nietradycyjne formy uczenia się (oparte zazwyczaj o nieformalne uczenie się) okazują się być skuteczniejsze. Pozwalają nauczycielom na współtworzenie wiedzy we współpracy z innymi nauczycielami (TALIS 2013 results, Kynt i inni 2016). W niniejszym opracowaniu uwaga skoncentrowana zostanie na doskonaleniu zawodowym nauczycieli poprzez uczestnictwo w społecznościach edukacyjnych. Społeczności tego rodzaju wspierają proces rozwoju posiadanych kompetencji, oferując nowe przestrzenie, w których nauczyciele mogą się uczyć i rozwijać jako profesjonalści dzięki wsparciu innych osób. W Polsce funkcjonuje model współpracy międzyszkolnej w ramach sieci współpracy i samokształcenia. Sieć tego rodzaju tworzona jest przez zespół nauczycieli z różnych szkół, który współpracuje ze sobą w ramach określonego problemu. Celem funkcjonowania sieci jest dzielenie się wiedzą i doświadczeniem, wspólne rozwiązywanie problemów, dzielenie się pomysłami, spostrzeżeniami i propozycjami. Członkowie sieci mają możliwość korzystania z własnych doświadczeń, lecz mogą także korzystać z pomocy zewnętrznych ekspertów. Pracują pod kierunkiem koordynatora sieci współpracy i samokształcenia.

W ostatnich latach wielu nauczycieli zaczęło uzyskiwać dostęp do przestrzeni online i rozszerzać swoje nieformalne działania edukacyjne poprzez uczestnictwo właśnie w tej przestrzeni. Henry Jenkins, Ravi Purushotma, Alice J. Robison, Margaret Weigel (2009) opisali przestrzeń online jako „idealne środowiska uczenia się” (s. 10), z tego względu, iż inicjują, intensyfikują wzajemne uczenie się ludzi, angażując ich na różne sposoby, zgodnie z ich zainteresowaniami, umiejętnościami, wiedzą specjalistyczną i potrzebami, uwzględniając przy tym ich ograniczenia czasowe i przestrzenne (Jenkins i inni 2009). Uczestnictwo w wirtualnych, zintegrowanych sieciach, społecznościach edukacyjnych wydaje się więc być efektywną formą doskonalenia zawodowego nauczycieli. Wirtualne społeczności wspierają bowiem nieformalne uczenie się nauczycieli i pomagają im w doskonaleniu praktyki nauczycielskiej, generując innowacyjne strategie nauczania.

Sieci wzajemnego uczenia się a społeczności edukacyjne nauczycieli w środowisku online - ujęcie definicyjne

Kenneth Tobin (1998) zaproponował termin *Personal Learning Network*, aby opisać sieć ludzi wspierających się wzajemnie w procesie ciągłego, wieloaspektowego uczenia się. W kontekście myślenia o wzajemnym uczeniu się nauczycieli, związanym

z wykonywaną pracą zawodową, zasadnym jest stosowanie terminu *Professional Learning Network*". Według K. Tobina pracownicy mogą uczyć się obserwując się wzajemnie, wymieniając doświadczenia, dzieląc się wiedzą, w zespole osób mających specyficzną wiedzę specjalistyczną. Autor twierdzi, iż uczenie się nie odbywa się tylko w toku formalnie zorganizowanych form kształcenia, lecz jest częścią codziennych czynności każdego pracownika. Nie chodzi więc wyłącznie o edukację w instytucjach kształcenia, a raczej uczenie się rozumiane jako „składowa codziennego świata/życia” (Aittola 1998, s. 107, cyt. za Malec 2008, s. 3). Człowiek może więc uczyć się za każdym razem, gdy czyta książkę, artykuł, obserwuje, jak ktoś inny wykonuje określoną pracę, kiedy otrzymuje odpowiedź na zadane przez siebie pytanie (Tobin 1998, s. 1).

Idea profesjonalnych społeczności uczących się (*professional learning community*) jest oparta o rozumienie procesu uczenia się w kategoriach zaproponowanych przez K. Tobina. *Professional learning community* to społeczność uczących się wzajemnie osób wykonujących określony zawód (np. nauczycieli). A zatem „professionals” to nauczyciele, którzy są współodpowiedzialni za kreowanie środowiska sprzyjającego uczeniu się uczniów i nieustająco podejmujący trud doskonalenia się. „Learning” jest to działanie, w które praktycy angażują się, w celu rozwijania własnych kompetencji zawodowych. „Community” to grupa osób, których celem jest dzielenie się doświadczeniem, wymiana wiedzy, wspieranie się w sytuacjach trudnych, wspólne rozpoznawanie problemów, kreowanie rozwiązań (Hord, 2009).

Właśnie w tego rodzaju społecznościach praktycy mają sposobność ciągłego doskonalenia się, zdobycia umiejętności osiągania pożądanych wyników w pracy. Tu powstają nowe wzorce śmiałego myślenia, które stają się fundamentem aspiracji zawodowych. W społecznościach praktyków ludzie nabywają umiejętność wspólnego uczenia się (Senge 2006, s. 19). Różni uczeni, autorzy i pedagodzy wyobrażają sobie społeczności edukacyjne praktyków w specyficzny i nieco odmienny sposób. Jednak ich istotą każdorazowo jest wzajemne uczenie się osób osadzonych w podobnym obszarze praktyki zawodowej.

W ostatnim czasie w procesie rozwoju zawodowego nauczycieli coraz bardziej popularne stają się wirtualne społeczności edukacyjne. Nauczyciele z powodu ograniczeń czasowych i przestrzennych częściej i chętnie korzystają z serwisów internetowych, które ze względu na swoją funkcjonalność ułatwiają budowanie, rozwijanie i utrzymywanie efektywnych relacji zawodowych i towarzyskich pomiędzy użytkownikami. W konsekwencji wspierają rozwijanie się i rozszerzanie *profesjonalnych sieci edukacyjnych* nauczycieli (Trust 2012, s. 133). W tej perspektywie na znaczeniu zyskuje pytanie, jak tworzyć efektywne środowiska uczenia się i nauczania online i w jaki sposób wykorzystać jego zasoby.

Struktura i funkcje wirtualnych, profesjonalnych społeczności edukacyjnych nauczycieli

Społeczności praktyków są imponującym przejawem nieformalnego uczenia opartego o ciągłe, wieloaspektowe, wzajemne doskonalenie się ich członków. Zasadniczo

tworzą i rozwijają się w sposób naturalny, aby realizować wspólne zainteresowania ich członków, rozwiązywać kolektywnie doświadczane problemy. Funkcjonują zarówno w miejscu, jak i poza miejscem pracy. Zasadniczo mają jednak tendencję do istnienia poza formalnymi strukturami edukacyjnymi. Aktywność edukacyjna członków społeczności zwykle nie jest skoncentrowana na zdobyciu formalnych kwalifikacji. Mogą zatem zajmować się tym, co jest dla nich ważne i dzięki temu stawać się skuteczniejszymi w wykonywaniu obowiązków zawodowych.

Aby omówić strukturę i funkcje wirtualnych społeczności edukacyjnych nauczycieli, można odnieść się pośrednio do założeń modelu *professional learning community* (PLC). Nie chcąc w tym miejscu szczegółowo omawiać tejże idei warto wymienić tylko podstawowe jej cechy. Richard DuFour, popularyzator tejże idei w amerykańskich szkołach, wyróżnia 6 cech modelu PLC (uczenie się jako nadrzędna potrzeba w społeczności; społeczność to środowisko współdziałania i permanentnego, wzajemnego uczenia się; zaangażowanie we wspólną pracę nad konstruowaniem nowej wiedzy zawodowej; uczenie się w toku działania; zaangażowanie w ciągłe doskonalenie się; dążenie do osiągnięć, sukcesów zawodowych (DuFour, DuFour, Eaker, Many 2006, s. 2–4).

Społeczność praktyków online rozumieć można jako sieć osób wyznających podobne wartości, zainteresowanych wspólnym uczeniem się, doskonaleniem, chcących osiągać podobne cele i rezultaty zawodowe. Społeczność jest optymalnym środowiskiem, w którym następuje transfer wiedzy między członkami. W takich systemach proces uczenia się rozumiany jest jako ciągłe dostosowywanie się do dynamicznie zmieniających się wymagań otoczenia społecznego. Poszczególne członkowie społeczności funkcjonują w tych systemach, przyjmując różne formy uczestnictwa. Wykazują się zmiennym poziomem zaangażowania (od „pełnego” zaangażowania po bardziej peryferyjną formę uczestnictwa, mającą na ogół charakter transakcyjny, wyrażającą się poprzez obserwowanie, korzystanie z gromadzonych zasobów).

Innymi słowy, członkowie społeczności w toku wzajemnych interakcji oddziałują na siebie. Modyfikują warunki społeczności, jednocześnie sami się zmieniając. Społeczność praktyków należy więc widzieć jako „tętniący życiem” system wzajemnego uczenia się ludzi gotowych na wprowadzanie zmian w swoją praktykę zawodową, umożliwiającą współpracę w różnych aspektach funkcjonowania zawodowego.

Przyglądając się wirtualnym społecznościom edukacyjnym nauczycieli, można dostrzec w nich trzy warstwy (umownie można je określić jako warstwa konceptualna, warstwa popularyzatorska, warstwa implementatorów). Każdy z członków społeczności realizuje swoją aktywność w nieco odmienny sposób i na tej podstawie można dokonać próby rozróżnienia tych warstw.

Nauczyciele działający w społeczności na poziomie warstwy konceptualnej kreują filozofię pracy w społeczności, określają i promują określony sposób myślenia o edukacji, koordynują działania w społeczności. Mają zdolność identyfikacji

makrotrendów i mikroczynników oddziałujących na środowisko oświatowe. Są to osoby akceptujące zmienność otoczenia, charakteryzujące się szybkim tempem reaktywności na zmiany zachodzące w środowisku edukacyjnym. Potrafią generować nieschematyczne, innowacyjne pomysły, które ułatwiają wdrażanie koniecznych zmian w praktyce zawodowej członków społeczności. Innymi słowy, mają umiejętność tworzenia nowych rozwiązań i skutecznego ich wdrażania. Chętnie dzielą się dorobkiem swojej wiedzy i doświadczeniem, ale i uczą się od innych członków społeczności. Osoby te mają poczucie własnej skuteczności zawodowej na poziomie ponadprzeciętnym, zwykle wykazują się widzą ekspercką. Odpowiadają na potrzeby pozostałych członków społeczności, transmitując określone wzorce rozwoju. Podkreślają konieczność stawiania sobie wyzwań, przełamują tym samym stagnację członków społeczności edukacyjnej. Są to osoby zaangażowane w tworzenie podstaw merytorycznych szkoleń dla nauczycieli (także tych spoza wirtualnej społeczności edukacyjnej) i wdrażanie innych działań edukacyjnych. Wykazują się umiejętnościami konceptualnymi. Ich rolą jest konstruowanie nowych programów nauczania, projektów, transmitowanie nieszablonowych rozwiązań edukacyjnych. Członkowie społeczności funkcjonujący w warstwie konceptualnej opracowują wskazówki i służą wsparciem dla nauczycieli, którzy chcą wdrażać w swojej pracy założenia społeczności edukacyjnej.

Na poziomie warstwy popularyzatorskiej działają najbardziej aktywni w społeczności nauczyciele. To oni nadają przedmiotowy charakter ideom członków społeczności funkcjonujących w warstwie konceptualnej. Są odpowiedzialni za opracowanie narzędzi, materiałów pomocniczych o charakterze metodycznym. Opiniują, rekomendują i promują określone metody pracy. Przygotowują procedury do wytycznych ekspertów z warstwy konceptualnej. Tworzą i poszukują narzędzi, za pomocą których można upowszechniać wypracowane w społeczności rozwiązania. Chętnie podejmują aktywność związaną z prowadzeniem szkoleń, organizacją konferencji, seminariów i innych krótkoterminowych form edukacyjnych.

Warstwa implementatorów obejmuje wszystkich pozostałych nauczycieli zaangażowanych w określoną społeczność praktyków. Ich uczestnictwo ma charakter transakcyjny. Postrzegają oni społeczność jako źródło inspiracji, przyjmując zazwyczaj rolę obserwatora. Korzystają z opracowanych materiałów i najlepszych praktyk w swoich codziennych działaniach w szkole. Tylko niektórzy, poszukując informacji zwrotnej u członków społeczności z pozostałych warstw, dzielą się spostrzeżeniami z efektów podjętych działań. Charakterystyczne jest to, iż ich obecność w wybranej społeczności może być krótkotrwała, związana tylko z podjętym projektem zawodowym.

Kończąc warto nadmienić, iż przynależność członków wirtualnych społeczności edukacyjnych do poszczególnych warstw nie jest stała w czasie. Jeden członek może w danej społeczności pełnić różne funkcje, realizować swą aktywność w zakresie trzech warstw, w zależności od swoich możliwości, potrzeb społeczności w danym okresie.

Korzyści płynące z uczestnictwa w wirtualnych społecznościach uczenia się

Wirtualne społeczności edukacyjne oferują nowe przestrzenie, w których nauczyciele mogą uczyć się i rozwijać jako profesjonalści, doświadczając wzajemnego wsparcia. Dzięki najnowszym osiągnięciom technologicznym i powszechnemu dostępowi do Internetu mogą rozszerzać swoje relacje zawodowe i osobiste poza sieci kontaktów związanych z miejscem zatrudnienia, szukać pomocy i wsparcia emocjonalnego oraz gromadzić ogromne ilości profesjonalnej wiedzy w dowolnym miejscu i czasie (Hur, Brush 2009; Trust, Krutka, Carpenter 2016).

Podstawową przyczyną poszukiwania wsparcia w nietradycyjnych środowiskach uczenia się, jakimi są wirtualne społeczności edukacyjne, jest niezgoda na status quo i poszukiwanie przez nich efektywniejszych sposobów realizacji zamierzeń zawodowych. Nauczyciele uczestniczący w środowiskach społecznego uczenia się online mają potrzebę, aby odnajdywać, dzielić się i współtworzyć profesjonalną wiedzę (Trust, Krutka, Carpenter 2016).

Uczestnictwo w wirtualnych społecznościach praktyki stanowi bowiem okazję do wspólnego uczenia się, sprzyja niwelowaniu poczucia izolacji, oferuje wyjątkowe perspektywy rozwoju zawodowego, a także umożliwia nawiązywanie relacji z szerokim gronem nauczycieli, specjalistów, ekspertów.

Nauczyciele uczestniczą w wirtualnych społecznościach edukacyjnych z pięciu powodów. Przede wszystkim społeczność jest przestrzenią do bezpiecznego dzielenia się trudnymi emocjami. Pozwala na niwelowanie odczuwania osamotnienia i izolacji. Ponadto w toku uczestnictwa w społeczności, nauczyciele doświadczają kolektywnego wsparcia (wsparcie społeczne od członków społeczności, obejmujące pomocne interakcje społeczne, które nie jest dostępne ze strony kolegów w pracy – Runhaar, Sanders, Yang 2010)², mają możliwość zawierania przyjaźni. Mogą korzystać z wszelkich zalet środowisk online. W tego rodzaju przestrzeni mają stworzone warunki do tego, aby móc odkrywać pomysły własne i innych, uczyć się, doświadczając ciągłej współpracy w środowisku profesjonalistów (Hur, Brush 2009; Giebułowska 2017). Nauczyciele czerpią zatem korzyści natury społeczno-emocjonalnej, ale także i inne.

Wielu nauczycieli informuje o różnych korzyściach intelektualno-poznawczych, związanych z aktywnością w wirtualnych społecznościach praktyki (np. społeczność jest dla nich źródłem nowych pomysłów, sprzyja rozwojowi własnych zasobów). Podkreślają również inne korzyści płynące z uczestnictwa w tego rodzaju społeczności. Zauważają u siebie wzrost poziomu refleksyjności w obszarze stosowanych

² Otrzymane wsparcie społeczne pozytywnie wpływa na efekty kształcenia zawodowego nauczycieli. Członkowie wirtualnych społeczności edukacyjnych są zadowoleni z wirtualnych interakcji społecznych. Doświadczają troski ze strony innych członków społeczności o ich rozwój zawodowy, codzienne funkcjonowanie. Te interakcje oceniane są jako pomocne i przyczyniają się do poczucia bycia kompetentnym (m.in. Evers, Kreijns, Van der Heijden, Gerrichhauzen, 2011).

strategii dydaktycznych, doceniają możliwość zdobywania nowej wiedzy. Należy również wskazać na korzyści wynikające z możliwości doskonalenia warsztatu zawodowego (m.in. możliwość ulepszania strategii nauczania, otrzymywania materiałów i wskazówek metodycznych).

Uczestnictwo w wirtualnych społecznościach edukacyjnych generuje fundamentalne zmiany postaw, przekonań i nawyków, z czasem zmieniających kulturę szkoły, w której zatrudnieni są uczestnicy. Jest to zapośredniczone przez poszukiwanie nowych wzorców zachowań, zmiany w sposobie myślenia o nauczaniu, w konsekwencji modyfikację sposobów nauczania i/lub uczenia się nauczyciela (DuFour, DuFour, Eaker 2006; Tuytens, Devos 2011; Thoonen, Slegers, Oort, Peetsma, Geijssels 2011; Trust, Krutka, Carpenter 2016).

Uczestnictwo w wirtualnych społecznościach praktyki sprawia, iż nauczyciele stają się dociekliwi, otwarci na zmiany, nie boją się eksperymentować. Uczestnicząc w tego rodzaju społecznościach dążą do rozwoju nowo nabytych umiejętności i kompetencji, poszukując najlepszych praktyk w zakresie nauczania i uczenia się.

Zakończenie

Wirtualne społeczności edukacyjne to dynamiczne środowiska edukacyjne, które wspierają kulturę uczenia się nauczycieli. Zazwyczaj to nieformalne grupy praktyków, które można zdefiniować jako społeczności praktyki. Są one przestrzenią, w której pielęgnowane są relacje interpersonalne, a uczestnicy mają poczucie bezpieczeństwa, angażując się we wspólne doświadczenia edukacyjne za pośrednictwem osiągnięć technologicznych. Możliwym tu staje się „poszukiwanie sytuacyjnych uzgodnień, czy też rozwiązywanie dylematów”, które nauczyciele napotykają „w codziennej praktyce zawodowej, mają strukturalne uwarunkowania, tzn. nie można ich zlikwidować w wyniku decyzji poszczególnych osób, trzeba sobie z nimi „radzić” (Urbaniak-Zajac 2018, s. 34).

Proces uczenia się w środowiskach online ma charakter celowy i płynny, a także zaspokaja osobiste potrzeby nauczycieli w zakresie rozwoju zawodowego (Lock 2006, s. 670).

Dobrowolne uczestnictwo w społecznościach praktyki online uznane zostało za skuteczną formę kształcenia zawodowego nauczycieli (Carr, Chambers 2006). Aktywność, która angażuje przez dłuższy czas, w toku uczestnictwa w wirtualnych społecznościach edukacyjnych poprawia praktykę zawodową nauczycieli (w przeciwieństwie do krótkoterminowych, tradycyjnych form doskonalenia zawodowego) (Hou 2015, s. 6–16).

Bibliografia

1. Adams A., Ross D., Vescio V. (2008), A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning, „*Teaching and Teacher Education*”, nr 24, s. 80–91.

2. Admiraal W., Kruijer J., Lockhorst D., Schenke W., Sligte H., Smit B., Tigelaar D., Wit D. (2016), Affordances of teacher professional learning in secondary schools, *„Studies in Continuing Education”*, nr 38:3, s. 281–298.
3. Carr N., Chambers D. (2006), Cultural and organisational issues facing online learning communities of teachers, *„Education and Information Technologies”*, vol. 11, s. 269–282.
4. Cochran-Smith M., Zeichner K. (red.) (2005), *Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah.
5. Darling-Hammond L., Richardson N. (2009), Research Review / Teacher Learning: What Matters?, *„Educational Leadership”*, nr 66:5, s. 46–53.
6. DuFour R., DuFour R., Eaker R., Many T. (2006), Learning by Doing: A Handbook for Professional Learning Communities at Work, s. 13–42.
7. Elsner D., Bednarek K. (2010), *Pomoc doradców metodycznych i konsultantów placówek doskonalenia nauczycieli w opinii jej beneficjentów. Raport końcowy z badań*, Warszawa.
8. Evers A., Kreijns K., Van der Heijden B., Gerrichhauzen J. (2011), An Organizational and Task Perspective Model Aimed at Enhancing Teachers. Professional Development and Occupational Expertise, *„Human Resource Development Review”*, nr 10 (2), s. 151–179.
9. Gallagher T., Griffin S., Ciuffetelli-Parker D., Kitchen J., Figg C. (2011), Establishing and sustaining teacher educator professional development in a self-study community of practice: Pre-tenure teacher educators developing professionally, *„Teaching and Teacher Education”*, nr 27:5, s. 880–890.
10. Giebułtowska J. (2017), *Rozwój zawodowy nauczycieli w modelu professional learning community*, *„Labo et Education”*, nr 5, s. 57–72.
11. Hur J., Brush T. (2009), Teacher Participation in Online Communities: Why Do Teachers Want to Participate in Self-Generated Online Communities of K-12 Teachers?, *„Journal of Research on Technology in Education”*, nr 41(3), s. 279–303.
12. Hord, S. (2009), Professional learning communities, *„National Staff Council”*, nr 30: 1, <http://www.earlychildhoodleadership.com.au/downloads/rsc/professional%20communities%20Hord2009.pdf> (data dostępu: 25.05.2020).
13. Hou H. (2015), What makes an online community of practice work?, *„Teaching and Teacher Education”*, nr 46, s. 6–16.
14. Jenkins H., Clinton K., Purushotma R., Robison A., Weigel M. (2009), *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*, MacArthur, Chicago, Illinois.
15. Kulawska E. (2017), Poczucie własnej skuteczności nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, *„Forum Pedagogiczne”*, nr 2, s. 237–251.
16. Kyndt E., Gijbels D., Grosemans I., Donche V. (2016), Teachers' Everyday Professional Development: Mapping Informal Learning Activities, Antecedents, and Learning Outcomes, *„Review of Educational Research”*, nr 86(4), s. 1111–1150.
17. Lock J. (2006), A new image: Online communities to facilitate teacher professional development, *„Journal of Technology and Teacher Education”*, nr 14 (4), s. 663–678.
18. Magda-Adamowicz M. (2017), Kształcenie permanentne nauczycieli w czasie ich aktywności zawodowej, *„Edukacja Ustawiczna Dorosłych”*, nr 2, s. 42–52.
19. Richter D., Kunter M., Klusmann U., Lüdtke O., Baumert J. (2011), Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities, *„Teaching and Teacher Education”*, nr 27:1, s. 116–126.

20. Runhaar P., Sanders K., Yang H. (2010), "Stimulating Teachers" Reflection and Feedback Asking: An Interplay of Self-efficacy, Learning Goal Orientations, and Transformational Leadership, *„Teaching and Teacher Education”*, nr 26, s. 1154–1161.
21. Senge P. (2006), *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. Doubleday (A Division of Random House), New York, s. 7.
22. Tobin K. (1998), *Connecting communities of learners*, The University of Pennsylvania, Philadelphia.
23. Thoonen E., Sleegers, P., Oort, F., Peetsma, T., Geijsel, F. (2011), How to Improve Teaching Practices: The Role of Teacher Motivation, Organizational Factors, and Leadership Practices, *„Educational Administration Quarterly”*, nr 47(3), s. 496–536.
24. Trust T., Krutka D., Carpenter J. (2016), "Together we are better": Professional learning networks for teachers, *„Computers & Education”*, nr 102, s. 15–34.
25. Tuytens M., Devos G. (2011), Stimulating Professional Learning Through Teacher Evaluation: An Impossible Task for the School Leader?, *„Teaching and Teacher Education”*, nr 27, s. 891–899.
26. Urbaniak-Zajac D. (2018), Normatywne i nienormatywne teorie profesjonalizacji, *„Problemy Profesji”*, nr 2.
27. Van Daal T., Donche V., De Maeyer S. (2014), The Impact of Personality, Goal Orientation and Self-Efficacy on Participation of High School Teachers in Learning Activities in the Workplace, *„Vocations and Learning”*, nr 7, s. 21–40.
28. Raport NIK, 2012 <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/nik-o-kształceniu-i-doskonaleniu-zawodowym-nauczycieli.html> (data dostępu: 23.05.2020).
29. Raport NIK 2017 <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/nik-o-przygotowaniu-do-zawodu-nauczyciela.html> (data dostępu: 23.05.2020 r.)
30. TALIS 2013 Results OECD Publishing (2014), http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/talis-2013-results_9789264196261-en#page1 (data dostępu: 24.05.2020).

dr Ewa Arleta Kos – Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Badań Edukacyjnych