

Małgorzata Kabat\*

## STAŁOŚĆ I ZMIENNOŚĆ WARSZTATU PRACY NAUCZYCIELA

*Wszystko jest w wiecznym ruchu – zmienia się, porusza, przeobraża,  
przechodzi z jednego stanu w drugi.*

Heraklit z Efezu

Współczesny obraz rzeczywistości odzwierciedla nieustannie zacieranie się granic między zjawiskami i faktami ukazując ich zmienność. W tym ciągłym ruchu i przekształcającym się świecie próbuje odnaleźć się człowiek, szukając szans rozwoju dla własnych indywidualnych predyspozycji i zdobytych kwalifikacji. Owo poszukiwanie miejsca nie omija nauczyciela, który dostrzega pewne stałe rzeczy, mogące stać się fundamentem do wypracowywania sposobu równoważenia zmian i przeciwieństw. Należy jednak zauważyć, że zmiany istniały już wcześniej, ale postęp techniczno-cywilizacyjny uwypuklił ich siłę i większą obecność w zewnętrznym otoczeniu niż to było w przeszłości. Zrozumienie specyfiki dzisiejszych czasów ułatwi nauczającemu zaakceptowanie dokonujących się transformacji w jego powinnościach, wyzwając jednocześnie „potrzebę dokonania gruntownych przeobrażeń w sferze edukacji”, co podnosi Irena Wojnar (1996, s. 15). Autorka wskazuje na konieczność opracowania odpowiednich rozwiązań w systemie kształcenia odnoszących się m.in. do podjęcia kroków budowania własnego warsztatu pracy przez nauczyciela. Warunkiem jego tworzenia jest oczekiwanie kształtowania takiego wizerunku pedagoga, który będzie osobą zaangażowaną, pomysłową, podejmującą różnorodne zadania i wyzwania w swoim środowisku, jak i poza nim, urzeczywistniając elastyczne przekraczanie granic swej pedagogicznej działalności. Krystalizowany warsztat pracy ma szansę stać się mozaiką schematu i kreatywności aktywnego nauczyciela. W swoich podwalinach oprze się na solidnych merytorycznych i metodycznych podstawach, spełniając obecne zawodowe standardy. Podobnie, jak sam nauczyciel, tak i jego warsztat będzie podlegał doskonaleniu, zapewniając efektywne kształcenie

---

\*Małgorzata Kabat – doktor habilitowany nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu; zainteresowania naukowe: pedeutologia, psychologia i pedagogika twórczości, metodologia badań społecznych; e-mail: mg.kabat@wp.pl

i wychowanie podopiecznych, ułatwiając odnajdywanie rozwiązań niezbędnych w codziennej egzystencji.

Zgłębienie problematyki warsztatu zawodowego nauczyciela należy rozpocząć od jego eksplikacji, odnalezieniu w literaturze stosownych wyjaśnień. Jedno z nich zaproponowała Krystyna Duraj-Nowakowa, która definiuje je jako „układ pomieszczeń o określonej powierzchni wraz z odpowiednim wyposażeniem w urządzenia i środki dydaktyczne. Są to stałe, zmienne i ruchome stanowiska pracy (miejsca do działania), służące organizowaniu różnych form aktywności dzieci i nauczyciela. To także odpowiednio ukształtowana dokumentacja warsztatowa z przeznaczeniem do wykorzystania w organizowaniu procesu dydaktyczno-wychowawczego i własnego doskonalenia zawodowego w sferze nie tylko materialnej, lecz także intelektualnej sprawności” (Duraj-Nowakowa 2000, s. 35-38). Z kolei Józef Kozłowski stwierdza że jest to „opis przebiegu działalności pedagogicznej nauczyciela, realizowanej zgodnie z zewnętrznymi – materialnymi i organizacyjnymi warunkami oraz wewnętrznymi – psychospołecznymi, jakie są niezbędne do wykonywania zadań lub innych przedsięwzięć” (Kozłowski 1996, s. 9). Zauważamy w tych wybranych określeniach, że, z jednej strony, ważną rolę odgrywają warunki zewnętrzne placówki oświatowej mającej swoiste wyposażenie i lokalizację, a z drugiej strony są to dyspozycje i umiejętności nauczyciela wykorzystywane do realizacji zadań związanych z nauczaniem w określonych warunkach.

Z zaprezentowanych objaśnień wynika, że czynnikiem, od którego w głównej mierze zależy powstanie i rozwój warsztatu pracy jest sam nauczyciel. Gromadzi on w nim celowo dobrane procedury postępowania, sposoby i metody pracy, dokumenty prawne i planistyczno-organizacyjne, obejmujące opisane decyzje działań jego i uczniów w czasie roku szkolnego. Pomocą w podejmowaniu decyzji, co do nadania określonej formy warsztatu jest wiedza i umiejętności nauczyciela, które zdobył podczas studiów, odbywania praktyk i gromadzenia doświadczenia zawodowego. Kumuluje się ono dzięki podejmowanym przez nauczyciela obowiązkom zapisanym w „Karcie Nauczyciela”, „Dzienniku Ustaw”, „Monitorze Polskim” i „Dzienniku Urzędowym MEN”. Zawarte w tych dokumentach przepisy prawne towarzyszą nauczycielowi w codziennych czynnościach, będących splotem „rutyny i spontaniczności, zaangażowania i obojętności” (Witkowski 2003). Owa biegunowość codziennych sytuacji oraz ich zmienność i powtarzalność jest zauważana przez uczestników procesu kształcenia. Przełamanie wieloznacznego fenomenu edukacyjnych zdarzeń i przewyższanie rozmaitych słabości wymaga od nauczyciela dobierania odpowiednich strategii, metod, form, środków dydaktycznych, tak aby rozbudzić wśród uczniów ciekawość

wobec nauczanych tematów zajęć lekcyjnych, rozwijać ich dalsze zgłębianie poprzez stosowanie aktywnych metod akceptujących odmienną myślenie wyrażając jednocześnie szacunek wobec obowiązujących zasad współpracy wypracowanych w szkolnej społeczności. Wytyczony szlak pedagogicznej pracy wyzwala różnorodną nauczycielską działalność, która z jednej strony bywa koleiną stałości i monotonii, ale z drugiej może obfitować w niestereotypowe pomysły, ułatwiające dążenie do znalezienia optymalnych edukacyjnych efektów.

Wykorzystanie rutynowego i/lub twórczego stylu nauczającego wynika z jego warsztatu pracy, który jest konglomeratem zdobytych kwalifikacji, umiejętności i nawyków zawodowych, wskazówek kolegów, ale i też studiowania fachowego piśmiennictwa. Zbierane z wymienionych źródeł informacje stają się podstawą sporządzania dokumentacji planistyczno-organizacyjnej. Składa się na nią roczny plan przedmiotu nauczania zawierający miesięczny, tygodniowy, jak i dzienny rozkład materiału. Znajdują się w nim scenariusze zajęć dydaktyczno-wychowawczych, zajęć pozalekcyjnych, terminarz wydażeń okolicznościowych, specjalnych, przydzielanych zadań zarówno nauczycielowi, jak i uczniowi (Palka 1997, s. 46-47).

Opracowane przez nauczyciela materiały wymagają stosowania określonych schematów, jak i twórczych sposobów. Najczęściej wykorzystuje je otwarty i pomysłowy pedagog, który dobiera odpowiednie narzędzia i metody służące prezentowaniu uczniom treści nauczania, poddawania ich krytyce, ewaluowania, by rzetelnie wywiązywać się ze swoich obowiązków (Wardyńska 1999, s. 33-35). Natomiast zamknięty i bierny nauczyciel korzysta ze znanych i powielanych scenariuszy metodycznych. Z czasem te powtarzalne szablony stają się coraz bardziej jednostajne, manifestując negatywne podejście nauczyciela do ucznia i ucznia do nauczyciela. Narastające napięcia i frustracja powoduje komplikacje zawodowe. Jak zaznacza Alfred Schultz, pojawiające się trudności stanowią sygnał ostrzegawczy o podjęciu stosownych zmian działań dydaktycznych (2008, s. 168-169). A zatem mądre przewyciężenie szarej, szkolnej powszechności łączy się z koniecznością rekonstrukcji dotychczasowego myślenia i funkcjonowania pracownika oświaty. Na początku potrzebna jest neutralizacja niesprzyjającego podejścia nauczyciela, by werbalne i niewerbalne odczucia jego i uczniów uległy poprawie. Realizuje się to poprzez modyfikację nauczycielskiej mentalności i obranie odmiennego sposobu postępowania. Pomocą może służyć nauczycielowi jego warsztat pracy, który pełni funkcje wspomagające, zespalające i warunkujące uzyskanie jak najlepszych wyników opartych o optymalne relacje z wychowankami. Inaczej mówiąc, warsztat pracy nauczyciela powinien być czynnikiem inspirującym jego rozwój i doskonalenie. Stanowi prze-

cież złożony nauczycielski mikroświat powinności, profesjonalizmu, wiedzy, umiejętności pedagogicznych i życiowych. Wymaga ulepszeń i systematycznych modernizacji w celu zapewnienia podmiotowi edukacyjnemu wsparcia. Edukator może tworzyć optymalne warunki „rozwoju psychicznego, poznawczego, fizycznego, emocjonalnego i duchowego, kształtować zainteresowania, pasje, uczyć kreatywnego myślenia, wzmacniać poczucie wartości i godności własnej wychowanka” (Kobyłecka 2016, s. 13).

Zaprezentowane spojrzenie na nauczyciela i jego warsztat pracy uwarunkowane są wszechobecną zmianą. Zwiastuje ona coś innego, niekiedy nowego i być może niezwykle przydatnego w wypełnianiu codziennych nauczycielskich obowiązków. Potrzebny jest jednak czas na jej zaaprobowanie i uzmysłowienia skutków dobieranych rozwiązań dla projektowanych czynności, dla których proponuje się rozmaite i/lub takie same metody i formy pracy wiążące się zarówno z wypracowanym wzorcem, jak i twórczym poszukiwaniem wiadomości do realizowanych tematów zajęć, przewidywaniem sytuacji trudnych i radzeniem sobie z nimi, wykonywaniem ewaluacji działań swoich i uczniów, uzyskiwaniem określonych rezultatów, wytyczaniem sobie bliższych i dalszych celów pedagogicznej pracy.

Zasygnalizowane zagadnienia mogą i wyzwalać refleksję pojawiającą się w różnych momentach procesu dydaktyczno-wychowawczego, którą łączy się z fazami rozwoju zawodowego, tj.:

- fazą wzorów metodycznych: w której nauczyciel poszukuje i odtwarza sprawdzone schematy, wytyczne, wzorcowe konspekty lekcji i testy;
- fazą kreatywnej refleksji: odnoszącą się do zastanowienia nad własną pracą zawodową, stosowanymi metodami pracy i osiąganymi efektami, będącymi wynikiem obserwacji nauczycielskiej pracy, uwag dyrektora, nauczyciela-doradcy lub konsultanta dostrzegających błędy, luki, jakie należy wyeliminować dobierając nowe ciekawe i alternatywne sposoby;
- fazą samowiedzy i samokontroli: wiążącą się z pogłębianiem wiedzy psychologicznej i własnej refleksji nad swoją pracą, poprzez którą zyskuje się lepszą samowiedzę i rozwija umiejętności samokontroli służące doskonaleniu zawodowemu;
- fazą twórczości inaczej zwaną fazą innowacyjności: przejawiającą się w nauczycielskiej postawie innowacyjnej, w dążeniu do coraz pełniejszego rozumienia rzeczywistości, poznania swoich wychowanków, poszukiwania i stosowania środków oddziaływań wychowawczych umożliwiających osiągnięcie najlepszych, społecznie pożądaných wyników,

obejmujących modyfikowanie własnych sposobów działania (Kobyliński 1984, s. 249).

Każda wymieniona faza posiada swoje teoretyczne i praktyczne zaplecze, które w większym lub mniejszym stopniu zostaje wzbogacone nieszablonowymi pomysłami i wysiłkiem nauczyciela, wynikającym z obranej drogi zawodowej. W niej nauczający nie może bazować na stałych składnikach procesu dydaktycznego i tzw. „zdrowym rozsądku”, o którym pisze Krzysztof Czarnecki (2008, s. 11-12), ale musi zaproponować modyfikacje i nowe rozwiązania do treści nauczanego przedmiotu. Wobec tego, solidne podstawy pedagogicznej i psychologicznej wiedzy oraz rozwój nauczyciela wraz z podejmowanym doksztalcaniem ułatwią zasygnalizowane wyżej przeobrażenia w warsztacie pracy, stanowiąc jednocześnie dobry fundament tworzenia warunków i klimatu sprzyjającego autokreacji własnej i innych.

Przydatnym narzędziem do zbudowania takiego warsztatu pracy dla nauczyciela okazuje się znajomość inwestycyjnej teorii twórczości Roberta J. Sternberga i Todda Lubarta (1999, s. 8-10). Zgodnie z tą koncepcją współdziałają ze sobą takie czynniki, jak: wiedza, zdolności intelektualne, style myślenia, cechy osobowości, motywacji, cechy kontekstu społecznego (otoczenia). Najważniejszym czynnikiem decydującym o efektach twórczej aktywności nauczyciela wg R. Sternberga jest umiejętność korzystania z posiadanych zdolności. Autor wskazuje, że najlepszym kierunkiem kształtowania się warsztatu pracy nauczającego jest uwzględnienie metaskładników niezbędnych w procesie planowania, porządkowania, selekcjonowania, kontrolowania, przetwarzania informacji, które angażują nauczyciela w konkretne działania. Jak zaznacza badacz, z metaskładnikami sprzężone są składniki nabywania wiedzy oraz składniki wykonawcze. Wszystkie wchodzą w zakres teorii subkomponentów, łącząc się z:

- kontekstem praktycznym, w którym inteligencja osoby nauczyciela umożliwia adaptację do środowiska szkolnego i jego przekształcenia, gdyż oddziałuje na tworzoną inteligencję praktyczną nauczyciela powstającą jako rezultat zdobytej wiedzy i praktyki działań dydaktyczno-wychowawczych, realizowanych w danym otoczeniu;
- kontekstem doświadczenia wiążącym się z aspektem twórczym, gdzie inteligencja jest tą własnością osoby, pozwalającą na efektywne rozwiązywanie zadań poprzez dokonujące się procesy myślenia przetwarzające informacje; obejmują redefiniowanie problemu, przełamywanie lub kwestionowanie stereotypów, gotowość „sprzedawania” innym pomysłów, przekazywania innym wartości, pokonywania barier twórczej

aktywności, zachęcania innych do podejmowania rozsądnego ryzyka, generowania nowych pomysłów, inicjowania współpracy, okazywania tolerancji, odznaczania się umiejętnością patrzenia na rzeczy, zjawiska z różnych punktów widzenia (Sternberg, Hara 1999, s. 42-43);

- kontekstem myślenia analitycznego ujmowanego jako ogólna inteligencja osoby – nauczyciela. Łączy się ona z organizacją procesów poznawczych, nastawionych na sondowanie, porównanie i ocenianie informacji; istniejące u nauczyciela wewnętrzne mechanizmy procesów poznawczych odwołują się do przyswajanych i zgromadzonych już wiadomości wiernie przedstawiających stałość i zmienność faktów i rzeczywistości; nauczyciel wykorzystuje je w swoich codziennych czynnościach ze względu na uruchamiany typ myślenia, służący do sprawnego rozwiązywania problemów, wyszukiwania podobieństw, różnic, dokonywania analiz, syntez, ocen i krytyki wobec prezentowanych informacji celem odnalezienia rozwiązań zadań pojawiających się w programie nauczania (Sternberg 2005).

Projektowane czynności nauczającego mogą być nastawione na realizację wybranego celu odpowiadając np.; tradycyjnie pojmowanej inteligencji. Potwierdzają to badania Gordon Dryden i Jeanette Vos'a, którzy stwierdzają, że klasyczne nauczanie i uczenie się jest oparte na inteligencji analitycznej i logicznej (Dryden, Vos 2003, s. 245). Inteligencje te sprzyjają wykształceniu się u nauczyciela schematu postępowania utrwalanego w pracy zawodowej. Bazuje on na stałych elementach warsztatu pracy, które nie przystają do współczesnych szkolnych warunków, uwzględniających praktyczną i twórczą inteligencję, wymagając zróżnicowanej strategii pracy nauczyciela. W takiej sytuacji zaleca się nauczającemu zmianę rutynowego funkcjonowania i połączenie w aktywności szablonu z kreatywnością.

Podkreślenie ważności modyfikacji zachowań zawodowych nauczyciela wskazuje koncepcja Roberta Sternberga. Autor pisze, że znaczenie ma nie tylko poznanie konkretnych warunków wykonywania obowiązków w placówce oświatowej i zaadaptowanie się do nich, ale istotna jest umiejętność osiągnięcia tam sukcesu. Następuje to poprzez „zrównoważenie funkcji analitycznego, twórczego i praktycznego sposobu myślenia przydatnych w przetwarzaniu informacji (Sternberg, Lubart 1999, s. 35-38). Wyróżnione typy myślenia przez badacza powinien posiadać każdy nauczyciel, aby mógł sprawnie korzystać z nich w codziennych czynnościach. Cechuje je, jak sądzi naukowiec, zarówno odrębność, jak i wzajemna zależność i dopełnianie. Pojawiają się u nauczającego w danym środowisku oświatowym nie tylko pod wpływem organizacji czynności dydaktycznych, ale i wynikają z pro-

cesu poznawania siebie w zakresie posiadanych zasobów i możliwości. Niekiedy szansą na efektywne wypracowanie wzajemnych relacji, współpracy i dostosowania się do zmiennej edukacyjnej rzeczywistości okazuje się aparycja nauczyciela i jego profesjonalizm. Sprzyjają one działaniom nauczyciela określonym jako trudne przedsięwzięcie, gdyż, z jednej strony, scalają się z wewnętrznymi mechanizmami regulującymi jego zachowanie jako człowieka, a z drugiej strony dochodzi do głosu rozwój pojmowany jako nadrzędny interes.

Omówione kwestie pokazują skomplikowanie natury nauczyciela i wybranej profesji. Zazębiają się one z problematyką psychologii humanistycznej (Maslow 1986, s. 136-145; Koziński 2000), przyczyniając się do głębszego rozpoznania indywidualnej konstytucji nauczyciela jako osoby zdolnej i odpowiedzialnej, ale i też biernej i autokratycznej wobec podmiotu nauczania i wychowania. Należy przy tym zauważyć, że każdy podmiot pragnie podążać w kierunku samorealizacji nastawionej na formowanie siebie jako jednostki otwartej, spontanicznej, ciekawej świata i kreatywnej (Kabat 2013) bądź jako jednostki kwietystycznej i zamkniętej na innych. Krótko scharakteryzowane dwie skrajne nauczycielskie tożsamości odznaczają się odmiennym sposobem myślenia, aktywności, wykonywania obowiązków zawodowych i realizowanych interakcji z otoczeniem (Rogers 1956, s. 196).

Niezależnie jakim typem osoby jest nauczyciel, to tworzy warsztat pracy, który uświadamia mu, jakie posiada zdolności, jakimi odznacza się możliwościami, jakie osiąga sukcesy i porażki, jaki wkłada wysiłek w codzienne czynności, jaką zapewnia uczniom wiedzę: deklaratywną opartą na schemacie czy wiedzę proceduralną, uwzględniającą jej poszukiwanie, jak pisze Henryka Kwiatkowska (2008). Sprecyzowane kwestie stanowią przyczynę namysłu nauczyciela wobec własnego warsztatu pracy, który nierozzerwalnie łączy się z fazami zawodowego rozwoju. Są one zdeterminowane indywidualną mentalnością i strategią codziennego postępowania. W takim układzie ogromną wagę nauczyciel powinien przywiązywać do poznania własnej biografii formowanej w warunkach środowiska oświatowego i zdobywanego tam doświadczenia. Wpływa ona na przebieg nauczycielskich procesów poznawczych, rozumienie świata i profesjonalne funkcjonowanie. Jednak tacy badacze jak Peter Berger (2010), Thomas Luckman (2007), Józef Trzebński (1994) czy Dorota Klus-Stańska (2012) zauważają, że wywiązywanie się nauczyciela z powierzonych obowiązków w danym otoczeniu następuje poprzez grupowe, a nie jednostkowe procesy społeczne. W tym kontekście wypełnianie nauczycielskich zadań i wiedza o sobie pochodzi, jak pisze Janina Uszyńska-Jarmoc „z drugiej ręki”, będąc wiedzą scholastyczną, która nie może być przekazywana i rozwijana, bo nosi cechy autora przekazu” (Uszyńska-



Jarmoc 2008, s. 179). Zatem, znaczenia nabierają społeczna i jednostkowa wiedza nauczyciela, będące komplementarnymi źródłami informacji dla niego, jak pisze Marian Nowak (2010, s. 38). Wiedza społeczna wyraża tradycję wiążącą się z jakimś doświadczeniem o charakterze zbiorowym, podczas gdy wiedza jednostkowa ma zabarwienie subiektywne, ograniczone do konkretnych przypadków i uwarunkowań. Korzysta się z niej w placówkach oświatowych, rodzinie, podejmowanych oddziaływaniach na innych. Bazuje m.in. na normach społecznych, obyczajach i światopoglądzie. Syntezuje zdaniem Jerzego Majki „predykat obserwacyjny z przedmiotem obserwacyjnym” (Majka 1981, s. 108), wzbogacając praktyczną wiedzę nauczyciela i jego konteksty działania. Uzupełnia ją refleksja nauczającego opierająca się na obserwowaniu siebie i zjawisk edukacyjnych, jakie w dalszej kolejności budują jego tożsamość (Kwiatkowska 2005).

Doświadczane wzajemne wpływy środowiska szkolnego i pozaszkolnego warunkują, jak to określa R. Sternberg, wykształcenie sylwetki nauczyciela globalisty i nauczyciela o nastawieniu lokalnym. Nauczyciel globalista potrafi rozwiązywać problemy w sytuacjach niedookreślonych, wieloznacznych, a więc ubogich w informacje. Znikoma liczba wiadomości nie stanowi dla niego przeszkody, by powstały oryginalne i niestandardowe edukacyjne rozwiązania, których podstawą jest twórcze, dywergencyjne myślenie. Natomiast nauczyciel o nastawieniu lokalnym potrzebuje spójnej informacji obfitującej w wiele szczegółów, łączących się, jakby powiedział Jean P. Guilford (1978), z myśleniem konwergencyjnym. Z kolei Robert Sternberg dodaje, że nastawienie lokalne nauczyciela i sposób jego myślenia i działania scala się z konserwatywną inkluzją poznawczą. Preferuje ją nauczyciel w pełni dostosowany do wzorca i stałych zasad panujących w placówce oświatowej, odrzucającej alternatywne rozwiązania. Jednak nie zawsze określony schemat teorii i praktyki nauczania i wychowania jest właściwy w każdym otoczeniu i czasie. Może on być jednak przydatny w pewnych okolicznościach czy problemach nastawionych na określone rozwiązania. W innych przypadkach konieczne jest elastyczne i twórcze myślenie i praca, by tworzone przez lata warsztat nauczyciela przystawał do pojawiających się współcześnie edukacyjnych zdarzeń. W związku z tym, powinien stać się wartościową mozaiką schematu, kreatywności i podejmowanych w nim zmian. Opierać się może na założeniach pedagogiki perennis i pedagogiki naukowej (Nowak 2010, s. 34). Ich wzajemne oddziaływanie przenika się, gdy do głosu dochodzi zarówno pedagogika perennis, hołdująca intuicji i sztuce wychowania stanowiąc ważne kryterium prawdziwości wiedzy, jak i pedagogika naukowa, oparta na racjonalnych rozwiązaniach dających podstawę praktyce. Stąd praktyka, jak i teoria są dla nauczyciela swoistym miernikiem postępu nauk



pedagogicznych, „znajdujących się pomiędzy mądrością a czasowo uwarunkowaną wiedzą” (Nowak 2010, s. 39). Splata się w nich racjonalizm z intuicją i kreatywnością nauczyciela, pozwalając na tworzenie jego warsztatu pracy. Powinien on służyć zarówno nauczycielowi i podopiecznemu do wspólnego odkrywania różnych obszarów wiedzy, a także poznawania złożoności swojej natury i profesji.

Właściwe poznanie tej kruchej i tajemniczej nauczycielskiej osoby i profesji powinno wyzwalać krytyczne myślenie i refleksję wobec metodyki konstruowania swojego warsztatu pracy. Wyraźnie to podkreślił Piotr Zamojski (2009, s. 124-130), który wskazał, że brak istnienia u nauczyciela tych ważnych składników indywidualnego postępowania powoduje uprawnocnienie działania naśladowczego, warunkującego rutynę i schemat w procesie dydaktycznym. Pogłębiają regres obowiązków zawodowych, które zaczynają wiązać się z oczekiwaniem wydawania poleceń przez władze instytucji oświatowej kształtując wsobny charakter edukacji. Wytwarza to sprzeczności, pomiędzy tym co nauczyciel deklaruje i jakie posiada dyspozycje, a rzeczywistym ich wykorzystaniem i racjonalnym działaniem w zmiennej rzeczywistości, którą Tomasz Szkudlarek nazwał „epistemologicznym unikiem” (Szkudlarek 1997, s. 167-199).

Reasumując teoretyczne rozważania starano się pokazać, że obok wypracowanej stałości wiążącej się ze stworzeniem merytorycznych ram własnego warsztatu pracy przez nauczyciela powinny znaleźć się elementy zmienne, dopuszczające zróżnicowany styl działania i nauczania. Łączy się to z elastycznym funkcjonowaniem nauczyciela, który częściej powinien korzystać ze zróżnicowanych i kreatywnych sposobów dydaktycznego postępowania niż wybierać jednolitą strategię, posiłkując się metodami utwierdzającymi szarość dydaktycznego procesu. Monotonia stylu nauczającego wpisuje się w tezę Beata Adrjan (2009, s. 379) koncentrującą się bardziej na przeszłości, teraźniejszości i tradycyjnej inteligencji niż na przyszłości i inteligencji praktycznej, analitycznej i twórczej proponowanej przez Roberta Sternberga. Dlatego nauczyciel powinien kształtować tak swoje personalne dyspozycje, aby umiał przechodzić ze strategii funkcjonowania jako globalisty do nastawienia lokalnego i odwrotnie. Poradzi wówczas sobie z wykorzystaniem sytuacji obfitujących w ubogie informacje, jak i tymi zawierającymi znaczne zasoby wiadomości. Spożytkowane zostają wówczas różne inteligencje, czyli praktyczna, twórcza i ogólna, uruchamiające wewnętrzne poznawcze mechanizmy pozwalające na pełnię uwidocznienia swoich kwalifikacji i posiadanych możliwości w szkolnym środowisku. W nim wszystko się porusza, zmienia, przechodząc z jednego stanu w drugi, co już w starożytności zauważył Heraklit z Efezu. Dziś ta myśl antycznego mędrca zyskała

nową formę, jeśli chodzi o odniesienie jej do sylwetki nauczyciela podejmującego decyzję doskonalenia siebie i swojego warsztatu pracy, prowadząc go do rzeczywiście zmian, nadających sens wykonywanemu zawodowi.

## Literatura

- ADRAJN B. (2009), Zreformowana polska szkoła z klimatem z przeszłości? Patologia w stylu retro, [w:] Paradygmaty współczesnej dydaktyki, red. L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- BERGER P., LUCKMAN T. (2010), Społeczne tworzenie rzeczywistości. Traktat z socjologii wiedzy, tłum. J. Niznik, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- CZARNECKI K. (2008), Podstawowe pojęcia zawodoznawstwa, WSZIM, Sosnowiec.
- DRYDEN G., VOS J. (2003), Rewolucja w uczeniu się, Zyska i S-ka, Poznań.
- DURAJ-NOWAKOWA K. (2000), Nauczyciel. Kultura – osoba – zawód, UJK, Kielce.
- GUILFORD J. P. (1978), Natura inteligencji człowieka, tłum. B. Czarniawska, W. Kozłowski, J. Radzicki, PWN, Warszawa.
- KABAT M. (2013), Kreatywność w edukacji nauczyciela, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- KLUS-STAŃSKA D. (2012), Konstruowanie wiedzy w szkole, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.
- KOBYLIŃSKI W. (1984), ABC organizacji pracy nauczyciela, WSIP, Warszawa.
- KOBYŁECKA E. (2016), (Nie)codzienność pracy nauczycieli we współczesnej szkole. Zarys problemu, (Nie)codzienność wychowawcza i dydaktyczna nauczyciela w szkole, red. E. Kobyłecka, Wydział Pedagogiki, Psychologii Socjologii UZ, Zielona Góra.
- KOZIELECKI J. (2000), Koncepcje psychologiczne człowieka, Żak, Warszawa.
- KOZŁOWSKI J. (1966), Nauczyciel a zawód, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- KWIATKOWSKA H. (2008), Pedeutologia, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- (2005), Tożsamość nauczyciela, GWP, Gdańsk.

- LUCKMAN B. J. (2007), *Theory and Development of Creativity for the Gilford*, University Press, Florida.
- MAJKA J. (1981), *Metodologia nauk teologicznych*, Wrocławska Księgarnia Archidiecezjalna, Wrocław.
- MASLOW A. H. (1986), *W stronę psychologii istnienia*, Pax, Warszawa.
- NOWAK M. (2010), O wiedzy pedagogicznej, [w:] *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, red. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajęc, K. J. Szmidt, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- PALKA S. (1997), Sylwetki nauczycieli tworzących warsztat pracy, „*Szkoła Zawodowa*”, nr 5.
- ROGERS C. R. (1956), *Towards a Theory of Creative*, [w:] *Creativity and Its Cultivation*, red. M. H. Anderson, Michigan State University, New York.
- SCHULTZ A. (2008), O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej, tłum. B. Jabłońska, Nomos, Kraków.
- STENBERG R. J. (2005), Styles of thinking as basis of differentiated instruction, „*Theory into Practice*”, no 44/3.
- STENBERG R. J., HARA L. O. (1999), *Creative Intelligence for School*, [w:] *Handbook of Creativity*, red. R. J. Sternberg, Cambridge University Press, Cambridge.
- STENBERG R. J., LUBART T. (1999), The concept of creativity. Prospects and paradigms, [w:] *Handbook of Creativity*, red. R. J. Sternberg, Cambridge University Press, Cambridge.
- SZKUDLAREK T. (1997), Poststrukturalizm a metodologia pedagogiki, „*Socjologia Wychowania*”, nr 12.
- TATARKIEWICZ W. (1999), *Filozofia starożytna i średniowieczna*, tom 1, PWN, Warszawa.
- TRZEBIŃSKI J. (1994), Rola schematów w zachowaniach społecznych, [w:] *Psychologia spostrzegania społecznego*, red. J. Trzebiński, M. Lewicka, Książka i Wiedza, Warszawa.
- USZYŃSKA-JAMROC J. (2007), *Od twórczości potencjalnej do autokreacji*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok.
- WITKOWSKI L. (2003), *Przekleństwo codzienności*, „*Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*”, DWSP, numer specjalny.

WOJNAR I. (1996), Aktualne procesy edukacji i kultury w Polsce i na świecie, [w:] Edukacja wobec wyzwań XXI wieku, red. I. Wojnar, J. Kubin, Elipsa, Warszawa.

ZAMOJSKI P. (2009), Ideologiczne wymiary procesu kształcenia a zakres problemowy dydaktyki, [w:] Paradygmaty współczesnej dydaktyki, red. L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

**Małgorzata Kabat**

#### **STABILITY AND CHANGEABILITY OF THE TEACHER'S TOOLS AND SKILLS**

**Keywords:** stability, changeability, the teacher, the teacher's tools and skills.

The article presents considerations on the stability and changeability of the conditions which modify individual predispositions and the teacher's skills and tools. The teacher is influenced by his further and closer school environment which has impact on the alterations in his skills and tools created with the passage of time. Modifications in those skills and tools result from the teacher entering into next phases of professional development and from gaining richer experience. In each phase, there appear new educational tasks and challenges that require using various theoretical and practical solutions. They testify to the ingenuity of the teacher, his development, and the improvement of his skills and tools. For this reason, in this article, attention was paid to one of the most interesting proposals that influence transformations in the teacher's skills and tools, i.e. R. J. Sternberg and T. Lubart's investment theory of creativity. The scholars emphasize the importance of the teacher's knowledge, abilities, and personality, which, in today's rapidly changing world, gain a new dimension and meaning, and are useful in the improvement of the teacher's tools and skills.

Małgorzata Kabat

## STAŁOŚĆ I ZMIENNOŚĆ WARSZTATU PRACY NAUCZYCIELA

**Słowa kluczowe:** stałość, zmienność, nauczyciel, warsztat pracy.

W artykule zaprezentowano rozważania obejmujące stałość i zmienność warunków, które modyfikują indywidualne predyspozycje i warsztat pracy nauczyciela. Na warsztat pracy nauczyciela, wraz z gromadzeniem przez niego doświadczeń, oddziałuje dalsze i bliższe środowisko, w tym środowisko szkoły. Pojawiające się w nim modyfikacje są wynikiem wkraczania nauczającego w kolejne fazy zawodowego rozwoju, jak i zdobywania bogatszego doświadczenia. W każdej z faz uwidaczniają się rozmaite oświatowe zadania i wyzwania wymagające stosowania rozmaitych teoretycznych i praktycznych rozwiązań. Świadczą one o pomysłowości i doskonaleniu się pracownika oświaty i jego warsztatu pracy. Dlatego, zwrócono uwagę na jedną z interesujących i zarazem ciekawszych propozycji oddziałujących na transformacje w warsztacie pracy nauczyciela. Okazała się nią inwestycyjna teorii twórczości R. J. Sternberga i T. Lubarta. Autorzy podkreślili znaczenie wiedzy, zdolności, osobowości nauczyciela, które we współczesnym zmiennym świecie nabierają nowego wymiaru i znaczenia, będąc przydatnymi właściwościami w ulepszaniu swego warsztatu.