

MAGDALENA GROCHOWALSKA

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Nieformalne uczenie się w środowisku pracy jako kontekst rozwoju osobowego i zawodowego początkującego nauczyciela

Informal learning in the work environment as a context of personal and professional development of a novice teacher

The text regards some items pertinent to the determinants of professional activity of novice teachers, in particular, building the social learning environment. Considerations are focused upon three problems: the importance of the work environment, with the organizational culture adopted in it, for informal learning of people who are in it; the embedding of the novice teacher in the group culture; connections and relations occurring between the novice's personal and professional development. This text is, therefore, aimed at discussing the thesis that of the novice's development in both personal and professional spheres of significance is the process of informal learning in the context of work.

Keywords: informal learning, work environment, novice teacher, professional development

Wprowadzenie

Zmieniająca się w ostatnich dekadach w Polsce sytuacja społeczna nauczycieli, wynikająca z reformowania systemu edukacji, w tym zmiany modelu kształcenia, dotyczy m.in. propagowania w procesie uczenia się – nauczania kultury otwartości w miejsce ograniczonego wyposażania w wiedzę i umiejętności. Uwaga ta – w mojej opinii – w sposób szczególny dotyczy także kształcenia nauczycieli, przygotowania do pracy w sytuacji permanentnej zmiany, w której gromadzone informacje szybko się dezaktualizują i stawiają nauczycieli przed trudnym zadaniem wyboru wciąż nowych reguł, zasad postępowania. Pojawia się zatem pytanie, jak przygotować się do nieznanego, do działania w codzienności, która cechuje się – także w odniesieniu do edukacji – „uniwersalną przemijalnością”¹. Zygmunt

¹ Z. Bauman, *O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo*, Wrocław 2012, s. 27.

Bauman – w rozmowach o edukacji z Riccardo Mazzeo – poszukując odpowiedzi na to pytanie wskazuje na edukację całościową, która „przestała być oksymorem (pojęciem sprzecznym samym sobie), a stała się pleonazmem (wyrażeniem podobnym do ‘masła maślanego’ albo ‘metalicznego żelaza’)”². Dostrzegając radykalne przyspieszenie zmian w sytuacji społecznej nauczycieli Bauman proponuje spojrzeć na współczesnego nauczyciela przez pryzmat metafory batalistycznej, porównując aktywność zawodową do właściwości pocisków balistycznych. Stosowana dotychczasowo strategia „racjonalności instrumentalnej”, w której cel był zadany, stały i umożliwiał wybór kierunku oddziaływań oraz środków, którymi można odpowiednio manipulować, wymaga zastąpienia strategią w wersji odwróconej. Oznacza to, że cele są wyznaczane w miarę, jak podejmowane są nowe działania, a dostępne środki mogą decydować o wyborze celu. Skuteczność strategii będzie zatem tym większa, im bardziej wszechstronnie przygotowana będzie osobą ją stosująca. Odnosząc zaproponowaną metaforę do aktywności zawodowej nauczycieli można uznać, że podstawą ich profesjonalizmu staje się umiejętność permanentnego, całościowego uczenia się oraz – co akcentuje Z. Bauman – zapominania, zmieniania zdania. W sytuacji błyskawicznego dezaktualizowania się informacji nie można popadać bowiem w nawyk zachowywania się zgodnie z uprzednimi wskazaniem³.

W procesie uczenia się przez całe życie badacze dostrzegają istotny problem edukacyjny, umiejscawiany na etapie przejścia⁴ ze świata szkoły do świata pracy. Etap ten dotyczy także nauczycieli, którzy wstępując do społeczności o charakterze zawodowym znajdują się w sytuacji przejścia między rolą studenta a pracownika, sytuacji która stwarza w życiu jednostki specyficzny okres dla uczenia się. Parafrazując słowa Arnolda van Gennepa, użyte przy okazji opisywania różnych postaci stanu przejściowego, że „człowiek rodzi się braminem, lecz musi nauczyć się żyć jak bramin”⁵ można powiedzieć, że absolwent o ile staje się formalnie nauczycielem, o tyle musi się nauczyć pracować jak nauczyciel, pokonując przy tym liczne przeszkody, bariery istniejące w obrębie każdej profesji.

Podjęte w tym miejscu rozważania mają na celu wskazanie wybranych warunków rozwoju osobowego i zawodowego nauczyciela związanych z nieformalnym uczeniem się zachodzącym w okresie startu zawodowego. Zakładam, że rozwój osobowy i zawodowy nauczyciela nie dzieje się jedynie za sprawą nabywania nowej wiedzy o nauczaniu, lecz dotyczy w takim samym stopniu rozwijania profesjonalnych kompetencji, jak i odnajdywania swojego miejsca w zespole, przejmowania perspektywy poznawczej grupy innych nauczycieli, do uczestnictwa w której pretenduje. Stąd w szczególności interesuje mnie pytanie kiedy i w jakich

² Tamże, s. 23.

³ Tamże, s. 25.

⁴ Por. A. Nizińska, E. Kurantowicz, *Młodzi dorosli między światem szkoły a światem pracy. Polityka – badania – rekomendacje*, „Forum Oświatowe” 2010, nr 2(43), s. 19–35.

⁵ A. van Gennep, *Obrzędy przejścia. Systematyczne studium ceremonii*, Warszawa 2006, s. 118.

warunkach zachodzi proces uczenia się zawodu, w którym rozwój zawodowy staje się elementem samoświadomości i traktowany jest przez nauczyciela jako forma ekspresji osobowości.

Środowisko pracy jako kontekst uczenia się przez nowicjusza

W edukacji dorosłych Mieczysław Malewski wskazuje na konieczność przeniesienia uwagi z procesu nauczania – obecnego w edukacji formalnej i pozaformalnej – na proces uczenia się, odnoszony do potrzeby samorealizacji, przy założeniu, że uczenie staje się aktywnością całościową człowieka⁶. Ważnym obszarem całościowego uczenia się jest niewątpliwie uczenie się w miejscu pracy, a zachodząca tam edukacja nieformalna to jeden z aspektów rozwoju, który nie podlega socjalizacji według zewnętrznych, proceduralnie przyjętych założeń. Jest natomiast związany z odnoszeniem się jednostki do świata wartości, dokonywania wyborów etycznych, sposobów ich uzasadnienia, konstruowania stosunku do siebie jako człowieka.

Proces nieformalnego uczenia się odbywa się w sytuacjach codziennych w sposób niezaplanowany i incydentalny oraz związany jest z wewnętrznymi przeżyciami człowieka. Ten typ uczenia się można więc opisać jako pozyskiwanie wiedzy od innych przez naśladownictwo i obserwację zanurzone w codziennych praktykach oraz niezwiązane z zewnętrznym dla jednostki programem nauczania. Ważnym uwarunkowaniem uczenia się jest kontekst sytuacyjny wyznaczający swoiste ramy organizacyjne dla uczącego się. Przy czym mówiąc w tym miejscu o uczeniu się w kontekście środowiska pracy mam na myśli przede wszystkim jego społeczny wymiar, skoncentrowany na interakcjach, relacjach zachodzących między członkami danej grupy zawodowej. Oznacza to, że uczenie się w środowisku pracy, związane z codziennością zawodową, rozważać można w odniesieniu do kategorii socjalizacji zawodowej. Hanna Kędzierska – badaczka karier zawodowych nauczycieli rozważanych z perspektywy znaczeń, jakie każdy nauczyciel nadaje swojej pracy i karierze – przyjmuje, iż jest to typ socjalizacji skupiony na rozwoju tożsamości oraz uczeniu się zawodu przez młodych nauczycieli. W ślad za tezą, iż początkujący nauczyciel odtwarza wciąż te same praktyki nauczycielskie, których doświadczył jako uczeń przez lata funkcjonowania w społecznym świecie szkoły⁷ cytowana autorka zwraca uwagę, iż powodem tego może być odczuwane przez nowicjusza osamotnienie w grupie nauczycieli oraz mentalne zniewolenie związane z przywiązaniem do poznanych w toku kształcenia wzorów postępowania. Równocześnie argumentuje, że przebieg socjalizacji zawodowej powoduje

⁶ M. Malewski, *Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi*, [w:] *Andragogiczne wątki, poszukiwania, fascynacje*, red. E. Przybylska, Toruń 2001.

⁷ H. Kędzierska, *Kariery zawodowe nauczycieli. Konteksty – wzory – pola dyskursu*, Toruń 2012, s. 71–72.

w rozwoju zawodowym nauczyciela różnicowanie się doświadczeń, ich porządkowanie i integrację, a w konsekwencji przechodzenie na wyższy poziom.

W świetle powyższego rozumienia można przyjąć, iż szczególną rolę w kreowaniu społecznego środowiska uczenia się dorosłych pełnić będzie kultura organizacji. W przypadku nauczycieli jest to kultura szkoły, której poznanie przez nowicjusza warunkuje pełne uczestnictwo nie tylko w interakcjach wewnątrzgrupowych, ale także podzielenie i identyfikowanie się ze wspólnymi wartościami, normami, znaczeniami, wspólną historią i tożsamością. Kultura bowiem jest obszarem, który sprzyjając identyfikacji i przynależności społecznej daje jednostce poczucie bezpieczeństwa, a w konsekwencji pozwala w pełni angażować się w socjokulturowe praktyki podejmowane przez grupę⁸. Istotą kultury szkoły jest poczucie wspólnoty codziennych praktyk. Jerome Bruner – przedstawiając koncepcję tworzenia wspólnot uczących się w odniesieniu do prawidłowości uczenia się człowieka – wskazuje na zalety tego typu działania. Twierdzi, że „największą skuteczność osiąga się wtedy, gdy jest ono [uczenie się człowieka – przyp. M.G.] partycypacyjne, proaktywne, wspólne, kooperacyjne i nastawione raczej na tworzenie znaczeń niż na ich przyjmowanie w gotowej postaci”⁹. W zależności od poziomu wsparcia udzielanego jednostce kultura kreuje warunki dla rozwoju osobowego i zawodowego nauczyciela. Dotyczy bowiem zdolności wytwarzania wspólnego odczucia sensu rzeczywistości, wspólnego uczenia się.

W sytuacji rozpoczęcia pracy zawodowej szczególnego znaczenia nabierają oczekiwania jednostki, wyobrażenia związane z pracą zawodową. Różnorodność bagażu społecznego początkujących nauczycieli, z którym wchodzi w środowisko pracy, powoduje, że wcześniejsze społeczne doświadczenia – kumulowane w okresie formalnej nauki – przenikają się z przeżyciami i zachowaniami podejmowanymi w nowej sytuacji, często stając się przyczyną emocjonalnego niepokoju. Przy czym na pierwszy plan wysuwają się założenia, wartości, cele konstruowane w czasie formalnego kształcenia, przygotowywania się do zawodu. Badacze socjalizacji zawodowej nauczycieli akcentują, że konsekwencją idealizowania i przyjmowania nierealistycznych założeń dotyczących aktywności zawodowej – a w niej własnego rozwoju osobowego i zawodowego – oraz rozbudowanego poczucia władzy i wpływu jest doświadczenie startu zawodowego jako wydarzenia niszczącego, a nawet traumatycznego¹⁰. Poczucie inności, wyobcowanie, poczucie braku akceptacji w grupie przypominają mogą doświadczenia migrantów, którzy doznają radykalnych zmian sposobów działania, przyjętych wzorów zachowania. Jednak poznając nowy dla siebie świat, równocześnie uczą się jak w nim żyć. Krystyna Slany opisując symboliczny model świata migranta rozpoznaje w nim tzw.

⁸ Por.: M. Grochowalska, *Co jest za tymi drzwiami? O potrzebie przygotowania początkujących nauczycieli do wejścia w kulturę szkoły*, „Studia z Teorii Wychowania” 2016, 2(15), s. 61–73.

⁹ J. Bruner, *Kultura edukacji*, Kraków 2006, s. 122.

¹⁰ S. Dymoke, J.K. Harrison, *Professional development and the beginning teacher: issues of teacher autonomy and institutional conformity in the performance review process*, „Journal of Education for Teaching” 2006, 1(32), s. 71–92.

doświadczenia polaryzacyjne¹¹, które wzbudzają nie tylko odmienne emocje, ale także różnicują wybierane sposoby działania. Można przypuszczać, że podobnie im większa różnica będzie występować między doświadczeniami gromadzonymi w miejscu pracy, tym bardziej zróżnicowane wśród nowicjuszy będą nastawienia, przekonania, wartości przypisywane wybranym elementom codzienności zawodowej oraz sposoby ich poznawania i uczenia się.

Ponadto, nieznanostwo materialnego i społecznego środowiska pracy, w którym podejmowane formy aktywności wymagają wielu ustaleń, wzbudza u nowicjusza niepewność, obawy o jakość realizowanych działań. Początek pracy to sytuacja transgresyjna, w której zachowania jednostki generowane są przez posiadane kompetencje. Szczególnego znaczenia nabierają wtedy kompetencje transgresyjne, które – jak podkreśla Maria Czerepaniak-Walczak – pozwalają jednostce być otwartym na nowości, zmiany, niepewność, a tym samym czynią ją otwartą na konflikty i gotową do uczenia się wciąż nowych sposobów ich rozstrzygnięcia¹².

Rozwój osobowy i zawodowy – ambiwalencja czy komplementarność potrzeb

Badacze rozwoju zawodowego nauczycieli uważają, że to, co się dzieje w pierwszych latach pracy w zawodzie ma znaczący wpływ nie tylko na życie zawodowe nauczyciela, ale i jego życie osobiste. Miles Huberman – poddając krytycznej refleksji normatywne modele rozwoju zawodowego – zwraca uwagę, że proces ten nie ma postaci linearnej, co związane jest z różnorodnością doświadczeń zawodowych, ale i osobistych nauczycieli. Przenikające się wymiary życia zawodowego i osobistego mogą powodować nagłe zwroty w rozwoju zawodowym¹³. Fakt ten akcentuje polska badaczka uwarunkowań sukcesów zawodowych nauczycieli, Joanna Michalak, która uważa, że przejścia między etapami rozwoju zawodowego mogą mieć – obok uwarunkowań związanych ze środowiskiem zewnętrznym (np. kulturą miejsca pracy) – także osobiste uwarunkowania, co oznacza, że „pewne wydarzenia w życiu nauczycieli mogą zmienić dynamikę przebiegu faz rozwojowych. Mogą wprowadzać ożywienie, wzrost motywacji lub jej spadek”¹⁴. Fakt ten kieruje naszą uwagę na problem zależności zachodzących między rozwojem zawodowym a osobowym nauczyciela. Współcześnie nauczyciele ponoszą coraz większą odpowiedzialność osobistą za rozwój zawodowy oraz za koszty tego rozwoju. O ile rozwój zawodowy związany z uczeniem się

¹¹ K. Slany, *Trauma codziennego życia: z badań nad migrantkami polskimi w USA i Włoszech*, [w:] *Migracje kobiet. Perspektywa wielowymiarowa*, pod red. K. Slany, Kraków 2008, s. 321–343.

¹² M. Czerepaniak-Walczak, *Kompetencja: słowo kluczowe czy „wytrych” w edukacji?* „Neodidagmata” 1999, XXIV, s. 64.

¹³ Za: H. Kędzińska, *Kariery zawodowe...*, s. 73.

¹⁴ J. Michalak, *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli: studium przypadków*, Łódź 2007, s. 252.

w miejscu pracy nie budzi wątpliwości, o tyle korzyści jakie wnosi ta przestrzeń uczenia się dla rozwoju osobistego nie są już tak oczywiste. Przyjmuje się, że warunkami niezbędnymi dla rozwoju zawodowego nauczyciela są identyfikowanie siebie jako nauczyciela, posiadanie względnie trwałej koncepcji roli zawodowej oraz podzielenie perspektywy poznawczej z grupą nauczycieli¹⁵. O wiele rzadziej akcentowany jest fakt, że w procesie tym istotną funkcję pełnią osobiste ramy interpretacyjne, przez które nowicjusz patrzy na swoją pracę, myśli o niej, podejmuje profesjonalne działania.

Badania pokazują, że proces rozwoju – realizowany w nowym otoczeniu społecznym – jest dla nowicjusza wyzwaniem. Związane ono jest zarówno z koniecznością dokonywania wyborów, negocjowania swojego miejsca wśród społeczności uczniów, rodziców czy w szerszym otoczeniu szkoły, jak i potrzebą samorealizacji odczuwaną na wstępnym etapie budowania tożsamości zawodowej. Stąd możliwość doświadczania ambiwalencji w poszukiwaniu pewności, równowagi pomiędzy tym co zawodowe a tym co osobiste. Badając poczucie ambiwalencji młodych nauczycielek rozpoczynających pracę w placówkach niepublicznych Jolanta Sajdera stwierdza, że w sytuacjach radzenia sobie ze sprzecznościami szczególne znaczenie ma wspieranie młodych ludzi w pokonywaniu trudności, co „sprzyja budowaniu ich poczucia tożsamości jako ludzi mających odwagę dokonywania wyborów”¹⁶. W tym miejscu nie będę zajmować się zmianami rozwojowymi w życiu młodych dorosłych, ale warto zwrócić uwagę, że rozpoczęcie pracy jest uważane za jedno z zadań rozwojowych człowieka, czego konsekwencją jest fakt, że nauczyciel rozpoczynający aktywność zawodową to najczęściej podwójny nowicjusz, w zawodzie i w rozwoju¹⁷. Zdobywa wtedy wiedzę o samym sobie, a bycie wśród danej społeczności dostarcza mu ważnych informacji. Definiuje mianowicie to, co jest mu bliskie, zrozumiałe, użyteczne, dając tym samym poczucie tego kim jest, lecz równocześnie wskazuje to, co obce, nieprzejrzyste, nieporęczne, wzbudzając poczucie tego, co dla niego jest obce.

Powstaje pytanie czym zatem dla nauczycieli może być rozwój zawodowy, na ile dostrzegają w nim wartość wnoszoną w rozwój osobowy? W projekcie badawczym dotyczącym czasu i warunków pracy polskich nauczycieli ustalono, że wśród czynności zawodowych wykonywanych poza czynnościami codziennymi ważne miejsce zajmują te z nich, które badani uznają za znaczące dla rozwoju zawodowego. Uwzględniając ilość czasu poświęcanego w typowym tygodniu pracy na wykonanie czynności zawodowych ocenianych jako prorozwojowe cytowani autorzy ustalili, że najczęściej dotyczą one kolejno: poszukiwania i zapoznawania się z pomocami dydaktycznymi; przygotowania dokumentacji związanej z awan-

¹⁵ S. Dymoke, J.K. Harrison, *Professional development...*

¹⁶ J. Sajdera, *Nauczyciel niepublicznego przedszkola w codziennym poczuciu ambiwalencji*, [w:] *Codziennosc szkoły: nauczyciel*, red. J.M. Łukasik, I. Nowosad, M.J. Szymański, Kraków 2014, s. 143.

¹⁷ B. Ziółkowska, *Okres wczesnej dorosłości. Jak rozpoznać potencjał młodych dorosłych?* [w:] *Psychologiczne portrety człowieka*, red. A.I. Brzezińska, Gdańsk 2005, s. 424–446.

sem zawodowym; udziału w zajęciach na studiach podyplomowych oraz udziału w kursach kwalifikacyjnych. Wysoka pozycja deklaracji związanych z czasem poświęcanym na awans zawodowy oznaczać może, że wśród badanych rozwój zawodowy bywa utożsamiany z osiągnięciem kolejnych stopni awansu. Grupą nauczycieli szczególnie poświęcających czas na czynności związane z rozwojem zawodowym jest grupa nauczycieli młodych, określonych jako *poszukujący wsparcia*¹⁸.

Wynik ten odnieść można do innych analiz dotyczących systemu awansu zawodowego w Polsce, które ujawniły, że nie spełnia on swojej założonej funkcji. Rozwój zawodowy nauczyciela normowany przez sieć przepisów i zewnętrznych wymagań staje się formalnym zabiegiem administracyjnym. Nie sprzyja to faktycznemu uczeniu się nowicjusza, a powoduje efekt odwrotny do zakładanego, czyli „korozję rozwoju zawodowego”¹⁹. Nauczyciele nie dostrzegają wtedy prozwojowej wartości podejmowanych działań, kierowani jedynie motywacją do uzyskania awansu doświadczają poczucia braku sensu uczenia się, a nawet poczucie zagrożenia etycznego²⁰.

Przykładem odmiennej konceptualizacji procesu rozwoju zawodowego jest koncepcja wczesnej edukacji opartej na perspektywie dziecka realizowana w Reggio Emilia we Włoszech. Rozwój zawodowy uważany jest za podstawowy aspekt nie tylko zawodowej, ale i osobistej tożsamości²¹. Jest to proces, w którym dokonuje się zmiana, możliwa jedynie po poznaniu własnej praktyki, czego źródłem jest badanie codziennej pracy nauczyciela i konfrontowanie własnych doświadczeń z doświadczeniami innych podmiotów edukacji. Tego typu praca podjęta i realizowana może być jedynie dzięki funkcjonowaniu we wspólnocie, co zapobiega izolowaniu się i osamotnieniu nauczyciela. Zakłada się, że podstawowym zadaniem nauczyciela jest uczenie się w grupie umożliwiające problematyzowanie codzienności, poznawanie punktów widzenia innych, konfrontowanie aktywności własnej z doświadczeniami innych, nieustanne pytanie. Tego typu rozumienie rozwoju zawodowego wynika z powszechnej zgody – pozbawionej oceny i krytyki – na prawo nauczyciela do niepewności, która skutkuje poszukiwaniem nowych inspiracji i doświadczeń. Uczenie się nie polega wtedy na zdobywaniu konkretnej wiedzy i umiejętności, na realizowaniu w praktyce zewnętrznie opracowanych

¹⁸ J. Herczyński, P. Strawiński, *Postawy zawodowe nauczycieli: próba typologii*, „Edukacja” 2014, 3(128), s. 22–37.

¹⁹ A. Wiłkomirska, A. Zielińska, *Ocena systemu awansu zawodowego nauczycieli w Polsce. Studium empiryczne*, Warszawa 2013, s. 22.

²⁰ Tamże, s. 97. Można przypuszczać, że wprowadzone w 2018 r. zmiany w procesie uzyskiwania stopni awansu zawodowego nie zmodyfikują odczuć nauczycieli. Por.: Rozporządzenie MEN z dnia 26 lipca 2018 r., w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli, Dz. U. 2018, poz. 1574.

²¹ Por.: G. Dahlberg, M. Moss, A. Pence, *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki. Języki oceny*, Wrocław 2013, s. 57–65; A. Maj, *Rozwój zawodowy nauczycieli żłobków i przedszkoli w Reggio Emilia we Włoszech*, [w:] *Nauczyciel wczesnej edukacji*, red. J. Bonar, Łódź 2011, s. 79–89.

koncepcji, rozwiązań metodycznych. Nie jest wprowadzaniem we własną praktykę rozwiązań zgodnych z czymś pomysłem.

W modelu edukacji realizowanym w Reggio Emilia rozwój zawodowy i osobisty uzupełniają się, jednoczą. Tymczasem wypowiedzi polskich nauczycieli wskazują, że rozwój najczęściej rozumiany jest wąsko jako doskonalenie zawodowe, związane z awansem, które nie zawsze znajduje odniesienie w rozwoju osobowym jednostki, przynosząc w konsekwencji zmiany w osobistych strukturach działania²².

Podsumowanie

Przyjęte we wstępie niniejszego tekstu założenie, iż rozwój zawodowy nauczycieli postrzegany przez pryzmat awansu zawodowego nie zawsze jest ujmowany w kategoriach całościowego uczenia się jednostki skłania do stwierdzenia, że niezbędna jest wśród nowicjuszy refleksja, pogłębiony namysł nad obszarami, w których zachodzi rozwój zawodowy, łączony zarówno ze zmianą koncepcji nauczania czy działań podejmowanych w środowisku pracy, jak i ze zmianą osobowościową. Tak, jak nie można mówić o uniwersalności procesu uczenia się, tak odmienne są trajektorie rozwoju zawodowego i osobowego nauczycieli. Przyjmowanie w tym zakresie jedynie zewnętrznych, ministerialnych ustaleń w odniesieniu do nauczyciela wydaje się nieuzasadnionym zabiegiem, pozbawionym perspektywy krytycznego ujmowania problemu uczenia się przez całe życie. Problematyzując rozwój osobowy i zawodowy nauczyciela, uwzględniając przy tym kontekst nieformalnego uczenia się w kulturze organizacji, warto dostrzec, że jest to proces wymykający się normalizacji i standaryzacji, dla którego można przedstawić ujednoczony, stały plan działania, projekt poprawnie realizowany. Konkludując należy stwierdzić, że jest to proces wymagający stworzenia przestrzeni dla otwartości, potencjalności różnicy i pluralizmu.

Bibliografia

- Bruner J., *Kultura edukacji*, Kraków 2006.
- Czerepaniak-Walczak M., *Kompetencja: słowo kluczowe czy „wytrych” w edukacji?* „Neodidagmata” 1999, XXIV, s. 53–66.
- Dahlberg G., Moss P., Pence A., *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki. Języki oceny*, Wrocław 2013.
- Dymoke S., Harrison J.K., *Professional development and the beginning teacher: issues of teacher autonomy and institutional conformity in the performance review process*, „Journal of Education for Teaching” 2006, 1(32), s. 71–92.

²² J. Herczyński, P. Strawiński, *Postawy zawodowe...*

- Grochowalska M., *Co jest za tymi drzwiami? O potrzebie przygotowania początkujących nauczycieli do wejścia w kulturę szkoły*, „Studia z Teorii Wychowania” 2016, 2(15), s. 61–73.
- Herczyński J., Strawiński P., *Postawy zawodowe nauczycieli: próba typologii*, „Edukacja” 2014, 3(128), s. 22–37.
- Kędzierska H., *Kariery zawodowe nauczycieli. Konteksty – wzory – pola dyskursu*, Toruń 2012.
- Maj A., *Rozwój zawodowy nauczycieli żłobków i przedszkoli w Reggio Emilia we Włoszech*, [w:] *Nauczyciel wczesnej edukacji*, red. J. Bonar, Łódź 2011, s. 79–89.
- Michalak J., *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli: studium przypadków*, Łódź 2007.
- Nizińska A., Kurantowicz E., *Młodzi dorośli między światem szkoły a światem pracy. Polityka – badania – rekomendacje*, „Forum Oświatowe” 2010, 2(43), s. 19–35.
- Sajdera J., *Nauczyciel niepublicznego przedszkola w codziennym poczuciu ambiwalencji*, [w:] *Codziennosc szkoły: nauczyciel*, red. J.M. Łukasik, I. Nowosad, M.J. Szymański, Kraków 2014, s. 133–144.
- Slany K., *Trauma codziennego życia: z badań nad migrantkami polskimi w USA i Włoszech*, [w:] *Migracje kobiet. Perspektywa wielowymiarowa*, red. K. Slany, Kraków 2008, s. 321–343.
- Rozporządzenie MEN z dnia 26 lipca 2018 r., w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli, Dz. U. 2018, poz. 1574, <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20180001574/O/D20181574.pdf> [dostęp: 15.10.2018].
- Wilkomirska A., Zielińska A., *Ocena systemu awansu zawodowego nauczycieli w Polsce. Studium empiryczne*, Warszawa 2013.
- Ziółkowska B., *Okres wczesnej dorosłości. Jak rozpoznać potencjał młodych dorosłych?* [w:] *Psychologiczne portrety człowieka*, red. A.I. Brzezińska, Gdańsk 2005.