

Nowak J.: *Pedeutologicke vyskumy v Pol'skej repubike*. W: Kasáčová B., Babiakova S., Cabanová M., Filipiak E., Seberova A.(red.), *Profesiografia v slovensko-cesko-pol'skom vyskume*, s.97-107. Banská Bystrica: PF UMB, 2011. ISBN 978-80-5570162-2.

Dr Jolanta Nowak
UKW Bydgoszcz

Pedeutologicke vyskumy v Pol'skej repubike

Każda profesja społeczna, a takim mianem należy określić zawód nauczyciela, wymaga odpowiednich kwalifikacji, kompetencji oraz swoistych predyspozycji, które pozwolą wypełnić delegowane przez społeczeństwo zadania. Rolą pedagoga jest stworzenie młodym ludziom, w przestrzeni publicznej przedszkola czy szkoły, warunków do budowania własnej tożsamości w wymiarze „tu i teraz” oraz przygotowanie ich do samodzielnego, aktywnego, odpowiedzialnego funkcjonowania w perspektywie opisanej kategorią „tam i potem”.

Literatura pedeutologiczna oraz badania biograficzne nad zawodem nauczyciela dostarczają wielu wskazań, a niekiedy nawet precyzyjnych kryteriów dotyczących profesjogramu współczesnego pedagoga. Sam termin „profesjogram” można rozpatrywać w trzech ujęciach: jako zbiór wymogów kwalifikacyjnych do pracy na danym stanowisku, bądź w szerszym rozumieniu, jako opis przebiegu pracy lub „zawodowy życiorys jednostki”. Zdaniem P. Kowolika (1994, s.28), profesjogram stanowi opis zawodu, gdyż zawiera cele i zadania wpisane w daną profesję oraz warunki i organizację pracy, a także te cechy psychofizyczne człowieka, które są oczekiwane w czasie realizacji czynności, operacji i ról zawodowych, podstawowych dla działalności pedagogicznej. Taki sposób myślenia o pedagogu – wychowawcy sytuuje go w roli sprawnego rzemieślnika, posiadającego wysokie kwalifikacje techniczno-adaptacyjne, który realizuje zadania poprzez aplikację usankcjonowanych tradycją schematów pedagogicznego działania. Stoi to wyraźnie w opozycji do pedagogiki humanistycznej o nachyleniu personalistycznym, która podkreśla indywidualność i niepowtarzalność osób, sytuacji, wzajemnych relacji. Nauczyciel – wychowawca musi być w nieustannej gotowości do przekraczania wypracowanych wcześniej procedur, norm i zasad postępowania, dokonywania w pełni świadomych, odpowiedzialnych wyborów pedagogicznych, prezentować otwartość na zmiany oraz refleksyjne podejście do narzuconej zewnętrznie roli. Stąd wydaje się, że bardziej odpowiednia będzie interpretacja profesjogramu jako „zawodowego życiorysu” jednostki, w którym „zawarte są konkretne czynniki (warunki) i wyznaczniki jej zawodowego rozwoju, począwszy od pierwszych (najwcześniejszych) myśli, marzeń i wyobrażeń, aż do uzyskania pełnych kwalifikacji i kompetencji pracowniczych”(Czarnecki, 2005, s.43).

Poszukiwanie idealnego wizerunku nauczyciela, ma bogatą tradycję w polskiej literaturze pedeutologicznej. Określenia: „dusza pedagogiczna”, „wrodzony talent pedagogiczny” czy „zdarność wychowawcza” służyły wyrażeniu pożądanых przymiotów osobowości dobrego nauczyciela i wychowawcy. Stopniowo te sformułowania wypełniano treścią poprzez tworzenie listy cech osobowych oraz kanonu nauczycielskich kompetencji. To właśnie określone predyspozycje osobowościowe, zdaniem wielu naukowców zajmujących się badaniem profesji nauczyciela wychowania przedszkolnego (Jędrzejewski 1987; Suświłło 2010.; Waloszek 1998, 2006, 2010) i edukacji wczesnoszkolnej (Radwiłowiczowie 1981, 2004; Kowolik 1994; Kozioł 1994) warunkują spójność postaw, przekonań oraz wewnętrzną organizację własnej aktywności w zgodzie z autonomicznym Ja pedagoga, a jednocześnie umożliwiają wypełnienie roli depozytariusza społecznie i kulturowo nadanych zadań względem kolejnych pokoleń młodych ludzi, uczestniczących w procesie kształcenia. Swoisty układ właściwości osobowych nauczyciela jest akceleratorem pedagogicznego myślenia i działania. Integracja wartości w systemie aksjo-normatywnym, silne poczucie tożsamości określonej strukturą roli zawodowej, poziom nawiązywania relacji interpersonalnych oraz zgodność

własnych dążeń, przekonań z interesem społecznym świadczą o predyspozycjach do wykonywania tej profesji.

Taką wielowymiarową charakterystykę pedagoga, pracującego z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym znajdziemy w opracowaniu M. i R. Radwiłowiczów z 1981 roku, noszącym tytuł *Nauczyciel klas początkowych*. Autorzy, na podstawie przeprowadzonych badań ankietowych, stworzyli model nauczyciela klas początkowych, w postaci wizerunku normatywnego, zawierającego atrybutywne stwierdzenia wynikające z konwencji pełnionej roli. W badaniach wzięło udział ogółem ponad 1100 osób, w tym byli nauczyciele klas początkowych, kadra naukowo-dydaktyczna wydziałów pedagogicznych uczelni wyższych oraz wizytatorzy-metodycy przedmiotowi nauczania początkowego. Model ogólny nauczyciela klas początkowych zdefiniowano jako „dynamiczny układ powiązanych ze sobą strukturalnie, pozytywnych cech osobowościowych, w tym instrumentalnych, wsparty odpowiednio rozległą i pogłębioną wiedzą rzeczową i psychopedagogiczną, niezbędny do pewnego stopnia w pracy każdego nauczyciela, ale przede wszystkim dla pracy z dziećmi na pierwszym szczeblu nauczania” (Radwiłowiczowie, 1981, s.38-39). Elementami składowymi modelu uczyniono różne aspekty osobowości nauczyciela, wyłonione na podstawie empirycznego materiału ankietowego (cechy zewnętrzne, cechy światopoglądowe, cechy moralne, uspołecznienie, wiedza i cechy intelektu, wiedza psychologiczna i pedagogiczna, cechy wolicjonalne, temperament, cechy emocjonalne, cechy instrumentalne związane z wykonywaniem zawodu), które następnie zestawiono z sześcioma podstawowymi funkcjami nauczania początkowego (opiekuńczą, diagnostyczno-prognostyczną, kompensacyjno-usprawniającą, poznawczą, kształcącą i wychowawczą). Na podstawie analiz zebranego materiału badawczego skonstruowano „specyficzny, a zarazem wielostronny model nauczyciela klas początkowych polskiej szkoły ogólnokształcącej” (Radwiłowiczowie, 1981, s.50).

Pedagog pracujący z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym powinien być przede wszystkim serdeczny, kompetentny i opiekuńczy względem swoich podopiecznych, dbać o rozwój ich osobowości zgodnie z uznanym społecznie systemem wartości. Wśród cech osobowościowych do najbardziej pożądanych należy kontaktowość, rozumiana jako pogoda ducha, optymizm pedagogiczny, a także wykazywanie zainteresowania każdym uczniem i jego problemami w celu planowania jego dalszej drogi rozwojowej. Ważnym wymiarem wizerunku nauczycielskiego jest wiedza psychologiczno-pedagogiczna oraz umiejętności metodyczne i sprawności instrumentalne, które pozwolą na w pełni świadomą realizację treści programowych przewidzianych dla klas I-III. Wesprzeć to należy wiedzą rzeczową i dobrą orientacją w strukturze treści podstawowych dyscyplin naukowych. Kolejnym istotnym aspektem wychowawczego oddziaływania nauczyciela jest prezentowany przez niego światopogląd i społeczne zaangażowanie, wynikające z osobistych doświadczeń i wsparte odpowiedzialną realizacją zobowiązań, wpisanych w wykonywaną profesję. Towarzyszyć temu powinna wysoka kultura języka oraz różnorodność zainteresowań ogólnokulturowych i artystycznych. Nauczyciel pracujący z małymi dziećmi to osoba o rozbudowanej samowiedzy, zrównoważona, cierpliwa, która potrafi panować nad własnymi reakcjami. Obok cech emocjonalnych, wolicjonalnych, wiedzy i cech intelektu pojawia się cała gama cech zewnętrznych, opisujących wygląd nauczyciela, które można określić mianem: miła powierzchowność. Jak podkreślają Autorzy badań, prezentowany model ma charakter dynamiczny, co oznacza, że ujęte cechy dają się wykształcić, podlegają rozwojowi i powinny być doskonalone w trakcie całej kariery zawodowej nauczyciela. Nie bez znaczenia są również zadatki wyjściowe, tkwiące w wyposażeniu psychofizycznym przyszłego nauczyciela. Co ważne, wskazane atrybuty opisujące pedagoga nie należy rozpatrywać oddzielnie, gdyż tworzą one układ wzajemnie warunkujących się predyspozycji i zachowań.

W ostatnich latach coraz częściej mówi się o osobowości efektywnej nauczyciela, która wpisuje się w nurt humanistycznego, personalistycznego myślenia o edukacji. Z. Kosyrz (1997) definiuje ją jako „taki układ właściwości osobowych wychowawcy, które wyznaczają jego działanie i myślenie pedagogiczne”(s.26). Tworzywem dla nauczycielskiego stawania się są zintegrowane dyspozycje biologiczne i społeczne, wśród których szczególną rolę odgrywa światopogląd, wyrażający osobistą postawę życiową i wytyczający linię postępowania w relacji ze światem materialnym i osobowym oraz motywacja, która może wyzwać lub hamować podejmowanie różnych form

aktywności. W dalszej kolejności wymienia się inteligencję, zdolności, zainteresowania, mechanizmy temperamentalne i charakterologiczne oraz samoregulacyjne, do których zaliczamy: samowiedzę, samokontrolę, samoocenę, sumienie oraz samokrytykę (Kosyrz, 1997, s.27-43). To nauczyciel, tak naprawdę, jest autorem własnego wizerunku osobowego.

Odejście od apriorycznych założeń w badaniach profesjonalizmu nauczyciela zapoczątkowało dyskurs tożsamościowy w pedagogice. Kategoria tożsamości w odniesieniu do nauczyciela oznacza dynamiczną wizję siebie, urzeczywistnianą w podejmowanych działaniach edukacyjnych. Mamy tutaj kompilację elementów tożsamości osobistej, będącej wyrazem indywidualności człowieka jako odrębnej, niepowtarzalnej jednostki oraz tożsamości społecznej, wskazującej na jej przynależność do danej grupy zawodowej. Tożsamość, według H. Kwiatkowskiej (2005), może być instrumentem badawczym, który nadaje określoną optykę postrzegania nauczyciela i jego sposobu kreowania własnego nauczycielstwa. Tym samym umożliwia docieranie do „ujęć jednostki jako bytu otwartego na różne sposoby aktywizowania własnej potencjalności, ujęć przekraczających rozwojową funkcję roli społecznej, w kierunku mechanizmów rozwoju tkwiącego w sile autonomii człowieka, w jego niezależności i potrzebie osobistej odpowiedzialności” (Kwiatkowska, 2005, s.231).

Ten kierunek myślenia o nauczycielu w kontekście budowania własnego nauczycielstwa widoczny jest w kolejnym opracowaniu M. i R. Radwiłowiczów, które pojawiło się w 2004 roku. W artykule *Profesjogram nauczyciela klas początkowych* autorzy ponownie podejmują próbę opisu charakterystycznych właściwości pracy nauczyciela pierwszego szczebla edukacji oraz przyglądają się samemu nauczycielowi przez pryzmat cech istotnych dla efektywnego funkcjonowania w zawodzie. Swoje rozważania osadzają w nowej rzeczywistości oświatowej, wynikającej ze zmian strukturalnych i programowych w polskim systemie oświaty, jakie miały miejsce w 1999 roku. Konstruując profesjogram, Autorzy wychodzą od przedstawienia celów edukacji wczesnoszkolnej, którym podporządkowują odpowiednie działania dydaktyczno-wychowawcze ze strony nauczyciela. Zarysowany kontekst edukacyjny stanowi podstawę do tworzenia wizerunku pedagoga oraz określenia wymagań w zakresie kwalifikacji zawodowych, niezbędnych do wykonywania tej profesji, a także kierunków doształcania, doskonalenia i samokształcenia. Zasadnicze różnice w prezentowanym modelu nauczyciela klas początkowych dotyczą zmiany w myśleniu o edukacji: z dyrektywnego o charakterze transmisyjnym na rzecz orientacji aktywizującej i wynikającego z niej podejścia strukturalno-zadaniowego. Rolą nauczyciela jest rozwijanie własnej świadomości strukturalno – zadaniowej, czyli „umiejętności dostrzegania i rozpatrywania konkretnych treści dydaktycznych na tle i w ramach większych zintegrowanych całości, a także przeistaczanie tychże treści w zadania adresowane do uczniów”(Radwiłowiczowie, 2004, s.291-292). Oznacza to sprawne integrowanie treści pochodzących z różnych obszarów edukacyjnych i formułowanie ich w postaci zadań uczniowskich. Wymaga to wiedzy rzeczowej ze wszystkich dziedzin edukacji wczesnoszkolnej oraz orientacji w dyscyplinach, stanowiących fundament obowiązujących standardów programowych. Wymiernym wskaźnikiem metodycznego przygotowania nauczyciela jest samodzielnie tworzony i ustawicznie wzbogacany własny warsztat pedagogiczny, w którym obok tradycyjnych źródeł informacji będą również wykorzystywane nowoczesne technologie informacyjno-komunikacyjne. W odniesieniu do sfery intelektualnej i emocjonalnej zwrócono uwagę, aby nauczyciel małego dziecka był innowacyjny i twórczy, a równocześnie wykazywał empatię i zrozumienie dla dziecięcych potrzeb, akceptując wypowiedzi z wykorzystaniem różnych form ekspresji. Podkreślono także potrzebę doświadczania podmiotowości w relacjach nauczyciel – uczeń, która stwarza obu stronom możliwość nieskrępowanego rozwoju, samorealizacji, dokonywania osobistych wyborów i ponoszenia odpowiedzialności w związku z podjętymi decyzjami, uczy szacunku dla siebie i innych, współpracy i dialogu, wyzwala twórczą postawę i potrzebę kreatywnego funkcjonowania w rzeczywistości szkolnej.

Refleksyjny wgląd w codzienną praktykę, traktowaną jako przestrzeń edukacyjnego doświadczania siebie w relacji z innymi uczestnikami życia szkolnego, stanowi podstawowy budulec kompetencji nauczycielskich. Cechuje je wewnętrzną dynamiką, która jest pochodną nieustannej ewolucji nauczyciela jako osoby i jako pedagoga, pod wpływem zmieniających się uwarunkowań edukacyjnych, które cechuje otwartość, niepowtarzalność ze względu na kontekst osobowy i

sytuacyjny zachodzących relacji interpersonalnych. Tak więc kompetencje mają charakter podmiotowy, gdyż dotyczą konkretnej osoby, ujawniają zasoby niezbędne do efektywnego pełnienia roli zawodowej oraz umożliwiają skuteczną realizację zadań na różnych polach pedagogicznego działania. O kompetencjach nauczyciela małego dziecka szeroko pisano w literaturze pedeutologicznej, prezentując przy tym wielość i różnorodność konceptualizacji i interpretacji tego pojęcia (Gołębniak 1998; Klus – Stańska 2005, 2009, 2010; Stykowski, Strykowska, Pielachowski 2007; Żegnałek 2008).

Na gruncie badawczym, profesjonalizm pedagoga rozumiany w kategoriach posiadanych kompetencji, zdiagnozowała S. Domagalska (2009), a wyniki swoich dociekań naukowo-poznawczych zaprezentowała w publikacji *Zarządzanie kompetencjami w jednostkach oświaty. Aspekty empiryczne i teoretyczne*. W badaniach brało udział 70 nauczycieli klas I-III szkół podstawowych w Częstochowie. Materiał empiryczny został zebrany za pomocą kwestionariusza ankiety, który zawierał wykaz kompetencji, jakie powinien posiadać nauczyciel, wraz z krótkim opisem. Ze względu na zróżnicowaną i wielopoziomową kategoryzację kompetencji, Autorka przyjęła podział kompetencji, który obejmuje dwie wzajemnie dopełniające się sfery: organizacyjną i indywidualną. Kompetencje indywidualne z kolei dzieli na podkategorie, wyróżniając kompetencje techniczne i interpersonalne. Pierwsze z nich są związane ze stanowiskiem lub konkretną rolą, jaką pełni osoba, natomiast kompetencje osobiste odnoszą się do specyficznych, indywidualnych atrybutów jednostki. Przedstawiona, badanym nauczycielom, lista obejmowała następujące kompetencje: percepcyjne, projektowania i planowania, wiadomości, organizatorskie, konstruktorskie, partnerskie, poznawcze, praktyczne, kierownicze, pomocnicze, adaptacyjne, cechy osobowości. Respondenci zaznaczali na skali 4-stopniowej przydatność danej kompetencji, a następnie w formie kilkuzdaniowej wypowiedzi uzasadniali swój wybór. Opisując i interpretując kompetencje należy, zdaniem S. Domagalskiej, „patrzeć przez pryzmat osoby wykonującej daną pracę, a nie na pracę przez te osoby wykonywaną” (2009, s.12). Bowiern kompetencje mają mniejszy związek z przypisywanymi danym osobom zadaniami (działaniami zawodowymi), a bardziej odnoszą się do cech osobistych pracowników. Autorka podkreśla, że nauczyciele powinni posiadać umiejętność zarządzania własnymi kompetencjami oraz wskazuje, że dyrektorzy szkół również powinni wiedzieć, jak zarządzać umiejętnościami kadry nauczycielskiej. Uzupełnienie badań stanowił *Dziennik refleksyjnego praktyka*, w którym badani nauczyciele pisali: o swoich mocnych i słabych stronach w kontekście pracy zawodowej, o tym, jakie pomysły udało się wdrożyć w codziennej pracy z uczniem i z jakimi trudnościami musieli się zmierzyć, wskazywali także na podejmowane działania służące podniesieniu swoich kompetencji. Prowadzone przez S. Domagalską badania mają znamiona badań interpretatywnych, co pozwala głębiej poznać i zrozumieć nauczycielskie wybory, analizując je przez pryzmat prezentowanych uzasadnień, odwołujących się do własnych doświadczeń osób badanych, wspartych osobistą refleksją.

Analizując profesjogram nauczyciela na przestrzeni lat, można zauważyć wyraźną tendencję do odchodzenia od jednoznacznych kryteriów opisujących model, wzorzec nauczyciela na rzecz całościowego spojrzenia na pedagoga, działającego w określonej rzeczywistości szkolnej i społecznej. Profesjonalizacja nauczycieli, jak zauważa B. Śliwowski (2010, s.11), nie jest stanem, lecz procesem, który postępuje dzięki wykonywaniu zawodu. Co ważne, przebieg zmian należy rozpatrywać w podwójnej perspektywie, jako sprawę indywidualną każdego nauczyciela, jak również w kontekście jakości funkcjonowania społeczno-środowiskowego szkoły. Kierunek i tempo przemian w procesie stawania się i bycia pedagogiem wyznaczają pytania o charakterze teoretycznym i prakseologicznym, jakie zadaje sobie nauczyciel w trakcie codziennych spotkań z wychowankami i jakie formułują wobec niego pozostali uczestnicy edukacyjnego dialogu. Poszukiwanie odpowiedzi w obszarze teorii i na gruncie praktyki pedagogicznej jest drogą ku kształtowaniu kompetencji zawodowych (Nowak, 2009, s.220). Należy mieć świadomość, iż owo przygotowanie nauczyciela do efektywnego pełnienia nadanej społecznie roli jest „ze swej natury zawsze niegotowe, wciąż niewystarczające i bezustannie pozostające w ruchu, w rozwoju, stale wymagające zmiany” (Kwaśnica, 2003, s.294). Dzieje się tak, bowiern praca edukacyjna to przede wszystkim działanie naznaczone racjonalnością komunikacyjną, gdzie cele i środki wynikają z intencji wzajemnego porozumienia się w dialogu, a ponadto

realizowane są w sytuacjach trudnych do przewidzenia, niepowtarzalnych ze względu na dynamikę osobowych przeobrażeń podmiotów uczestniczących w edukacyjnym spotkaniu. Zatem powinnością każdego nauczyciela, a także kandydata do tego zawodu, jest uświadomienie sobie tych zależności, dostrzeżenie wzajemnych powiązań czynności dydaktycznych nauczyciela z czynnościami ucznia oraz nabycie umiejętności przewidywania skutków podejmowanych działań.

Mimo ważności poruszanej kwestii dla planowania i organizacji procesu kształcenia, zagadnienie to nie doczekało się pogłębionych analiz badawczych. Stąd warto zwrócić uwagę na opracowanie naukowe J. Jakóbowskiego z 1971 roku, a zatytułowane *O czynnościach dydaktycznych nauczyciela i uczniów. Wersja programowana*. Przedstawiono w nim siedem zagadnień związanych z organizacją procesu nauczania – uczenia się, które zostały zredagowane w postaci zadań problemowych do samodzielnego studiowania. Przyjęta formuła konstrukcyjna omawianej publikacji ukierunkowuje uwagę czytelnika na wybrany obszar treści z zakresu psychologii, teorii nauczania, teorii wychowania oraz metodyk szczegółowych, pozwalając mu na samodzielne zmierzenie się z danym problemem, osadzonym w kontekście społeczno-edukacyjnym. Rozwiązanie tych zadań wymaga wykazania się zarówno wiedzą teoretyczną jak również zaprezentowania umiejętności praktycznych, nasyconych namysłem i refleksją pedagogiczną, a związanych z konkretnymi sytuacjami, jakie przynosi rzeczywistość szkolna. Pierwszym z omawianych zagadnień jest przyczynowa – skutkowa zależność czynności nauczyciela i uczniów. Nauczyciel powinien posiadać umiejętność jakościowego określania różnych sytuacji pedagogicznych oraz diagnozowania przyczyn ich występowania, jak również trafnego prognozowania skutków, jakie niosą dla uczestników procesu kształcenia. Aby prawidłowo zarządzać procesem aktywności uczniów na zajęciach, konieczna jest także orientacja w zakresie czynności poznawczych i dydaktycznych, ze szczególnym uwzględnieniem umiejętności komunikacyjnych, obejmujących mówienie i słuchanie. Kolejnym ważnym zagadnieniem, któremu należy się przyjrzeć organizując proces edukacyjny, jest ustalenie relacji, które zachodzą między materiałem rzeczowym, zawartym w treściach programowych, a czynnościami nauczyciela i uczniów. Jak wynika z obserwacji, celowe, planowe, oparte na prawach logiki ustrukturalizowanie materiału rzeczowego, warunkuje w sposób znaczący czynności dydaktyczne występujące podczas lekcji. Nauczyciel powinien wykazywać się także umiejętnością ekonomicznego rozplanowania czasu lekcji z uwzględnieniem realizacji poszczególnych ogniw przyjętej syntaksy zajęć. W trosce o efektywność kształcenia należy również, a może przede wszystkim, zwrócić uwagę na zróżnicowanie czynności uczniów pod względem jakości, w zależności od wartości dydaktycznej czynności podejmowanych przez nauczyciela. Odmienne bowiem przedstawia się jakość czynności dydaktycznych uczniów, które występują podczas słuchania wykładu nauczyciela, w porównaniu z czynnościami podejmowanymi przez uczniów w trakcie samodzielnego rozwiązywania problemów. Nauczyciel powinien mieć świadomość tych różnic i odpowiednio aranżować sytuacje edukacyjne, które będą pobudzały dziecięcą ciekawość poznawczą i aktywność eksploracyjną. Ostatnim wątkiem podjętym w kontekście rozważań o czynnościach nauczania – uczenia się jest aspekt wychowawczy. Otóż przyjmuje się, że materiał rzeczowy każdej lekcji zawiera specyficzne właściwości wpływu wychowawczego. Zadaniem nauczyciela jest świadomie eksponowanie walorów wychowawczych, wynikających z realizowanych treści programowych i czynności podejmowanych przez uczniów. Konkluzją dla przedstawionych rozważań naukowo – badawczych niech będzie stwierdzenie, że „jakość czynności uczenia się ma w dużym stopniu wpływ na jakość uzyskiwanych wyników, to znaczy na jakość zdobywanych wiadomości i umiejętności” (Jakóbski, 1971, s.13). Zaś czynności nauczyciela i uczniów należy traktować jako zewnętrzne przejawy aktywności intelektualnej podmiotów uczestniczących w procesie edukacyjnym. W tym miejscu należy zaznaczyć, iż omówione czynności nie można rozpatrywać jako pojedyncze akty racjonalnego działania, podejmowanego w sposób świadomy i zgodnie z niezmiennymi procedurami postępowania dydaktycznego, uwarunkowanego metodyką pracy z małym dzieckiem. Są one ze sobą ściśle skorelowane, mają określoną strukturę, która jest pochodną wiedzy i umiejętności wspartych predyspozycjami osobowościowymi oraz doświadczeniem i mądrością życiową pedagoga. Wykonywania zawodu nauczyciela, jak podkreśla H. Muszyński (2010, s.34), nie da się sprowadzić do oderwanych czynności, które jednostka wykonuje według schematu liniowego przypisanego racjonalności instrumentalnej. I

dalej dodaje: „Jest ono zawsze całościowym funkcjonowaniem osobowości jednostki według społecznie podzielanych oczekiwań, norm i standardów” (Muszyński, 2010, s.34). Stąd rolę i wynikające z niej zadania nauczyciela zawsze należy rozpatrywać w kontekście społecznym.

Wzajemne interakcje nauczyciela i ucznia w przestrzeni szkoły, jakość praktyk edukacyjnych i wychowawczych w mikrosystemie edukacyjnym stanowiły kierunek poszukiwań badawczych, które podjęła Ewa Bachno (2010). Autorka analizowała interakcje komunikacyjne i wychowawcze, występujące w klasach początkowych. Odwołała się przy tym do teoretycznego modelu mechanizmów odtwarzania kultury Basila Bernsteina, ukazującego szkołę jako instytucjonalne środowisko socjalizacji człowieka. Podjęła próbę wskazania elementów widzialnej i niewidzialnej pedagogii, występujących w praktyce szkolnej, które decydują o transferze kultury między nauczycielem i uczniem. Materiał empiryczny obejmował 30 lekcji w klasach III szkół podstawowych. Zajęcia były prowadzone przez 10 nauczycielek i dotyczyły grupy 60 uczniów. (Re)interpretacja zgromadzonego materiału badawczego przebiegała w trzech zakresach, zgodnie z Bernsteinowskim rozumieniem pedagogii, tj. hierarchii, sekwencji i kryterium, gdzie stosunki hierarchiczne decydują o regułach transmisji kulturowej, sekwencja wyznacza porządek tej transmisji między nauczycielem i uczniem, zaś kryterium decyduje o sposobie przekazywania wiedzy w klasie szkolnej. Przyjęte kategorie pozwoliły rozstrzygnąć o rodzaju pedagogii, a tym samym zbadać dyskurs pedagogiczny i jego faktyczną realizację w szkole. Jak wynika z badań, w klasach początkowych zdecydowanie częściej mamy do czynienia z pedagogią widzialną, gdzie nauczyciel jest osobą dominującą, która często zawłaszcza przestrzeń osobową ucznia. Pedagog sytuuje się najczęściej w roli osoby przekazującej wiedzę, dostarczającej wzorów do naśladowania oraz egzekwującej przyswojenie określonych treści przez uczniów. Wychowanek, doświadczając tego typu interakcji, staje się osobą bierną, która funkcjonuje reaktywnie, zgodnie z narzuconym przez nauczyciela planem działania. Owo przedmiotowe traktowanie ucznia uniemożliwia wejście we wzajemne relacje oparte na komunikacji interpersonalnej. Tej komunikacji po prostu brak. Wzajemne relacje określone są przez:

- „przewagę nauczyciela w relacjach komunikacyjnych z uczniem,
- dostępną nauczycielowi praktycznie nieograniczoną gamę zachowań komunikacyjnych i wyznaczoną przez nią gamę zachowań komunikacyjnych ucznia,
- sztywny podział ról nadawcy i odbiorcy, często nie sprzężony zwrotnie,
- wyraźną przewagę mówienia nad rozmową,
- monotonię rozmów dotyczącą intencji, treści, kontekstu czasowego i przestrzennego, formy i atmosfery przekazu,
- podporządkowanie nauczycielskich i uczniowskich działań formalnym wymogom programowym i związany z tym tradycjonalizm w formułowaniu celów wychowawczych” (Bochno, 2004, s.178).

Istnieje duża zależność wychowanka od wychowawcy, to dorosły wyznacza czas, miejsce oraz decyduje o treści i sposobach interakcji z dzieckiem. Lekcje najczęściej odbywają się na podstawie podobnego schematu konstrukcyjnego i zorientowane są na realizację programu szkolnego. Jak zauważa E. Bochno, „taka nauczycielska postawa pozostaje w zdecydowanym konflikcie ze współczesnymi tendencjami edukacji zgodnej z wartościami humanistycznymi, to znaczy z:

- 1) uwzględnieniem podmiotowości, indywidualności i autentyczności dziecka,
- 2) ukierunkowaniem dziecka na samopoznanie swojej osobowości i kształtowanie jej na samorealizację oraz otwartość na innych ludzi,
- 3) stymulowaniem dziecka do zaspokajania, ale także do przekraczania siebie oraz wyzwalania wewnętrznej motywacji do poznawania świata,
- 4) prowadzeniem twórczego, otwartego dialogu, w którym dziecko i nauczyciel są partnerami” (Bochno, 2010, s.122).

Wnioski wyprowadzone z badań mogą wysoce niepokoić, gdyż pokazują jak mocno polscy nauczyciele zakotwiczeni są w tradycyjnym podejściu do edukacji, gdzie interakcje komunikacyjne i wychowawcze wpisują się w obraz Bernsteinowskiej pedagogii widzialnej. Jednocześnie jest to interesujący kierunek teoretycznych i badawczych penetracji naukowych, który pozwala refleksyjnie

spojrzeć na codzienność szkolną w perspektywie relacji dwóch podstawowych podmiotów edukacyjnych, jakimi są nauczyciel i uczeń oraz przeanalizować pola ich wzajemnych oddziaływań.

W poszukiwaniu „tropów” nauczycielskiego myślenia i działania we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej warto sięgnąć do publikacji J. Bałachowicz (2009) *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych*. Zawiera ona charakterystykę ontologiczną teraźniejszości szkolnej z ukierunkowaniem na podmiotowość rozumianą jako bycie człowieka w świecie. Teoretyczne rozważania o podmiotowości stanowią kontekst interpretacyjny dla analizy nauczycielskich działań i projektowanych zmian. Autorka próbuje przyjrzeć się stylom pracy nauczycieli w klasach młodszych, zwracając szczególną uwagę na jakość interakcji dziecka i nauczyciela w mikrosystemie edukacyjnym. Celem badań było rozpoznanie warunków edukacyjnego wsparcia dziecka w rozwoju podmiotowości na poziomie edukacji wczesnoszkolnej, dokonanie identyfikacji zachowań nauczycielskich, które sprzyjają/ograniczają aktywności podmiotową dziecka oraz sprawdzenie poziomu świadomości nauczycieli w zakresie urzeczywistniania idei podmiotowości. Podjęte badania dotyczyły zatem dwóch komplementarnych względem siebie obszarów, mianowicie różnych aspektów teorii indywidualnej nauczyciela oraz codziennych praktyk edukacyjnych. Materiałem do analiz jakościowych, mieszczących się w nurcie etnografii edukacji, były dane dotyczące działań nauczycieli i ich wychowanków w czasie wspólnego „bycia w klasie”. Dokumentacja została zgromadzona z wykorzystaniem metody wywiadu oraz obserwacji. Badaniami objęto 18 nauczycieli z 6 szkół podstawowych, mieszczących się na terenie Warszawy. Aby poznać konkretne mikrośrodowisko klasy szkolnej, jako źródło dziecięcych doświadczeń, wyłonić jego cechy, dostrzec powtarzalne procesy i regularności przeprowadzono między innymi 180 godzin hospitacji zajęć. Analiza przedstawionych schematów interpretacyjnych i działaniowych badanych nauczycieli pokazała, że potrafią oni trafnie zdefiniować cechy podmiotowe oraz kompetencje podmiotowego bycia w świecie. Podkreślają, jak ważne jest zapewnienie poczucia podmiotowości dla zwiększania szans rozwojowych i życiowych młodego człowieka. Równocześnie jednak wyrażają przekonanie, iż za kształtowanie cech podmiotowych dziecka odpowiedzialna jest przede wszystkim rodzina. Można zatem przypuszczać, że prezentowany sposób myślenia pedagogów będzie znacząco rzutował na kreowaną przez nich praktykę edukacyjną. Jak zauważa Autorka, raczej nie znajdziemy w niej elementów symptomatycznych dla modelu otwartego, wręcz przeciwnie, dziecko będzie traktowane jako istota receptywna, a sytuacje edukacyjne będą miały charakter „pasa transmisyjnego”, tak typowego dla modelu instrumentalnego. Kolejnym obszarem dociekań naukowych było wyłonienie działań poznawczych o charakterze komunikacyjnym i czynnościowym, jakie prowokowali nauczyciele zgodnie z indywidualną koncepcją organizowania warunków i procesów uczenia się. Jak wykazały licznie prowadzone obserwacje codzienności szkolnej, nauczyciele korzystają z ograniczonego repertuaru działań, pozwalających dziecku doświadczyć interakcji z kulturą. Na zajęciach przeważały takie formy komunikacji, w których uczeń występował częściej w sytuacji przedmiotu niż podmiotu. Dominującą formą działań poznawczych o charakterze komunikacyjnym była pogadanka, która w swej istocie służy przekazywaniu wiadomości i treningowi zachowań ucznia w niepodmiotowych sytuacjach edukacji. Rozmowa, dyskusja to formy rzadko stosowane, gdyż wymagają, zdaniem Autorki, uznania przez nauczyciela kompetencji dzieci w zakresie komunikacji społecznej, otwarcia na dialog, akceptacji wolności w wygłaszaniu poglądów, przyzwolenia na błędy. Równie niedocenianą formą wypowiedzi jest opis i opowiadanie, które powinny stanowić, ze względu na charakter narracyjny, narzędzia strukturyzacji dziecięcych doświadczeń. Można zatem przyjąć tezę, że nauczycielskie działania w sferze aktywności komunikacyjnej nastawione są na podporządkowanie uczniów i znaczeniowe zniewolenie. Podobnie prezentuje się sytuacja w zakresie organizowania działań poznawczych o charakterze czynnościowym w przestrzeni klasy. Tutaj również dominowała schematyczna realizacja zadań zgodnie z podaną instrukcją. Owo *działanie po śladzie* obejmowało zazwyczaj cztery kolejno po sobie następujące etapy: określenie zadania do wykonania, podanie przez nauczyciela sposobu wykonania zadania, realizację zadania zgodnie z podaną procedurą, sprawdzenie efektów wykonanej pracy. O znikomej efektywności edukacyjnej instrukcyjnego kierowania pracą uczniów świadczy fakt, że eliminuje on potrzebę namysłu ucznia, planowania i kontroli pracy, samodzielnego tworzenia narzędzi poznania, odkrywania sposobów budowania

własnego rozumienia rzeczywistości, a przy tym pozbawia dziecko prawa do błędu. W trakcie analizy sposobów kierowania aktywnością uczniów stwierdzono, że większość badanych nauczycieli preferuje zewnętrzne regulowanie zachowań dziecka, traktując je jako jednostkę zewnątrzsterowną. Co ciekawe, nauczyciele nie dostrzegają rozbieżności między różnymi aspektami prezentowanej teorii indywidualnej a tworzoną praktyką edukacyjną. Obserwowana jakość interakcji dziecka w mikrosystemie edukacyjnym generuje bierne zachowania ucznia w relacji z nauczycielem oraz z rówieśnikami. Jak podkreśla J. Bałachowicz „Nauczyciele kierują się groźnymi dla wsparcia rozwoju dzieci schematami i stereotypami i nie dostrzegają nowych funkcji szkoły” (2009, s.316). W swoich rozważaniach Autorka wskazuje na trzy style działań edukacyjnych nauczyciela, które mogą stanowić znaczący krok w stronę uznania podmiotowości dziecka. Pierwszy z nich to styl częściowej aktywizacji. Występuje wówczas, gdy nauczyciel postrzega ucznia jako osobę, którą można dopuścić do udziału w kierowaniu własnym działaniem, ale musi się to odbywać pod kontrolą dorosłego i tylko w wybranych obszarach. Styl negocjacyjny oparty jest na założeniu, że uczeń gotowy jest do kierowania własną aktywnością i potrafi wziąć odpowiedzialność za własne działanie. Nauczyciel pełni rolę konsultanta, doradcy, osoby wspierającej dziecko w podejmowanych zadaniach. Również styl delegujący jest formą modelu otwartego, gdzie dorosły wycofuje się z bezpośredniej kontroli i regulacji dziecięcej aktywności. Jego zadaniem jest identyfikacja dziecięcego potencjału rozwojowego, określenie wynikających stąd potrzeb i stworzenie warunków do ich realizacji przy zapewnieniu dziecku maksymalnej swobody w podejmowaniu decyzji. Jak wynika z przeprowadzonych badań konieczna wydaje się zmiana praktyki edukacyjnej, gdyż codzienność szkolnego uczenia się nie sprzyja doświadczaniu podmiotowości przez dzieci. Wymaga to przede wszystkim przeobrażenia schematów występujących w teorii indywidualnej nauczycieli. Tylko zmiana w świadomości nauczycielskiej może doprowadzić do zmiany paradygmatów, opisujących rzeczywistość szkolną, co wiąże się z wypełnieniem ich nową treścią, pozwalającą urzeczywistnić idee podmiotowości w przestrzeni szkoły.

W niniejszym opracowaniu zaprezentowano, w ujęciu retrospektywnym, wybrane kierunki badań nad nauczycielem, prowadzone w polskiej rzeczywistości szkolnej. Analiza pokazuje, jak, na przestrzeni lat, zmieniał się dyskurs pedeutologiczny. Proces przemian w postrzeganiu i rozumieniu profesji nauczycielskiej, a w szczególności zadań i funkcji nauczyciela-wychowawcy małego dziecka, wyraźnie wpisuje się w przeobrażenia zachodzące na gruncie społeczno-kulturowym i cywilizacyjnym. Możemy zaobserwować przesunięcie z technicznego i dyrektywnego opisu wizerunku pedagoga, obejmującego cechy osobowościowe i kompetencje niezbędne do wykonywania tego zawodu, w stronę całościowego, kontekstowego spojrzenia na nauczyciela jako osobę, która jest autorem swojej obecności w szkole i która pozostawia ślad w biografii uczestników jego edukacji (Śliwerski, 2010, s.17).

W ostatnich latach coraz częściej paradygmat pozytywistyczny w badaniach nad nauczycielem, związany z precyzyjnym i obiektywnym pomiarem wybranego wycinka rzeczywistości według założonych kryteriów i wyrażony za pomocą danych liczbowych, ustępuje miejsca ewaluacji jakościowej, nawiązującej do interpretacyjnych badań społecznych. Kluczową kategorią poznania staje się rekonstrukcja znaczeń, jakie badani nadają doświadczanym przeżyciom, codziennym zdarzeniom, relacjom z innymi podmiotami edukacyjnego dialogu. Warto w tym miejscu przywołać propozycję dokumentarnej ewaluacji codzienności szkolnej, którą bardzo dokładnie w wymiarze teoretycznym oraz w postaci konkretnych rozwiązań praktycznych opisali S. Krzychała i B. Zamorska (2008). Zrozumienie nauczycieli w ich zasadniczym sposobie *bycia-w-świecie*, jakim jest nauczanie, jest możliwe przede wszystkim poprzez dostrzeżenie złożoności społecznego świata szkoły i uchwycenie sensu pojedynczych zdarzeń w procesie świadomego stawania się i bycia nauczycielem. Wymogiem nowoczesnego spojrzenia na nauczyciela i jego alokację w przestrzeni szkoły jest „wydobycie znaczeń, jakie nauczyciele nadają codziennym wydarzeniom oraz uchwycenie związku przeżyć i sytuacji, w których one wyrastają” (Zamorska, 2008, s.13). Tak rodzi się *nauczyciel badacz, refleksyjny praktyk*, który poznaje, doświadcza, konstruuje i poddaje nieustannej reinterpretacji swoje bycie-w-świecie edukacji.

Jak wynika z przyjętych rozważań, zawód nauczycielski wymaga nie tylko znawstwa opartego na wiedzy, ale przede wszystkim mistrzostwa, wynikającego z szeroko rozumianych kompetencji. „Co więcej: przemiany zachodzące we współczesnej szkole stwarzają coraz większe zapotrzebowanie na kompetencje umiejętnościowe nauczyciela, więc jego mistrzostwo” (Muszyński, 2010s.35).

Literatura:

- BACHNO, E., 2010. Lekcyjne interakcje komunikacyjne nauczycieli i uczniów klas początkowych z perspektywy pedagogii Basila Bernsteina. In Kwiatkowska, H. *Nauczyciel, znaczenia i dylematy profesji. Studia Pedagogiczne LXIII*. Radom: KNP PAN, PTP, 2010. s.109-124. ISBN 978-83-7204-972-8.
- BACHNO, E., 2004. *Rozmowa jako metoda oddziaływania wychowawczego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2004. s.209. ISBN: 83-229-2310-4.
- BAŁACHOWICZ, J., 2009. *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*. Warszawa: Wydawnictwo Comandor, 2009, s.335. ISBN 978-83-61121-07-7.
- CZARNECKI, K.M., 2005. Teoretyczne podstawy zawodowego rozwoju człowieka. In Moroz, H. *Rozwój zawodowy nauczyciela*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2005, s.37-50. ISBN 83-7308-619-6.
- DOMAGALSKA, S., 2009. *Zarządzanie kompetencjami w jednostkach oświaty. Aspekty empiryczne i teoretyczne*. Dąbrowa Górnicza: Wydawnictwo WSB, 2009, s.159. ISBN 978-83-88936-84-5.
- GOŁĘBNIAK, D., 1998. *Zmiany edukacji nauczycieli: wiedza, biegłość, refleksyjność*. Toruń – Poznań: Wydawnictwo Edytor, 1998, s.181. ISBN 83-87284-06-8.
- JAKÓBOWSKI, J., 1971. *Studia Pedagogiczne. O czynnościach dydaktycznych nauczyciela i uczniów. Wersja programowana*. Bydgoszcz: Wyższa Szkoła Nauczycielska, 1971, s.181.
- JĘDRZEJEWSKI, S., 1987. *Nauczycielka przedszkola*. Warszawa: WSiP, 1987, s.160. ISBN 83-02-03237-9.
- KLUS-STAŃSKA, D., 2005. Mentalne zniewolenie nauczycieli wczesnej edukacji – epizod czy prawidłowość. In *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2005, Nr 1, s. 55-66.
- KLUS-STAŃSKA, D., SZCZEPKA-PUSTKOWSKA, M., (red.) 2009. *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2009, s.684. ISBN 978-83-7644-018-7.
- KLUS-STAŃSKA, D., 2010. Nauczycielska tożsamość zawodowa jako konstrukt negocjowany społecznie, czyli o pozorach podmiotowości nauczyciela wczesnej edukacji. In Waloszek, D., *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna. Obszary sporów, poszukiwań, wyzwań i doświadczeń w kontekście zmian oświatowych*. Kraków: Centrum Edukacyjne BLIŻEJ PRZEDSZKOLA, 2010, s.43-60. ISBN 978-83-61246-28-2.
- KOSYRZ, Z., 1997. *Osobowość wychowawcy*. Warszawa: Agencja Wydawnicza CB, 1997, s.482. ISBN 83-86245-17-4.
- KOWOLIK, P., 1994. Nauczyciel – wychowawca klas początkowych i jego rozwój zawodowy w aspekcie doradztwa pedagogicznego. In *Piotrkowskie Studia Pedagogiczne*, 1994, T.1 28.
- KOZIOŁ, E., 1994. *Rola zawodowa wychowawcy klasy w świadomości nauczycieli klas podstawowych*. Zielona Góra: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Tadeusza Kotarbińskiego. 1994, s.263. ISBN 83-85693-63-7.
- KRZYCHAŁA, S., ZAMORSKA, B., 2008. *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2008, s.174. ISBN 978-83-89518-82-8.
- KWAŚNICA, R., 2003. Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu. In Kwieciński, Z., Śliwerski, B., *Pedagogika. Podręcznik akademicki. Tom 2*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2003, s.291-319. ISBN 83-01-14133-6 t.2.
- KWIATKOWSKA, H., 2005. *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005, s.242. ISBN 83-89574-58-6.
- MUSZYŃSKI, H., 2010. Nauczyciel wobec współczesnych wyzwań i konieczności. In Waloszek, D., *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna. Obszary sporów, poszukiwań, wyzwań i doświadczeń w kontekście zmian oświatowych*. Kraków: Centrum Edukacyjne BLIŻEJ PRZEDSZKOLA, 2010, s.11-39. ISBN 978-83-61246-28-2.
- NOWAK, J., 2009. Kompetencje nauczyciela jako klucz do efektywnej edukacji małego dziecka. In Kasáčová, B. Cabanová, M., 2009. *Profesia učiteľa v preprimárnej a primárnej edukácii v teorii a výskumoch*. Banská Bystrica: PF UMB, 2009, s.219-226. ISBN 978-80-8083-902-4.

- RADWIŁOWICZOWIE, M., R., 1981. *Nauczyciel klas początkowych*. Warszawa: WSiP, 1981. s.192. ISBN 83-02-01164-9.
- RADWIŁOWICZOWIE, M., R., 2004. Profesjogram nauczyciela klas początkowych. In *Nauczyciel i Szkoła*, 2004, Nr 1-2 (22-23), s.286-294.
- STRYKOWSKI, W., STRYKOWSKA, J., PIELACHOWSKI, J., 2007. *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*. Poznań: Wydawnictwo eMPI², 2007, s.180. ISBN 978-83-89654-95-3.
- SUŚWIŁO, M., 2010. Nauczyciel przedszkolny – jaki powinien być?, In Waloszek, D., *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna. Obszary sporów, poszukiwań, wyzwań i doświadczeń w kontekście zmian oświatowych*. Kraków: Centrum Edukacyjne BLIŻEJ PRZEDSZKOLA, 2010, s.105-111. ISBN 978-83-61246-28-2.
- ŚLIWERSKI, B., 2010. Nauczyciel jako zawód. In Kwiatkowska, H. *Nauczyciel, znaczenia i dylematy profesji. Studia Pedagogiczne LXIII*. Radom: KNP PAN, PTP, 2010. s.9-28. ISBN 978-83-7204-972-8.
- WALOSZEK, D., 1998. *Nauczyciel i dziecko. Organizacja warunków edukacji przedszkolnej*. Zielona Góra: Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, 1998, s.200. ISBN 83-86335-51-3.
- WALOSZEK, D., 2006. *Pedagogika przedszkolna metamorfoza statusu i przedmiotu badań*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2006. s.402. ISBN 82-7271-397-9.
- WALOSZEK, D., 2010. Etyczność i profesjonalizm nauczyciela dzieci. In Waloszek, D., *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna. Obszary sporów, poszukiwań, wyzwań i doświadczeń w kontekście zmian oświatowych*. Kraków: Centrum Edukacyjne BLIŻEJ PRZEDSZKOLA, 2010, s.83-102. ISBN 978-83-61246-28-2.
- ZAMORSKA, B., 2008. *Nauczyciele. (Re)konstrukcje bycia-w-świecie edukacji*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2008, s.299. ISBN 978-83-89518-75-0.
- ŻEGNAŁEK, K., (red.) 2008. *Kompetencje współczesnego nauczyciela*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, 2008, s.265. ISBN 978-83-61121-00-8.