

Barbara Klasieńska

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

E-MAIL: barbara.klasinska@ujk.edu.pl ORCID: 0000-0002-7017-8766

Justyna Miko-Giedyk

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

E-MAIL: justyna.miko-giedyk@ujk.edu.pl ORCID: 0000-0002-3001-5735

Nauczyciele w pamięci uczniów i studentów – wstępne wyniki badań

STRESZCZENIE

Artykuł dotyczy problematyki profesjonalizmu pedagogicznego. Jego celem jest zwrócenie uwagi, iż istotę profesjonalnych zachowań nauczycieli można uchwycić z perspektywy zewnętrznej i późniejszej (Gołębniak, 2012, s. 490–491). Autorki podjęły badania empiryczne, których celem było poznanie, jakie przejawy nauczycielskiego profesjonalizmu można wyczytać z doświadczeń edukacyjnych uczniów i studentów.

W pierwszej części tekstu przedstawione są teoretyczne rozważania na temat istoty profesjonalizmu pedagogicznego. W drugiej zaprezentowana została procedura badań empirycznych. W ostatniej części artykułu przedstawiono wstępne wyniki badań, zwracające uwagę, iż przykłady profesjonalizmu nauczycielskiego uwidaczniają się w pozytywnym stosunku do uczniów, budowaniu przyjaznych relacji z nimi, otwartości na problemy, udzielaniu pomocy w sytuacjach trudnych, sprawiedliwości w ocenianiu, tworzeniu poprawnych relacji z rodzicami, innymi nauczycielami, przygotowaniu do lekcji, sposobie prowadzenia zajęć oraz oddziaływaniach na rozwój osobisty, dalsze losy edukacyjne i życiowe.

SŁOWA KLUCZOWE: profesjonalizm pedagogiczny, nauczyciel, badania biograficzne, list

Wprowadzenie

W literaturze polskiej obejmującej problematykę nowego profesjonalizmu w pedagogice (Dróżka, 2008; Gołębniak, 1998; Kwiatkowska, 2012; Madałińska-Michalak, 2021; Mizerek, 1999; Potulicka, 2016), jak i w zagranicznej (Combs i in., 1978; Elliot, 1991; Fish, 1988, 1989; Giroux, 1988; Hoyle, 1974; Schön, 1983; Tripp, 1991) wyraźnie i nie bez powodu – ponieważ w kontekście przemian współczesnego świata, kultury, społeczeństwa i edukacji – przesuwają się akcent z technicznej racjonalności jako podstawy pracy i przygotowania zawodowego nauczyciela na rzecz samoświadomości i refleksji jako wyznacznika profesjonalizmu. Istotę nowego profesjonalizmu wyznacza konieczność

ciągłego samokształcenia i ustawicznego stawania się nauczycielem, czujność na wyzwania współczesnego życia i edukacji, potrzeba ulepszania lub wykształcenia wielu specyficznych sprawności – tkliwej obserwacji, czulej narracji, radzenia sobie z różnicami, niepewnością, dwoistością, ambiwalencją, oraz dochodzeniu do zgody podczas współpracy koleżeńskej, w relacjach z uczniami, rodzicami i w czasie kontaktów pozazawodowych.

Wiedza dotycząca profesjonalizmu obejmuje szerokie horyzonty, natomiast toczące się w tym temacie rozważania i debaty cechuje znaczny stopień wewnętrznego zróżnicowania, których wszelkie próby uniwersalizowania nie prowadzą do oczekiwanego skutku (Gołębniak i Zamorska, 2014, s. 34). Poza tym idealistycznie pojmowanie profesjonalizmu w teorii nie jest adekwatne do sytuacji, które mają miejsce w rzeczywistości edukacyjnej (Evans, 2014).

Niewątpliwie dążenie nauczyciela do profesjonalizmu ma znaczenie dla jakości jego pracy, która przekłada się na całłościowe funkcjonowanie edukacji. Znakomicie ujął to Eric Hoyle pisząc, że jakość edukacji jest ostatecznie w rękach nauczycieli, a zatem profesjonalizacja (*professionalization*) i rozwój zawodowy nauczycieli są kluczowe dla poprawy edukacji (2008, s. 286).

Z uwagi na istotność problematyki profesjonalizmu nauczycielskiego oraz niedosyt wiedzy dotyczącej jego znaczących cech przejawiających się w praktyce edukacyjnej, podjęto badania wśród uczniów szkół średnich oraz studentów, chcąc poznać te elementy profesjonalizmu, które pozostały w ich pamięci. Opinie uczniów i studentów (czyli *de facto* byłych uczniów) są ważne dla zrozumienia istoty profesjonalizmu, bowiem jego wymiary nie są mierzalne i można je uchwycić dopiero z „perspektywy zewnętrznej (w przestrzeni) i późniejszej (czas)” (Gołębniak, 2012, s. 490).

Kim jest współczesny nauczyciel? Wizerunki nauczyciela

W miarę postępującego czasu, rozwijającego się społeczeństwa, przemian kultury i cywilizacji, wizerunki osobowe nauczyciela zmieniały się – pewne właściwości były stawiane na pierwszym miejscu, inne z kolei traciły na znaczeniu (Kwiatkowska, 2012, s. 40). Wraz ze wzrostem znaczenia edukacji dzieci i młodzieży coraz szerzej i głębiej zaczęto precyzować kryteria efektywności pracy nauczyciela i tworzyć pożądaną w danym czasie i miejscu wzorcową cech osobowych (Kwiatkowska, 2012, s. 46). Współcześnie konstruowanie wzoru/ modelu osobowego nauczyciela należy raczej do przeszłości, tworzone są częściej modele empiryczne niż postulatywne (Mizerek, 1999, s. 44), a na myślenie o nauczycielu, o jego pracy i zawodzie nieustannie wpływa ogromna dynamika rozwoju współczesnego świata – określanego jako świat VUCA i BANI, oraz intensywność jego oddziaływań. Nauczycielom przyszło

pracować w rzeczywistości dotąd nieznanej – pełnej wyzwań, niepokoju, niepewności, nieprzewidywalności, niejasności, niejednoznaczności, ryzyka i traumatycznych przemian (Madalińska-Michalak, 2021, s. 22; Szempruch, 2013, s. 293), kiedy człowiek niejednokrotnie nie ma możliwości skorzystania z trwałych wartości i norm postępowania. W tej sytuacji nauczyciel ma być wykwalifikowany do działań wspierających indywidualną odpowiedzialność, emancypowania z ograniczeń, stymulowania autonomiczności i innowacyjności jednostek i grup. „Od profesjonalistów żąda się, aby nie traktowali swych klientów przedmiotowo, postrzegali ich sytuacje całościowo i uzgadniali z nimi wszystkie decyzje dotyczące sposobu zaspokajania ich potrzeb” (Gołębniak, 1998, s. 126).

Oczekuje się, że nauczyciel nauczy dorastające pokolenie życia, poszukiwania odpowiedzi na pytania egzystencjalne, co w świecie nowych mediów, manipulacji, dezinformacji i infodemii nie jest łatwe. Ponadto, że przygotowuje je na zjawiska, które bombardują wizję uporządkowanego świata, na niespodziewaną spontaniczność i dynamiczność (Szempruch, 2013, s. 62–63). To dlatego kwalifikacje, a zwłaszcza kompetencje nauczyciela nie mają dziś postaci finalnej, natomiast powinny być rozległe, przede wszystkim zaś zmienne i stale rozszerzające się. Nauczyciel ma nie tylko przekazywać wiedzę, ale nadto kształcić do samodzielnego jej odkrywania, tworzenia, stosowania i weryfikowania. Przy czym niepomniernie rośnie znaczenie funkcji egzystencjalnej nauczyciela – ma uczyć, jak żyć, jak być, kim być, ku czemu zmierzać (Kwiatkowska, 2012, s. 26).

Od nauczyciela profesjonalisty, interdyscyplinarnie przygotowanego do pracy w toku edukacji akademickiej, oczekuje się zatem umiejętności dostosowania czy też zmiany specyfiki działania w odniesieniu do coraz częściej niepowtarzalnych zdarzeń i sytuacji edukacyjnych, jak również dystansu do doświadczanego świata, niezbędnego do funkcjonowania w nim, warunkującego rozumienie współczesnej kultury, nieraz skutecznie oddzielającej od świata rzeczywistego. Wskazane umiejętności spowodują, że praca nauczyciela nie zawiśnie w próżni, będzie odpowiedzią na wyzwania współczesności oraz uchroni go, a także jego uczniów, przed wieloma problemami, np. ideologią konsumpcji czy skomercjalizowaną siłą mediów. Nauczyciel powinien wyjaśniać i tłumaczyć skomplikowaną teraźniejszość, działając w imię prawdy, dobra i piękna, inspirować do odkrywania wartości, ich poznawania i internalizowania. Równocześnie winien ukazywać wielość możliwości i sposobów działania, dostrzegać i interpretować zarówno szanse, jak i zagrożenia oraz ambiwalencje życiowe, kształcić umiejętności radzenia sobie z nimi (Szempruch, 2013, s. 62). Bezdyskusyjnie powinien znać młodzież, a także jej model

odbioru i bytowania w świecie. Potrzeba redefinicji roli i funkcji nauczyciela jest ustawicznie odczuwana (Kwiatkowska, 2012, s. 24).

Nauczyciel to ktoś, kto uczy innych, przekazuje im wiadomości bądź naucza kogoś, jak żyć. Funkcja ta – powtórzmy i podkreślmy – nabiera dziś coraz większego, wyjątkowego znaczenia, kiedy szkoła nie stanowi już ani głównego, ani atrakcyjnego miejsca zdobywania wiedzy, także życiowej, kiedy niepomniernie rozszerzyły się pozaszkolne źródła wiedzy, co też równocześnie znacznie skomplikowało życie młodych ludzi. Świat stwarza im niespotykane do tej pory możliwości rozwoju, a jednak lepiej radzą sobie w świecie wiedzy, niż w świecie praktyki życia (Kwiatkowska, 2012, s. 27).

Współczesny nauczyciel powinien zatem być tłumaczem, hermeneutą objaśniającym świat. Tłumacz to przecież zgoła inna funkcja niż przewodnik. Przewodnik zakłada plastyczność istoty ludzkiej, jej podatność na formowanie, urabianie według wzoru. Tłumacz zaś szanuje autonomię jednostki, jej indywidualność i неповtarzalność, nie zakłada z góry jej określonej zmiany. Objaśniania i interpretuje rzeczywistość, ułatwia jej rozumienie, uczy samodzielności i zaradności potrzebnej do życia w świecie zmian i ryzyka. Przewodnik wskazuje drogę, która jest pewna i dobra, tłumacz proponuje różne drogi, wybór jednej z nich należy jednak do jednostki. Nauczyciel to przede wszystkim życzliwy ludziom człowiek, неповtarzalna osobowość, ktoś dla ucznia ważny i niestandardowy (Kwiatkowska, 2012, s. 27–28, 36).

Istota profesjonalizmu pedagogicznego

Zawód nauczyciela charakteryzuje wyjątkowa ambiwalencja – jest to zawód zaufania społecznego, a jednocześnie niemający wysokiego prestiżu. W jego wykonywaniu zaznacza się tendencja do naśladowania wzorów nabywanych w procesie socjalizacji ponad nabywanymi poprzez edukację. Negatywną tego konsekwencją dla pracy nauczycielskiej jest reprodukcja dotychczasowych wzorów, także tych uwierających i ograniczających rozwój ucznia i nauczyciela (Czerepaniak-Walczak, 2012, s. 12–13). Poza tym pojmowanie roli nauczyciela jako źródła informacji oraz osoby oceniającej efekty uczenia się obecnie nie spełnia kryteriów wyznaczanych warunkami i okolicznościami, w których ludzie mogą się uczyć, zdobywać oraz doskonalić kompetencje, a także wykorzystywać nowe informacje. Istotne staje się zatem przejście od habitualnego postrzegania zjawisk i sytuacji edukacyjnych, poprzez rewizję własnych spostrzeżeń w kontekście wiedzy akademickiej, a następnie refleksyjne stawianie pytań i próby interpretacji, po samodzielne projektowanie interakcji edukacyjnych i ich pogłębioną ocenę (Czerepaniak-Walczak, 2012, s. 19). Rysy tego typu profesjonalizmu, określanego już jako nowy profesjona-

lizm w pedagogice, uwidaczniają się również w procesie integracji intelektualnego i emocjonalnego zaangażowania w wykonywanie zadań wymagających specjalistycznego przygotowania. Proces ten jest „nigdy-niekończącą-się-historią”, kształtowaną w doświadczeniu (Czerepaniak-Walczak, 2012, s. 13).

Nowy profesjonalizm wymusza otwarty scenariusz i scenografię „okrąglego stołu”, w których nikt nie korzysta z zewnętrznych atrybutów władzy zmuszającej do jakiegoś punktu widzenia czy jakiegoś miejsca w przestrzeni. Nie są to punkty widzenia absolutnie dowolne, ponieważ dają się zawsze skupić na dwóch biegunach, tego co obiektywne realnie i idealnie oraz subiektywne realnie i idealnie (Andrukowicz, 2014, s. 165). Strukturalna złożoność (dwoistość jedności i różnicy, a nie dualizm zasady „albo-albo”) wymaga od profesjonalisty nie tyle umiejętności liniowego i statycznego poruszania się w wybranym dyskursie bądź jednoznacznej, uniwersalnej treści, nie mówiąc już o jednym dobrym sposobie ich realizacji. Wymaga oscylacyjnego poruszania się między przeciwstawnymi sobie biegunami, czasami wręcz po manowcach, decentracyjnie, czyli w różnych, często rozbieżnych kierunkach myślenia i działania, lecz nie absolutnie dowolnych, ale właśnie pulsujących komplementarnie (w całości dynamicznej) sieci przeciwstawnych dyskursów – potrzebuje posługiwania się mapą, a nie jakimś modelem rzeczywistości (Andrukowicz, 2014, s. 169).

Współczesny profesjonalizm, określany jako „nowy”, kładzie akcent na związek teorii z praktyką, który to stanowi fundament zarówno kształcenia, jak i rozwoju zawodowego nauczyciela, podkreśla intelektualny wymiar nauczycielskiego działania i intelektualny charakter umiejętności praktycznych nauczyciela. Cechuje go wątpliwość, czy teoria ma w kształceniu wyprzedzać praktykę, czy rzeczywiście praktyka jest tylko wdrożeniem teorii w działania praktyczne. Wyraźnie podkreśla, że wiedza teoretyczna, którą człowiek zdobywa, może – lecz nie zawsze musi – zmieniać jego praktyczne działania, natomiast czynności praktyczne człowieka zawsze powodują przyrost wiedzy. Pojawia się w nim zasadne pytanie o to, czy dobrze jest, że podstawę teoretyczną pracy nauczyciela stanowi teoria wypracowana przez akademików, którzy coraz częściej niewiele mają wspólnego z nauczaniem, ponieważ szkołę znają z czasu, kiedy sami byli uczniami (Kwiatkowska, 2012, s. 168).

Profesjonalizm wymaga od nauczyciela ciągłego rozwoju nie tylko zawodowego, lecz także osobowego, stawania się coraz lepszym, mądrzejszym i interesującym człowiekiem. Potrzebuje on ciągłych starań, pokonywania trudności, podejmowania wysiłku, dokonywania refleksji, poddawania swoich działań ciągłej ocenie. Rozwijają się na gruncie wiedzy i umiejętności,

rozumienia i interpretacji zdarzeń, refleksji i analizy własnego działania, aby jego efekt nie jawił się odbiorcy jako „martwy, jałowy, nudny, zniechęcający” (Witkowski, 2018, s. 135).

W literaturze przedmiotu znanych jest kilka koncepcji nowego profesjonalizmu nauczycielskiego – refleksyjnej praktyki Donalda Schöna (1983), profesjonalnego arcyzmu Delli Fish (1988), profesjonalizmu rozszerzonego Erica Hoyle’a (1974), nauczyciela badacza Johna Elliotta (1991), profesjonalnego osądu Davida Trippa (1991), mądrego nauczania Alana Feldmana (1997), tranformatywnego intelektualisty Henry’ego Giroux (1988), postpozytywistycznego praktyka Joego Kincheloe (1993), profesjonalizmu oświeconego przez hermeneutykę Bernda Dewe’a, Wilfrieda Ferchhoffa i Alberta Scherra (2001). Koncepcje te wciąż podlegają próbom twórczych rozwinięć, ponadto wyłaniają się nowe podejścia wykraczające poza zastaną opozycję (Gołębiak i Zamorska, 2014, s. 34–40). Są także czynione próby uniwersalizowania dyskursu profesjonalizmu. Poza tym pojawiają się ekspertyzy, ujawniające nieadekwatność idealistycznie pojmowanego profesjonalizmu do tego, z czym spotykamy się w rzeczywistości (Evans, 2014), a także głosy przepowiadające wręcz koniec ery profesjonalizmu.

Nasze badania przeprowadziłyśmy, biorąc pod uwagę przede wszystkim dwa fakty: 1) zdecydowanie korzystniejsze jest postrzeganie profesjonalizmu nauczyciela jako zbioru różnorodnych, a nawet przeciwnych ujęć, niż zawężenie go do jednej definicji wykluczającej wielorakie możliwości interpretacyjne (Whitty, 2000, s. 282–283); 2) zamiast koncentrować wysiłki na zbliżaniu się do czegoś, co pozostaje w sferze ideału, lepiej zająć się eksploracją codzienności profesjonalistów – na przykład właśnie nauczycieli – i na tej podstawie podjąć próbę wyznaczenia cech charakteryzujących dobrą praktykę (Whitty, 2008). U podstaw naszych badań legła koncepcja rozszerzonego profesjonalizmu Erica Hoyle’a, jako że wydaje się ona szczególnie znacząca w uniwersalizowaniu dyskursu o profesjonalizmie nauczyciela. Podstawą tej koncepcji jest założenie, że oparta na techniczno-racjonalnym podejściu praktyka profesjonalna nie musi mieć charakteru redukcjonistycznego, a osobiste aspekty profesjonalizmu można sytuować na kontinuum, którego skrajne punkty wyznaczają odpowiednio „ograniczony” (*restricted*) i „rozszerzony” (*extended*) profesjonalizm (Hoyle, 1975, cyt. za: Gołębiak i Zamorska, 2014, s. 31).

Profesjonalizm ograniczony wyrasta z nauczycielskiego doświadczenia, jest wyznaczony indywidualną praktyką nauczyciela, przez co staje się zredukowany do widzenia zawodu poprzez podmiotowe doświadczenie i pojedynczą biografię. Rozwój profesjonalny jest zawężony do kursów doskonalących

wąskie umiejętności przydatne w praktyce, niezbyt częstego studiowania piśmiennictwa fachowego, wyraża się ponadto płaskim angażowaniem się w działalność, która nie jest bezpośrednio wymagana. Z kolei profesjonalizm rozszerzony to aktywność, która charakteryzuje się ustawicznym aktualizowaniem, uzupełnianiem i przekształcaniem swych kwalifikacji zawodowych; aktywność, którą wyzwała nie tylko motywacja nauczycielska do działania, lecz także dynamika zdarzeń klasy szkolnej oraz kulturowo-społeczny kontekst pracy szkoły. Umiejętności są zapośredniczane przez wiedzę formalną, wywodzą się z mediacji między doświadczeniem a teorią. Istotne jest to, że nauczyciel jest otwarty zarówno na mikroświat szkoły, jak i przemiany dokonujące się w szerokim środowisku społecznym, w sferze publicznej. Poszukuje więc wiedzy, która by wyjaśniała zdarzenia w klasie szkolnej, jak również wiedzy ogólnej, tłumaczącej szerszy i głębszy kontekst funkcjonowania szkoły, systematycznie czyta literaturę specjalistyczną, bo to daje mu szansę zrozumienia wielu trudnych problemów współczesnej edukacji i problemów młodzieży związanych z edukacją. Nie ogranicza nauczania do stereotypowego zachowania w klasie szkolnej, postrzega je jako sprawstwo ciągle niedokończone, procesualne, stające się, wobec czego nauczanie utożsamiane jest ze sztuką (Gołębniak i Zamorska, 2014, s. 29–31; Kwiatkowska, 2012, s. 181).

Problematyka badawcza oraz procedura badań

Celem badań było poznanie istoty profesjonalizmu nauczycielskiego, o którym można wnioskować pośrednio, na podstawie opisów doświadczeń edukacyjnych pozostałych w pamięci uczniów i studentów.

Szczególnie interesowało nas znalezienie odpowiedzi na pytanie: jakie przejawy nauczycielskiego profesjonalizmu można wyczytać z doświadczeń edukacyjnych uczniów i studentów? Rozważaliśmy ponadto, które z nich mogą być przesłanką świadczącą o tym, że mieli oni do czynienia z nauczycielami o najwyższych umiejętnościach zawodowych, lecz z ograniczonym zakresem profesjonalizmu. Jakie przykłady działań nauczycieli można odnieść do profesjonalizmu „ograniczonego” (*restricted*), a które pozwalają na przypuszczenie, że wspomniany nauczyciel był „rozszerzonym” profesjonalistą (*extended professional*)? Gdzie na kontynuum profesjonalizmu nauczycielskiego można usytuować nauczycieli badanych uczniów i studentów: bliżej profesjonalizmu ograniczonego czy rozszerzonego?

Ramą teoretyczną dla podejmowanych analiz jest perspektywa profesjonalizmu rozszerzonego brytyjskiego teoretyka edukacji Erica Hoyle’a (1974). Koncepcja ta, mimo, że została sformułowana w latach siedemdziesiątych XX wieku i była odpowiedzią na ówczesną sytuację w szkołach brytyjskich

(jak również przedmiotem obszernej analizy i szerokiej dyskusji), jest nadal przydatna i pozwala na uchwycenie przejawów profesjonalizmu nauczycieli także w polskich szkołach.

Badania zostały osadzone w paradygmacie interpretatywnym. Do ich realizacji zastosowano metodę biograficzną, polegającą na zgromadzeniu listów w drodze konkursu. Z jednej strony podjęta metoda nawiązuje do początków metody biograficznej w socjologii związanej ze środowiskiem szkoły Chicago, w szczególności do pamiętnikarstwa inspirowanego, czyli gromadzenia właśnie w drodze konkursów pamiętników przedstawicieli różnych grup społecznych (Kaźmierska, 2012, s. 21). Z drugiej zaś odnosi się do tradycji epistolografii.

W celu zebrania danych empirycznych ogłoszono ogólnopolski konkurs „List do moich nauczycieli”, który był skierowany do uczniów szkół średnich oraz studentów. W odezwie konkursowej zachęcano do napisania listu do nauczyciela/ nauczycieli, których młodzi ludzie spotkali na swojej drodze edukacyjnej. Zaproponowano, by opisać sytuacje, które zapadły im w pamięci, a także, by przekazać nauczycielom swoje opinie i komentarze.

Przyjmując za Janem Szczepańskim definicję dokumentów biograficznych, które relacjonując udział piszącego w pewnej sytuacji społecznej, zawierają także osobisty pogląd autora na tę sytuację (Szczepański, 1973, s. 582), zgromadzone listy uczniów oraz studentów – obok ich uczestniczenia w procesach edukacyjnych – zawierają także osobistą ocenę zachowań i działań nauczycieli.

Metoda biograficzna jest badaniem przebiegu ludzkiego życia jako całości kształtu indywidualnych losów stanowiących pewien wycinek rzeczywistości. Może być badaniem pewnego tylko obszaru ludzkiej aktywności, na przykład działalności zawodowej lub sfery życia rodzinnego – wtedy jest to biografia tematyczna (Dróźka, 2004, s. 57). I z taką biografią tematyczną mamy do czynienia w przypadku naszego badania. Obszarem zawężającym biografię badanych uczniów i studentów była sfera ich edukacji.

Na formę wypowiedzi badanych wybrano list, który z jednej strony przestał być powszechnie używany, a z drugiej cieszy się rosnącą popularnością. Anita Całek zauważa, że: „pisanie listów nie jest i być może nie będzie już nigdy aktywnością tak powszechną, jak to bywało w tradycji tego gatunku” (2019, s. 12), obserwuje się jednak w ostatnim czasie rosnące zainteresowanie epistologafią. Wydawane są np. listy dwudziestowiecznych twórców i intelektualistów czy własne zbiory korespondencji. Mnożą się też doktoraty, a także konferencje naukowe poświęcone w całości listom (Calek, 2019, s. 13).

Ogólnopolski konkurs „List do moich nauczycieli” został ogłoszony w czerwcu 2024 roku, a informacje o nim były rozpowszechniane drogą mai-

lową oraz z wykorzystaniem mediów społecznościowych. Listy przesyłane były za pomocą aplikacji Microsoft Forms, która była aktywna do połowy lipca 2024 roku.

Osoby biorące udział w badaniach zostały zapewnione o ich poufności, która oznacza, że: „prywatne informacje, które pozwalają na zidentyfikowanie badanych, nie będą ujawniane” (Kvale, 2012, s. 65). W odezwie konkursowej oraz w formularzu do pisania listu znalazła się prośba, aby piszący nie podawali w swoich pisemnych wypowiedziach nazwisk nauczycieli. Poinformowano także, że:

(...) organizatorzy konkursu gwarantują anonimowość – nikt nie dowie się, że to Ty napisałaś/eś taki list. Dane podane w formularzu będą służyły jedynie do przesłania dyplomu uczestnictwa w konkursie oraz do ewentualnego kontaktu w przypadku wytypowania do nagrody (Miko-Giedyk i Kłasińska, 2024).

Uczniowie i studenci chcący wziąć udział w konkursie wpisywali w formularzu swój adres mailowy, numer telefonu, imię i nazwisko oraz wiek. Do analizy materiału badawczego wykorzystywana była jedynie informacja o wieku uczestników, wszystkie pozostałe dane pozostały poufne.

Jak podpowiada Graham Gibbs, bezpieczeństwo (wynikające z poufności danych) uczestników badań, jak i badaczy można zapewnić przez anonimizację imion badanych osób oraz związanych z nimi miejsc (2015, s. 39). W naszej procedurze badawczej anonimizacja polegała na nadaniu każdemu listowi numeru i posługiwaniu się nim podczas analizy, weryfikacji i prezentacji wyników.

Przejawy profesjonalizmu nauczycielskiego – wstępne wyniki badań

W ramach zorganizowanego konkursu zgromadzono 44 listy. Nadawcami były głównie uczennice i studentki w wieku od 15 do 45 lat. Najwięcej osób było w wieku 23 oraz 19 lat.

Analiza listów pokazała, że zdecydowana większość osób, która wzięła udział w konkursie, ma pozytywne doświadczenia edukacyjne. Można przypuszczać, że pisząc list w ramach konkursu, uczniowie ci chcieli podziękować oraz wyrazić uznanie dla konkretnego nauczyciela bądź kilku konkretnych nauczycieli, pokazać pozytywny ich wpływ na swój rozwój osobisty i podejmowane decyzje. Często podpisywali się imieniem i nazwiskiem, przypuszczalnie z zamiarem, aby wyrazy uznania rzeczywiście dotarły do nauczyciela.

Pisząc odezwę konkursową, zaproponowałyśmy, aby uczestnicy odnieśli się w swoich wypowiedziach do pewnych kategorii, które znamionują profesjonalizm nauczyciela. Były to: stosunek do uczniów, komunikacja

z nimi, budowanie przyjaznych relacji, otwartość na problemy, udzielanie pomocy w sytuacjach trudnych, sprawiedliwość w ocenianiu, tworzenie relacji z rodzicami, jakość relacji z innymi nauczycielami, przygotowanie do lekcji oraz sposób prowadzenia zajęć.

Większość z tych kategorii ujawniła się w nadesłanych listach. Analiza materiału pokazała, że komunikacja z uczniami ma ścisły związek z budowaniem relacji z uczniami, stąd w opisie materiału badawczego nie ma odrębnej kategorii „komunikacja z uczniami”.

Po przeanalizowaniu nadesłanych listów, wyodrębniłyśmy dodatkowo kategorię wpływ na rozwój osobisty/ na dalsze losy edukacyjne/ życiowe, z uwagi na to, iż bardzo wiele miejsca w swoich listach uczniowie i studenci poświęcali temu wątkowi. Jest to przejaw profesjonalizmu nauczycielskiego, który bardzo silnie zaznaczył się w zgromadzonym materiale badawczym. Możemy go zaliczyć do symptomu profesjonalizmu *extended*, gdyż, jak wyjaśnia Eric Hoyle, *extended professional* to nauczyciel, który umieszcza praktykę klasową w szerszych ramach społecznych (2008, s. 291).

Przykład wpływu nauczycielskich działań na rozwój osobisty znajdujemy w liście nr 17: „Piszę ten list z ogromnym sentymentem i wdzięcznością, aby podziękować Pani za wszystko, co Pani dla mnie zrobiła w trakcie mojej edukacji w klasach 1–3. Te lata były dla mnie niezwykle ważne i pełne niezapomnianych chwil, które ukształtowały mnie na całe życie”.

Autor listu nr 19 wspomina o oddziaływaniu postawy nauczyciela na wybór zawodu nauczycielskiego:

Pańskie zaangażowanie i pasja do nauczania zainspirowała mnie do pełnienia zawodu nauczyciela. (...) Jestem pewna, że gdyby nie Pan, to nie byłabym w tym miejscu, w którym jestem, a moja edukacja być może zakończyłaby się już po liceum. Dziękuję ogromnie za to. Jest Pan dla mnie inspiracją do pełnienia przyszłego zawodu (list nr 19).

Jeśli chodzi o kategorię „stosunek do uczniów”, w wypowiedziach badanych także można znaleźć wiele wątków na ten temat, np.: „Była Pani zawsze ciepła, serdeczna, jak «druga mama», która dziecku jest tak bardzo potrzebna, zwłaszcza na początku edukacji wczesnoszkolnej” (list nr 16) czy „Pani podejście do uczniów było zawsze pełne zrozumienia i empatii. Pamiętam, jak potrafiła Pani zauważyć, kiedy ktoś miał gorszy dzień i delikatnie dopytać, co się dzieje” (list nr 18).

W analizowanych materiałach znajdują się również opisy niewłaściwego traktowania uczniów: „Bardzo nie podobało mi się, w jaki sposób byli traktowani uczniowie, a w tym ja. Ci, którzy nie potrafili rozwiązać zadania, byli

obrażani na forum klasy” (list nr 29) czy „Nie mam dobrych wspomnień z nauczycielami w liceum, czułam ich wyższość nade mną” (list nr 38).

Dobry przykład budowania poprawnych relacji z uczniami odnajdujemy w liście nr 13:

Nigdy nie dała Pani żadnemu dziecku odczuć, że jest mniej czy bardziej przez Panią lubiane, każdego traktowała Pani z należyтым szacunkiem, wspierała i motywowała do pracy równie mocno co resztę grupy. Zawsze doceniała Pani nasze najmniejsze starania, chwaliła Nas i cieszyła się z każdego małego sukcesu razem z Nami, a drobne przewinienia szybko puszczala w niepamięć. Zawsze dbała Pani, aby każdy z Nas czuł się tak samo ważny i lubiany w grupie, nigdy nie pozwalała Pani, by kogoś odrzucać lub źle traktować (list nr 13).

Wielu uczestników konkursu wypowiadało się w podobnym tonie, wskazując na szacunek do uczniów, sprawiedliwość i wyrozumiałość. Ale znalazły się też gorzkie wspomnienia dowodzące złych relacji z uczniami: „nie ufaliśmy Pani i nie chcieliśmy się zwierzać z problemów klasowych” (list nr 6).

Wielu autorów listów docenia pomoc nauczyciela w sytuacjach trudnych. Oto niektóre przykłady: „Kiedy przeżywałam osobiste trudności, Twoje drzwi zawsze były otwarte. Twoje słowa otuchy i rady były jak kompas, który pomagał mi odnaleźć właściwą drogę” (list nr 4), „Zawsze wiedziałam, że mogę do Pani podejść z każdym pytaniem czy problemem, a Pani cierpliwie wysłucha i pomoże znaleźć rozwiązanie. To poczucie bezpieczeństwa i wsparcia było nieocenione, zwłaszcza w trudniejszych momentach” (list nr 5) czy „Nie mogę sobie przypomnieć, kto zaaranżował tę rozmowę, ale pamiętam, że płakałam, a Pani mnie przytulała” (list nr 30).

Sprawiedliwość w ocenianiu też jest ważnym przejawem profesjonalizmu nauczyciela i została ona dostrzeżona przez uczestników konkursu, którzy piszą o tym w następujący sposób: „Nigdy nie miałam wątpliwości, że oceny, które wystawiała Pani, były wynikiem rzetelnej analizy i były sprawiedliwe” (list nr 5), „Sprawiedliwie nas Pani oceniała, oceny były zawsze obiektywne i oparte na jasnych kryteriach. Dzięki temu wiedziałam, że moje osiągnięcia są oceniane rzetelnie, co motywowało mnie do dalszej pracy” (list nr 16) czy „Najbardziej ceniłam w Panu sprawiedliwość. Nie było gorszych ani lepszych uczniów – każdy dostawał taką ocenę, na jaką zasłużył, a nawet lepszą, bo zawsze szukał Pan pozytywnych stron w uczniach. Dzięki Pana podejściu, każdy z nas czuł się doceniony i wartościowy” (list nr 27).

W nadesłanych na konkurs listach odnaleźć można także wiele przykładów świadczących o zaangażowaniu nauczycieli we współpracę z rodzicami, ich gotowość włączania ich w proces edukacyjny oraz budowania atmosfery wzajemnego zrozumienia i wsparcia.

Niektórzy doceniają także jakość relacji wspominanych nauczycieli z kolegami z grona pedagogicznego i widzą ją jako wyraz ich profesjonalizmu. Autor listu nr 5 pisze: „W relacjach z innymi nauczycielami również widziałam Pani profesjonalizm i umiejętność współpracy. To dodawało spójności w naszym edukacyjnym doświadczeniu i tworzyło pozytywną atmosferę w szkole”.

Przygotowanie do lekcji to kolejna kategoria profesjonalizmu nauczycielskiego, która znalazła oddźwięk w zgromadzonym materiale badawczym. Wart przytoczenia jest fragment listu nr 17:

Pani zajęcia były wyjątkowe – twórcze, inspirujące i zawsze doskonale przygotowane. Dzięki Pani, nawet najbardziej oporni uczniowie potrafili wynieść coś wartościowego z każdej lekcji. Pani wieloletnie doświadczenie i ogromna wiedza sprawiły, że nauka pod Pani kierunkiem była prawdziwą przyjemnością.

Uczestnicy badań docenili także sposób prowadzenia przez nauczyciela lekcji. Świadczą o tym fragmenty: „Potrafiła Pani w fascynujący sposób przekazać swoją wiedzę, co nie tylko ułatwiało naukę, ale także rozbudzało ciekawość i chęć zgłębiania tematu na własną rękę” (list nr 5), „Pani innowacyjne metody nauczania i ciekawe pomysły na lekcje sprawiły, że nauka stała się dla mnie przyjemnością” (list nr 15) czy, nieco dłuższy:

(...) prowadziła Pani lekcje w taki sposób, że każda kolejna lekcja była przygodą, dlatego tak chętnie wstawałam rano do szkoły. Pomimo, że minęło już tyle lat, doskonale to pamiętam. To Pani wprowadziła nas w świat teatru, stworzyła z nami grupę, którą świetnie przygotowała na scenę, mieliśmy profesjonalne stroje, piękne scenografie i przede wszystkim systematycznie Pani z nami ćwiczyła, aby każdy znał swoją rolę. Nawet teraz, po latach cytuję swoim dzieciom fragmenty przedstawienia *Kopciuszek* (list nr 16).

Zakończenie

Celem niniejszego artykułu było podzielenie się wstępnymi wynikami badań, które ukazują, jakie przejawy nauczycielskiego profesjonalizmu zostały zapamiętane przez uczniów i studentów.

Profesjonalizm to spełnienie wysokich standardów: poznawczych, działaniowych i etycznych (Kwiatkowska, 2012, s. 167). O tym zaś może świadczyć na przykład wdzięczność i podziw uczniów oraz chęć podzielenia się własnymi doświadczeniami w listach nadesłanych na konkurs. Wszystkie sytuacje, które zostały przez uczestników badań zapamiętane, opisane i pozytywnie ocenione, niewątpliwie są wyrazem profesjonalizmu nauczycieli. Przykłady tego profesjonalizmu uwidaczniają się w pozytywnym stosunku do uczniów,

budowaniu przyjaznych relacji z nimi, w otwartości na problemy, udzielaniu pomocy w sytuacjach trudnych, sprawiedliwości w ocenianiu, tworzeniu poprawnych relacji z rodzicami, innymi nauczycielami, w przygotowaniu do lekcji, sposobie prowadzenia zajęć oraz w oddziaływaniach na rozwój osobisty, dalsze losy edukacyjne i życiowe.

W materiale badawczym odnajdujemy też przykłady „nieprofesjonalnych” zachowań nauczycieli, jest ich jednak zdecydowanie mniej. Uczniowie i studenci, którzy opisali pejoratywne zachowania nauczycieli, motywowali to chęcią uchronienia innych osób przed negatywnymi doświadczeniami. Przykładowo, w liście nr 38 czytamy, że autor chciałby, „aby powyżej wymienione rzeczy uległy zmianie, żeby inne dzieci nie musiały przechodzić tego samego, co ja” (list nr 38). Inna osoba, mająca złe wspomnienia szkolne, wyraża pragnienie, w którym zawarty jest motyw podzielenia się reminiscencjami: „Liczę na to, że w przyszłości żaden inny uczeń nie będzie musiał przechodzić przez to, co ja przeżywałam na Pani zajęciach” (list nr 29).

W podjętych badaniach interesowało nas także odnalezienie przesłanek empirycznych na istnienie profesjonalizmu *restricted* i *extended*, co zostało zasygnalizowane w rozdziale metodologicznym. Jednakże odpowiedzi te na problemy badawcze związane z uchwyceniem w zapamiętanych doświadczeniach uczniów przejawów *restricted professional* czy *extended professional*, wedle założeń koncepcji Erica Hoyle’a, przyniesie dalsza, pogłębiona analiza i interpretacja wyników badań.

BIBLIOGRAFIA

- Andrukowicz, W. (2014). Dynamiczny profesjonalizm nauczycieli akademickich. W: D. Ciechanowska (red.), *Perspektywy zmian w praktyce kształcenia akademickiego* (s. 157–176). Pedagogium.
- Całek, A. (2019). *Nowa teoria listu*. Księgarnia Akademicka.
- Combs A.W., Blume R., Newman A.J., i Wass H.L. (1978). *The Professional Education of Teachers. A Humanistic Approach to Teacher Preparation*. Allyn and Bacon.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2012). Ile techné, ile praxis? W poszukiwaniu koncepcji praktyki jako elementu kształcenia nauczycielskiego profesjonalizmu. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 3(59), 7–22.
- Dewe, B., Ferchhoff, W., Scherr, A., i Stüwe, G. (2001). *Professionelles soziales Handeln: Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis*. Juventa.
- Dilthey, W. (1993). Rozumienie i życie. W: G. Sowiński (wybór, opr. i przeł.), *Wokół rozumienia: studia i szkice z hermeneutyki* (s. 41–95). Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej.
- Dróżka, W. (2008). *Generacja wielkiej zmiany: studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli polskich 2004*. Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego.
- Elliot, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Open University Press.
- Evans, L. (2014). Professionalism, professionalism and the development of education professional. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20–38. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2007.00392.x>

- Feldman, A. (1997). Varieties of wisdom in practice of teachers. *Teaching and Teacher Education*, 13(7), 757–773.
- Fish, D. (1988). *Turning teaching into learning: TRIST and the development of professional practice*. West London Press.
- Fish, D. (1989) *Learning through practice in initial teacher training. A Challenge for the Partners*. Kogan Page.
- Gibbs, G. (2015). *Analizowanie danych jakościowych*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Giroux, H. (1988). *Teachers as intellectuals: towards a critical pedagogy of learning*. Bergin & Garvey.
- Gołębniak, B.D. (1998). *Zmiany edukacji nauczycieli: wiedza – biegłość – refleksyjność*. Edytor.
- Gołębniak, B.D. (2012). Między naturalnym eksperymentowaniem a przygodnym aktywi-
zmem: „rewitalizacja” badań w działaniu w „przełomowej przyszłości”. W: M.M. Urlińska,
A. Uniewska i J. Horowski (red.), „Po życie sięgać nowe...”. *Teoria a praktyka edukacyjna*.
Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Gołębniak, B.D., i Zamorska, B. (2014). *Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia – praktyka
– przestrzeń rozwoju*. Wydawnictwo DSW.
- Hoyle, E. (1974). Professionality, professionalism and the control of teaching. *London Educa-
tional Review*, 3(2), 13–19.
- Hoyle, E. (1975). Professionalism, professionalism and control in teaching. W: V. Houghton,
V. Houghton, R. McHugh i C. Morgan (red.), *Management of Organizations and 132 Indi-
viduals*. Ward Lock Educational in association with Open University Press.
- Hoyle, E. (2008). Changing conceptions of teaching as a profession: Personal reflections.
W: D. Johnson i R. Maclean (red.), *Teaching: Professionalization, development and leader-
ship*. Springer Science.
- Kaźmierska, K. (2012). Wprowadzenie. W: K. Kaźmierska (red.), *Metoda biograficzna w socjo-
logii*. Zakład Wydawniczy Nomos.
- Kincheloe, J. (1991). *Towards a critical politics of teacher thinking: mapping the postmodern*.
Bergin & Garvey.
- Kłoskowska, A. (1990). Kulturologiczna analiza biograficzna. W: J. Włodarek i M. Ziółkowski
(red.), *Metoda biograficzna w socjologii*. PWN.
- Kohli, M. (2012). Biografia: relacja, tekst, metoda. W: K. Kaźmierska (red.), *Metoda biograficz-
na w socjologii*. Zakład Wydawniczy Nomos.
- Kvale, S. (2012). *Prowadzenie wywiadów*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kwiatkowska, H. (2012). *Pedeutologia*. Oficyna Wydawnicza Łośgraf.
- Madalińska-Michalak J. (2021). *Pedeutologia: prawno-etyczne podstawy zawodu nauczyciela*.
Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Miko-Giedyk, J., i Klasińska, B. (2024). Odezwa konkursowa „List do moich nauczycieli”.
<https://www.facebook.com/100083539924187/posts/konkurs-na-list-do-moich-nauczycieli-zach%C4%99%C4%87my-uczni%C3%B3w-szk%C3%B3C5%82-%C5%9Brednich-i-student%C3%B3w/428053763322618> (05.10.2025).
- Mizerek, H. (1999). *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej: między tradycjonalizmem
a ponowoczesnością*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Potulicka, E. (2016). Zmiana koncepcji kształcenia nauczycieli jako podstawa reform edukacji.
Studia Edukacyjne, 38, 215–226.
- Schön, D.A. (1982). *The Reflective Practitioner*. Basic Books.
- Skwarczyńska, S. (2006). *Teoria listu*, oprac. E. Feliksiak i M. Leś. Wydawnictwo Uniwersy-
tetu w Białymstoku.
- Szczepański, J. (1973). *Odmiany czasu teraźniejszego*. Książka i Wiedza.
- Szempruch, J. (2013). *Pedeutologia: studium teoretyczno-pragmatyczne*. Oficyna Wydawnicza
Impuls.

- Tripp, D. (1996). *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu: kształtowanie profesjonalnego osądu*, przeł. K. Kruszewski. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Whitty, G. (2000). *Teacher professionalism in new times*. *Journal of In-Service Education*, 2(26), 281–295. <https://doi.org/10.1080/13674580000200121>
- Whitty, G. (2008). Changing modes of teacher professionalism: traditional, managerial, collaborative and democratic. W: B. Cunningham (red.), *Exploring Professionalism* (s. 28–49). Institute of Education: University of London.
- Witkowski, L. (2018). *Humanistyka stosowana: wirtuozeria, pasje, inicjacje. Profesje społeczne versus ekologia kultury*. Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej.

SUMMARY

Teachers in the Memories of Pupils and Students – Preliminary Research Results

The article addresses the issue of pedagogical professionalism and aims to emphasise that the essence of teachers' professional behaviours can be captured from an external and retrospective perspective (Gołebniak, 2012, p. 490–491). The authors carried out empirical research designed to identify which manifestations of the teacher professionalism can be discerned from the educational experiences of pupils and students.

The first part of the paper presents theoretical reflections on the nature of pedagogical professionalism. The second part describes the empirical research procedure. The final part offers preliminary findings, which indicate that examples of teacher professionalism are expressed in: a positive attitude towards students; the establishment of friendly, supportive relationships with them; openness to the students' problems and providing assistance in difficult situations; fairness in assessment; appropriate relations with parents and with other teachers; thorough lesson preparation and the manner of conducting classes; and influences on the pupils' personal development, on subsequent educational paths, and on life trajectories.

KEYWORDS: pedagogical professionalism, teacher, biographical research, letter