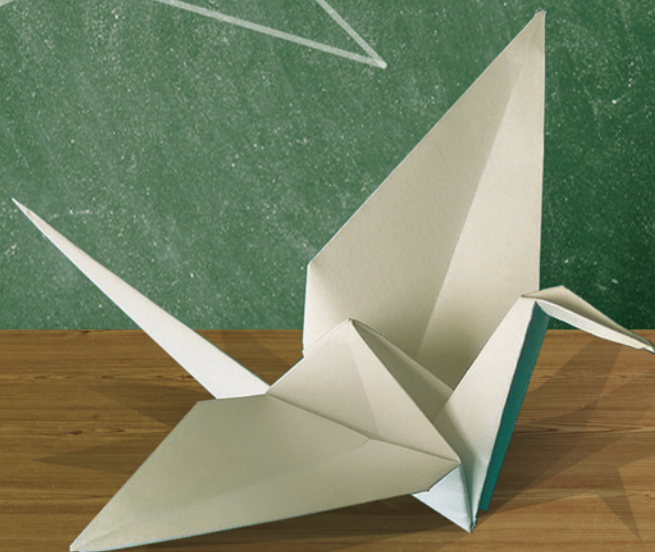


Beata Kunat

„Spełnieni, ale niedoceniani”

**Rozwój zawodowy
nauczycieli plastyki**



Beata Kunat

*„Spełnieni,
ale niedoceniani”*

**Rozwój zawodowy
nauczycieli plastyki**

Beata Kunat

*„Spełnieni,
ale niedoceniani”*

**Rozwój zawodowy
nauczycieli plastyki**

Trans Humana
Białystok 2016

Recenzent: dr hab. Urszula Szućcik, prof. UŚ

Projekt okładki: Monika i Tomasz Trzupek
Redakcja: Anetta Bogusława Strawińska
Korekta: Anetta Bogusława Strawińska
Skład: Mieczysław Rabczko

© Copyright by Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana
15-328 Białystok, ul. Świerkowa 20
Tel./fax 857-457-286 zamówienia: tel. 857-457-423
<http://pip.uwb.edu.pl/transhumana>; e-mail: transhum@uwb.edu.pl

Wydanie I

Praca naukowa finansowana ze środków
Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku

Wszystkie prawa zastrzeżone
All rights reserved

Białystok 2016

ISBN 978-83-64817-14-4

Druk i oprawa: druk-24h.com.pl, Białystok, ul. Zwycięstwa 10

Spis treści

Wstęp	7
ROZDZIAŁ 1 Nauczyciel plastyki w realiach współczesnej szkoły	15
1. Założenia programowe szkolnej edukacji plastycznej	15
2. Sytuacja edukacji plastycznej i nauczycieli plastyki w polskim systemie oświatowym	19
3. Specyfika zawodu nauczyciela plastyki	26
3.1. <i>Modele kompetencji zawodowych nauczycieli plastyki</i>	26
3.2. <i>Koncepcja nauczyciela plastyki – twórcy/artysty</i>	35
ROZDZIAŁ 2 Teoretyczne podstawy rozwoju zawodowego nauczycieli	40
1. Istota rozwoju zawodowego nauczycieli	40
2. Koncepcje rozwoju zawodowego nauczycieli	49
3. Etapy rozwoju zawodowego nauczycieli	59
4. Charakterystyka uwarunkowań rozwoju zawodowego nauczycieli	70
5. Teorie wspierania rozwoju zawodowego nauczycieli	76
ROZDZIAŁ 3 Metodologiczna koncepcja badań własnych	85
1. Przedmiot i cele badań	85
2. Problematyka badań	89
3. Metody, techniki i narzędzia badawcze	91
4. Charakterystyka badanych osób	102
5. Teren i organizacja badań	105
6. Procedury analizy danych empirycznych	110
ROZDZIAŁ 4 Stan rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki	116
1. Motywy podejmowania rozwoju zawodowego przez nauczycieli plastyki	116
2. Formy doskonalenia zawodowego nauczycieli plastyki	120
3. Dziedziny rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki	127
4. Zadania zawodowe nauczycieli plastyki	130
5. Efekty realizacji zadań rozwoju zawodowego	137

ROZDZIAŁ 5	Specyfika etapów procesu rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki – twórców/artystów	141
1.	Etap wyboru drogi (specjalności) zawodowej nauczycieli plastyki – twórców/artystów	141
2.	Etap kształcenia wstępnego i przygotowania zawodowego nauczycieli plastyki – twórców/artystów	150
3.	Etap rozpoczynania kariery zawodowej nauczycieli plastyki – artystów/twórców	161
4.	Etap dochodzenia do autonomii i profesjonalizmu zawodowego nauczycieli plastyki – twórców/artystów	174
ROZDZIAŁ 6	Uwarunkowania rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki	187
1.	Uwarunkowania wewnętrzne/podmiotowe rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki	187
2.	Uwarunkowania zewnętrzne/środowiskowe rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki	190
ROZDZIAŁ 7	Potrzeby i oczekiwania nauczycieli plastyki w zakresie wspierania ich rozwoju zawodowego	201
1.	Potrzeby nauczycieli plastyki w zakresie tworzenia optymalnych warunków ich rozwoju zawodowego	201
2.	Oczekiwania nauczycieli plastyki wobec różnych podmiotów w kwestii wspierania ich rozwoju zawodowego	207
PODSUMOWANIE WYNIKÓW BADAŃ	Wnioski dla praktyki pedagogicznej	220
1.	Wybór zawodu nauczyciela plastyki – potrzeba wzmacniania motywacji wewnętrznej	220
2.	Kształcenie wstępne jako inspiracja do dalszego rozwoju zawodowego	220
3.	Koncepcja wspierania rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki – aktywnych zawodowo	222
4.	Optymalne warunki rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki	224
	Autorski projekt wspierania rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki	226
	Bibliografia	234

Wstęp

Człowiek, realizując swoje pasje, marzenia, zmierza do tego, by uzyskać pełną satysfakcję i spełnienie w różnych sferach życia. Szansą na odnalezienie swojej drogi do osobistych sukcesów może być obcowanie ze sztuką. Na jakość życia ludzkiego oraz rozwijanie różnorodnych potrzeb intelektualnych i estetycznych znaczący wpływ wywiera właściwie przeprowadzona na etapie szkolnym edukacja artystyczna¹. Teoretycy i praktycy zagadnienia podkreślają jego wielowymiarowe wartości²; zaznaczają, że właściwie przeprowadzona nauka artystyczna umożliwi osiągnięcie dojrzałości emocjonalnej, intelektualnej i moralnej uczniów przyczyniając się do harmonijnego rozwoju ich osobowości.

Kluczowym, zdaje się, w rozważaniach dotyczących analizowanej kwestii, staje się następujące pytanie: Jak zainteresować społeczeństwo wartościami

¹ Zob. A. Boguszewska, B. Didkowska, K. Ferenz, W. Limont, D. Śmiechowski, U. Szuścik, *Standardy edukacji wizualnej*, [w:] A. Białkowski (red.), *Standardy edukacji kulturalnej. Materiały do konsultacji środowiskowych*, Warszawa 2008, s. 56–57.

² Zob. H. Read, *Wychowanie przez sztukę*, Wrocław 1976; S. Szuman, *Wychowawcy a artyści*, mnps, Archiwum NPA, Kraków, Spuścizna S. Szumana, sygn. K-III-96, jedn. arch. nr 103, za: M. M. Tytko, *Artysta a wychowawca w koncepcji Stefana Szumana*; I. Wojnar, *Nauczyciel i wychowanie estetyczne*, Warszawa 1968; S. Kościelecki, *Sylwetka absolwenta studiów plastyczno-pedagogicznych w świetle propozycji modelu jego kształcenia. Rysunek – wychowanie plastyczne – plastyka – edukacja wizualna*, [w:] K. Olbrycht (red.), *Nauczyciele plastyki i ich kształcenie*, Cieszyn 1999; S. Popek, *Model nauczyciela plastyki*, [w:] idem (red.), *Metodyka zajęć plastycznych w klasach początkowych*, Warszawa 1987; S. Popek, *W poszukiwaniu wyznaczników modelu nauczyciela plastyki*, [w:] K. Olbrycht (red.), *Kształcenie pedagogów realizujących wychowanie plastyczne – w świetle aktualnych potrzeb edukacyjnych i uwarunkowań społeczno-kulturowych*, Cieszyn 1998; T. Marciniak, *Problemy wychowania plastycznego*, Warszawa 1976; K. Olbrycht, *Sztuka a działania pedagogów*, Katowice 1987; K. Olbrycht, *Kształcenie nauczycieli plastyki w Polsce końca lat 90-tych. Stan, wnioski, postulaty*, [w:] idem (red.), *Nauczyciele plastyki i ich kształcenie...*, op. cit.

artystycznymi i kulturalnymi? W jaki sposób zachęcić do obcowania z wytworami dziedzictwa kultury i sztuki? Jak inspirować ludzi do podejmowania twórczych działań, odkrywania i rozwijania własnego twórczego potencjału i kreatywności? Jak przełamać funkcjonujący stereotyp myślenia o bezwartościowości edukacji artystycznej? W końcu, co zrobić, by w świadomości społecznej funkcjonowało przekonanie o wysokiej randze edukacji artystycznej i aby przestała być ona niedoceniana? Co zrobić, by ta edukacja uzyskała należyty status w systemie oświaty?

Optymizmem napawa fakt, że współcześnie obserwuje się coraz większe, wieloaspektowe zainteresowanie problemem twórczej edukacji. W 1999 roku UNESCO zaapelowało do wszystkich podmiotów związanych z edukacją artystyczną i kulturalną o podjęcie działań w celu zwiększenia rangi przedmiotów artystycznych w kształceniu każdego dziecka. W 2006 roku opracowano Plan działań na rzecz edukacji artystycznej. Na forum europejskim także pojawiło się szereg inicjatyw dotyczących edukacji kulturalnej, między innymi: projekt Rady Europy: *Kultura, kreatywność i młodość*. W 2009 roku Parlament Europejski przyjął rezolucję w sprawie przedmiotów artystycznych w szkołach Unii Europejskiej. Kluczowym jej zaleceniem jest obowiązkowa realizacja edukacji artystycznej na wszystkich poziomach kształcenia szkolnego³. Zwrotem ku edukacji twórczej są również inicjatywy Komisji Europejskiej, która rok 2009 określiła mianem „Roku Kreatywności i Innowacji”, a 2015 – „Rokiem na rzecz Rozwoju”. W ostatnich latach waga problematyki rozwijania talentów i pasji podkreślana jest także przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, które rok szkolny 2010/2011 ogłosiło „Rokiem Odkrywania Talentów”, a rok szkolny 2011/2012 „Rokiem Szkoły z Pasją”.

W polskich standardach edukacji kulturalnej⁴, przeznaczonych do konsultacji środowiskowych, odnajdujemy szereg konkretnych rozwiązań dotyczących skutecznego działania na polu edukacji artystycznej. Tezą prymarną jest: edukacja w zakresie sztuki jest tak samo potrzebna jak w innych dziedzinach aktywności człowieka⁵. Dodatkowo podkreśla się, że ważnym obszarem działań w zakresie edukacji artystycznej jest edukacja wizualna, a w tym edukacja plastyczna. Stanowi ona istotny element edukacji kulturalnej człowieka, rozszerza jego horyzonty poznawcze, pełni funkcję terapeutyczną i kompensacyjną,

³ Zob. *Edukacja artystyczna i kulturalna w szkołach w Europie*, Warszawa 2010, s. 7–8.

⁴ Zob. A. Białkowski (red.), *Standardy edukacji kulturalnej. Materiały do konsultacji środowiskowych*, Warszawa 2008.

⁵ Zob. K. Ferenz, *Wstęp. Istota edukacji kulturalnej. Szczególny sens edukacji artystycznej*, [w:] A. Białkowski (red.), *Standardy edukacji kulturalnej...*, op. cit., s. 12–14.

usprawnia szereg dyspozycji psychologicznych, angażuje myślenie, pamięć, uwagę i spostrzeganie⁶.

Realizowana w szkołach edukacja artystyczna, pomimo podejmowanych działań, nie spełnia tych oczekiwań. Międzynarodowe badania, przeprowadzone w ramach prac Rady Europy, dowodzą, że stan szkolnej edukacji artystycznej, w tym plastycznej, jest niezadowolający⁷. Z raportu ARTS AND CULTURAL EDUCATION AT SCHOOL IN EUROPE zaś wynika, że Polska w tym zakresie nie spełnia standardów zjednoczonej Europy⁸. Niski status edukacji plastycznej w polskich szkołach ogólnokształcących potwierdzają także inne badania⁹. Świadczą one o tym, że w ciągle reformowanej polskiej szkole funkcjonuje niepokojące zjawisko deprecjonowania przedmiotów artystycznych, a przede wszystkim niedoceniań rangi wychowania plastycznego w rozwoju osobowości uczniów¹⁰. Sztuka jest często pomijanym elementem w praktyce edukacyj-

⁶ Por. B. Bębenek, *Rola i miejsce edukacji artystycznej w działaniach profilaktyczno-terapeutycznych nauczyciela przedmiotu „sztuka” w szkole podstawowej*, [w:] J. Wuttke, M. Kisiel (red.), *Wychowanie estetyczne w edukacji i wspomaganiu rozwoju dzieci i młodzieży*, Mysłowice 2006, s. 128.

⁷ Zob. A. Bamford, *The Wow Factor: Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education*, New York 2009; G. Taggart, K. Whitby, C. Sharp, *Curriculum and Progression in the Art: An International Study. Final report. International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Project*, London 2004.

⁸ Badania porównawcze dotyczące szkolnej edukacji artystycznej i kulturalnej 30 krajów odnoszące się do roku szkolnego 2007–2008, zob. *Arts and Cultural Education At School In Europe*, Eurydice, Brussels 2009.

⁹ Zob. A. Boguszewska, M. Stępnia, R. Tarsiuk, *Stan wiedzy o sztuce i kulturze plastycznej i muzycznej uczniów kształconych według podstawy programowej obowiązującej w latach 1999/2010*, Lublin 2013; A. Boguszewska, K. Kusiak, *Plastyka zapomniana?*, „*Życie Szkoły*” 2004, nr 9, s. 584–588; K. Olbrycht, *Sztuka a działania pedagogów*, Katowice 1987, s. 151–157; M. Petry-Węclawska, *Sytuacja przedmiotu plastyka w szkole*, „*Plastyka w Szkole*” 1989, nr 4, s. 227–229; E. Korepta, *Szkolna plastyka i jej nauczyciele – w opinii absolwentów*, [w:] K. Olbrycht (red.), *Nauczyciele plastyki i ich kształcenie...*, op. cit., s. 59–72; J. Górniewicz, *Postawy młodzieży szkolnej wobec plastyki i nauczania plastyki w szkole*, [w:] K. Olbrycht (red.), *Nauczyciele plastyki i ich kształcenie...*, op. cit., s. 41–57; A. Pola, *Miejsce plastyki w edukacji permanentnej*, „*Plastyka w Szkole*” 1990, nr 5, s. 211–214; P. Starczewski, *Edukacja plastyczna w gimnazjum*, „*Nowa Szkoła*” 2000, nr 9, s. 61; J. Kawalec, *Stymulowanie zdolności plastycznych młodzieży*, „*Edukacja i Dialog*” 2001, nr 1, s. 49; B. Kunat, *Trudny zawód nauczycieli plastyki*, „*Edukacja i Dialog*” 2007, nr 1; G. Stojak, *Świat wychowania przez sztuki piękne w polskiej szkole. Edukacyjne aspekty wychowania przez sztukę w kształceniu nauczycieli plastyki*, Kraków 2007, s. 182; M. Szymańska, *Status nauczyciela plastyki w systemie kształcenia estetycznego (na podstawie badań przeprowadzonych w szkołach płockich)*, [w:] J. Piekarski, L. Tomaszewska, M. Szymańska (red.), *Kształcenie pedagogów – strategie, koncepcje*, *Pedagogika*, „*Zeszyty Naukowe*” t. 6, cz. 1, Płock 2007, s. 343–345; U. Szuścik, *Edukacja plastyczna po reformie oświaty – wnioski z badań*, „*Problemy Wczesnej Edukacji*” 2006, nr 1, s. 98–102.

¹⁰ Zob. M. Krajewski, F. Schmidt, *Raport końcowy z badań nad procesem wprowadzania nowej podstawy programowej z plastyki i muzyki*, Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego, Poznań

nej, ponieważ przedmioty artystyczne w szkole zostały zepchnięte na margines polityki oświatowej¹¹. Maleje także prestiż zawodowy nauczycieli plastyki.

Z badań wynika, że we właściwie realizowanej edukacji plastycznej, najważniejszą rolę odgrywa dobrze przygotowany, kompetentny nauczyciel plastyki-profesjonalista odznaczający się wysoką motywacją oraz w pełni świadomy jej celów¹². Pedagog specjalista w zakresie wychowania plastycznego bowiem, ze względu na charakter i specyfikę edukacji artystycznej, realizuje szczególnie złożone zadania i funkcje. Jego ważną rolą jest stymulowanie twórczej postawy uczniów wobec świata oraz przygotowanie ich do jego samodzielnego postrzegania, odczuwania i interpretowania¹³. Jest on pośrednio sprawcą sukcesów i niepowodzeń swoich podopiecznych¹⁴. Kompetentny nauczyciel plastyki kreuje otwartą postawę uczniów wobec szeroko rozumianej kultury, przyczynia się do rozbudzenia ich wrażliwości wobec drugiego człowieka¹⁵. Odgrywa ważną rolę w wyzwaniu ekspresji plastycznej dzieci i młodzieży¹⁶, w inspirowaniu ich kreatywnych działań, wspólnych przeżyć i odkrywaniu wartości¹⁷. Jest podstawowym ogniwem warunkującym procesy twórcze uczniów¹⁸; animatorem życia artystycznego szkoły oraz organizatorem imprez kulturalnych w szerszym środowisku lokalnym. Przyczynia się on przede wszystkim do rozwoju kreatyw-

2014; <http://mkidn.gov.pl/pages/strona-glowna/uczniowie-i-studenci/przedmioty-artystyczne-w-sz-kol-nictwie-powszechnym.php> [27.04.2015].

¹¹ Por. M. Moszkowicz, *Edukacja estetyczna i artystyczna a przemiany w kulturze*, [w:] A. M. Żukowska (red.), *Sztuka – Edukacja – Współczesność*, Lublin 2007, s. 257.

¹² Por. S. Popek, *W poszukiwaniu wyznaczników modelu nauczyciela plastyki*, [w:] K. Olbrycht (red.), *Kształcenie pedagogów realizujących wychowanie plastyczne – w świetle aktualnych potrzeb edukacyjnych i uwarunkowań społeczno-kulturowych*, Cieszyn 1998, s. 41.

¹³ Por. D. Łada, *Sztuka celem i środkiem wychowania*, [w:] L. Kataryńczuk-Mania, J. Karcz (red.), *Edukacja artystyczna wobec przemian społeczno-oświatowych*, Zielona Góra 2002, s. 47.

¹⁴ Por. A. Boguszewska, *Przeszłość i przyszłość polskiej edukacji plastycznej – jej znaczenie dla współczesności*, [w:] A. Boguszewska, A. Mazur (red.), *Wybrane problemy edukacji plastycznej dzieci i młodzieży*, Lublin 2013, s. 24.

¹⁵ Por. M. Szymańska, *Status nauczyciela plastyki...*, op. cit., s. 339.

¹⁶ Zob. B. Kunat, *Rola nauczyciela we wspieraniu aktywności plastycznej dzieci – postulaty i rzeczywistość*, [w:] E. Jaszczyszyn, J. Szada-Borzykowska (red.), *Edukacja dziecka mity i rzeczywistość*, Białystok 2010, s. 487–495.

¹⁷ Zob. B. Kunat, *Nauczyciel plastyki jako inspirator twórczych działań uczniów – oczekiwania a rzeczywistość*, [w:] K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała, A. Wąsiński (red.), *Intersubiektywność sztuki w recepcji i tworzeniu. Diagnoza, edukacja, wsparcie rozwoju*, Bielsko-Biała – Katowice 2009, s. 329–334.

¹⁸ Zob. B. Kunat, *Warunki rozwijania twórczej aktywności plastycznej dzieci i młodzieży na zajęciach pozaszkolnych*, [w:] K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała (red.), *Wyrazić i odnaleźć siebie czyli o sztuce, ekspresji, edukacji i arteterapii*, Katowice-Mysłowice 2008, s. 324–332.

ności uczniów¹⁹. W obliczu złożoności zadań edukacji plastycznej, wynikających z przemian społeczno-kulturalnych, zmian zachodzących w sztuce, w postawach twórczych i odbiorczych²⁰, nauczyciel plastyki stoi przed koniecznością nieustannego rozwoju własnej osobowości, podnoszenia własnej kultury ogólnej i pedagogicznej²¹, a w konsekwencji ciągłego rozwoju zawodowego.

Raport *IMPACT OF CULTURE ON CREATIVITY* podkreśla, że kształcenie i rozwój zawodowy nauczycieli jest jednym z obszarów, który wymaga poprawy, ponieważ nauczyciele w istotny sposób wpływają na generowanie kreatywnego środowiska dydaktycznego w szkołach²². Badania międzynarodowe jednak dowodzą, że do procesu rozwoju zawodowego (*continuing professional development*) nauczycieli przedmiotów artystycznych, w tym nauczycieli plastyki, nie przywiązuje się specjalnej wagi²³. Do tej pory powstało wiele opracowań empirycznych dotyczących rozwoju zawodowego nauczycieli²⁴. Ciągłe jednak brakuje dokładnej diagnozy rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki.

Z tego powodu podjęłam próbę przeprowadzenia gruntownych badań dotyczących omawianej problematyki. Założyłam, że szersza debata i refleksja nad aktualnym stanem rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki może być skuteczną drogą prowadzącą do podniesienia jakości i rangi edukacji plastycznej w polskich szkołach, a także tym samym przyczyni się do docenienia nauczycieli plastyki.

Badacze z zakresu edukacji artystycznej zgodnie podkreślają, że z punktu widzenia kształcenia i wychowania, najlepszą sytuacją jest, gdy osoba prowadząca zajęcia z tego zakresu ma profesjonalne przygotowanie zarówno arty-

¹⁹ Zob. *Edukacja artystyczna i kulturalna w szkołach w Europie*, Warszawa 2010, s. 65.

²⁰ Zob. A. Pola, *Miejsce plastyki w edukacji permanentnej...*, op. cit., s. 213.

²¹ Por. A. Pikała, *Dokształcanie, doskonalenie zawodowe nauczycieli powszechnego wychowania estetycznego w kontekście potrzeb i uwarunkowań społeczno-kulturalnych*, Łódź 2008, s. 51.

²² Zob. *Impact of Culture on Creativity*, KEA European Affairs 2009.

²³ Zob. *Edukacja artystyczna...*, op. cit., s. 76–79.

²⁴ Do opracowań empirycznych dotyczących rozwoju zawodowego polskich nauczycieli należą między innymi: W. Dróżka, *Młode pokolenie nauczycieli. Studium autobiografii młodych nauczycieli polskich lat dziewięćdziesiątych*, Kielce 1997; eadem, *Nauczyciel. Autobiografia. Pokolenia. Studia pedeutologiczne i pamiętnikoznawcze*, Kielce 2002; eadem, *Generacja wielkiej zmiany. Studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli polskich 2004*, Kielce 2008; Z. B. Gaś, *Doskonalczy się nauczyciel*, Lublin 2001; S. Koczoń-Zurek, *Psychopedagogiczne i socjologiczne czynniki podtrzymujące aktywność zawodową nauczyciela*, Katowice 2006; J. M. Michalak, *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli. Studium przypadków*, Łódź 2007; B. Murawska, E. Putkiewicz, R. Dolata, *Wsparcie rozwoju zawodowego a potrzeby nauczycieli w tym zakresie*, Warszawa 2005; A. Pikała, *Dokształcanie, doskonalenie zawodowe nauczycieli...*, op. cit.; Cz. Plewka, *Uwarunkowania zawodowego rozwoju nauczycieli*, Warszawa 2009; A. Szczęsna, *Wsparcie społeczne w rozwoju zawodowym nauczycieli*, Zielona Góra 2010.

styczne jak i pedagogiczne oraz własne twórcze doświadczenia w uprawianiu twórczości²⁵. Za istotne zatem uznałam poznanie specyfiki rozwoju zawodowego tych nauczycieli plastyki, którzy są także pasjonatami, twórcami-artystami, liderami wyróżniającymi się na tle tej grupy zawodowej sukcesami w pracy pedagogicznej i działalności artystycznej, a także specjalistycznym wykształceniem pedagogiczno-artystycznym. Ta grupa bowiem swoją postawą i zaangażowaniem zawodowym zaprzecza funkcjonującym stereotypom o nauczycielu plastyki, który uczy mało istotnego w edukacji przedmiotu, potocznie nazywanego „michałkiem”. Założyłam, że ukazanie specyfiki rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki może doprowadzić do zmiany krzywdzącego wizerunku tej grupy zawodowej, a jednocześnie do zwiększenia prestiżu szkolnej edukacji artystycznej.

W związku z powyższym, podjęłam próbę rozpoznania zjawiska rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki, w tym twórców-artystów, której efekty prezentuję w tej książce. Książka składa się z siedmiu rozdziałów. Dwa pierwsze stanowią teoretyczne podstawy badań własnych. Pierwszy z nich dotyczy założeń programowych szkolnej edukacji plastycznej, sytuacji edukacji plastycznej i nauczycieli plastyki w polskim systemie oświatowym oraz specyfiki zawodu nauczyciela plastyki. W rozdziale drugim analizuję teoretyczne pod-

²⁵ Zob. S. Szuman, *Wychowawcy a artyści*, mnps, Archiwum Nauki Polskiej Akademii Nauk i Polskiej Akademii Umiejętności, Kraków, Spuścizna S. Szumana, sygn. K-III-96, jedn. arch. nr 103, za: M. M. Tytko, *Artysta a wychowawca w koncepcji Stefana Szumana*, [w:] K. Krasoń, B. Mazepa-Do-magała, A. Wąsiński (red.), *Intersubiektywność sztuki...*, op. cit.; I. Wojnar, *Nauczyciel i wychowanie estetyczne*, Warszawa 1968; S. Kościelecki, *Sylwetka absolwenta studiów plastyczno-pedagogicznych w świetle propozycji modelu jego kształcenia*. Rysunek – wychowanie plastyczne – plastyka – edukacja wizualna, [w:] K. Olbrycht (red.), *Nauczyciele plastyki i ich kształcenie...*, op. cit.; S. Popek, *Model nauczyciela plastyki*, [w:] idem (red.), *Metodyka zajęć plastycznych w klasach początkowych*, Warszawa 1987; idem, *W poszukiwaniu wyznaczników modelu nauczyciela plastyki*, [w:] K. Olbrycht (red.), *Kształcenie pedagogów realizujących wychowanie plastyczne – w świetle aktualnych potrzeb edukacyjnych i uwarunkowań społeczno-kulturowych*, Cieszyn 1998; T. Marciniak, *Problemy wychowania plastycznego*, Warszawa 1976; T. Marciniak, *Organizacja warsztatu pracy nauczyciela i uczniów*, [w:] S. Popek (red.), *Metodyka zajęć plastycznych w klasach początkowych*, Warszawa 1989; K. Olbrycht, *Sztuka a działania pedagogów...*, op. cit.; idem, *Kształcenie nauczycieli plastyki w Polsce końca lat 90-tych*. Stan, wnioski, postulaty, [w:] idem (red.), *Nauczyciele plastyki i ich kształcenie...*; I. Popiołek, *Model kształcenia nauczycieli wychowania plastycznego*, [w:] K. Olbrycht (red.), *Kształcenie pedagogów realizujących wychowanie plastyczne...*, op. cit.; I. Popiołek-Rodzińska, *O nauczaniu i nauczycielu plastyki*, [w:] K. Olbrycht (red.), *Nauczyciele plastyki i ich kształcenie...*, op. cit.; A. Pietsch, *O nauczaniu i nauczycielu plastyki*, [w:] K. Olbrycht (red.), *Nauczyciele plastyki i ich kształcenie...*, op. cit.; U. Szuścik, *Z doświadczeń kształcenia pedagogiczno-plastycznego*, [w:] H. Danel-Bohrzyk, K. Olbrycht (red.), *Wychowawca estetyczny. Kompetencje i kształcenie na poziomie wyższym*, Katowice 1990.

stawy rozwoju zawodowego nauczycieli, ze zwróceniem uwagi na nauczycieli plastyki. W tej części publikacji prezentuję istotę i koncepcje rozwoju zawodowego nauczycieli. Analizuję etapy i uwarunkowania ich rozwoju zawodowego, a także teorie wspierania tego procesu. Rozdział trzeci zawiera metodologiczną koncepcję badań własnych. Najobszerniejszą część książki stanowi analiza badań własnych. Składa się ona z czterech rozdziałów empirycznych dotyczących: stanu, specyfiki i uwarunkowań rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki oraz ich potrzeb i oczekiwań w zakresie wspierania tego procesu. W ostatniej części pracy dokonuję podsumowania wyników badań oraz formułuję wnioski, które stały się podstawą do opracowania autorskiego projektu wspierania procesu rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki.

Przedstawiona Czytelnikowi publikacja adresowana jest do nauczycieli, pedagogów, artystów i innych osób zainteresowanych edukacją plastyczną lub procesem rozwoju profesjonalnego nauczycieli.

Książka jest zmodyfikowaną i skróconą wersją rozprawy doktorskiej napisanej pod kierunkiem naukowym Pana dra hab. Włodzimierza Prokopiuka, prof. Uniwersytetu w Białymstoku. Dziękuję Panu Profesorowi za życzliwość i cenne rady. Podziękowania kieruję również do recenzentów pracy doktorskiej Pani dr hab. Urszuli Szuścik, prof. UŚ oraz Pani dr hab. Wandy Dróźki, prof. UJK, których uwagi i sugestie były niezmiernie inspirujące. Za wsparcie mojego projektu wydawniczego serdecznie dziękuję Kolegium Dziekańskiemu Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku.

Białystok, 1 maja 2015 roku

Nauczyciel plastyki w realiach współczesnej szkoły

W rozdziale przedstawiam sytuację nauczyciela plastyki i edukacji plastycznej w realiach współczesnej szkoły. W swoich rozważaniach odwołuję się do założeń programowych szkolnej edukacji plastycznej w kontekście ich realizacji przez nauczycieli plastyki. Zwracam szczególną uwagę na specyfikę zawodu nauczyciela plastyki wynikającą z jego złożonych zadań oraz kompetencji, zdolności i predyspozycji. Następnie prezentuję teoretyczne modele funkcjonowania zawodowego nauczyciela plastyki, w tym twórców/artystów. W podsumowaniu wskazuję na – przyjęte przeze mnie w badaniach – koncepcje kompetencji zawodowych nauczycieli plastyki.

1. Założenia programowe szkolnej edukacji plastycznej

Ważnym zakresem edukacji kulturalnej jest edukacja wizualna (w jej ramach plastyczna), której celem jest zwiększenie działań dotyczących kształtowania jakości wiedzy i doświadczenia; formowanie postaw i zainteresowań dzieci i młodzieży; motywowanie do samodzielnych działań twórczych; rozwijanie umiejętności kreatywnego i niekonwencjonalnego myślenia i działania. Zgodnie ze standardami edukacji kulturalnej powinna ona pobudzać młodych ludzi do refleksyjnego myślenia, pozwalać rozumieć, odczuwać sztukę i przestrzeń otaczającą człowieka; skłaniać do samodzielnej i zespołowej pracy²⁶. Plastyka, jako dziedzina edukacji wizualnej, przyczynia się do rozwoju indywidualności człowieka umożliwiając jednocześnie kontakt z bogactwem tworzywa,

²⁶ Por. A. Boguszewska, B. Didkowska, K. Ferenc, W. Limont, D. Śmiechowski, U. Szuścik, *Standardy edukacji wizualnej...*, op. cit., s. 52.

różnorodnością form i kształtów, wielością barw. Ekspresja plastyczna dzieci i młodzieży może pomóc im w usuwaniu napięć i konfliktów psychicznych, przezwycięzać frustracje, zapewniać radość i zadowolenie z życia²⁷. Dzięki twórczości młodzi ludzie poszerzają swoiste doświadczenia emocjonalne i poznawcze w trakcie wytwarzania tego, co ich cieszy i interesuje we wszystkich fazach działania twórczego²⁸. Zdobywają także i pogłębiają świadomość samych siebie jako podmiotów działania, poznają swoje możliwości w uprzedmiotowianiu własnych wyobrażeń²⁹. Podstawowym zadaniem edukacji plastycznej jest kształcenie wizualno-plastycznej kultury uczniów³⁰. Za główny cel edukacji plastycznej uznaje się rozwijanie ich pełnej, twórczej i harmonijnej osobowości³¹.

Edukacja plastyczna (wychowanie estetyczne), zgodnie z założeniami Ire-ny Wojnar,

stanowi istotny i konieczny czynnik wszechstronnego rozwoju dziecka, konieczny warunek równowagi między kształceniem umysłowym, zwykle wysuwany w pracy szkolnej na plan pierwszy, a wychowaniem uczuć i wyobraźni [...]. Zajęcia plastyczne w szkole mają zatem pogłębiać i wzbogacać ogólny proces kształcenia i wychowania wszechstronnego, wrażliwego i bogatego wewnątrznie człowieka, zdolnego zarówno do odczuwania wartości estetycznych sztuki i przyrody, jak też i do własnej ekspresji artystycznej, a także umiejącego korzystać z wartości zawartych w różnych dziedzinach sztuki³².

Twórczość plastyczna, ja podkreśla Stanisław Popek,

jest wyrazem indywidualnego rozwoju psychicznego, a tym samym jedną z dróg poznania rozwoju umysłowego i kształtującej się osobowości [...]. Jest środkiem rozwoju procesów poznawczych (spostrzeżeń, pamięci wzrokowej, wyobraźni twórczej, myślenia heurystycznego), a także procesów emocjonalnych i uczuć wyższych. [...] wpływa również na rozwój motywacji i woli działania twórczego, zapewniając tym samym optymalne warunki do pełnego rozwoju osobowości [...] rozwija bowiem zainteresowania i uzdolnienia twórcze, a także przyspiesza rozwój samoświadomości [...] pozwala na kształtowanie postaw moralno-społecznych, a także wysokiego stopnia kultury uczuć³³.

²⁷ Por. E. Gada, *Rzeczywistość tworzona po swojemu*, „Edukacja i Dialog” 2002, nr 1.

²⁸ Por. J. Uszyńska-Jarmoc, *Twórcza aktywność dziecka. Teoria – rzeczywistość – perspektywy rozwoju*, Białystok 2003, s. 52.

²⁹ Por. M. Tyszkowa, *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*, Warszawa 1977, s. 104.

³⁰ Por. T. Marciniak, *Problemy wychowania plastycznego...*, op. cit., s. 8.

³¹ Por. M. Szymańska, *Wychowanie przez sztukę...*, op. cit., s. 553.

³² I. Wojnar, *Perspektywy wychowawcze sztuki*, Warszawa 1966, s. 240.

³³ S. Popek, *Psychologia twórczości plastycznej*, Kraków 2010, s. 339–340.

W tym ujęciu, pielęgnowanie rozwoju twórczości plastycznej dzieci i młodzieży powinno być zarazem środkiem i celem wychowania. Sprzyja ono rozwijaniu, z jednej strony, oryginalności jednostki, a z drugiej – jej społecznej świadomości. Jest zatem zarówno procesem indywidualizacji człowieka, jak i jego społecznej integracji i pojednania³⁴.

Urszula Szuścik, zwraca uwagę na to, że twórczość plastyczna „rozwija i zaspokaja wszelkiego rodzaju potrzeby człowieka [...]. Daje poczucie pełni szczęścia, radości z odkrywania nowego i z pokonywania trudności. Określa stan jego równowagi wewnętrznej”³⁵. Jej zdaniem, wyrasta ona z potrzeb psychicznych człowieka. Jest wyrazem jego indywidualnego rozwoju psychicznego, a tym samym jedną z dróg samopoznania³⁶. Jednym z celów pracy pedagogicznej powinno być zatem zainteresowanie dziecka wartościami estetycznymi i artystyczno-estetycznymi³⁷. Właściwie realizowanej edukacji plastycznej może sprzyjać jej wielowymiarowy charakter cechujący się różnorodnością podejść teoretyczno-praktycznych³⁸.

Twórczy kontakt ze sztuką stanowią zatem niezaprzeczalną wartość w rozwoju człowieka. Rolę plastyki i aktywności twórczej doceniają szczególnie uczniowie szkół plastycznych, którzy na co dzień obcują z ekspresją plastyczną. Jej znaczenie upatrują oni głównie we wzroście poczucia własnej wartości, w poznawaniu siebie. Jest ona dla nich szansą aktywnego i pełnego uczestnictwa w życiu, odgrywa ważną rolę w urzeczywistnianiu marzeń i samorealizacji.

³⁴ Por. ibidem, s. 344.

³⁵ U. Szuścik, *Twórczość plastyczna dzieci formą zabawy*, [w:] E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, M. Zalewska-Bujak (red.), *Edukacja małego dziecka. Wychowanie i kształcenie w praktyce*, t. 2, Cieszyn – Kraków 2010, s. 11.

³⁶ Por. U. Szuścik, *Perspektywa psychologiczna w edukacji plastycznej dziecka*, [w:] W. Korzeniowska (red.), *Przemiany w naukach o wychowaniu – idee, koncepcje, rzeczywistość edukacyjna*, Kraków 2002, s. 318; U. Szuścik, *Estetyka prac dziecięcych w kontekście rozwoju dziecka i wychowania estetycznego*, [w:] M. Zalewska-Pawlak (red.), *Sztuka wobec zakresów wolności człowieka liberalnego*, Łódź 2009, s. 351.

³⁷ Por. U. Szuścik, *Dziecko i nauczyciel w działaniach artystycznych – głosy o plastyce i pięknie*, [w:] W. Korzeniowska, A. Murzyn, U. Szuścik (red.), *Sztuka bycia uczniem i nauczycielem. Z zagadnień pedagogiki współbycia*, Kraków 2009, s. 205.

³⁸ Zob. U. Szuścik, *Wielowymiarowość podejścia do twórczości plastycznej dziecka*, [w:] E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, A. Gajdzica (red.), *Edukacja małego dziecka. Teoretyczne odniesienia, tendencje i problemy*, t. 1, Cieszyn – Kraków 2010, s. 96–103; U. Szuścik, *Twórczość plastyczna dziecka w kontekście tworzenia znaku plastycznego – nowy wymiar edukacyjny i kulturowy*, [w:] M. Zalewska-Pawlak, A. Pikała (red.), *Szkoła XXI wieku – szkołą edukacji estetycznej. Projekt nadziei*, Łódź 2011, s. 146–155.

Ekspresja plastyczna niweluje bowiem poczucie samotności, a także jest sposobem wyrażania siebie³⁹.

Eksploatorzy zajmujący się edukacją artystyczną wielowymiarowo analizują znaczenie plastyki w procesie edukacyjnym. Podkreślają różnorodne funkcje jakie ona pełni oraz wskazują na formy aktywności z nią związane w zakresie wyzwalania przeżyć emocjonalnych oraz zainteresowań dzieci i młodzieży. Znaczenie sztuki i twórczości plastycznej w życiu człowieka podkreślają między innymi: Tomasz Rudowski⁴⁰, Danuta Łada⁴¹, Barbara Nowak⁴², Anna Juszczyk⁴³, Anna Boguszewska⁴⁴, Marek Mariusz Tytko⁴⁵.

Najnowsza podstawa programowa z zakresu edukacji artystycznej w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum⁴⁶, zwraca uwagę na edukację plastyczną, jako ważny obszar kształcenia. Realizujący ją nauczyciel, w myśl tego dokumentu, powinien dążyć do rozwijania myślenia twórczego uczniów i przygotować ich do świadomego udziału w kulturze oraz do stosowania nabytej wiedzy w innych dziedzinach życia. Szkoła powinna stymulować czynne uczestnictwo uczniów w kulturze poprzez ich udział w wystawach stałych i czasowych organizowanych przez muzea i instytucje kulturalne oraz w ważnych wydarzeniach artystycznych, a także motywować do prezentacji ich własnej twórczości i do upowszechniania kultury plastycznej. Powinno się w niej stwarzać warunki do rea-

³⁹ Zob. B. Kunat, *Autokreacja poprzez twórczość uczniów szkoły plastycznej*, [w:] P. Bury, D. Czajkowska-Ziobrowska (red.), *Edukacja bez granic – mimo barier. Przestrzeń tworzenia*, Poznań 2008, s. 182–189; B. Kunat, *W poszukiwaniu sensu życia – sztuka jako wartość w życiu uczniów szkoły plastycznej*, [w:] S. Jaskuła (red.), *Sztuka w służbie edukacji, Zeszyty Naukowe Forum Młodych Pedagogów przy KNP PAN*, Zeszyt 14, Warszawa 2010, s. 32–46.

⁴⁰ Zob. T. Rudowski, *Wybrane zagadnienia współczesnej edukacji plastycznej*, Warszawa 1999.

⁴¹ Zob. D. Łada, *Sztuka celem i środkiem wychowania*, [w:] L. Kataryńczuk-Mania, J. Karcz (red.), *Edukacja artystyczna wobec przemian społeczno-oświatowych*, Zielona Góra 2002, s. 41–54.

⁴² Zob. B. Nowak, *Czy współczesnemu człowiekowi potrzebna jest sztuka*, [w:] L. Kataryńczuk-Mania, J. Karcz (red.), *Edukacja artystyczna wobec przemian społeczno-oświatowych...*, op. cit., s. 9–14.

⁴³ Zob. A. Juszczyk, *Znaczenie twórczości w życiu człowieka*, [w:] K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała (red.), *Wymiary ekspresji dziecięcej. Stymulacja – samorealizacja i wsparcie*, Katowice 2005, s. 150–153.

⁴⁴ A. Boguszewska, *Radość tworzenia. Znaczenie plastycznych zajęć pozalekcyjnych*, [w:] A. Boguszewska, A. Mazur (red.), *Wybrane problemy edukacji plastycznej dzieci i młodzieży*, Lublin 2013, s. 165–173.

⁴⁵ Zob. M. M. Tytko, *Wychowanie artystyczne dzieci i młodzieży a kultura plastyczna*, [w:] A. Boguszewska, A. Mazur (red.), *Wybrane problemy edukacji plastycznej dzieci i młodzieży*, Lublin 2013, s. 11–18.

⁴⁶ *Podstawa programowa z komentarzami. Edukacja artystyczna w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum: muzyka, plastyka, wiedza o kulturze, historia muzyki, historia sztuki, język łaciński i kultura antyczna, zajęcia artystyczne*, t. 7, MEN, s. 14.

lizacji zajęć poprzez odpowiednie wyposażenie pracowni w środki dydaktyczne takie jak: reprodukcje dzieł sztuki na różnych nośnikach oraz zestawy narzędzi medialnych z oprogramowaniem⁴⁷. Cele kształcenia plastycznego w szkole podstawowej (II etap edukacyjny, klasy IV–VI) i w gimnazjum (II etap edukacyjny) skoncentrowane są na przygotowaniu uczniów do odbioru wypowiedzi plastycznej i do wykorzystania zawartych w niej informacji, percepcji sztuki, ekspresji oraz recepcji sztuki (analizy i interpretacji tekstów kultury)⁴⁸. Wojciech Czapski i Kinga Łopot-Dzierwa w swoim komentarzu do podstawy programowej, podkreślają, że uwzględnia ona europejskie zalecenia dotyczące kompetencji kluczowych rozwijanych na zajęciach plastycznych, szczególnie świadomość kulturową oraz korzystanie z mediów w sferze kultury. Opiera się ona bowiem na założeniu, iż kształcenie w dziedzinie plastyki to proces nauczania – uczenia się, podczas którego kształtują się postawy twórcze nastawione na proces nabywania wiedzy i umiejętności, który powinien prowadzić do wychowania człowieka innowacyjnego i uczestniczącego w kulturze⁴⁹. Zgodnie z komentarzem do podstawy programowej przedmiotu plastyka autorstwa Urszuli Szuścik, określa się w sposób bardziej szczegółowy cele edukacji plastycznej, ale mają one jeszcze charakter zbyt ogólny⁵⁰.

Założenia programowe szkolnej edukacji plastycznej, wskazujące na jej istotne znaczenie w rozwijaniu osobowości dzieci i młodzieży, były ważną przesłanką moich badań nad rozwojem zawodowym nauczycieli plastyki, ponieważ ta grupa nauczycieli odgrywa szczególną rolę w ich realizacji.

2. Sytuacja edukacji plastycznej i nauczycieli plastyki w polskim systemie oświatowym

Badania porównawcze dotyczące edukacji artystycznej prowadzone w trzynastu krajach Europy, także w Polsce, zawiera raport sieci EURYDICE ARTS AND CULTURAL EDUCATION AT SCHOOL IN EUROPE, który wskazuje na niedostateczną ilość czasu przeznaczoną na edukację artystyczną w szkołach ogóln-

⁴⁷ Ibidem, s. 43.

⁴⁸ *Podstawa programowa przedmiotu plastyka II etap edukacyjny: klasy IV–VI, III etap edukacyjny: gimnazjum*, t. 7, MEN, s. 40, 42.

⁴⁹ Zob. W. Czapski, K. Łopot-Dzierwa, *Komentarz do podstawy programowej przedmiotu plastyka*, [w:] *Podstawa programowa z komentarzami. Edukacja artystyczna w szkole...*, op. cit.

⁵⁰ *Nowa podstawa programowa przedmiotu „plastyka”. Komentarz Urszuli Szuścik*, [w:] A. Boguszewska, A. Mazur (red.), *Wybrane problemy edukacji plastycznej dzieci i młodzieży*, Lublin 2013, s. 82–89.

nokształcących oraz braki w przygotowaniu nauczycieli⁵¹. W trakcie oceniania i monitorowania standardów nauczania przedmiotów artystycznych okazało się, że mają one niski status w porównaniu z innymi przedmiotami. Za czynniki hamujące realizację edukacji artystycznej uznano brak czasu, przestrzeni i zasobów. Jej stan jest niezadowolający i nie spełnia ona oczekiwań dzieci i młodzieży, na co wskazują badania prowadzone w różnych regionach Polski.

W latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX wieku zespół pod kierunkiem Katarzyny Olbrycht prowadził badania dotyczące realizacji przedmiotu plastyka w szkole⁵². Wyniki badań prowadzonych w Cieszynie przez Edytę Koreptę w ramach powyższego projektu świadczą o trudnej sytuacji szkolnej edukacji plastycznej oraz niskim statusie nauczycieli. Dowodzą one, że absolwenci szkół negatywnie oceniają poziom nauczania plastyki na różnych etapach ich edukacji⁵³. Badania Józefa Górniewicza prowadzone w Cieszynie, Krakowie, Łodzi, Piotrkowie Trybunalskim, Toruniu i Olsztynie, potwierdzają, że uczniowie zauważają braki w realizacji szkolnej edukacji plastycznej⁵⁴. Sytuację edukacji plastycznej w płockich szkołach rozpoznawała natomiast Maria Szymańska⁵⁵, która na podstawie diagnozy stwierdziła, że „współczesny obraz edukacji plastycznej w szkole polskiej nie prezentuje się dobrze. Kształcenie plastyczne zostało ograniczone do jednej godziny tygodniowo. Często jednak i te godziny zostają poświęcone na przedmioty uznawane za ważniejsze”⁵⁶. Z badań Anny Poli, prowadzonych na terenie Bielsko-Białej, wynika, że dzieci młodsze traktują plastykę jako naturalną potrzebę wyrażania siebie i przedmiot ten bardzo lubią, lecz w klasach starszych tylko nieliczni uczniowie widzą potrzebę jego realizowania. Brak zainteresowania rozwojem plastycznym swoich dzieci wykazują również rodzice⁵⁷. Badania Anny Panek, prowadzone na terenie Łysej Góry, świadczą o tym, że sztuka jest spychana na margines edukacyjny⁵⁸. O brakach w zakresie edukacji plastycznej świadczą także badania Pawła Starczewskiego prowadzone wśród warszawskich gimnazjalistów⁵⁹. Problem niedocenia

⁵¹ Zob. *Arts and Cultural Education At School In Europe...*, op. cit.

⁵² Zob. K. Olbrycht (red.), *Kształcenie pedagogów realizujących wychowanie plastyczne – w świetle aktualnych potrzeb edukacyjnych i uwarunkowań społeczno-kulturalnych*, Cieszyn 1998; K. Olbrycht (red.), *Nauczyciele plastyki i ich kształcenie*, Cieszyn 1999.

⁵³ Zob. E. Korepta, *Szkolna plastyka i jej nauczyciele...*, op. cit., s. 59–72.

⁵⁴ Zob. J. Górniewicz, *Postawy młodzieży szkolnej wobec plastyki...*, op. cit., s. 41–57.

⁵⁵ Zob. M. Szymańska, *Status nauczyciela plastyki...*, op. cit., s. 343–345.

⁵⁶ M. Szymańska, *Wychowanie przez sztukę...*, op. cit., s. 558.

⁵⁷ Zob. A. Pola, *Miejsce plastyki w edukacji permanentnej...*, op. cit., s. 211–214.

⁵⁸ Zob. A. Panek, *Kompetencje współczesnego nauczyciela plastyki...*, op. cit., s. 348.

⁵⁹ Zob. P. Starczewski, *Edukacja plastyczna w gimnazjum...*, op. cit., s. 61.

edukacji plastycznej i nauczycieli plastyki w szkole ujawniły również badania prowadzone na terenie województwa podlaskiego⁶⁰. Podobne wnioski formułuje Grażyna Stojak, która dokonała diagnozy wychowania przez sztuki piękne w polskiej szkole. Twierdzi ona, że edukacja w zakresie sztuki nie odpowiada młodzieży szkolnej, która nie jest zadowolona z poziomu prowadzonych zajęć plastycznych i nie akceptuje sposobu nauczania, a zwłaszcza statycznych lekcji oraz form i metod pracy nauczycieli plastyki⁶¹. Badania Joanny Kawalec, dotyczące stymulowania zdolności plastycznych młodzieży, prowadzone w Tarnowskich Górach, wskazują także na braki w realizacji edukacji plastycznej, szczególnie w stosowaniu aktywizujących form pracy takich jak: plenery malarskie, spotkania z artystami i twórcami sztuki⁶². Podobne wnioski wynikają z badań Katarzyny Olbrycht⁶³. Sytuacja przedmiotu plastyka w szkole została rozpoznana przez zespół badawczy pod kierunkiem Wojciecha Kubiczka. Poczynione analizy dowodzą, że do czynników utrudniających edukację plastyczną należą: brak pracowni plastycznej, niedocenywanie przedmiotu przez dyrektorów szkół, mała liczba godzin, zbyt liczne klasy. Badacze apelują o podejmowanie działań zwiększających rangę szkolnej edukacji plastycznej. Konieczne są, ich zdaniem, nowe rozporządzenia ministerialne gwarantujące plastyce równoprawną pozycję pośród innych przedmiotów. Istnieje również pilna potrzeba zapewnienia godziwych warunków pracy nauczycielom plastyki⁶⁴.

Analizy teoretyczno-empiryczne dowodzą, że do niskiego prestiżu edukacji plastycznej w polskich szkołach przyczyniły się nieustannie zmieniające się rozporządzenia ministerialne w tym zakresie⁶⁵. S. Poppek, diagnozując stan polskiej edukacji plastycznej, twierdzi, że w ostatnim dwudziestoleciu niemal wszystkie eksperymenty wdrożone w tym zakresie nie przyniosły widocznych efek-

⁶⁰ Zob. B. Kunat, *Ranga nauczyciela plastyki i edukacji plastycznej w polskiej szkole – kierunki zmian*, [w:] A. Cudowska (red.), *Kierunki rozwoju edukacji w zmieniającej się przestrzeni społecznej*, Białystok 2011, s. 418–425; B. Kunat, *Nauczyciel plastyki z perspektywy absolwentów podlaskich szkół – komunikat z badań pilotażowych*, [w:] W. A. Sacher, A. Weiner (red.), *Badania naukowe nad edukacją artystyczną i kulturową*, Bielsko-Biała 2011, s. 196–206; B. Kunat, *Oczekiwania uczniów wobec edukacji plastycznej we współczesnej szkole*, [w:] M. Zalewska-Pawlak, A. Pikała (red.), *Szkoła XXI wieku...*, op. cit., s. 201–209.

⁶¹ Por. G. Stojak, *Świat wychowania przez sztuki piękne w polskiej szkole...*, op. cit., s. 182.

⁶² Zob. J. Kawalec, *Stymulowanie zdolności plastycznych młodzieży...*, op. cit., s. 49.

⁶³ Badania były prowadzone w latach 1979–1984, zob. K. Olbrycht, *Sztuka...*, op. cit., s. 151–157.

⁶⁴ Zob. M. Petry-Węclawska, *Sytuacja przedmiotu plastyka w szkole...*, op. cit., s. 227–229.

⁶⁵ Zob. R. Popowski, *Blok „sztuka” w teorii i praktyce*, „Nowa Szkoła” 2002, nr 9, s. 14–21; R. Brudło, *Aby sztuka była sztuką*, „Nowa Szkoła” 2001, nr 2, s. 11–13; S. K. Stopczyk, *Sztuka. Godzina uratuje wszystko*, „Plastyka i Wychowanie” 1999, nr 5, s. 14–16; M. Pietkiewicz, *Miejsce sztuki w zreformowanej szkole*, „Nowa Szkoła” 2000, nr 7, s. 15–19.

tów, a wręcz doprowadziły do obniżenia się poziomu kreatywności dzieci i młodzieży⁶⁶.

Badacze podkreślają, że szczególnie negatywne konsekwencje dla szkolnej edukacji plastycznej i nauczycieli tego przedmiotu miała reforma oświatowa realizowana w latach 1999/2000⁶⁷. Na mocy Rozporządzenia MEN z dnia 15 lutego 1999 roku wprowadzono zintegrowany przedmiot sztuka, który w założeniu miał łączyć wiedzę i umiejętności dotychczasowych dwóch przedmiotów: muzyki i plastyki. Na jego realizację przeznaczono po jednej godzinie tygodniowo w klasach IV–VI szkoły podstawowej i w klasach I–III gimnazjum (w trzyletnim cyklu nauczania). Natomiast w liceum ogólnokształcącym przeznaczono jedną godzinę tygodniowo na plastykę lub muzykę (tylko w I klasie). Zajęć artystycznych, jako wyodrębnionych przedmiotów, nie uwzględniono na pierwszym etapie kształcenia w szkole podstawowej⁶⁸. W kolejnym rozporządzeniu ministerialnym (z 12 lutego 2002 roku) w sprawie ramowych programów nauczania w szkołach publicznych, wyodrębniono plastykę i muzykę jako osobne przedmioty, z założeniem możliwości prowadzenia edukacji artystycznej w bloku przedmiotowym „sztuka”⁶⁹. Konsekwencją tych reform jest znaczne zredukowanie ilości godzin poświęconych plastyce w szkole oraz obniżenie wymagań kwalifikacyjnych wobec nauczycieli tego przedmiotu. Zgodnie z przepisami, poza specjalistami danego przedmiotu, kwalifikacje do zajmowania stanowiska nauczyciela posiada między innymi osoba, która legitymuje się dyplomem ukończenia studiów wyższych na kierunku (specjalności) innym niż nauczany przedmiot lub rodzaj prowadzonych zajęć, która ponadto posiada przygotowanie pedagogiczne i ukończyła studia podyplomowe lub kurs kwalifikacyjny z zakresu nauczanego przedmiotu lub rodzaju prowadzonych zajęć⁷⁰.

⁶⁶ Por. S. Popek, *Wybrane problemy teorii i praktyki edukacji plastycznej*, [w:] A. M. Żukowska (red.), *Sztuka – Edukacja...*, op. cit., s. 152.

⁶⁷ Zob. U. Szuścik, *Przedmiot sztuka a reforma nauczania*, [w:] D. Klus-Stańska, M. S. Szymański (red.), *Renesans (?) nauczania całościowego. Współczesna dydaktyka wobec nauczania zintegrowanego, blokowego i przedmiotowego*, Warszawa 2003; A. Boguszewska, *Przeszłość i przyszłość polskiej edukacji plastycznej – jej znaczenie dla współczesności*, [w:] A. Boguszewska, A. Mazur (red.), *Wybrane problemy edukacji plastycznej dzieci i młodzieży*, UMCS, Lublin 2013, s. 19–31.

⁶⁸ Rozporządzenie MEN z 15 lutego 1999 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz. U. z 1999 r., nr 14, poz. 128).

⁶⁹ Rozporządzenie MENiS z 12 lutego 2002 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz. U. z 2002 r., nr 15, poz. 142).

⁷⁰ Rozporządzenie MENiS z dnia 10 września 2002 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli nie mających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz. U. nr 155, poz. 1288).

Eksperyment polegający na wprowadzeniu „unii między plastyką i muzyką” doprowadził do tego, że MEN uznało za wystarczające kwalifikacje zawodowe ukończenie kursu kwalifikacyjnego lub studiów podyplomowych w zakresie „sztuka”. Do nauczania plastyki zostali więc uprawnieni nauczyciele innych przedmiotów po rocznej edukacji obejmującej treści z plastyki i muzyki, a nie tylko specjaliści zdobywający kompetencje plastyczno-pedagogiczne latami.

Badania świadczą o tym, że reforma w zakresie edukacji plastycznej wpłynęła niekorzystnie na stan wychowania plastycznego w szkole⁷¹. Diagnoza stanu wiedzy o sztuce i kulturze plastycznej i muzycznej uczniów kształconych, według podstawy programowej obowiązującej w latach 1999–2010 przeprowadzona przez Annę Boguszewską, Małgorzatę Stępiak, Romualda Tarasiuka wskazuje na braki w zakresie szkolnej edukacji artystycznej⁷². Badacze podkreślają konieczność podejmowania pracy koncepcyjnej nad nowymi wymogami programowymi oraz rzetelnego przygotowania specjalistów – plastyków⁷³.

Ważnym krokiem do poprawienia jakości edukacji plastycznej w polskich szkołach było ponowne wprowadzenie przedmiotu plastyka do programu nauczania. Na mocy Rozporządzenia MENiS z 18 kwietnia 2008 roku plastyka i muzyka funkcjonować miały już wyłącznie jako odrębne przedmioty, bez możliwości prowadzenia ich w bloku przedmiotowym „sztuka”⁷⁴. Rozporządzenie MEN z 23 marca 2009 roku, zmieniające wytyczne w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych, wprowadziło zmiany dotyczące nauczania plastyki w gimnazjum. W trzyletnim okresie nauczania plastyka powinna być realizowana w wymiarze co najmniej 30 godzin. Wprowadzono również zajęcia artystyczne pozostawione do wyboru ucznia⁷⁵.

Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego po zmianach jakie zaszły w podstawie programowej w 2009 roku zleciło przeprowadzenie badań, których celem było poznanie sytuacji nauczycieli oraz przedmiotów artystycz-

⁷¹ Zob. U. Szuścik, *Przedmiot sztuka a reforma nauczania*, [w:] D. Klus-Stańska, M. S. Szymański (red.), *Renesans (?) nauczania całościowego...*, op. cit.

⁷² Zob. A. Boguszewska, M. Stępiak, R. Tarsiuk, *Stan wiedzy o sztuce i kulturze plastycznej i muzycznej uczniów kształconych według podstawy programowej obowiązującej w latach 1999/2010*, Lublin 2013.

⁷³ Ibidem, s. 53.

⁷⁴ Rozporządzenie MENiS z dnia 18 kwietnia 2008 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz. U. z dnia 29 kwietnia 2008 r.). Na podstawie art. 22 ust. 2 pkt 1 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r., nr 256, poz. 2572, z późn. zm.).

⁷⁵ Rozporządzenie MEN z dnia 23 marca 2009 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz. U. z 2009 r., nr 54, poz. 442).

nych w procesie dydaktycznym⁷⁶. W ramach badań dokonano analizy procesu wdrażania nowych podstaw programowych plastyki, muzyki oraz przedmiotów artystycznych dla szkół podstawowych i gimnazjalnych w roku szkolnym 2009/2010⁷⁷. Badania dowodzą, że w polskich szkołach podstawowych i gimnazjalnych jest niski status plastyki, który można upatrywać w sposobie nauczania ale także w szerszych uwarunkowaniach społecznych i kulturowych. Przedmiotu tego uczą nauczyciele doświadczeni i często zaangażowani w swoją pracę, ale nie zawsze optymalnie przygotowani w trakcie swojego kształcenia do prowadzenia zajęć artystycznych. Nauczyciele są świadomi celów, jakie można osiągnąć poprzez nowoczesną edukację kulturalną, ale nie zawsze udaje się im je realizować. Spora część problemów, z którymi stykają się w swojej pracy nauczyciele plastyki, związana jest z brakami szkolnej infrastruktury, pomocy dydaktycznych i sposobami organizacji pracy szkoły. Nauczyciele plastyki są często słabo usieciowieni i brak im narzędzi wymiany doświadczeń oraz konfrontacji metod nauczania z innymi pedagogami. Zdiagnozowano także okazjonalność i przypadkowość współpracy pomiędzy szkołami a instytucjami kultury. Z analiz empirycznych wynika, że nowa podstawa programowa jest elementem pozytywnym, ale w sposób ograniczony oddziałuje na nauczanie plastyki⁷⁸.

Sytuacja nauczycieli plastyki jest z reguły trudna i niestabilna, ponieważ często brakuje im godzin do etatu, przez co muszą realizować swoje pensum w wielu placówkach, często usytuowanych w różnych miejscowościach, co nie sprzyja ich utożsamieniu się z danym środowiskiem edukacyjnym. Do czynników znacznie utrudniających ich pracę należą: nieustannie zmieniające się przepisy ministerialne i koncepcje dotyczące edukacji artystycznej; trudna sytuacja nauczycieli plastyki-specjalistów (realizowanie etatu w kilku placówkach, dodatkowe obciążenia); braki w przygotowaniu zawodowym (pospieszny tryb kształcenia); zlecenie nauczania plastyki nauczycielom przypadkowym; niedostateczna ilość czasu przeznaczanego na realizację plastyki; niska ranga plastyki pośród innych przedmiotów obowiązkowych; niewystarczające środki materialne szkół: brak lokali, pracowni i pomocy dydaktycznych⁷⁹. Nawet naj-

⁷⁶ Zob. M. Krajewski, F. Schmidt, *Raport końcowy z badań nad procesem wprowadzania nowej podstawy programowej z plastyki i muzyki*, Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego, Poznań 2014. <http://mkidn.gov.pl/pages/strona-glowna/uczniowie-i-studenci/przedmioty-artystyczne-w-szkolnictwie-powszechnym.php> [27.04.2015].

⁷⁷ Ibidem.

⁷⁸ Ibidem.

⁷⁹ Por. L. Chmielewska, *Nauczyciel szkoły specjalnej, a wychowanie estetyczne*, [w:] J. Michalski (red.), *Nauczyciel szkoły specjalnej – szanse i bariery działalności zawodowej*, Warszawa 2002, s. 77.

bardziej wykwalifikowany i kreatywny nauczyciel przegrywa z prozą życia szkolnego, którą stanowią: liczne grupy, zbyt małe sale, standardowo ustawione ławki, brak dostępu do zlewu, miejsca do przechowywania materiałów plastycznych i środków dydaktycznych⁸⁰. Trudności obiektywne takie jak: niewystarczająca baza materialna szkoły; zły klimat wokół przedmiotu plastyka; jego niedocenywanie; zmniejszanie, a nawet likwidacja godzin, prowadzą do tego, że praca nauczyciela plastyki jest pełna napięć i niepokoju⁸¹. Niestabilna sytuacja profesji nauczyciela plastyki nie motywuje młodych ludzi do świadomego wyboru tego zawodu. S. Popek podkreśla, że poziom edukacji plastycznej w szkole nie zmieni się dopóki absolwent uczelni kształcących nauczycieli plastyki będzie czuł się człowiekiem „drugiej kategorii”⁸². Dodatkowo niedocenywanie roli plastyki w rozwoju człowieka, często lekceważący do niej stosunek, zbyt mała liczba godzin lekcyjnych przeznaczonych na realizację tego przedmiotu wpływają na niską rangę zawodu nauczyciela plastyki. Niezbędna jest zatem zmiana świadomości społecznej traktującej edukację artystyczną jako drugoplanową. Jak twierdzi Irena Popiołek

edukacja plastyczna, wychowanie przez sztukę czy wychowanie plastyczne nie może być w polskiej szkole nieustającym eksperymentem. Programy kształcenia i nauczania w tym zakresie muszą być stałą i zdecydowaną umotywowaną częścią procesu edukacji społeczeństwa, muszą być elementem życia państwa, świadomości państwowej i społecznej⁸³.

Zasygnalizowana powyżej trudna sytuacja edukacji plastycznej i nauczycieli plastyki w polskiej szkole, deprecjonowanie przedmiotów artystycznych, niedocenywanie ważnej roli nauczycieli plastyki w wielostronnym rozwoju osobowości uczniów oraz potrzeba doskonalenia ich profesjonalizmu w tym zakresie były ważnymi wyznacznikami rozpoznawania przeze mnie **stanu i specyfiki procesu rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki oraz jego uwarunkowań**.

⁸⁰ Zob. M. Szymańska, *Status nauczyciela plastyki...*, op. cit., s. 341–342.

⁸¹ Por. W. Roszruk, *O rozwijaniu twórczej i pełnej osobowości ucznia*, „Plastyka i Wychowanie” 1991, nr 2, s. 101–107.

⁸² S. Popek, *W poszukiwaniu wyznaczników modelu nauczyciela plastyki...*, op. cit., s. 41.

⁸³ I. Popiołek, *Model kształcenia nauczycieli wychowania plastycznego...*, op. cit., s. 189.

3. Specyfika zawodu nauczyciela plastyki

3.1. Modele kompetencji zawodowych nauczycieli plastyki

Podstawowym warunkiem właściwie realizowanej edukacji plastycznej, zgodnie ze standardami edukacji wizualnej, jest kompetentny nauczyciel, innowator, posiadający wiedzę z zakresu psychologii twórczości dziecka, warsztatu plastycznego oraz technologii tworzenia przekazów wizualnych i audiowizualnych⁸⁴, edukacja artystyczna wymaga bowiem współcześnie nowego spojrzenia na zawód nauczyciela plastyki – profesjonalisty – animatora kultury⁸⁵. Takie kompetencje (umiejętności) zapewniają obecnie zintegrowane wyższe studia plastyczne i edukacyjne⁸⁶. Wysoki poziom kształcenia zapewnia kierunek studiów **edukacja artystyczna w zakresie sztuk plastycznych**, oparty na nowatorskich standardach kształcenia. Absolwent tego kierunku ma być wyposażony, między innymi, w wiedzę; powinien posiadać umiejętności wykwalifikowanego plastyka – twórcy w zakresie sztuk plastycznych oraz animacji kultury współczesnej; być przygotowany do realizacji i upowszechniania różnorodnych postaci przekazów wizualnych i multimedialnych, a także do podjęcia twórczej pracy zawodowej⁸⁷.

W obliczu złożoności zadań i funkcji nauczyciela plastyki, teoretycy edukacji plastycznej poszukują optymalnych modeli kompetencji będących wyznacznikiem rozwoju zawodowego dydaktyków-wychowawców-mentorów. Irena Wojnar, w publikacji *NAUCZYCIEL I WYCHOWANIE ESTETYCZNE* wskazuje na konieczność tworzenia optymalnych warunków przygotowania zawodowego nauczycieli przedmiotów artystycznych⁸⁸. Jej zdaniem ich kształcenie powinno opierać się na rozwijaniu kompetencji ogólnych i specjalistycznych⁸⁹. Na powinności nauczycieli wychowania estetycznego zwracał uwagę także Stefan Szuman⁹⁰. Problemem kompetencji zawodowych nauczycieli plastyki od wielu lat

⁸⁴ Zob. A. Boguszewska, B. Didkowska, K. Ferenz, W. Limont, D. Śmiechowski, U. Szuścik, *Standardy edukacji wizualnej...*, op. cit., s. 62, 70, 77, 85, 93.

⁸⁵ Por. A. Pikała, *Dylematy powszechnego wychowania estetycznego*, [w:] M. Zalewska-Pawlak (red.), *Sztuka i wychowanie w dialogu polsko-włoskim*, Łódź 2005, s. 49.

⁸⁶ Por. A. Boguszewska, B. Didkowska, K. Ferenz, W. Limont, D. Śmiechowski, U. Szuścik, *Standardy edukacji wizualnej...*, op. cit., s. 56.

⁸⁷ Zob. *Standardy kształcenia dla kierunku studiów: Edukacja artystyczna w zakresie sztuk plastycznych*, www.nauka.gov.pl/szkolnictwo – wyższe/.

⁸⁸ Zob. I. Wojnar, *Nauczyciel i wychowanie estetyczne*, Warszawa 1968.

⁸⁹ Por. ibidem, s. 119.

⁹⁰ S. Szuman, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Warszawa, 1975.

zajmuje się K. Olbrycht⁹¹. Jej zdaniem, aby sztuka nie straciła swojej tożsamości należy, wymagać od nauczyciela plastyki refleksyjności, zorientowanej na odkrywanie wartości⁹², głęboko rozwiniętej podmiotowości, kompetencji psychopedagogicznych oraz merytorycznych związanych z przedmiotem⁹³, gdyż to właśnie on jest czynnikiem, od którego najbardziej uzależniony jest proces wychowawczy i jego efekty⁹⁴. Edukacja plastyczna wymaga od niego wiedzy i umiejętności oraz własnych doświadczeń w zakresie uprawiania i przeżywania sztuki⁹⁵. U. Szuścik poszukując tożsamości odpowiedzialnego pedagoga sztuki – plastyki⁹⁶ zwraca uwagę na to, że jest to osoba posiadająca wysokie kompetencje merytoryczne i metodyczne, otwarta na konstruktywne zmiany w pracy z uczniami, szanująca ich indywidualność i zdolności⁹⁷. Nauczyciel plastyki, jak twierdzi Maria Szymańska, powinien posiadać wiedzę merytoryczną i warsztatową, a osobowość i wrażliwość artysty może mu pomóc we wskazywaniu uczniom właściwej drogi w sferze kultury, estetyki, sztuki i wrażliwości na otoczenie⁹⁸. Powinien być twórcą i badaczem oraz znać metody i środki stosowane w nauczaniu sztuk plastycznych oraz aspekty psychopedagogiczne, które kierują działaniami pedagogicznymi⁹⁹. Za rozwój dzieci w zakresie kreacji plastycznej, jak podkreśla Kinga Łopot-Dzierwa, odpowiada nauczyciel (dobrze, by był refleksyjnym praktykiem i dysponował wiedzą z zakresu twórczości plastycznej). Musi on być w pełni świadomy odpowiedzialności za tworzenie odpowiednich warunków do rozwoju twórczej aktywności plastycznej uczniów¹⁰⁰. Realizacja wychowania plastycznego, zdaniem Marii Dachowskiej,

⁹¹ Zob. K. Olbrycht, *Sztuka a działania pedagogów*, Katowice 1987; K. Olbrycht (red.), *Kształcenie pedagogów realizujących wychowanie plastyczne – w świetle aktualnych potrzeb edukacyjnych i uwarunkowań społeczno-kulturalnych*, Cieszyn 1998; K. Olbrycht (red.), *Nauczyciele plastyki i ich kształcenie*, Cieszyn 1999.

⁹² Por. K. Olbrycht, *Sztuka a działania pedagogów...*, op. cit., s. 147.

⁹³ Por. ibidem, s. 130.

⁹⁴ Ibidem, s. 130.

⁹⁵ K. Olbrycht, *Kształcenie nauczycieli plastyki w Polsce końca lat 90-tych...*, op. cit., s. 13.

⁹⁶ Dyskusja nad tożsamością pedagoga sztuki odbyła się na konferencji naukowej zatytułowanej „O tożsamość zawodową pedagoga sztuki” zorganizowanej przez Katedrę Edukacji Artystycznej w Łodzi w 2012 roku. Efektem jest publikacja: M. Zalewska-Pawlak (red.), *Sztukmistrze XXI wieku. Rzecz o pedagogach wychowujących przez sztukę*, Łódź 2013.

⁹⁷ Por. U. Szuścik, *Pedagog sztuki – plastyki – a rzeczywistość szkoły polskiej*, [w:] M. Zalewska-Pawlak (red.), *Sztukmistrze XXI wieku. Rzecz o pedagogach wychowujących przez sztukę*, Łódź 2013, s. 31–41.

⁹⁸ Por. M. Szymańska, *Status nauczyciela plastyki...*, op. cit., s. 339.

⁹⁹ Por. M. Szymańska, *Wychowanie przez sztukę...*, op. cit., s. 556.

¹⁰⁰ Por. K. Łopot-Dzierwa, *Przekład intersemiotyczny w edukacji plastycznej jako metoda stymulowania twórczej aktywności dzieci. Od teorii do praktyki*, [w:] M. Kołodziejwski, M. Szymańska (red.), *Edukacja artystyczna jako twórcza. Perspektywy – dylematy – inspiracje*, Płock 2001, s. 180.

wymaga szczególnej postawy nauczyciela: twórczego artystycznie, wyposażonego w wiedzę psychologiczną i pedagogiczną, prowadzącego nowoczesnie i w sposób atrakcyjny zintegrowane zajęcia plastyczne. Inspirator, partner do dyskusji, współdziałania i przewodnik we wspólnych poszukiwaniach prawdy o sobie samym i otaczającym go świecie – to model nauczyciela oczekiwanego we współczesnej szkole¹⁰¹.

Z kolei Lidia Chmielewska, do podstawowych obszarów rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki, zalicza wiedzę merytoryczną dotyczącą: sztuk plastycznych; cech wizualnej rzeczywistości, środków warsztatu plastycznego, rodzajów i sposobów stosowania technik plastycznych; wiedzę o rozwoju sztuk plastycznych w ciągu dziejów; wiedzę pedagogiczno-dydaktyczną (z zakresu organizacji lekcji, form i metod pracy, zasad doboru treści do celów i stopniowania trudności) oraz wiedzę psychologiczną dotyczącą przebiegu procesu twórczego, rozwoju plastycznego uczniów oraz doświadczenie własne w zakresie ekspresji plastycznej¹⁰². Rozwój zawodowy nauczyciela plastyki, jak sądzi A. Pola, powinien być skorelowany z różnymi zakresami jego pracy zawodowej, która wymaga wiedzy humanistycznej, ale także szerokiej, świadomości ogólnej. Warunkiem efektywnej realizacji zadań zawodowych jest posiadanie wiedzy i umiejętności praktycznych, percepcji i twórczej kreacji. Takie wymogi, siłą rzeczy, muszą prowadzić nauczycieli do doskonalenia swoich umiejętności warsztatowych, rozwijania wrażliwości plastycznej oraz poszerzania wiedzy z zakresu historii sztuki¹⁰³. Nauczyciel plastyki, zdaniem autorki, to człowiek o rozległych horyzontach świadomości ludzkiej, twórca zarówno w sferze praktycznej działalności (malarstwa, rzeźby, grafiki, fotografii, tkactwa itp.), jak i w zakresie nowej, ciekawej interpretacji otaczającego świata. Ma być również psychologiem rozumiejącym fazy rozwoju dziecka (także w zakresie plastyki), jak również historykiem sztuki – komentatorem jej praw i uwarunkowań historyczno-społecznych, utalentowanym pedagogiem podtrzymującym motywację do twórczych działań plastycznych dzieci i młodzieży¹⁰⁴. Istotną rolę w pracy nauczyciela odgrywają posiadane przez niego kompetencje diagnostyczne dotyczące rozpoznawania dyspozycji do tworzenia (twórczych zdolności potencjalnych) i rzeczywi-

¹⁰¹ M. Dachowska, *Plastyka w edukacji dzieci i młodzieży – spostrzeżenia, refleksje, uwagi, propozycje*, [w:] M. Dachowska (red.), *Inspiracje plastyczne w programie edukacji dzieci i młodzieży*, Białystok 1997, s. 5.

¹⁰² Por. L. Chmielewska, *Nauczyciel szkoły specjalnej, a wychowanie estetyczne...*, op. cit., s. 76.

¹⁰³ Por. A. Pola, *Miejsce plastyki w edukacji permanentnej...*, op. cit., s. 212–213.

¹⁰⁴ Ibidem, s. 212–213.

stych osiągnięć twórczych¹⁰⁵. Aby nauczyciel potrafił dokonywać trafnej diagnozy postaw i zdolności swoich uczniów powinien posiadać specjalne predyspozycje, wiedzę i umiejętności w zakresie rozpoznawania postaw twórczych¹⁰⁶. Ważną dziedziną rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki powinny być multimedia i intermedia (stosowanie technologii informacyjnej i komputerowej w pracy dydaktycznej). Komputer i technologie informacyjno-komunikacyjne dają współcześnie nauczycielowi plastyki wiele możliwości realizacji edukacji plastycznej¹⁰⁷.

Godną uwagi jest wielowymiarowa koncepcja rozwijania kompetencji zawodowych nauczyciela plastyki Tadeusza Marciniaka, który uważa, że ta specjalność (profil zawodowy)

to szczególnie posłannictwo, odpowiedzialność i trudny zawód, wymagający nieustannego doskonalenia, ponieważ życie, warunki, uczniowie, sztuka wciąż się zmieniają, nabierają innego charakteru i wymiarów. Chcąc rozwijać i wzbogacać dzieci i młodzież, trzeba być samemu bogatym, podejmować śmiało eksperymenty, badać i dociekać [...] świadomość nauczyciela, jego odpowiedzialność i nieustanne samokształcenie [...] są konieczne i obowiązkowe¹⁰⁸.

Autor publikacji podkreśla rolę istotnych, z jego perspektywy badawczej, dziedzin rozwoju zawodowego nauczyciela plastyki, które są determinowane specyfiką nauczanego przedmiotu. Istotne jest, by nauczyciel plastyki znał psychikę młodzieży; doskonalił swoje przygotowanie metodyczne; znał sztukę i śledził aktualne jej zmiany; interesował się życiem współczesnym i był otwarty na problemy ludzi i świata oraz, by poddawał swoją pracę zawodową głębszej refleksji. Wśród dziedzin rozwoju zawodowego nauczyciela plastyki powinny znaleźć się zatem nauki psychologiczne (psychologia rozwoju człowieka, psychologia oso-

¹⁰⁵ Por. J. Uszyńska-Jarmoc, *Kompetencje diagnostyczne nauczyciela w dziedzinie twórczości – wybrane problemy*, [w:] K. Krasoń, B. Mazepa-Domagala, A. Wąsiński (red.), *Intersubiektywność sztuki...*, op. cit., s. 299–301.

¹⁰⁶ Zob. B. Dobrowolska, *Nauczyciel wobec postaw twórczych uczniów. Pedagogiczne uwarunkowania kompetencji zawodowych*, Toruń 2009.

¹⁰⁷ Zob. B. Kunat, *Komputer jako medium dydaktyczne na lekcjach plastyki*, [w:] R. Ławrowska, B. Muchacka (red.), *Edukacja artystyczna a rzeczywistość medialna*, Kraków 2009, s. 194–200; U. Fedko, *Plastyka z zastosowaniem technik komputerowych*, „Nowa Szkoła” 2000, nr 9, s. 62; P. Soszyński, *Technologia informacyjno-komunikacyjna w edukacji estetycznej*, [w:] M. Zaleska-Pawlak (red.), *Sztuka i wychowanie...*, op. cit., s. 109–115; B. Kozioł, *Wykorzystanie komputera i programów komputerowych multimedialnych w stymulowaniu aktywności plastyczno-muzycznej uczniów*, [w:] J. Wuttke, M. Kisiel (red.), *Wychowanie estetyczne w edukacji i wspomaganiu rozwoju dzieci i młodzieży*, Mysłowice 2006, s. 41–48.

¹⁰⁸ Zob. T. Marciniak, *Organizacja warsztatu pracy nauczyciela i uczniów...*, op. cit., s. 162.

owości, psychologia twórczości i percepcji) i nauki pedagogiczne. Informują one bowiem jacy są uczniowie w danym wieku, ułatwiają kontakt z nimi, wskazują na ich potrzeby i możliwości, wyjaśniają procesy twórczości i percepcji oraz ukierunkowują na prawidłowe sposoby oddziaływania wychowawczego. Bardzo ważne jest również pogłębianie wiedzy metodycznej z zakresu plastyki. Kolejna, według T. Marciniaka, płaszczyzna rozwoju zawodowego związana jest z jego wiedzą z zakresu historii, teorii i krytyki sztuki. Istotnym obszarem rozwoju zawodowego nauczyciela jest także uczestnictwo w życiu artystycznym (udział w wernisażach, wystawach, kontakty z artystami). Powinien on również uprawiać twórczość plastyczną. Nauczyciel nie może ograniczać się tylko do swojej specjalizacji. W kręgu jego zainteresowań zawodowych powinna się znaleźć szeroko rozumiana sztuka, kultura, życie społeczno-polityczne kraju i świata. W procesie nieustannego, twórczego rozwoju musi mu towarzyszyć refleksja krytyczna nad swoją pracą, której sprzyjać może wymiana doświadczeń z innymi nauczycielami, dyskusje profesjonalne oraz lekcje pokazowe¹⁰⁹. Nauczyciel powinien się ustawicznie rozwijać uczestnicząc w różnych formach doskonalenia zawodowego takich jak: plenery, warsztaty twórcze, studia przedmiotowo-metodyczne, kursy i szkolenia.

Wielozakresowy model kompetencji nauczyciela plastyki proponuje Anna Boguszewska¹¹⁰. Autorka, zwraca szczególną uwagę na potrzebę posiadania przez nauczyciela plastyki kompetencji ogólnopedagogicznych w zakresie edukacji i wychowania oraz komunikacji interpersonalnej; psychologicznych, głównie w sferze psychologii twórczości; merytorycznych z zakresu plastyki (znajomość roli i funkcji sztuki, jej historia na przełomie kilkuset lat i tle kulturowym, wiadomości z zasobu technik plastycznych począwszy od malarstwa po większe konstrukcje wizualno-przestrzenne); metodycznych (planowanie i organizacja zajęć szkolnych i pozalekcyjnych, ocena efektywności i jakości nauczania) oraz w dziedzinie animacji kultury plastycznej¹¹¹. Obok wiedzy dotyczącej procesów edukacyjnych i rozwojowych, ważne znaczenie w pracy zawodowej nauczycieli, mają jego kompetencje społeczne i osobiste, w skład których wchodzi umiejętność interpersonalne, ale i również świadomość własnych zalet i wad¹¹². A. Boguszewska wskazuje także na pożądane cechy tej grupy nauczycieli, takie jak:

¹⁰⁹ Ibidem, s. 162–163.

¹¹⁰ Por. A. Boguszewska, *Przeszłość i przyszłość polskiej edukacji plastycznej – jej znaczenie dla współczesności*, [w:] A. Boguszewska, A. Mazur (red.), *Wybrane problemy edukacji plastycznej dzieci i młodzieży*, Lublin 2013, s. 25–28.

¹¹¹ Ibidem, s. 25.

¹¹² Ibidem, s. 26.

sumienność, odpowiedzialność za własne działania, elastyczność, otwartość na nowe osoby i nowe sytuacje, innowacyjność, umiejętność panowania nad emocjami oraz wytrwałość w pracy¹¹³.

Kompleksowy model kompetencji zawodowych nauczyciela plastyki prezentuje również S. Popek¹¹⁴. Twierdzi on, że

wymagania stawiane przez sytuacje pedagogiczno-artystyczne przed nauczycielem plastyki sprawiają, że nie można uznać go na jakimkolwiek etapie przygotowania zawodowego za ukształtowanego w pełni, za dokończony w procesie dorastania do zadań dydaktycznych, wychowawczych i artystycznych przedmiotu. W tej sytuacji nauczyciel plastyki jest skazany na systematyczny proces wielokierunkowego dokształcania¹¹⁵.

Kierowanie twórczym rozwojem młodzieży wymaga od niego opanowania podstawowej wiedzy o człowieku, jego rozwoju, o mechanizmach działania, wrastania w życie społeczne i kulturę. Z tego względu, że edukacja plastyczna, z racji swej specyfiki, należy do najbardziej złożonych przedmiotów pracy pedagogicznej nauczyciela¹¹⁶, jego ciągły rozwój powinien bazować na refleksji filozoficznej o człowieku, humanistycznej wiedzy o systemach wartości człowieka, wiedzy psychopedagogicznej dotyczącej prawidłowości rozwoju i wychowania dzieci i młodzieży oraz wiedzy socjologicznej¹¹⁷.

S. Popek, w poszukiwaniu wyznaczników optymalnego modelu edukacyjnego nauczyciela plastyki, przeprowadził badania¹¹⁸, które ujawniły funkcjonowanie w praktyce czterech typowych grup nauczycieli: 1) pedagog – który upatruje źródeł sukcesów zawodowych w umiejętności organizowania procesu dydaktycznego, znajomości metod, zasad i form kształcenia, umiejętności aktywizowania uczniów do systematycznej realizacji zadań programowych; 2) historyk sztuki – którego celem jest przekazywanie wiedzy na temat rozwoju sztuk plastycznych w ciągu dziejów, a także organizowanie różnych form kontaktu dzieci i młodzieży ze sztuką; 3) psycholog – psychoterapeuta koncentrującego się na znajomości mechanizmów twórczości, procesu twórczego, rozwoju twórczości plastycznej dzieci i młodzieży oraz na skutecznym wpływie na rozwój i regulację ich osobowości; 4) profesjonalista – artystyk, uprawiający czynnie pla-

¹¹³ Ibidem.

¹¹⁴ Zob. S. Popek, *Model nauczyciela plastyki...*, op. cit., s. 132–134.

¹¹⁵ Ibidem, s. 135.

¹¹⁶ Por. S. Popek, *Edukacja plastyczna w systemie wszechstronnego rozwoju osobowości młodzieży*, [w:] S. Popek (red.), *Metodyka zajęć plastycznych w klasach IV–VIII*, Warszawa 1989, s. 8.

¹¹⁷ Idem, *Edukacja plastyczne w systemie...*, op. cit., s. 8–9.

¹¹⁸ Zob. idem, *Spór o współczesny model nauczyciela wychowania plastycznego...*, op. cit.

stykę oraz realizującego zadania związane głównie z dobrym przekazywaniem własnej wiedzy i umiejętności warsztatowych z zakresu ekspresji twórczej¹¹⁹.

Niektórzy badani nauczyciele plastyki prezentowali cechy typów mieszanych, np. plastyka i historyka sztuki, plastyka i psychologa sztuki. Zdiagnozowane modele empiryczne typów nauczycieli plastyki zostały ocenione przez doświadczonych nauczycieli tej profesji. Ewaluacja wykazała, że żaden z wymienionych wyżej profili nie uzyskał ich pełnej akceptacji, gdyż każdy z nich posiadał wady utrudniające realizację edukacji artystycznej¹²⁰. Modele te dotyczyły zbyt wąskich atrybutów ich pracy zawodowej. Nauczyciel pedagog wykazywał braki merytorycznego przygotowania w zakresie znajomości warsztatu plastycznego, a także wiedzy o sztuce. Model nauczyciela-plastyka ujawnił brak znajomości psychodydaktyki, słabe uświadomienie celów ogólnorozwojowych, nastawienie na kształcenie warsztatowe. Psycholog sztuki pozbawiony był merytorycznego przygotowania do zajęć plastycznych i kontaktów ze sztuką. Model historyka sztuki okazał się tradycyjny dydaktycznie, gdyż głównie opierał się na nauczaniu podającym.

Powyższe badania dowiodły, że optymalny model nauczyciela plastyki, do którego należy dążyć, powinien być oparty na podejściu interdyscyplinarnym. Decyduje o nim zespół cech względnie stałych i specyficznych dla wszystkich nauczycieli oraz zespół cech wymaganych od nauczycieli plastyki. Sytuując model nauczania plastyki w odniesieniu do innych przedmiotów, można przyjąć, iż cechy ogólne osoby nauczającej stanowią warstwę jej cech niespecyficznych. To, co różni ją z kolei od pozostałych grup dydaktyków, to warstwa cech specyficznych. Trzecia warstwa obejmuje właściwości zmienne, dynamiczne oraz indywidualne właściwości osobowościowe danego nauczyciela, które mogą stymulować lub hamować jego rozwój zawodowy. Te właściwości podlegają sprzężeniu zwrotnemu¹²¹. Synteza cech psychicznych z zespołem specyficznych kompetencji stanowi, zdaniem autora koncepcji, bazę do zbudowania modelu nauczyciela plastyki¹²². Twierdzi on również, że proces kształcenia i dalszego rozwoju zawodowego nauczyciela plastyki powinien opierać się na profesjonalizmie i musi spełniać kilka wymogów. Zakładając, że edukacja plastyczna dotyczy specyficznej dziedziny sztuki i twórczości podstawowym wyznacznikiem

¹¹⁹ Por. S. Popek, *W poszukiwaniu wyznaczników modelu nauczyciela plastyki...*, op. cit., s. 44.

¹²⁰ Zob. idem, *Model nauczyciela plastyki...*, s. 133.

¹²¹ Por. idem, *W poszukiwaniu wyznaczników modelu nauczyciela plastyki...*, op. cit., s. 46.

¹²² Zob. S. Popek, *Model nauczyciela plastyki...*, op. cit., s. 134.

postępowania pedagogicznego jest względna równowaga adaptacji oraz zróżnicowania i kreacji. Kolejnym jego wyznacznikiem są funkcje plastyki i kompleksowy układ celów związanych z poznawaniem, kształtowaniem umiejętności, stymulowaniem rozwoju postaw, systemu wartości, a także z regulacją funkcji psychicznych (rozwoju funkcji poznawczych, emocji, woli działania). Ważnymi cechami tego modelu są realizowane przez nauczyciela sposoby organizacji procesów edukacyjnych; znajomość właściwości psychicznych dzieci i młodzieży, ich możliwości, zdolności, motywacji i aspiracji. W konsekwencji model edukacyjny nauczyciela plastyki powinien opierać się na podejściu interdyscyplinarnym, musi obejmować w sposób komplementarny wszystkie cele i funkcje edukacji plastycznej; budować kompetencje nauczyciela plastyki w oparciu o wszystkie dziedziny wiedzy i umiejętności wspomagające proces kreacji i percepcji jako zabezpieczenie jego nowoczesnej wiedzy metodycznej¹²³. Ten model wynika także z integracyjnej koncepcji edukacji plastycznej opracowanej przez S. Popka, która zakłada jedność procesów kreacji i percepcji w celu podmiotowego rozwoju osobowości człowieka na podstawie różnic indywidualnych. Opiera się ona na realizowaniu wychowania przez twórczość i do twórczości, aktywnym uspołecznianiu przez twórcze działanie, zdolności, kontynuowania i poszanowania tradycji, rozwoju sfery poznawczej i kultury uczuć, kształtowaniu systemu wartości¹²⁴. Zgodnie z tą koncepcją istnieje potrzeba budowania systemu edukacji plastycznej dzieci i młodzieży wymagającej zespolenia sił intelektualnych specjalistów różnych dziedzin: dydaktyki, teorii wychowania estetycznego, teorii i historii sztuki, psychologii rozwoju, psychologii twórczości i sztuki, psychopatologii ekspresji oraz praktyków-warsztatowców i metodyków. Edukacja plastyczna jest bowiem dziedziną interdyscyplinarną, opartą na wiedzy i umiejętnościach z zakresu sztuki, nauki i techniki. Mechanizm jej rozwoju dotyczy praw adaptacji (kontynuacji kulturowej) i różnorodności kreacji, a także specyficznych dziedzin wiedzy¹²⁵. W tym ujęciu nauczyciel plastyki, oprócz cech typowych dla wzorcowych nauczycieli innych przedmiotów (cechy osobowościowo-charakterologiczne, duża dojrzałość emocjonalna i społeczna, kontaktowość, ekspresja itp.), powinien posiadać kompleksowe przygotowanie specjalistyczne i rozwijać się zawodowo w zakresie pedagogiki ogólnej: ogólnopedagogicznej i metodycznej dotyczącej teorii i praktyki, ogólnopsychologicz-

¹²³ Por. idem, *W poszukiwaniu wyznaczników modelu nauczyciela plastyki...*, op. cit., s. 45–46.

¹²⁴ Por. A. M. Żukowska, *Rysunek i wychowanie plastyczne w szkolnictwie ogólnokształcącym w Polsce po II wojnie światowej*, Lublin 2009, s. 77.

¹²⁵ Por. S. Popek, *W poszukiwaniu wyznaczników modelu nauczyciela plastyki...*, op. cit., s. 37–38.

nej (a w szczególności psychologii rozwojowej i psychologii twórczości – sztuki, stanowiącej podstawę zrozumienia mechanizmów kreacji i percepcji plastycznej); twórczości plastycznej (obejmującej elementy teorii poszczególnych dziedzin sztuk plastycznych, a także warsztatu plastycznego, w tym również, własnych umiejętności twórczych); wiedzy o sztuce i sposobach wartościowania zjawisk w plastyce współczesnej; umiejętności przekazywania norm estetycznych pozwalających na przeżywanie dzieł sztuki¹²⁶.

Nauczyciel plastyki w procesie własnego rozwoju zawodowego w tych dziedzinach powinien: studiować literaturę z zakresu nauk pedagogicznych i psychologicznych, metodyki specjalistycznej, teorii, historii i krytyki sztuki; pedagogizować rodziców; uprawiać twórczość własną; uczestniczyć w życiu artystycznym (w wernisażach; odwiedzać galerie sztuki i muzea); kontaktować się z twórcami i krytykami sztuki, współpracować z instytucjami kultury; wymieniać doświadczenia praktyczne z innymi nauczycielami plastyki (hospitacja lekcji koleżeńskich, opracowywanie autorskich programów zajęć i konspektów lekcji); analizować prace plastyczne uczniów, organizować wystawy, pokazy i plenery plastyczne, badać percepcję różnych dzieł sztuki przez dzieci i młodzież, diagnozować potrzeby uczniów; tworzyć kolekcje wyrobów artystycznego rękodzieła, podręcznych biblioteczek i zbiorów reprodukcji; współpracować z redakcjami czasopism z zakresu edukacji plastycznej¹²⁷.

W niniejszej pracy zdecydowałam się przyjąć (jako podstawę własnych badań empirycznych) szeroką koncepcję rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki, uwzględniając interdyscyplinarność powyższego modelu, sumującego – zarówno w sposób całościowy, jak i i komplementarny – ważne aspekty funkcjonowania zawodowego dydaktyka-wychowawcy-mentora-artysty, koncepcję tę przyjął jako podstawę teoretyczną własnych badań empirycznych nad **rozwojem zawodowym nauczycieli plastyki**. Opracowany przez S. Popka model nauczyciela plastyki wskazuje na **specyficzne cechy nauczycieli tej profesji oraz wyznacza interesujące mnie dziedziny ich rozwoju zawodowego, a także realizowane w trakcie tego procesu zadania**.

¹²⁶ Zob. S. Popka, *Model nauczyciela plastyki...*, op. cit., s. 134.

¹²⁷ Ibidem, s. 136.

3.2. *Koncepcja nauczyciela plastyki – twórcy/artysty*

W poszukiwaniach optymalnego modelu szkoły edukacji estetycznej badacze zwracają uwagę na ogromną rolę nauczyciela – twórcę¹²⁸. Podkreślają, że szkoła przyszłości to twórcza szkoła, gdzie będą pracować twórczy nauczyciele i twórczy uczniowie¹²⁹. Obecność twórczych nauczycieli na wszystkich szczeblach edukacji, wysoka ranga twórczości w opinii społecznej¹³⁰, promowanie ludzi kreatywnych, poparcie dla twórczych postaw i orientacji życiowych¹³¹ to niezbędne warunki wprowadzania zmian w procesie nauczania różnych przedmiotów. Badacze zaznaczają, że rozwijanie kreatywności jest zadaniem współczesnej edukacji¹³², szczególnie tej twórczej, która może być wspomaganiem człowieka w rozwoju¹³³. W pracach naukowych, kreatywność traktowana jest jako wartość i cel edukacji¹³⁴, a także jako szansa na wprowadzanie w niej zmian¹³⁵. Zwracają uwagę na potrzebę wyzwalania i stymulowania twórczego potencjału ucznia¹³⁶. Ważnym warunkiem stymulowania twórczości jest nauczyciel, który sam jest twórcą i innowatorem, zdolnym do rozpoznawania potencjału swoich wychowanków, indywidualnego ich prowadzenia i wspiera-

¹²⁸ Zob. M. Zalewska-Pawlak, A. Pikała (red.), *Szkoła XXI wieku szkołą edukacji estetycznej. Projekt nadziei*, Łódź 2011.

¹²⁹ Por. U. Szuścik, *Program autorski z zakresu kształcenia plastycznego dziecka w młodszym wieku szkolnym (klasy I–III)*, Warszawa 2000, s. 4.

¹³⁰ A. Cudowska, *O potrzebie twórczej edukacji w społeczeństwie zaawansowanej nowoczesności*, [w:] A. Cudowska (red.), *Kierunki rozwoju edukacji...*, op. cit., s. 144.

¹³¹ Zob. eadem, *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*, Białystok 2004.

¹³² Eadem, *Rozwijanie kreatywności – zadanie współczesnej edukacji*, [w:] R. Piwowarski (red.) *Dziecko: sukcesy i porażki*, Warszawa 2007, s. 97–105.

¹³³ Zob. eadem, *Edukacja twórcza jako wspomaganie dziecka w rozwoju – mit czy rzeczywistość*, [w:] E. Jaszczyszyn, J. Szada-Borzyszkowska (red.), *Edukacja dziecka...*, op. cit., s. 30–37.

¹³⁴ A. Pikała, *Kreatywność jako wartość i cel edukacji*, [w:] M. Zalewska-Pawlak, A. Pikała (red.), *Szkoła XXI wieku szkołą edukacji estetycznej. Projekt nadziei*, Łódź 2011.

¹³⁵ Ch. Pugliese, *Being Creative. The challenge of change in the classroom*, Surrey 2010.

¹³⁶ O potrzebie stymulowania twórczej postawy ucznia piszą między innymi: Zob. W. Dobrołowicz, *Psychodydaktyka kreatywności*, Warszawa 1995; M. Karwowski, *Klimat dla kreatywności: Koncepcje – metody – badania*, Warszawa 2009; K. J. Szmidt, *Pedagogika twórczości. Idee – aplikacje – rady na twórczą drogę*, Kraków 2005; idem, *ABC kreatywności*, Warszawa 2010; idem, *Dydaktyka twórczości. Koncepcje, problemy, rozwiązania*, Kraków 2003; idem, *Pedagogika twórczości*, Gdańsk 2007; W. Karolak, B. Kaczorowska, M. Jabłoński, *Działania twórcze. Twórczość wspomagająca rozwój*, Łódź 2007; W. Limont, *Pedagogika twórczości, czyli edukacja ku twórczości*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, t. 4. Gdańsk 2010; E. Nęcka, *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Kraków 1995; E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2001; S. Popek, *Człowiek jako jednostka twórcza*, Lublin 2001; J. Uszyńska-Jarmoc, *Twórcza aktywność dziecka...*, op. cit.; eadem, *Od twórczości potencjalnej do autokreacji w szkole*, Białystok 2007; eadem, *Twórczość uczniów we współczesnej szkole. Rzeczywistość i możliwości rozwoju*, [w:] M. Sobecki (red.), *Pedagogika wobec wyzwań współczesności*, Łomża 2010, s. 102–124.

nia uzdolnień¹³⁷. Poprzez własną działalność twórczą nauczyciel pobudza swoich uczniów do podejmowania inicjatyw i aktywnego ich rozwoju¹³⁸. Nauczyciel twórczy jest bowiem wyzwaniem współczesnej szkoły¹³⁹, a nowoczesny system oświaty potrzebuje nauczyciela innowatora i twórcy¹⁴⁰. Powinien on kreować twórcze sytuacje, które są układem warunków i bodźców pobudzających do spontanicznego działania, w toku którego uczniowie nabywają nowe doświadczenia i konstruują własną wiedzę o sobie i o świecie, zdobywają nowe umiejętności, rozwijają postawy¹⁴¹.

Twórczego nauczyciela, zgodnie z ujęciem Wanencjusza Panka, charakteryzuje, otwartość w poznawaniu świata, oryginalność myślenia i tolerancja. Do istotnych jego cech należy empatia, poczucie podmiotowości, mistrzostwo wiedzy i nauczania, autorytet moralny¹⁴². Twórcza orientacja życiowa nauczyciela przejawia się w kreatywnych postawach wobec pracy i obowiązków zawodowych, w wysokiej ocenie twórczości w intersubiektywnej przestrzeni aksjologicznej, w dążeniu do mistrzostwa, w zaangażowanym i etycznie nasyconym dialogu z uczniami, rodzicami i współpracownikami¹⁴³.

Pedagog specjalista z zakresu plastyki często sam jest twórcą. Stanowi to ważny czynnik dialogu z uczniem, któremu przekazuje on swoje wrażenia, odczucia wywołane procesem twórczym¹⁴⁴. Twórcze działania, jak twierdzi Stefan Kościelecki, może skutecznie uprawiać ten, kto sam ich doświadcza. W przypadku plastyka-pedagoga wielorakie działania twórcze są niezbędne nie tylko dla własnej twórczości, ale mogą być inspiracją do kreowania twórczych

¹³⁷ Por. B. Górka, *Współczesne zapotrzebowanie na twórczość*, „Nowa Szkoła” 2006, nr 7, s. 20.

¹³⁸ Por. J. Sikora, *Przygotowanie przyszłych nauczycieli do twórczości w pełnieniu ról zawodowych*, [w:] W. Korzeniowska, A. Murzyn, U. Szuścik (red.), *Sztuka bycia uczniem i nauczycielem. Z zagadnień pedagogiki współbycia*, Kraków 2009, s. 134.

¹³⁹ Zob. K. Chmielewska, *Nauczyciel twórczy – wyzwanie współczesnej wizji szkoły*, [w:] H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.), *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, Warszawa 2000, s. 187-192; T. Giza, *Twórczy nauczyciel i twórczy uczeń. O potrzebie wspierania elit*, [w:] H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.), *Współczesność a kształcenie nauczycieli...*, op. cit., s. 180-186.

¹⁴⁰ Por. W. Prokopiuk, *O nowych realiach funkcjonowania nauczyciela w zawodzie*, [w:] W. Prokopiuk (red.), *Modernizacja systemów edukacji a zawód nauczyciela*, Białystok 1990, s. 21.

¹⁴¹ Por. J. Uszyńska-Jarmoc, *Od twórczości potencjalnej...*, op. cit., s. 34.

¹⁴² Por. W. Panek, *Psychologiczna charakterystyka nauczyciela pracującego z uczniem zdolnym*, [w:] Z. Tomaszewska-Kempka (red.), *Promocja młodzieży utalentowanej – uczniów, studentów, absolwentów*, Warszawa – Łódź 1992.

¹⁴³ Por. A. Cudowska, *Twórcze orientacje życiowe nauczycieli*, „Edukacja” 2009, nr 3, s. 50.

¹⁴⁴ Por. U. Szuścik, *Z doświadczeń kształcenia pedagogiczno-plastycznego*, [w:] H. Danel-Bobrzyk, K. Olbrycht (red.), *Wychowawca estetyczny. Kompetencje i kształcenie na poziomie wyższym*, Katowice 1990, s. 99.

postaw uczniów. Doświadczenia kreatywne nauczyciela plastyki mogą mieć wpływ na budowanie jego autorytetu w środowisku szkolnym¹⁴⁵. Nauczyciel plastyki, jak dodaje I. Wojnar, musi być wrażliwy na sztukę i nie wystarczy zdobyć wiadomości i umiejętności w tej dziedzinie, konieczne i potrzebne jest mu własne twórcze doświadczenie¹⁴⁶. Powinien być innowatorem, na którego profil składa się jego przygotowanie zawodowe, charakterystyka wykonywanej pracy oraz rozwój zawodowy¹⁴⁷. Często zdarza się, że ma on bogatą wiedzę, wysokie kwalifikacje intelektualne, uzdolnienia i umiejętności, ale nie angażuje się w działalność twórczą, co spowodowane jest jego niskim poziomem motywacji do wprowadzania innowacji¹⁴⁸, co nie sprzyja realizacji jego zadań zawodowych. Z punktu widzenia kształcenia i wychowania, zgodnie z koncepcją pedologiczną pedagoga – artysty autorstwa Stefana Szumana, najlepszą sytuacją jest, gdy osoba prowadząca zajęcia z zakresu edukacji artystycznej ma profesjonalne przygotowanie zarówno artystyczne jak i pedagogiczne. Edukacja plastyczna wymaga bowiem wszechstronnego podejścia ze strony prowadzącego ją nauczyciela, najlepiej zawodowego artysty i pedagoga¹⁴⁹. Na wartości artysty – pedagoga jako ambasadora sztuki zwraca uwagę Barbara Kwiatkowska-Tybulewicz¹⁵⁰.

W uczelniach wyższych kształcących nauczycieli plastyki trwa nieustanna debata na temat modelu pożądanych ich cech i wykształcenia. Podkreśla się wagę przygotowania twórczych nauczycieli plastyki, a zarazem artystów¹⁵¹. W przypadku kształcenia nauczyciela plastyki, jak twierdzi Irena Popiołek-Rodzińska, „powinna zaistnieć harmonia i współgranie pracy pedagogicznej z artystyczną”¹⁵². Optymalny model nauczyciela plastyki, jak zaznacza Stanisław Rodziński łączy pedagoga i twórcę. Jeśli uprawia on własną twórczość i rozumie mechanizmy procesu twórczego: „Wtedy po prostu wie, że dziecko, które pracuje twórczo na lekcji, napotyka takie same problemy jakie napotyka pro-

¹⁴⁵ S. Kościelecki, *Sylwetka absolwenta studiów plastyczno-pedagogicznych...*, op. cit., s. 161.

¹⁴⁶ Por. I. Wojnar, *Nauczyciel i wychowanie estetyczne...*, op. cit., s. 130.

¹⁴⁷ Por. R. Schulz, *Twórczość pedagogiczna. Elementy teorii i praktyki*, Warszawa 1994, s. 183–184.

¹⁴⁸ Por. S. Popek, *Człowiek jako jednostka twórcza...*, op. cit., s. 79.

¹⁴⁹ Zob. S. Szuman, *Wychowawcy a artyści...*, op. cit., s. 308.

¹⁵⁰ Zob. B. Kwiatkowska-Tybulewicz, *Artysta – pedagog – ambasador sztuki*, [w:] M. Zalewska-Pawlak (red.), *Sztukmistrze XXI wieku. Rzecz o pedagogach wychowujących przez sztukę*, Łódź 2013, s. 57–71.

¹⁵¹ Zob. J. Winnicka-Gburek, *Artyści o nauczaniu i nauczycielu plastyki. Wprowadzenie*, [w:] *Nauczyciele plastyki i ich kształcenie...*, op. cit., s. 179–181.

¹⁵² I. Popiołek-Rodzińska, *O nauczaniu i nauczycielu plastyki...*, op. cit., s. 184.

fesjonalny artysta¹⁵³. Nauczyciel plastyki, jak twierdzi Andrzej Pietsch, „powinien być twórcą w takim znaczeniu, w jakim powinien być twórcą jako nauczyciel”¹⁵⁴.

Podobne oczekiwania wobec nauczycieli plastyki formułuje młodzież szkolna, na co wskazują badania J. Górniewicza¹⁵⁵. Nauczyciel plastyki, zdaniem młodzieży, powinien być przede wszystkim twórczym nauczycielem, artystą z kompetencjami pedagogicznymi i psychologicznymi. Nauczyciel plastyki – artysta inaczej niż inni ludzie spogląda na świat, odmiennie go przeżywa i tworzy. Świeżość jego spojrzenia na rzeczywistość decyduje o jego wyjątkowej roli w życiu młodzieży. Wśród wymienianych przez uczniów cech idealnego nauczyciela dominują: żywa wyobraźnia, oryginalne spojrzenie na świat, fachowe przygotowanie oraz zaangażowanie w działalność społeczną. Młodzież szkolna przypisuje nauczycielowi plastyki więcej ról społecznych i zawodowych niż innym przedstawicielom zawodu nauczycielskiego. Obok roli artysty, pedagoga i psychologa podkreśla konieczność jego zaangażowania na rzecz zmiany otoczenia pod względem estetycznym, umiejętność diagnozowania stanów emocjonalnych uczniów i wyszukiwania adekwatnych do sytuacji strategii postępowania, zwłaszcza w sytuacjach kryzysowych¹⁵⁶. Badania J. Kawalec dotyczące stymulowania zdolności plastycznych młodzieży wskazują, że czynnikiem je inspirującym jest nauczyciel, który jest twórcą i badaczem potrafiącym wyzwolić u uczniów chęć działań artystycznych¹⁵⁷. Podobne wnioski wynikają z badań E. Korepty dotyczących oceny nauczycieli plastyki przez absolwentów szkół ponadgimnazjalnych. Wskazują one na istotną rolę jaką, odgrywa nauczyciel plastyki twórca – artysta, we właściwie realizowanej edukacji plastycznej¹⁵⁸. Absolwenci podlaskich szkół także podkreślają, że „najlepszym nauczycielem jest szalony artysta”, „zarażający pasją do sztuki” oraz „inspirator twórczości”. Ich zdaniem tylko twórczy nauczyciel plastyki, a zarazem artysta, charakteryzujący się otwartością, empatią, zaangażowaniem, wrażliwością na piękno, kreatywnością, pomysłowością oraz refleksyjnością, posiada umiejętność zainteresowania ich plastyką¹⁵⁹. Z badań Ireny Pufal-Struzik nad podmiotowymi

¹⁵³ S. Rodziński, *O nauczaniu i nauczycielu plastyki...*, op. cit., s. 191.

¹⁵⁴ A. Pietsch, *O nauczaniu i nauczycielu plastyki...*, op. cit., s. 205.

¹⁵⁵ Zob. J. Górniewicz, *Postawy młodzieży szkolnej wobec plastyki...*, op. cit., s. 41–57.

¹⁵⁶ Ibidem, s. 48–49.

¹⁵⁷ Zob. J. Kawalec, *Stymulowanie zdolności plastycznych młodzieży...*, op. cit., s. 46.

¹⁵⁸ E. Korepta, *Szkolna plastyka i jej nauczyciele...*, op. cit., s. 70.

¹⁵⁹ Zob. B. Kunat, *Nauczyciel plastyki z perspektywy absolwentów podlaskich szkół...*, op. cit., s. 196–206; eadem, *Ranga nauczyciela plastyki i edukacji plastycznej w polskiej szkole...*, op. cit., s. 418–425;

i społecznymi warunkami twórczej aktywności artystów wynika, że uprawianie twórczości plastycznej rozwija kompetencje i osobowość twórcy, prowadzi do zadowolenia z siebie, z posiadania twórczego celu oraz uświadomienia sobie twórczego samodoskonalenia się wewnątrznie (autokreacji) i posiadania przestrzeni do twórczej samorealizacji¹⁶⁰.

Powyższe rozważania świadczą o tym, że o wysokiej randze przedmiotu plastyka decyduje w sposób znaczący nauczyciel plastyki-artysta, autentyczny, otwarty, bezpośredni w stosunku do młodzieży, animator i przewodnik po wielowymiarowych drogach sztuki, motywujący dzieci i młodzież do podejmowania twórczych działań plastycznych¹⁶¹. Nauczyciele plastyki, którzy łączą pracę pedagogiczną z własną twórczością artystyczną, poprzez osobistą pasję i przykład, kreatywną postawę i zaangażowanie, wspierają aktywność plastyczną uczniów, a także stymulują ich rozwój osobowy i artystyczny¹⁶². Kierując się tymi przesłankami, w **rozpoznaniu specyfiki rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki**, skoncentrowałam się na **indywidualnych drogach zawodowych nauczycieli plastyki – twórców artystów**.

eadem, *Oczekiwanie uczniów wobec edukacji plastycznej we współczesnej szkole...*, s. 201–209.

¹⁶⁰ Por. I. Pufal-Struzik, *Podmiotowe i społeczne warunki twórczej aktywności artystów*, Kielce 2006, s. 239–240.

¹⁶¹ Por. B. Kunat, *Nauczyciel plastyki jako inspirator twórczych działań uczniów...*, op. cit., s. 331.

¹⁶² Por. B. Mróz, *Budzenie i rozwój zainteresowań wychowanków*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1991, nr 5.

Teoretyczne podstawy rozwoju zawodowego nauczycieli

Rozdział poświęcony jest teoretycznym podstawom rozwoju zawodowego nauczycieli ze szczególnym uwzględnieniem interesujących mnie nauczycieli plastyki. Ukazuję w nim istotę pojęcia rozwoju zawodowego w aspekcie tradycyjnym i współczesnym. Podkreślam ustawiczność i permanentność oraz wieloetapowość tego procesu. Następnie przedstawiam różne koncepcje rozwoju zawodowego nauczycieli z podkreśleniem założeń i znaczenia przyjętych przeze mnie konstruktów teoretycznych. Analizuję również etapy i uwarunkowania rozwoju zawodowego nauczycieli. Na koniec rozpatrzę teorie wspierania tego procesu.

1. Istota rozwoju zawodowego nauczycieli

W przypadku profesji nauczyciela założenie o pełnym przygotowaniu do zawodu pozostaje w sprzeczności z istotą jego pracy. Jego kompetencje bezustannie się rozwijają. Wynika to z komunikacyjnego charakteru zadań zawodowych nauczyciela opartych na niepowtarzalności, otwartości i niestandardowości sytuacji pedagogicznych¹⁶³. Rozwój, jak podkreśla Henryka Kwiatkowska, jest stałą właściwością zawodu nauczyciela, ponieważ jego kwalifikacje nie są „wykończone”¹⁶⁴. Zgodnie z ujęciem Richarda I. Arends’a „stawanie się nauczycielem” jest procesem ustawicznym i permanentnym, kontynuowanym w trak-

¹⁶³ Por. J. Szempruch, *Nauczyciela w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy*, Rzeszów 2001, s. 113.

¹⁶⁴ Por. H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Warszawa 2008, s. 207.

cie praktyki zawodowej poprzez mierzenie się z problemami i zmianami¹⁶⁵. Potrzeba rozwoju zawodowego nauczyciela jest efektem pojawiających się nowych wyzwań edukacyjnych wynikających z obecnego przełomu formacyjno-kulturowego¹⁶⁶. Rozwój ten jest jednym z najskuteczniejszych sposobów adaptacji do zmieniających się warunków pracy dydaktyczno-wychowawczej i życia społecznego oraz twórczej rekonstrukcji kultury zawodowej i osobistej nauczycieli¹⁶⁷. Rozwój zawodowy i samokształcenie nauczycieli, jak twierdzi Włodzimierz Prokopiuk, „jest komponentem złożonego, wielokierunkowego i dynamicznego procesu kształtowania jego osobowości i kompetencji jako człowieka – pedagoga – specjalisty określonej dyscypliny”¹⁶⁸.

Rozwój zawodowy, jak podkreśla Józef Pielachowski, jest warunkiem nowoczesnej edukacji. Wyznacznikami są takie zjawiska, jak chociażby: specyfika pracy nauczyciela, która jest wewnętrznie zróżnicowana, zindywidualizowana, nieszablonowa, ściśle odnosząca się do natury ludzkiej, bardzo samoistnej, różnicującej się wraz z rozwojem i postępowaniem nauki, kultury oraz całej cywilizacji (ta sytuacja wymaga od nauczyciela ustawicznego samokształcenia i zdobywania nowych kompetencji); zmiana roli nauczyciela z głównego źródła informacji na przewodnika i doradcę młodego człowieka w nabywaniu umiejętności oceniania i selekcjonowania informacji wymaga od nauczyciela wszechstronnego rozwoju technologicznego, medialnego i informacyjnego; stymulowanie wielostronnego rozwoju osobowości uczniów (oczekiwania formułowane przez społeczeństwo, uczniów i ich rodziców są coraz bardziej świadome i połączone z wymogiem wysokiej jakości usług szkoły. Sytuacja ta wymaga od nauczycieli samooceny i mierzenia jakości własnej pracy); wzrost roli nauczyciela jako osobistego autorytetu, a nie autorytetu „urzędowego”, co wymaga od niego doskonalenia swojej wiedzy, kompetencji i osobowości; podwyższenie autonomii zawodowej nauczyciela (z realizatora odgórnych decyzji przekształca się on w profesjonalistę decydującego o swojej pracy i odpowiadającego za jej rezultaty. Dostrzega się znaczenie zespołów nauczycieli, kolegiałności i kierowania szkołą przez nauczycieli, rodziców i uczniów. Wymaga to nowych postaw i wartości. Szkoła staje się

¹⁶⁵ Por. R. I. Arends, *Uczymy się nauczać*, przekł. K. Kruszewski, Warszawa 1994, s. 36.

¹⁶⁶ Por. S. Koczoń-Zurek, *Psychopedagogiczne i socjologiczne czynniki podtrzymujące aktywność zawodową nauczyciela...*, op. cit., s. 35.

¹⁶⁷ Por. A. Pikała, *Słowo wstępne*, [w:] A. Pikała (red.), *Nauczyciele muzyki, sztuki. Wybrane aspekty doskonalenia warsztatu pracy*, Łódź 2007, s. 7.

¹⁶⁸ W. Prokopiuk, *Wyznaczniki nowego sensu samokształcenia nauczycieli. (Próba tworzenia kategoryjnej mapy myślenia o samokształceniu nauczycieli jako idei, fenomenie i procesie)*, [w:] W. Prokopiuk (red.), *Rozwój nauczyciela w okresie transformacji*, Białystok 1998, s. 250.

wspólną wielu społeczności. Istnieje potrzeba uzyskiwania nowych umiejętności: prawnych, socjologicznych, organizacyjnych i kierowniczych)¹⁶⁹.

Rozwój zawodowy nauczycieli zatem stanowi podstawę nowoczesnej szkoły w dobie zmian społeczno-cywilizacyjnych. Wagę i znaczenie tego procesu nauczycieli jako kluczowego elementu modernizacji europejskiego systemu edukacji podkreślają także przedstawiciele Rady Unii Europejskiej¹⁷⁰.

Rozwój zawodowy nauczyciela w ujęciu tradycyjnym jest definiowany jako sumaryczne efekty formalnego, zinstytucjonalizowanego kształcenia kandydatów do zawodu oraz procesu doskonalenia umiejętności w toku studiów i stażu, który dokonuje się dzięki uporządkowanemu przekazowi wiedzy w formalnych ramach powołanych do tego instytucji¹⁷¹. Współcześnie znacznie poszerzyło się spojrzenie na ten proces, który ujmuje się jako całościowe uczenie się¹⁷² oraz proces „stawania się nauczycielem”¹⁷³. Może odbywać się ono w szkole i poza nią, mieć charakter formalny (konferencje, kursy, szkolenia, warsztaty, wymiana doświadczeń z innymi nauczycielami) oraz nieformalny (prowadzenie krytycznej refleksji nad własną pracą)¹⁷⁴. Rozwój zawodowy nauczyciela ma charakter dynamiczny i wieloetapowy. Jego celem, zdaniem H. Kwiatkowskiej, jest ewolucja od bezrefleksyjnego powielania wzoru czynności, poprzez krytyczną jego analizę do tworzenia nowych reguł i zasad działania, czyli do umiejętności działania poza przyswojoną normą¹⁷⁵. Zgodnie, z ujęciem Mirosława Dyrdy, jest on procesem zmian ilościowych i jakościowych związanych z pełnieniem przez nauczyciela roli edukacyjno-wychowawczej. Wyraża się on poprzez: kształtowanie i wzbogacanie cech osobowości; rozwój zdolności i umiejętności poznaw-

¹⁶⁹ Por. J. Pielachowski, *Rozwój i awans zawodowy nauczyciela*, Poznań 2000, s. 7–8.

¹⁷⁰ Raport ze spotkania Rady Unii Europejskiej w sprawie poprawy jakości kształcenia nauczycieli: *Official Journal of the European Union, Notices from European Union Institutions and Bodies. Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 15 November 2007, on improving the quality of teacher education* (1) (2007/C 300/07).

¹⁷¹ Por. B. Murawska, E. Putkiewicz, R. Dolata, *Wsparcie rozwoju zawodowego...*, op. cit., s. 9.

¹⁷² Rozwój zawodowy jako proces całościowego uczenia się rozpatruje Ch. Day, zob. Ch. Day, *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*, Gdańsk 2004.

¹⁷³ Rozwój zawodowy nauczycieli jako proces stawania się nauczycielem rozpatrywany jest w następujących publikacjach: A. Bogaj, W. Dróżka (red.), *Proces stawania się nauczycielem. Teoria i praktyka*, Kielce 2010; R. Perry, *Teoria i praktyka. Proces stawania się nauczycielem*, B. Mazur, Warszawa 2000.

¹⁷⁴ Por. A. Lieberman, za: Ch. Day, *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*, Gdańsk 2008, s. 19.

¹⁷⁵ H. Kwiatkowska, *Logika rozwoju zawodowego nauczyciela*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1993, nr 1, s. 69.

czych; zwiększanie zdolności dydaktycznych i organizatorskich; aktualizację wiedzy i doskonalenie umiejętności związanych ze specjalnością przedmiotową¹⁷⁶. Rozwój zawodowy nauczyciela ukierunkowany na zadania współczesnej szkoły, zdaniem Józefa Kuźmy, powinien opierać się na: idei samorozwoju; włączenia się w proces edukacji ustawicznej; uczenia się przez całe życie; idei edukacji przemiennej oraz umiejętności dostosowywania się do wymagań współczesności¹⁷⁷.

Proces rozwoju zawodowego nauczyciela rozpatrywany jest także w kontekście sensu życia człowieka. Czesław Plewka, na podstawie teorii sensu życia ludzkiego Kazimierza Obuchowskiego¹⁷⁸ oraz badań własnych¹⁷⁹, skonstruował wstępną koncepcję sensu rozwoju zawodowego człowieka o następujących założeniach: 1) sens zawodowego rozwoju jest jego indywidualną potrzebą; 2) każdy człowiek powinien kreować własny sens rozwoju zawodowego jako idei i koncepcji; 3) sens zawodowego rozwoju człowieka może wynikać z refleksji osobistych, bądź może być uwarunkowany czynnikami zewnętrznymi; 4) posiadanie własnej koncepcji sensu rozwoju zawodowego pozwala na skuteczne jego planowanie oraz sprzyja procesowi osiągnięcia tożsamości oraz rozumieniu siebie; 5) jednym z istotnych czynników efektywnego rozwoju zawodowego jest znajomość jego korzystnych warunków¹⁸⁰.

W swoich badaniach posługuję się definicją rozwoju zawodowego Christophera Day'a, który twierdzi, że składa się on

ze wszystkich doświadczeń związanych z naturalnym uczeniem się oraz tych świadomych i planowanych działań, których zamierzeniem było bezpośrednio lub pośrednio przyniesienie korzyści jednostce, grupie lub szkole, a poprzez nie podniesienie jakości nauczania w klasie. Jest to proces, w trakcie którego nauczyciele, sami lub z innymi, dokonują oceny, uaktualnienia i poszerzenia swojego zaangażowania, a który prowadzi do zmiany moralnych celów nauczania. Dzięki niemu też nabywają oni i krytycznie rozwijają wiedzę, umiejętności i emocjonalną inteligencję, niezbędną do prawidłowych profe-

¹⁷⁶ Por. M. Dyrda, *Uwarunkowania rozwoju zawodowego nauczyciela*, [w:] J. Piekarski, L. Tomaszewska, M. Szymańska (red.), *Kształcenie pedagogów – strategie, koncepcje, idee...*, op. cit., s. 118.

¹⁷⁷ Por. J. Kuźma, *Refleksje na temat wizji przyszłej szkoły i edukacji nauczycieli*, [w:] H. Kosętko, B. Pietrzyk, R. Ślęczka (red.), *Edukacja nauczycielska wobec zadań reformy*, Kraków 2004.

¹⁷⁸ Zob. K. Obuchowski, *Galaktyka potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*, Poznań 2000.

¹⁷⁹ Badania (sondaż diagnostyczny oraz metoda biograficzna) prowadzone w latach 2007–2008 w Koszalinie. Grupę badawczą stanowiło 245 nauczycieli oraz 10 dyrektorów, zob. Cz. Plewka, *Uwarunkowania zawodowego rozwoju nauczycieli...*, op. cit.

¹⁸⁰ Ibidem, s. 415–417.

sjonalnych przemyśleń, planowania i pracy z dziećmi i młodzieżą oraz współpracownikami na każdym etapie ich nauczycielskiego życia¹⁸¹.

Christopher Day prezentuje holistyczne spojrzenie na ciągły rozwój zawodowy nauczycieli. W tym ujęciu rozwój zawodowy ma ogromne znaczenie dla osobistego życia nauczycieli, ale także dla polityki edukacyjnej. Natura pracy zawodowej nauczycieli wymaga od nich, by angażowali się w ciągły, trwający przez całą ich karierę rozwój zawodowy. Potrzeby i sposoby tego rozwoju zależą od okoliczności, osobistych i zawodowych biografii oraz usposobienia nauczycieli. Rozwój ten wymaga uczenia się, które może przybierać różny charakter (formalny i nieformalny)¹⁸². To ujęcie rozwoju zawodowego nauczyciela opiera się na założeniu, że:

- nauczyciele są największym atutem szkół, a będą mogli realizować swoje cele edukacyjne, tylko wtedy, gdy zostaną dobrze przygotowani do zawodu i będą zwiększali swój potencjał poprzez uczenie się przez całą swoją karierę. Poza tym wspieranie rozwoju zawodowego nauczycieli jest warunkiem podnoszenia jakości pracy szkoły. A także ciągły, trwający przez całą karierę rozwój zawodowy jest konieczny, by dotrzymać kroku zmianom oraz uaktualniać własną wiedzę, umiejętności i wizję nauczania. Ważnym jest także fakt, że nauczyciele uczą się w sposób naturalny w ciągu swojej całej kariery zawodowej. Przemyślenia i działania nauczyciela to rezultat wzajemnego oddziaływania historii ich życia, fazy rozwoju, w której się znajdują, szkoły oraz kontekstu społeczno-politycznego. Dodatkowo, podkreślenia wymaga fakt, że sukces rozwoju szkoły zależy od sukcesu rozwoju nauczyciela¹⁸³.

Zgodnie z powyższym ujęciem, nauczycieli nie można rozwijać zawodowo, oni rozwijają się sami poprzez zaangażowanie w podejmowanie decyzji dotyczących kierunku i procesu własnego uczenia się. Stan i specyfika rozwoju zawodowego nauczycieli zależy zatem od motywów¹⁸⁴ uczestnictwa w jego różnych formach. Motywacja podejmowania działań na rzecz procesu rozwoju zawodowego związana jest ze środowiskiem pracy oraz właściwościami indywidualnymi¹⁸⁵. Psychologiczne teorie składników motywacji i procesu motywowania oraz potrzeb wskazują na to, że aktywność zawodowa, w tym rozwój

¹⁸¹ Ch. Day, *Od teorii do praktyki...*, op. cit., s. 21.

¹⁸² Por. ibidem, s. 16–17.

¹⁸³ Ibidem, s. 17–18.

¹⁸⁴ Motyw rozumiem jako przyczynę podejmowania działalności świadomej i zarazem ukierunkowanej na cel, zob. Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009, s. 106.

¹⁸⁵ Zob. D. P. Schultz, E. S. Schultz, *Psychologia a wyzwania dzisiejszej pracy*, Warszawa 2002, s. 228; J. Reykowski, *Z zagadnień psychologii motywacji*, Warszawa 1970.

zawodowy, może wynikać z motywacji wewnętrznej i zewnętrznej¹⁸⁶. Motywacja wewnętrzna jest aktywnością autoteliczną podejmowaną ze względu na samo działanie, a nie jego konsekwencje. Motywacja zewnętrzna związana jest z czerpaniem wzmocnienia z pośrednich skutków i wyników aktywności (np. uznanie, pieniądze)¹⁸⁷. Nauczyciel, realizując rozwój zawodowy, może kierować się, zgodnie z ujęciem Aleksandry Tokarz, różnymi typami motywacji poznawczej: zadaniową wynikającą z sytuacji obowiązku i będącą efektem poleceń stawianych przez innych; instrumentalną związaną z zaspokajaniem potrzeb np. finansowych oraz autonomiczną związaną z ciekawością i zainteresowaniami¹⁸⁸. Duncan Foord, wyróżnia cztery główne typy motywacji zaangażowania nauczycieli w rozwój zawodowy: uznanie, przymus i narzucenie zewnętrzne oraz potrzeba samodoskonalenia i własnej satysfakcji¹⁸⁹. Badania Anny Pikały dotyczące rozwoju zawodowego nauczycieli przedmiotów artystycznych dowodzą, że nauczyciele rozwijając się zawodowo kierują się głównie motywami poznawczo-konsumpcyjnymi związanymi z chęcią doskonalenia kompetencji zawodowych oraz kształtowaniem i rozwijaniem doświadczeń, chęcią modyfikacji warsztatu pracy (poznawania nowych metod i form działania). Motywy uczestnictwa nauczycieli w różnych formach doskonalenia zawodowego dotyczą także kwestii finansowej lub konieczności uzupełniania kwalifikacji¹⁹⁰. Z innych badań wynika, że w największym stopniu nauczycieli do tego procesu motywują czynniki związane z potrzebami uczniów takie jak: chęć polepszenia ich osiągnięć oraz poprawa umiejętności związanych z ich nauczaniem¹⁹¹. Badania Leokadii Wiatrowskiej wskazują, że motywami podejmowania rozwoju zawodowego przez nauczycieli są: chęć rozwoju zainteresowań; własne aspiracje; potrzeby szkoły; zachęta kolegów z pracy; awans zawodowy; chęć uzyska-

¹⁸⁶ Zob. X. Gliszczyńska, *Psychologiczne badania motywacji w środowisku pracy*, Warszawa 1971; X. Gliszczyńska, *Motywacja do pracy*, Warszawa 1998; D. P. Schultz, E. S. Schultz, *Psychologia a wyzwanie...*, op. cit.; K. Skarżyńska, K. Chmielewski, *Praca w życiu Polaków: wewnętrzna potrzeba czy konieczność bytowa?*, „Studia Psychologiczne” t. 39, 1998, nr 34 (2), s. 41–166.

¹⁸⁷ Por. A. Gałązka, *Spór o motywacyjne źródła twórczości*, „Chowanna”, t. 2 (19), Katowice 2003, s. 16.

¹⁸⁸ Zob. T. Kocowski, A. Tokarz, *Prokreatywne i antykreatywne mechanizmy motywacji aktywności twórczej*, [w:] A. Tokarz (red.), *Stymulatory i inhibitory aktywności twórczej*, Poznań 1991, s. 83.

¹⁸⁹ Zob. D. Foord, *The Developing Teacher. Practical activities for Professional development*, Surrey 2009, s. 20.

¹⁹⁰ Badania prowadzone w latach 2004–2006 na terenie woj. łódzkiego, mazowieckiego i podlaskiego, w grupie 340 nauczycieli przedmiotów artystycznych, zob. A. Pikała, *Dokształcanie, doskonalenie zawodowe nauczycieli powszechnego wychowania estetycznego...*, op. cit., s. 131–136, 212–213.

¹⁹¹ Badania prowadzone były w 1996 roku, zob. J. Renyi, *Building learning into the teaching Job*, „Educational Leadership” 1998, nr 5/55, s. 71.

nia wyższych zarobków; utrzymanie się na rynku pracy (uniknięcie bezrobocia); zachęta rodziny bądź presja społeczna¹⁹². Z badań prowadzonych pod kierunkiem Mirosława Dyrdy wynika, że motywami doskonalenia zawodowego nauczycieli są: dążenie do osiągnięcia lepszych wyników w pracy, osobiste zainteresowanie, chęć samodoskonalenia się, konieczność awansu zawodowego oraz uzyskanie wyższych zarobków¹⁹³. Badania Teresy Zubrzyckiej-Maciąg świadczą o tym, że nauczyciele wykazują wysokie zapotrzebowanie na rozwój profesjonalny, szczególnie w zakresie doskonalenia swoich kompetencji zawodowych¹⁹⁴. Doskonalenie zawodowe nauczycieli jest także determinowane potrzebami placówki oświatowej oraz stosunkiem do niego dyrekcji szkoły¹⁹⁵.

Rozwój zawodowy rozpatrywany jako proces, którego pomyślny przebieg uwarunkowany jest zdolnością i gotowością do stałego podnoszenia poziomu wiedzy teoretycznej, praktycznej i działania społeczno-zawodowego nauczycieli¹⁹⁶ jest możliwy w trakcie ich doskonalenia zawodowego. Dzięki niemu zachodzą progresywne zmiany wiedzy przedmiotowej, pedagogicznej, psychologicznej, wzrastają umiejętności metodyczne, utrwała się potrzeba samooceny i samokontroli w toku pracy szkolnej i pozaszkolnej¹⁹⁷. Formy doskonalenia zawodowego mogą być sformalizowane, zinstytucjonalizowane, zaprogramowane; nieformalne, inicjowane oraz spontaniczne (wynikające z wewnętrznych potrzeb nauczycieli)¹⁹⁸. Podejmowane w trakcie rozwoju zawodowego doskonalenie zawodowe może przybierać różny charakter (obligatoryjny, dobrowolny, doraźny okresowy), wewnątrzszkolny i zewnętrzny oraz indywidualny¹⁹⁹. Pro-

¹⁹² Badania prowadzone były w 2007 roku wśród 123 nauczycieli opolskich szkół podstawowych, zob. L. Wiatrowska, *Doskonalenie zawodowe nauczycieli*, [w:] K. Ferencz, S. Walasek (red.), *Role współczesnego nauczyciela w zmieniającej się rzeczywistości społecznej*, Wrocław 2009, s. 99–100.

¹⁹³ Zob. M. Dyrda, *Uwarunkowania rozwoju zawodowego nauczyciela...*, op. cit., s. 120.

¹⁹⁴ Badania prowadzone były w 2008 roku w grupie 112 nauczycieli województwa lubelskiego, zob. T. Zubrzycka-Maciąg, *Potrzeba rozwoju profesjonalnego nauczycieli*, [w:] A. Cudowska (red.), *Kierunki rozwoju edukacji...*, op. cit., s. 397–406.

¹⁹⁵ Zob. Z. Jasiński, *Determinanty doskonalenia zawodowego nauczycieli w kontekście reformy oświaty i wdrożenia awansu zawodowego*, [w:] H. Kosętko, B. Pietrzyk, R. Ślęczka (red.), *Edukacja nauczycielska wobec zadań reformy*, Kraków 2004, s. 58.

¹⁹⁶ Por. J. Jakóbcowski, *Zarys teorii rozwoju zawodowego nauczyciela*, Bydgoszcz 1987, s. 26–30.

¹⁹⁷ Por. K. Denek, *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli w kontekście rozwoju jego twórczości*, [w:] S. Juszczak (red.), *Twórczy rozwój nauczycieli*, Kraków 1996, s. 47.

¹⁹⁸ R. Parzęcki, *Doskonalenie zawodowe w systemie edukacji nauczycielskiej*, [w:] A. Siemak-Tylińska, H. Kwiatkowska, S. M. Kwiatkowski (red.), *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, Warszawa 1998, s. 369.

¹⁹⁹ Cz. Banach, *Kształcenie, dokształcanie i doskonalenie nauczycieli*, [w:] W. Pomykała (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1997, s. 295.

ces wewnątrzszkolnego doskonalenia zawodowego nauczycieli (WDN) nakierowany jest na pracę zespołową społeczności szkolnej. Wyróżnia się w nim trzy główne kierunki działań: podniesienie kwalifikacji nauczycieli; poprawę jakości współpracy wśród rady pedagogicznej; wprowadzanie zmian i ulepszeń pracy szkoły. Wśród form wewnątrzszkolnego doskonalenia zawodowego znajdują się między innymi: konferencje szkoleniowe rady pedagogicznej; dyskusje profesjonalne; badania zespołowe oraz obserwacje (hospitacje) lekcji otwartych²⁰⁰. System zewnętrznego doskonalenia zawodowego nauczycieli prowadzony jest natomiast przez wyspecjalizowane ośrodki, organizowany jest on głównie przez doradców przedmiotowo-metodycznych. Do podstawowych form doskonalenia zewnętrznego zalicza się między innymi: studia podyplomowe, konferencje, seminaria, warsztaty²⁰¹. Współcześnie nauczyciele mają możliwość uczestniczenia w e-learningu, który jest formą doskonalenia zawodowego odbywającą się na odległość²⁰². Doskonalenie zawodowe indywidualne nauczyciela polega na studiowaniu literatury fachowej, prowadzeniu badań i projektów indywidualnych oraz popularyzowaniu ich wyników w publikacjach własnych.

Międzynarodowe badania *TALIS-Teaching and Learning International Survey* nad rozwojem zawodowym nauczycieli dowodzą, że polscy nauczyciele intensywnie rozwijają się zawodowo poprzez udział w doskonaleniu zawodowym (90,4% – średnia TALIS 88,5%). Uczestniczą oni między innymi: w kursach, warsztatach, konferencjach i seminariach, w badaniach indywidualnych i zespołowych, w lekcjach pokazowych, czytają literaturę fachową oraz uczestniczą w dyskusjach z kolegami²⁰³. Inne badania nad doskonaleniem zawodo-

²⁰⁰ Zob. K. Knafal, *Wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli*, Warszawa 1998, s. 29; B. Owczarska, *Wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli, czyli dlaczego warto pokochać WDN*, [w:] W. Miłkołajewicz (red.), *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli (dla) edukacji alternatywnej*, Kraków 2001; S. Rüegg, *Skuteczność wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli. Jakościowa analiza WDN w kantonie Berno w ramach projektu badawczego „Doskonalenie a rozwój szkoły”*, [w:] J. Piekarski, B. Śliwerski (red.), *Edukacja alternatywna. Nowe teorie, modele badań i reformy*, Kraków 2000; E. Stucka-Bogdan, *WDN w rozwoju*, „Nowe w Szkole” 2003, nr 10, cz. 1; 2004, nr 1, cz. 2; S. Roumieh, *WDN – co zrobić, by ta forma nie była pro forma?*, „Dyrektor Szkoły” 2003, nr 10.

²⁰¹ Por. K. Juszczak, *Doskonalenie zawodowe nauczycieli w obecnej rzeczywistości*, [w:] E. Murawska (red.), *Nauczyciel na drogach i bezdrożach współczesności. Między bezradnością a nadzieją*, Toruń 2009, s. 122.

²⁰² Zob. E. Musiał, *E-learning – nowoczesne narzędzie doskonalenia zawodowego nauczyciela*, [w:] B. Muchacka, M. Szymański (red.), *Nauczyciel w świecie współczesnym*, Kraków 2008, s. 309–316.

²⁰³ Badania prowadzone były w latach 2007–2008, objęto nimi 90 tysięcy nauczycieli 24 państw. W Polsce przebadano 3184 nauczycieli gimnazjów, zob. R. Piwowarski, M. Krawczyk, *Nauczanie – wyniki badań. Polska na tle międzynarodowym 2008. Międzynarodowe Badanie Nauczania i Ucznienia się OECD, Teaching and Learning International Survey*, Warszawa 2009; R. Piwowarski, *Rozwój zawodowy nauczycieli w świetle danych projektu TALIS*, „Edukacja” 2009, nr 3, s. 18, s. 41.

wym nauczycieli świadczą o tym, że doskonałą oni swoje umiejętności zawodowe głównie na studiach podyplomowych; kursach i szkoleniach wewnętrznych i zewnętrznych oraz poprzez samodoskonalenie²⁰⁴. Z badań Anny Pikały – dotyczących doskonalenia zawodowego nauczycieli przedmiotów artystycznych – wynika, że w trakcie rozwoju zawodowego intensywnie uczestniczą oni w kursach kwalifikacyjnych, studiach podyplomowych, konferencjach rady pedagogicznej, w lekcjach pokazowych, w doskonaleniu indywidualnym²⁰⁵.

Nauczyciele w planowaniu własnej strategii przebiegu działań zawodowych konstruują indywidualny planu rozwoju zawodowego²⁰⁶, który powinien wynikać z realizowanych w trakcie tego procesu zadań zawodowych opartych na własnej wizji rozwoju oraz wytycznych wynikających z rozporządzeń ministerialnych²⁰⁷. Zadania rozwoju zawodowego są zbiorem zoperacjonalizowanych celów zawodowych²⁰⁸. Dotyczą działań nauczycieli mających na celu uzyskanie pozytywnych efektów w pracy dydaktycznej, wychowawczej, opiekuńczej, organizacyjnej i ewaluacyjnej. Mogą one wynikać także z osobistej sfery rozwoju nauczyciela²⁰⁹.

Zgodnie, z ujęciem Thomasa R. Guskeya, ważnym wyznacznikiem jakości procesu rozwoju zawodowego nauczycieli jest jego ewaluacja²¹⁰. Analiza korzy-

²⁰⁴ Zob. M. Dyrda, *Uwarunkowania rozwoju zawodowego nauczyciela...*, op. cit., s. 120.

²⁰⁵ Zob. A. Pikała, *Dokształcanie, doskonalenie zawodowe nauczycieli...*, op. cit., s. 155–161.

²⁰⁶ Zob. M. Grondas, J. Żmijski, *Rozwój zawodowy nauczyciela. Dokumentowanie i planowanie rozwoju nauczyciela*, Warszawa 2005, s. 13; J. Pielachowski, *Rozwój i awans zawodowy nauczyciela...*, s. 26–39; M. Gajewska, E. Grodecka, *Planowanie własnego rozwoju*, „Nowa Szkoła” 2001, nr 1, s. 29–30; E. Kardaś, *Plan rozwoju zawodowego nauczyciela dyplomowanego*, „Nowa Szkoła” 2001, nr 1, s. 31–33; M. Misztal, *Indywidualny plan rozwoju zawodowego*, „Nowa Szkoła” 2001, nr 1, s. 24–25.

²⁰⁷ Zob. Rozporządzenie MENiS z dnia 1 grudnia 2004 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz. U. z 2004 r., nr 260, poz. 2593); Rozporządzenie MEN z dnia 14 listopada 2007 r. zmieniające rozporządzenia w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz. U. nr 214, poz. 1580).

²⁰⁸ Por. Z. Osiński, *Przygotowanie nauczycieli do planowania własnego rozwoju zawodowego*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2001, nr 3, s. 43–53; J. P. Sawiński, *Rozwój zawodowy nauczyciela*, „Edukacja i Dialog” 2001, nr 5, s. 50; A. Skubis-Rafalska, *Kilka uwag o rozwoju zawodowym nauczyciela*, „Nowa Szkoła” 2007, nr 1, s. 27–29.

²⁰⁹ Badania nad realizacją zadań doskonalącego się nauczyciela prowadzone w 2002 roku na terenie południowo-zachodniej Polski w grupie 280 nauczycieli dowodzą, że nauczyciele realizują zadania rozwoju zawodowego wynikające ze sfery dydaktycznej, wychowawczej, opiekuńczej i osobowościowej, zob. E. Koziół, *Rozumienie i realizacja podstawowych obowiązków i zadań nauczyciela doskonalącego się w zawodzie przez nauczycieli szkoły podstawowej*, [w:] E. Koziół, E. Kobylecka (red.), *Zachowania zawodowe nauczycieli i ich uwarunkowania*, Zielona Góra 2008, s. 285–301.

²¹⁰ T. R. Guskey *Analyzing lists of the characteristics of effective professional development to promote visionary leadership*, „NASSP Bulletin” 2003, nr 87(637), s. 4–20; T. R. Guskey, *Does it Make a Difference? Evaluating Professional Development*, „Educational Leadership” 2002, nr 6 (59), s. 45–51.

ści i efektów wynikających z realizacji zadań rozwoju zawodowego nauczycieli przyczynia się do wzrostu ich samoświadomości, do doskonalenia ich kompetencji krytycznych, a przez co do pogłębiania ich świadomości zawodowej²¹¹. W świetle badań L. Wiatrowskiej wynika, że do korzyści realizacji własnego rozwoju zawodowego nauczyciele zaliczają: satysfakcję osobistą; prestiż społeczny; spełnianie potrzeb uczniów; możliwość awansu zawodowego oraz uzyskiwanie większych dochodów²¹².

Stosownie do powyższych rozważań teoretycznych w swojej koncepcji badania **stanu rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki** rozpatruję następujące elementy tego procesu: **motywy uczestnictwa nauczycieli w różnych formach rozwoju zawodowego; formy doskonalenia zawodowego (wewnątrzszkolne, zewnętrzne, indywidualne); dziedziny i zadania rozwoju zawodowego oraz efekty** wynikające z realizacji tego procesu.

2. Koncepcje rozwoju zawodowego nauczycieli

W niniejszej książce rozwój zawodowy nauczycieli plastyki ujmowany jest w szerokiej perspektywie – jako proces dynamiczny i wieloetapowy. W swoich analizach empirycznych odwołuję się do fazowych koncepcji rozwoju zawodowego. W interpretacji uzyskanego przeze mnie materiału badawczego korzystałam głównie z koncepcji pedeutologicznych mieszczących się w nurcie nawiązań do fazowych teorii rozwoju człowieka Habermasa-Kohlberga²¹³-Eriksona²¹⁴. Zgodnie z nimi rozwój jest procesem ukierunkowanym na zdobywanie niezależności człowieka od wpływów i presji zewnętrznego otoczenia, przebiega on od silnego uzależnienia i uległości wobec wpływów zewnętrznych oraz ciągłej walki ze sobą, przez przewyciężanie kryzysów, do autonomii moralnej.

Przykładem empirycznych odwołań do tych teorii są eksploracje H. Kwiatkowskiej²¹⁵. Badaczka założyła, że umożliwiają one

²¹¹ Zob. M. Coldwell, T. Simkins, *Level models of continuing professional development evaluation: a grounded review and critique*, „Professional Development in Education” 2011, nr 1 (37), s. 143–157; J. Hunzicker, *Effective professional development for teachers: a checklist*, „Professional Development in Education” 2011, nr 2 (37), s. 177–179.

²¹² Zob. L. Wiatrowska, *Doskonalenie zawodowe nauczycieli...*, op. cit., s. 100.

²¹³ Zob. A. Folkierska, *Etyczność a moralność w kontekście pytania o pedagogikę krytyczną*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1992, nr 2.

²¹⁴ Koncepcję rozwoju zawodowego analizuje Lech Witkowski, zob. L. Witkowski, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia: studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Łódź 2009.

²¹⁵ Badania prowadzone były w latach 2000–2002 wśród 428 nauczycieli, zob. H. Kwiatkowska, *Pedeutologia (rozdz. 9 Rozwój zawodowy nauczyciela)...*, op. cit., s. 204–215.

odnoszenie rozwoju nauczyciela do różnych rodzajów rzeczywistości kulturowo-społecznej i odmiennych typów roszczeń, które te rzeczywistości zgłaszają pod adresem jednostki i grupy społecznej i odpowiednio różnych zapotrzebowań na poziom ich rozwoju zawodowego²¹⁶.

Badania, tej autorki nad stadiami rozwoju zawodowego nauczyciela, dowodzą, że droga, jaką on przebywa, od podporządkowania się do bycia autonomicznym, wynika z procesu rozumienia przez niego zjawisk społecznych, zależy od wzrostu jego świadomości zawodowej i przekraczania progów poszczególnych stadiów rozwoju zawodowego. Niezależność w działaniu nauczyciela może się dokonać poprzez adekwatną do zmian edukację wzmacniającą nauczyciela w sensie poznawczym (wyzwalanie osobistej aktywności i samodzielności), sprawnościowym i osobowościowym (samoświadomość nauczyciela)²¹⁷.

Koncepcja fazowo-kryzysowa rozwoju tożsamości w cyklu życia Erica Eriksona stanowiła także kategorię teoretyczno-analityczną kompleksowych badań nad zawodem różnych pokoleń nauczycieli W. Dróźki²¹⁸.

Do teorii trzech stadiów rozwoju moralnego człowieka Lawrence Kohlberga nawiązuje także koncepcja fazowego rozwoju zawodowego nauczycieli Roberta Kwaśnicy. W jego ujęciu rozwój zawodowy nauczyciela

polega na równoległej i powiązanej ze sobą ewolucji kompetencji praktyczno-moralnych i technicznych. Przebiega ona od stadium wchodzenia w rolę zawodową, poprzez pełną adaptację do tej roli, ku fazie twórczego jej przekraczania i zastępowania przepisu roli tożsamością osobową, tj. taką wiedzą o sobie i własnych powinnościach, która daje świadomość siebie jako osoby²¹⁹.

Autor wyróżnił trzy stadia rozwoju zawodowego nauczyciela: przedkonwencjonalne, konwencjonalne i postkonwencjonalne. Pierwsze stadium jest wchodzeniem w rolę zawodową. Charakteryzuje się tym, że nauczyciel naśladuje takie wzory zachowań, które uchodzą za pożądane, które w otoczeniu spotykają się z akceptacją i które są „nagradzane”. Nauczyciel w tej fazie odtwarza pewne

²¹⁶ Ibidem, s. 204.

²¹⁷ Ibidem, s. 213.

²¹⁸ Zob. W. Dróźka, *Młode pokolenie nauczycieli...*, op. cit., s. 74–83; W. Dróźka, *Młode pokolenie nauczycieli polskich '93 w świetle analizy materiałów autobiograficznych. Założenia teoretyczne i wstępne wyniki badań*, [w:] W. Dróźka, B. Gołębiowski (red.), *Współczesne problemy zawodu nauczyciela*, Kielce 1995, s. 48–69.

²¹⁹ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 2, Warszawa 2006, s. 306.

konwencje, powiela typowe wzory zachowań, by upodobnić się maksymalnie do otoczenia. Myślowo jednak jest niejako przed konwencją, gdyż nie w pełni rozumie powielane sposoby zachowań, ani nie uświadamia sobie uzasadniających je racji. Pełna adaptacja do roli zawodowej zachodzi na poziomie stadium konwencyjnego, które różni się od poprzedniego tym, że nauczyciel zna i rozumie wzorce postępowania nauczycielskiego oraz jest świadom ich uzasadnień, ale nie pochodzą one od niego, lecz z zewnątrz. W tej fazie nauczyciel sprawnie posługuje się wiedzą i umiejętnościami w sposób odtwórczy i przedkrytyczny, a głównym motywem jego poczynań jest dążenie do sprostania uświadomionej konwencji, czyli zinstytucjonalizowanemu wzorcowi postępowania nauczycielskiego utrwalonemu w tradycji i w wiedzy pedagogicznej. W fazie tej może też pojawić się u nauczyciela swoisty nonkonformizm polegający na odrzuceniu takich rozwiązań i wymagań, które uzna on za sprzeczne z instytucjonalnie zdefiniowaną rolą zawodową. Może zatem wówczas również wprowadzać własne innowacje w zakresie celów, metod i środków działania, które mieszczą się w obowiązującej konwencji. Pełna adaptacja do roli zawodowej polega właśnie na tym, że akceptuje się przepis tej roli, tzn. wyznaczone przez nią cele działania i powinności, reguły pełnienia funkcji, a także jej uzasadnienia. Natomiast tym, co może ulec zmianie, co można poddać dyskusji i modyfikacji, są środki działania. Stadium postkonwencyjne jest twórczym przekraczaniem roli zawodowej. Przejawia się ono w dwojaki sposób. Po pierwsze: w krytycznym nastawieniu nauczyciela do konwencji, w jej rewidowaniu, badaniu jej uzasadnień i źródeł, poszukiwaniu własnych uzasadnień i modyfikowaniu standardów praktyczno-moralnych i technicznych związanych z tą rolą. Po drugie: w dążeniu do emancypacji z zastanej konwencji. Towarzyszy mu twórcze wykorzystanie wiedzy, czego wyrazem jest opracowywanie koncepcji rozumienia rzeczywistości edukacyjnej, a także siebie samego jako osoby oraz własnych sposobów działania. Jest to stadium rozwoju tożsamości autonomicznej nauczyciela²²⁰. Analizując opisane przez R. Kwaśnicę stadia rozwoju zawodowego nauczycieli, można stwierdzić, że jego twórczy rozwój osiąga swoje apogeum w stadium postkonwencyjnym, ale pod warunkiem osobistego wysiłku konkretnego nauczyciela. Podjęcie zaś aktywnego, twórczego wysiłku jest wyraźnie sprzężone z krytycznym uświadamianiem sobie przez niego stopnia zaawansowania własnych, różnych kompetencji oraz osobistych potrzeb w tym zakresie, jak również własnej potrzeby wykraczania poza konwencyjny „przepis” roli

²²⁰ Por. R. Kwaśnica, *Przygotowanie pojęciowe i próba analizy potrzeb rozwojowych uczestników dokształcania*, [w:] K. Kwaśnica (red.), *Pytanie o nauczyciela*, Wrocław, 1993, s. 101–103.

zawodowej nauczyciela. Zatem ten rozwój zawodowy nie przebiega samoczynnie, gdyż wymaga osobistego zaangażowania nauczyciela i może zostać zahamowany na każdym z etapów.

Koncepcja rozwoju zawodowego nauczyciela R. Kwaśnicy stanowiła podstawę analiz empirycznych Sabiny Koczoń-Zurek²²¹. Z jej badań wynika, że największą populację stanowią nauczyciele, którzy uzyskali pełną adaptację do roli zawodowej co świadczy o tym, że znajdują się oni na konwencjonalnym etapie rozwoju zawodowego (80,2%). Tylko 9,7% badanych potrafi twórczo przekraczać rolę zawodową²²². Badania te potwierdzają założenie R. Kwaśnicy, że wśród nauczycieli istnieje dominacja konwencjonalnego etapu rozwoju zawodowego²²³.

Na konieczność nieustannego rozwoju zawodowego nauczyciela zwraca uwagę w swojej fazowej teorii rozwoju zawodowego Zbigniew Zaborowski²²⁴. Wyodrębnia on ściśle ze sobą powiązane cztery jego fazy: wzorców metodycznych, krytycznej refleksji, fazę samowiedzy i samokontroli oraz fazę twórczości (innowacyjności)²²⁵. W pierwszej fazie nauczyciel poszukuje i odtwarza sprawdzone schematy, wytyczne, wzorcowe konspekty lekcji, testy. W związku z tym część nauczycieli domaga się od doradców metodycznych demonstrowania prawidłowych rozwiązań metodycznych. Takie nastawienie obu stron nie jest wystarczające, aby osiągnąć lepsze wyniki w pracy, może natomiast prowadzić do bierności i schematyzmu, bowiem stałe odtwarzanie, nawet sprawdzonych schematów, może okazać się mało efektywne w pracy dydaktyczno-wychowawczej, w której mamy do czynienia z sytuacjami nowymi, zmieniającymi się warunkami i relacjami. W fazie refleksji krytycznej nad własną pracą zawodową, nad stosowanymi metodami, ich adekwatnością i efektami nauczyciel, w oparciu o wiedzę teoretyczną, uwagi dyrektora, doradcy metodycznego lub konsultanta, zaczyna dostrzegać błędy w swoim postępowaniu, luki w wiedzy naukowej, metodycznej i zaczyna stosować nowe, bardziej efektywne metody pracy. W kolejnej fazie (samowiedzy i samokontroli) nauczyciel, poprzez pogłębianie wiedzy psychologiczno-pedagogicznej, w oparciu o stałą refleksję krytyczną dotyczącą pracy dydaktycznej i wychowawczej, ma szansę na pogłębioną samowiedzę. Ułatwia ona mu regulowanie i kontrolowanie własnych zachowań i sto-

²²¹ Badania prowadzone były w latach 2000–2002. Grupę badawczą stanowiło 257 nauczycieli szkół Chorzowa, Świętochłowic i Katowic, zob. S. Koczoń-Zurek, *Psychopedagogiczne i socjologiczne...*

²²² Ibidem, s. 89–95.

²²³ Zob. R. Kwaśnica, *Przygotowanie pojęciowe i próba analizy potrzeb rozwojowych...*

²²⁴ Zob. Z. Zaborowski, *Rozwój zawodowy nauczyciela*, [w:] E. Staszyński i in. (red.), *Rozwój zawodowy nauczyciela w aspekcie doradztwa psychopedagogicznego*, Warszawa 1982, s. 131–135.

²²⁵ Ibidem, s. 132.

sowanych metod. Zwiększeniu samowiedzy i rozwojowi umiejętności samokontroli służą metody doskonalenia zawodowego, w tym doradztwo psychopedagogiczne. Faza twórczości zaś przejawia się w dążeniu nauczycieli do coraz pełniejszego rozumienia rzeczywistości, pogłębionego poznania swoich wychowanków, w poszukiwaniu i stosowaniu środków oddziaływań wychowawczych umożliwiających osiągnięcie najlepszych, społecznie pożądaných wyników, w modyfikowaniu własnych sposobów działania. Nauczyciel o pogłębionej samowiedzy i samokontroli, z dużym zakresem wiedzy merytorycznej i metodycznej, może sam opracowywać narzędzia podnoszenia efektywności procesu dydaktyczno-wychowawczego. Jest to też warunek jego samodzielności myślenia, nowatorstwa oraz identyfikacji z zawodem nauczycielskim. Nauczyciel twórczy zatem powinien wykazywać postawy krytyczne, samodzielność w myśleniu, rozszerzać swą sferę poznawczą, poznawać różne programy działania i warunki ich realizacji. W następstwie tego będą zmieniać się jego właściwości jako podmiotu działania, będzie następować jego twórczy rozwój zawodowy²²⁶. Koncepcja rozwoju zawodowego Z. Zborowskiego eksponuje mechanizmy samowiedzy, samokontroli, refleksji krytycznej i twórczości nauczyciela jako ważnych czynników stymulujących ten proces.

Rozwój zawodowy nauczycieli, jako pięcioetapowy proces: od wyboru zawodu, poprzez profesjonalny start, profesjonalną adaptację, profesjonalną stabilizację po wypalenie zawodowe, rozpatruje Jan Průcha²²⁷. Na pierwszym etapie występuje brak gotowości do podjęcia pracy w tym zawodzie. Ważnym problemem wówczas, zdaniem autora koncepcji, jest diagnozowanie predyspozycji kandydatów do zawodu nauczyciela. Etap profesjonalnego startu przypada na pierwszy rok pracy. W tym okresie rozstrzyga się, czy nauczyciel przystosuje się do zadań, jakie wynikają ze specyfiki jego pracy. Jest to często bardzo trudny czas w rozpoczynającej się karierze zawodowej. Pierwsze lata pracy związane są z profesjonalną adaptacją. W tym czasie okazuje się, czy nauczyciel potrafi sprostać wymogom stawianym mu przez zawód. Doświadczonym specjalistą staje się nauczyciel po około pięciu latach pracy na etapie profesjonalnej stabilizacji. Ma on wówczas możliwość kreowania siebie i doskonalenia się w zawodzie. Ostatnim etapem, zdaniem J. Průcha, jest wypalenie zawodowe²²⁸.

²²⁶ Ibidem, s. 132–134.

²²⁷ Zob. J. Průcha, *Pedeutologia*, [w:] B. Śliwerski (red), *Pedagogika. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, t. 2, Gdańsk 2006, s. 293.

²²⁸ Ibidem, s. 293.

Kompleksowe podejście do rozwoju zawodowego nauczycieli prezentują Hubert Dreyfus i Stuart Dryfus. W ich ujęciu, nauczyciel podczas swojej drogi zawodowej przechodzi przez pięć poziomów, od „nowicjusza” do „eksperta”. Nauczyciel nowicjusz sztywnie trzyma się wyuczonych zasad i planów. Nie posiada jeszcze własnego osądu sytuacji. Zaawansowany początkujący wykazuje się percepcją ograniczoną, sytuacyjną. Poziom trzeci to kompetentny nauczyciel radzący sobie z przepełnionymi klasami. Postrzega on swoje działania w dalekosiężnej perspektywie. Kolejny poziom to biegły nauczyciel, postrzegający sytuacje pedagogiczne holistycznie. Najwyższy poziom rozwoju zawodowego to ekspert, który odchodzi od sztywnych zasad, reguł i wytycznych, gdyż posiada własną wizję edukacyjną. Intuicyjnie rozumie on sytuacje poprzez stosowanie podejścia analitycznego²²⁹. Za zaletę tego modelu uznaje się logiczność w postępie rozwoju oraz oparcie go na uczeniu się i doświadczeniu. Ujęcie to ignoruje jednak złożoność i dynamikę życia w klasie, przerwy w uczeniu się oraz wagę ciągłych okazji do wykorzystywania refleksji i doświadczenia dla udoskonalenia roli nauczyciela²³⁰.

Kolejnym ujęciem, które rozpatruje rozwój zawodowy nauczyciela w sposób stadialny jest koncepcja profesjonalnego nauczyciela Roma Harrego²³¹, w której założeniu rozwój zawodowy nauczyciela wypływa z rozwoju osobistego, którego podstawowym mechanizmem jest samorozwój. Polega on na rosnącej niezależności w myśleniu i działaniu oraz przebiega w czterech przestrzeniach: publicznej – wspólnej, prywatnej – wspólnej, prywatnej – indywidualnej, publicznej – indywidualnej. Przestrzenie te tworzą czteroetapowy proces rozwoju zawodowego: konwencjonalizacji, przyswajania, transformacji oraz uzewnętrznienia. Na etapie pierwszym nauczyciel uczy się zawodu i wchodzi do nowej kultury zawodowej. W swoim działaniu kieruje się zewnętrznymi nakazami i zaleceniami. Etap przyswajania związany jest z rozwijaniem poczucia osobowej tożsamości nauczyciela. Zaczyna on kierować się w swoim działaniu nie tylko zewnętrznymi nakazami, ale też zasadami dotyczącymi pracy w zawodzie. Kolejny okres to transformacja, w wyniku której nauczyciel kształtuje własne poglądy i metody pracy oraz zaczyna zaznaczać własny autorytet i jest profesjonalistą. Uzewnętrznienie to ostatni etap rozwoju, w którym nauczyciel publicznie manife-

²²⁹ H. L. Dreyfus, za: Ch. Day, *Rozwój zawodowy nauczyciela...*, op. cit., s. 85.

²³⁰ Por. ibidem, s. 86–87.

²³¹ Zob. R. Harre, za: Z. B. Gaś, *Doskonalący się nauczyciel...*, op. cit., s. 39–41.

stuje się w działaniu i dokonuje oceny własnej pracy. Nauczanie staje się wówczas sztuką²³².

Lya Kremer-Hayon i Ralf Fessler wyróżnili następujące etapy cyklu kariery zawodowej: przygotowanie do zawodu; wprowadzenie; kompetencja; budowanie; entuzjazm i rozwój; frustracja zawodowa; stabilizacja i stagnacja; kończenie kariery i zakończenie kariery²³³.

Przykładem fazowej koncepcji jest również model cyklu życia zawodowego nauczyciela (*Life Cycle of the Career Teacher*) Betty E. Steffy, Michael'a P. Wolfe, Suzanne H. Pasch, Billie J. Enz'a²³⁴. Z założeń tej teorii wynika, że konieczność rozwoju zawodowego nauczyciela związana jest ze specyfiką tej profesji ukierunkowanej na zmiany. Proces ten funkcjonuje w kontekście uwarunkowań osobowościowych nauczycieli oraz wynika z organizacji szkoły, systemu wsparcia oraz przygotowania. Kariery zawodowe nauczyciela przebiegają w sześciu fazach: nowicjusza (*novice teacher*), ucznia (*apprentice teacher*), profesjonalisty (*professional teacher*), eksperta (*expert teacher*), biegłego (*distinguished teacher*), nauczyciela finalizującego karierę (*emeritus teacher*)²³⁵. Zgodnie z tym modelem procesowi rozwoju zawodowego nauczyciela sprzyja nieustanna refleksja, sprzyjająca jego ciągłemu „wzrastaniu i odnawianiu zawodowemu”.

Ważną inspirację stanowiły dla mnie niezwykle interesujące analizy empiryczno-teoretyczne Joanny Marii Michalak²³⁶. Autorka przeprowadziła badania nad uwarunkowaniami sukcesów zawodowych nauczycieli, których podstawą były teorie rozwoju zawodowego Ralpha Fesslera i Micheala Hubermana. W wyniku badań narracyjnych autorka wyróżniła sześć faz rozwoju zawodowego nauczycieli. Pierwsza to czas poszukiwania i wyboru. Charakterystyczne motywy podejmowania pracy w zawodzie nauczycielskim to: motywy osobisto-pedagogiczne i motywy powiązane z koniecznością i przypadkiem. Drugą jest przygotowanie do zawodu związane z rozwojem wiedzy i umiejętności nauczyciela. Kolejny etap stanowi rozpoczęcie kariery: odnajdywanie własnej drogi; nastawienie na eksperymentowanie; rozpoznawanie warunków dla swoich działań; refleksja i tworzenie własnych planów działania i indywidualizacja;

²³² Ibidem, s. 39–41.

²³³ L. Kremer-Hayon, R. Fessler, *The inner world of school headteachers: Reflections on career life stages*, „International Review of Education” 1992, nr 38(1), s. 35–45.

²³⁴ Zob. B. E. Steffy, M. P. Wolfe, S. H. Pasch, B. J. Enz, *Life Cycle of the Career Teacher*, California 2000.

²³⁵ Ibidem, s. 4–10.

²³⁶ Badania prowadzone były w latach 2005–2006 przy użyciu metody studium przypadku (11 nauczycieli), zob. J. M. Michalak, *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli...*, op. cit.

różnorodne zmagania. Przeciwności i trudności mobilizują badanych nauczycieli do działania. Następnie obserwujemy pierwsze sukcesy – rozwijanie dojrzałego zaangażowania. W tej fazie nauczyciele odczuwają zadowolenie oraz mają poczucie wartości osobistej i tożsamości. W pełni identyfikują się z zawodem i mają poczucie odpowiedzialności za podejmowane działania. Są zaangażowani w pracę zawodową i pragną ją wykonywać jak najlepiej. Istotna faza to entuzjazm i wzrastanie, nowe wyzwania. Ten etap związany jest z takimi procesami jak: wzrastająca indywidualizacja i autonomia; poczucie kompetencji; troska o rozwój zawodowy; twórcza adaptacja do zmian oraz dojrzałe zaangażowanie. Finałem jest przygotowanie do odejścia na emeryturę, związane z bilansem osiągnięć i porażek; refleksja nad swoim dotychczasowym życiem²³⁷.

W swoich badaniach dotyczących rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki przyjąłam fazowe koncepcje rozwoju zawodowego nauczyciela R. Fesslera²³⁸ i M. Hubermana²³⁹, którzy traktują proces rozwoju zawodowego jako jakościową, nieciągłą transformację doświadczeń nauczyciela. W świetle tych teorii nauczyciele, z racji wykonywanego zawodu, powinni permanentnie się rozwijać i zmieniać, co czyni ich rozwój dynamicznym. Zdolni są oni do planowania i obserwacji tego procesu, a w konsekwencji mogą określić jego naturę (specyfikę) oraz kolejne etapy. Wybór tych teorii był spowodowany tym, że traktują one proces rozwoju zawodowego nauczyciela całościowo, jako jego całościowy proces uczenia się i „stawania się” wynikający z jego predyspozycji osobowościowych, indywidualnych doświadczeń, a także z szerokiego kontekstu społecznego.

Michael Huberman, odwołując się do psychologii rozwoju przez całe życie, na podstawie badań nad karierami zawodowymi szwajcarskich nauczycieli szkół średnich, wyróżnił siedem ich faz²⁴⁰. Pokazał możliwe drogi rozwoju zawodowego nauczycieli. Po pierwsze jest to rozpoczynanie kariery, dokładniej wejście do zawodu (1–3 rok pracy) – przetrwanie i/albo odkrycie (*Survival and/or Discovery*). Na tym etapie nauczyciele mogą przeżywać szok zawodowy wynikający z trudności sprostania przez nich wielu wymaganiom szkoły, co w konsekwen-

²³⁷ Ibidem, s. 330–331.

²³⁸ Zob. R. Fessler, *A model for teacher professional growth and development*, [w:] P. J. Burke, R. G. Heideman (red.), *Career-long Teacher Education*, Springfield: IL 1985, s. 181–193; R. Fessler, *Dynamic of teacher career stages*, [w:] T. R. Guskey, M. Huberman (red.), *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices*, Nowy Jork 1995, s. 171–192.

²³⁹ Zob. M. Huberman, *The professional life cycle of teachers*, „Teachers College Records” 1989, 91 (1), s. 31–57; idem, *The Lives of Teachers*, Londyn 1993; idem, *Professional careers and professional development: Some intersections*, [w:] T. R. Guskey, M. Huberman (red.), *Professional Development in Education...*, op. cit., s. 193–224.

²⁴⁰ Ibidem.

cji może prowadzić do zrodzenia się „postawy przetrwania” (trudne początki). Rozpoczynanie kariery nauczycieli w stylu „łatwe początki” może przeradzać się w „postawę odkrywania”. Wymiary nastawienia młodego nauczyciela na przetrwanie bądź odkrywanie w pierwszych latach pracy mogą współwystępować. Pierwszy etap pracy zawodowej nauczyciela jest decydujący w kreowaniu się wizji zawodu (zależy od jego zaangażowania). Następnie stabilizacja (*Stabilization*)/odnajdywanie zaangażowania (4–6 rok pracy). Jest to etap związany ze wzrastającym poczuciem mistrzostwa zawodowego, zwiększającą się autonomią i emancypacją zawodową nauczyciela oraz integracją ze współpracownikami. Jest to czas zdobywania nowych umiejętności i rozwoju kompetencji zawodowych. Okres ten jest najbardziej decydujący w rozwoju zawodowym nauczyciela, gdyż wybiera on własną drogę działania. Po niej następuje eksperymentowanie/różnicowanie (*Experimentation*) – 7–18 rok pracy. Nauczyciele zaczynają eksperymentować, poszukiwać własnej drogi w zakresie metod i sposobów pracy, odczuwają odpowiedzialność zawodową, poszukują nowych wyzwań oraz wprowadzają zmiany. Dążą oni na tym etapie do profesjonalizmu zawodowego i do rozwoju osobowości zawodowej. Dobrowolnie uczestniczą w różnych formach doskonalenia zawodowego. Osiągnięcie zastoju zawodowego – ocena sytuacji/stawianie pytań – („*Taking stock*”: *self doubts*) – przypada na 7–18 rok pracy. Nauczyciele dokonują samooceny, rewidują swoją wiedzę i umiejętności oraz stawiają nowe pytania. Jest to etap namysłu nad swoim rozwojem zawodowym. Niektórzy nauczyciele mogą przeżywać kryzys, mogą rozważać rezygnację z zawodu inni mogą poszukiwać nowych dróg rozwoju poprzez zaangażowanie. Zastój zawodowy może być spowodowany rozczarowaniem związanym z niedocenieniem przez przełożonego; brakiem widocznych efektów swojej pracy. Zdara się jednak, że przez to zjawisko nauczyciel dokonuje reorganizacji swojego działania przez co rozwija się zawodowo. Uspokojenie/dystans (*Serenity or bitterness*) to 19–30 rok pracy. Na tym etapie nauczyciele tracą entuzjazm w pracy zawodowej, mniej angażują się w działalność zawodową i w relacje z uczniami. Po czym wkraczają w fazę konserwatyzmu (*Conservatism*) – 19–30 rok pracy. W tej fazie rozwoju nauczyciele są konserwatywni i schematyczni w działaniu, stawiają opór przy wprowadzaniu zmian, czują pewną nostalgię. Wyłączenie się z zawodu (*Disengagement*) następuje w 31–40 rok pracy. Jest to etap, w którym nauczyciele stopniowo wycofują się z zawodu. Wyłączenie się z zawodu może być spokojne, „pogodne” wynikające ze spełniania zawodowego bądź „gorzkie” wynikające z rozczarowania²⁴¹.

²⁴¹ Ibidem.

Z powyższej koncepcji wynika, że rozwój zawodowy jest procesem skokowym, pełnym nieciągłości, wydarzeń przełomowych, a zmiany zachodzące w nauczycielu mają charakter ilościowo-jakościowy.

Dynamiczny charakter ma także teoria rozwoju zawodowego R. Fesslera, która zakłada, że jest on związany z osobistym życiem nauczyciela oraz z jego otoczeniem, a zwłaszcza z czynnikami organizacyjnymi. Dynamikę przebiegu życia zawodowego nauczyciela mogą zmieniać jego indywidualne doświadczenia. Autor wyróżnia osiem faz rozwoju zawodowego nauczyciela, w których zachodzą procesy różnicowania i integracji²⁴².

Etap pierwszy to przygotowanie do zawodu – to nabywanie wiedzy i umiejętności koniecznych do funkcjonowania w zawodzie odbywające się głównie w instytucjach kształcących nauczycieli. Po nim następuje wprowadzenie/włączenie do zawodu – jest etapem pierwszych kilku lat pracy nauczyciela. Następnie obserwuje się doskonalenie kompetencji. Na tym etapie nauczyciel poprzez doskonalenie zawodowe zaczyna odczuwać autonomię zawodową, wzrasta jego poczucie mistrzostwa. Poszukuje własnej strategii działania pedagogicznego. Entuzjizm/wzrastanie to następna faza. Na tym etapie nauczyciel dąży do permanentnego podnoszenia swoich kompetencji zawodowych. Odczuwa zadowolenie z wykonywanej pracy zawodowej. Staje się profesjonalistą. Przechodzi ona we frustrację/rozczarowanie karierą. Ten etap związany jest z wzrastającym niezadowoleniem z wykonywanego zawodu oraz z poczuciem braku satysfakcji zawodowej co może prowadzić do wypalenia zawodowego. Po czym następuje stabilizacja zawodowa – przejawia się w zmniejszającym się zaangażowaniu nauczyciela w pracę zawodową i w swój rozwój zawodowy co prowadzi do pewnego „zastoju”. Przedostatnim etapem jest – kończenie kariery, czyli przygotowanie nauczyciela do wycofywania się z zawodu. Może to być związane z przyjemnymi bądź trudnymi doświadczeniami. Ostatnie studium to wyjście z zawodu, które dotyczy nauczycieli wycofujących się z zawodu (przejście na emeryturę, zmiana pracy)²⁴³.

Zgodnie z tą koncepcją nauczyciel nie może być traktowany jako osoba wyłączona z wpływów wewnętrznego i zewnętrznego świata. Funkcjonuje on pomiędzy etapami w zależności od swoich umiejętności reagowania na osobiste (subiektywne) i organizacyjne (obiektywne) warunki. Jego rozwój zawodowy

²⁴² Zob. R. Fessler, *A model for teacher professional growth and development*, [w:] P. J. Burke, R. G. Heideman (red.), *Career – long Teacher Education*, Illinois 1985, s. 181–193; R. Fessler, *Dynamic of teacher career stages*, [w:] T. R. Guskey, M. Huberman (red.), *Professional Development in Education...*, op. cit., s. 171–192.

²⁴³ Por. ibidem.

jest zatem uzależniony od dyspozycji osobowych (czynników wewnętrznych/subiektywnych) i od wpływów środowiska zewnętrznego (czynników zewnętrznych/środowiskowych). Poszczególne fazy nie są zależne od wieku nauczycieli, gdyż istnieją pewne zdarzenia życiowe, które mogą zmieniać dynamikę przebiegu etapów i prowadzić do wzrostu lub spadku motywacji zaangażowania we własny rozwój zawodowy.

Przyjęte przeze mnie koncepcje rozwoju zawodowego R. Fesslerera i M. Hubermana nie traktują rozwoju jako procesu ciągłego, płynnego, o specyficznym dla każdego nauczyciela tempie, co jest typowe dla modelu liniowego. Ważnym założeniem tych koncepcji jest to, że nauczyciele przechodzą przez poszczególne etapy rozwoju zawodowego we własnym, indywidualnym tempie²⁴⁴. Modele te zakładają, że rozwój to proces skokowy, w którym zmiany zachodzące w nauczycielu mają charakter ilościowo-jakościowy. Były one przydatne dla mnie szczególnie w kontekście **rozpoznawania specyfiki rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki (a zarazem twórców) na, tle ich indywidualnej drogi zawodowej**. Stanowiły bazę kategorialną do wyłonienia etapów rozwoju zawodowego nauczycieli oraz podstawę analiz zjawisk i procesów w nim przełomowych. W niniejszej rozprawie świadomie, celowo i konsekwentnie przywołuję różnorodne koncepcje dotyczące rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki. Według mnie, co z resztą potwierdzają wyniki moich autorskich badań, w pełni odzwierciedlają one specyfikę analizowanego przeze mnie procesu. W moich analizach szczególnie ważne jest założenie, że rozwój zawodowy nauczyciela ma charakter dynamiczny, a poznanie tego procesu nie jest możliwe bez umiejscowienia jego w kontekście sytuacyjnym. Powinien być on rozpatrywany całościowo, gdyż składa się z indywidualnych doświadczeń nauczyciela wynikających z szerokiego kontekstu społecznego. Ujęcie to wskazuje na wartość poznawczą badania procesu rozwoju zawodowego nauczycieli poprzez rekonstrukcję ich autobiografii zawodowych.

3. Etapy rozwoju zawodowego nauczycieli

Istotnym etapem rozwoju zawodowego nauczycieli jest wybór drogi (spejalności) zawodowej. Zgodnie z interdyscyplinarną teorią miejsca i przestrzeni społeczno-zawodowej człowieka Kazimierza Czarneckiego, jednostka rozwija się zawodowo między innymi dzięki trafnej decyzji wyboru zawodu i szkoły²⁴⁵.

²⁴⁴ Por. E. Przygońska, *Etapy rozwoju zawodowego nauczyciela*, [w:] E. Przygońska (red.), *Nauczyciel. Rozwój zawodowy i kompetencje*, Toruń 2010, s. 35.

²⁴⁵ Por. K.M. Czarnecki, *Profesjologia. Nauka o zawodowym rozwoju człowieka*, Sosnowiec 2010, s. 68; idem, *Teoretyczne podstawy zawodowego rozwoju człowieka*, [w:] H. Moroz (red.), *Rozwój za-*

Teoria Donalda Super'a zwraca uwagę na to, że podjęcie decyzji o wyborze zawodu połączone jest z kształtowaniem się zainteresowań, wartości, potrzeb i planów względem preferowanych zawodów²⁴⁶. Niektóre deterministyczne teorie wyboru zawodu wskazują na jedną, główną jego przyczynę. W teorii cech człowieka wybór i wykonywanie zawodu wymaga od jednostki określonych cech psychicznych i psychomotorycznych²⁴⁷. Według Roberta Hoppocka, zawody są wybierane dla realizacji określonych potrzeb człowieka. Wybór zawodu jest tym trafniejszy, im lepiej potrafimy ocenić to, w jakim stopniu spełni on nasze oczekiwania, co zależy od samowiedzy, wiedzy o zawodach oraz sprawności myślenia²⁴⁸. Zgodnie z teorią wyboru i decyzji Esti Ginzberg'a wybieranie zawodu jest procesem rozwojowym i stanowi sekwencję decyzji podejmowanych na przestrzeni wielu lat życia człowieka. Czynnikiem wpływającym na wybór zawodu są głównie wartości jednostki, czynniki emocjonalne, rodzaj i poziom wykształcenia oraz wpływ środowiska. Wybór zawodu jest długotrwałym procesem koegzystującym z dopasowywaniem się jednostki do permanentnie zmieniającej się rzeczywistości i dostrzeganych w niej celów swojego życia²⁴⁹.

Opracowania empiryczne dotyczące wyboru zawodu nauczyciela wskazują na różne klasyfikacje motywów wyboru tej profesji. Na przykład Halina Rotkiewicz – na podstawie badań autorskich – wyłoniła dwie główne przyczyny wyboru zawodu nauczyciela: samodzielny, świadomy wybór lub przypadek²⁵⁰. Autorka wprowadziła pojęcia: „przymusu” i „wolności wyboru”. Motyw przymusu występuje wtedy, gdy wybór zawodu spowodowany jest presją czynników zewnętrznych np. innych osób, przypadku lub uwarunkowań ekonomicznych. Natomiast świadomy wybór wynika z niezależnej decyzji jednostki. W obrębie motywu wolności wyboru, funkcjonują typy przyczyn szczegółowych takie jak: ideowe, poznawcze oraz traktowanie pracy nauczyciela jako powołania. Analizując materiał pamiętnikarski H. Rotkiewicz wyodrębniła dwa źródła, z których może wywodzić się decyzja o podjęciu określonego kierunku kształcenia: „ja sam” i „inni”. „Ja” to źródło związane z samodzielnym wyborem drogi zawodowej, wynikające z dążeń poznawczych, z powołania, zamiłowania lub chęci posiadania prestiżu społecznego i budowania własnego znaczenia. Kate-

wodowy nauczyciela, Kraków 2005, s. 39–43.

²⁴⁶ D. E. Super, *Psychologia zainteresowań*, Warszawa 1972.

²⁴⁷ Zob. K. M. Czarnecki, *Profesjologia...*, op. cit., s. 48–49.

²⁴⁸ Ibidem, s. 50.

²⁴⁹ Ibidem, s. 51–52.

²⁵⁰ Por. H. Rotkiewicz, *Wybór zawodu nauczycielskiego*, [w:] J. Nowak (red.), *Przemiany zawodu nauczycielskiego*, Wrocław – Warszawa – Kraków 1991, s. 16–17.

goria „inni” dotyczy wpływu sytuacji rodzinnej, nauczycieli, opinii o społecznym zapotrzebowaniu na nauczycieli, splotu uwarunkowań zewnętrznych, całokształtu sytuacji społeczno-politycznej, pochodzenia oraz płci przyszłych nauczycieli²⁵¹. W. Dróżka, prowadząc obszerne badania autobiograficzne różnych pokoleń nauczycieli wyróżniła wiele zachodzących na siebie typów motywów wyboru zawodu nauczycielskiego. Dokonując analizy wypowiedzi nauczycieli, zgromadzonych poprzez konkurs na pamiętniki młodego pokolenia nauczycieli lat dziewięćdziesiątych, wskazała na kilka grup motywów wyboru zawodu. Pierwsza z nich dotyczy samodzielnych, świadomych, „własnych” wyborów, wpływów i inspiracji rodziny oraz nauczycieli. Drugą grupę stanowią motywy „przymusu”, swoistych konieczności: losowych, edukacyjnych, środowiskowych, zewnętrznych, związanych często z presją ekonomiczną. Wyodrębniła także kilka rodzajów motywów wyboru zawodu przez młodych nauczycieli: zamiłowanie, motywy ideowe oraz konieczności i przypadku. Motywy zamiłowania (powołania) do pracy z dziećmi i młodzieżą są związane z osobistymi zainteresowaniami i predyspozycjami nauczycieli, zaś motywy ideowe związane są ze świadomym ich dążeniem do społecznego i kulturowego zaistnienia w kraju. Motywy konieczności i przypadku związane są z różnymi sytuacjami życiowymi i zawodowymi np. niedostanie się na studia, brak pracy w wyuczonym zawodzie lub złe samopoczucie w zawodzie wykonywanym wcześniej²⁵². W wyniku badań dotyczących nauczycieli średniego pokolenia autorka wyznaczyła kilka zachodzących na siebie typów motywów wyboru zawodu nauczycielskiego: motywy wynikające z samodzielnych decyzji oraz motywy losowe (niezależne od ich woli). Kolejnym kryterium podziału są źródła podjęcia decyzji, do których należą: powołanie, tradycje rodzinne, względy racjonalne np. ekonomiczne oraz przypadek²⁵³. Na ważną rolę rodziny i nauczycieli w wyborze zawodu wskazują także wyniki badań P. Schutza, K. Crowdera i V. White’a²⁵⁴. Badania narracyjne Moniki Świągulskiej potwierdzają, że nauczyciele są osobami znaczącymi w tym zakresie²⁵⁵. Na podstawie dorobku teoretyczno-empirycznego, dotyczącego przyczyn wyboru zawodu nauczycielskiego, Anna Wiłkomirska zwróciła

²⁵¹ Ibidem, s. 12–16.

²⁵² Por. W. Dróżka, *Młode pokolenie nauczycieli...*, op. cit., s. 241–253.

²⁵³ Por. W. Dróżka, *Generacja wielkiej zmiany...*, op. cit., s. 95–97.

²⁵⁴ Zob. P. Schutz, K. Crowder, V. White, *The development of goal a become a teacher*, „Journal of Educational Psychology” 2001, nr 2 (93), s. 299–308.

²⁵⁵ Zob. M. Świągulska, *Momenty „nadzwyczajnych” spotkań. Osoby znaczące w biografiach nauczycieli*, [w:] J. M. Michalak (red.), *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*, Łódź 2010, s. 281–300.

uwagę na dwie grupy motywów: wewnętrzne i zewnętrzne²⁵⁶. W ramach pierwszych wyłania motywy: osobiste (powołanie, twórczy charakter pracy, możliwość własnego rozwoju), pedagogiczne (potrzeba pracy z dziećmi i młodzieżą). Natomiast wśród motywów zewnętrznych znalazły się motywy: strukturalne (względy socjalne, warunki pracy), ideowe (uznanie społeczne, przydatność społeczna, tradycje rodzinne) oraz przypadkowe (niepowodzenie na studiach). Joanna Maria Michalak analizując narracje nauczycieli wskazuje na dwie grupy motywów wyboru pracy w zawodzie nauczycielskim: motywy osobisto-pedagogiczne oraz motywy konieczności i przypadku. Do pierwszej grupy zalicza: zainteresowanie pracą nauczycielską, pragnienie poszerzania własnych horyzontów oraz kształtowania postaw dzieci i młodzieży. Druga grupa motywów związana jest z: brakiem pracy w wyuczonym zawodzie, względami rodzinno-socjalnymi, brakiem innych ofert pracy, niespodziewanymi wydarzeniami lub zbiegami okoliczności²⁵⁷. Podobna klasyfikacja została stworzona przez Urszulę Tobor, która wyodrębnia cztery grupy motywów wyboru zawodu nauczycielskiego: wybór z przekonania (z własnej wewnętrznej potrzeby), wybór zawodu jako „alternatywa” lub umożliwienie realizacji ważnych potrzeb oraz wybór przypadkowy²⁵⁸.

Badania Józefa Rusieckiego – dotyczące motywów podejmowania pracy w zawodzie nauczyciela – wykazały, że co czwarty nauczyciel pracuje w szkole przez przypadek i z braku innych możliwości²⁵⁹. Z badań Doroty Kowalczyk wynika, że tylko niewielka grupa studentów specjalności nauczycielskich deklaruje chęć podjęcia pracy w zawodzie nauczyciela²⁶⁰. Analizy teoretyczno-empiryczne K. Olbrycht, dotyczące wyboru zawodu nauczyciela plastyki dowodzą, że około 50% absolwentów wyższych studiów na kierunku wychowanie plastyczne nie wykazuje pozytywnej motywacji do pracy w zawodzie nauczyciela. Ich aspiracje zawodowe są związane głównie z aktywnością artystyczną²⁶¹. Badania biograficzne dotyczące karier zawodowo-artystycznych nauczycieli plastyki także

²⁵⁶ Por. A. Wiłkomirska, *Zawodowe i społeczno-polityczne orientacje nauczycieli*, Warszawa 2002, s. 69.

²⁵⁷ Por. J. M. Michalak, *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli...*, op. cit., s. 261–274.

²⁵⁸ Por. U. Tabor, *Biograficzne uwarunkowania rozwoju nauczyciela...*, op. cit., s. 99.

²⁵⁹ Badania przeprowadzono w 1995 roku wśród 999 nauczycieli oraz 128 dyrektorów szkół, zob. J. Rusiecki, *Nauczyciele okresu transformacji – próba diagnozy zawodu*, Olsztyn 1999, s. 49–54.

²⁶⁰ Badania przeprowadzone były latach 2000–2001, objęto nimi 250 studentów, zob. D. Kowalczyk, *Motywy wyboru zawodu nauczyciela przez studentów Studium Pedagogicznego Uniwersytetu Jagiellońskiego*, [w:] H. Kwiatkowska, T. Lewowicki (red.), *Społeczno-kulturowe konteksty edukacji nauczycieli i pedagogów*, Warszawa 2003, s. 181–192.

²⁶¹ Zob. K. Olbrycht, *Kształcenie nauczycieli plastyki w Polsce końca lat 90-tych...*, op. cit., s. 15.

wskazują na podobną prawidłowość wyboru ich drogi zawodowej związanej z ich wczesnymi zainteresowaniami szeroko pojętą sztuką²⁶².

Etapem motywującym do dalszego rozwoju zawodowego jest kształcenie wstępne i przygotowanie zawodowe. Odgrywa ono ważną rolę w procesie dojrzwania osobowego przyszłych nauczycieli²⁶³. Literatura pedeutologiczna wskazuje na wiele koncepcji i modeli kształcenia nauczycieli. W ujęciu Stefana Wołoszyna, „nowoczesny model uniwersyteckiego kształcenia nauczycieli powinien mieć charakter prawdziwie naukowy, ale funkcjonalny, sprofesjonalizowany i otwarty. Powinien go również cechować głęboki autentyczny wymiar humanistyczny”²⁶⁴. Zdaniem H. Kwiatkowskiej, przygotowanie do pracy w zawodzie nauczycielskim powinno obejmować dwie formy kształcenia: przygotowanie do podjęcia zadań zawodowych, do rozpoczęcia „praktykowania w klasie szkolnej” oraz do rozwoju zawodowego²⁶⁵. Alicja Kotusiewicz, wyróżnia trzy modele programowania działań edukacyjnych nauczyciela w trakcie kształcenia wstępnego: zaprogramowanie całkowite (zpełne), częściowe (niezpełne) oraz zerowe (brak programowania). Modelem optymalnym, zdaniem autorki, jest zaprogramowanie częściowe przyczyniające się do przygotowania nauczyciela autonomicznego i twórczego²⁶⁶. Całościowe ujęcie kształcenia zawodowego proponuje Józef Kuźma, który twierdzi, że nauczyciel powinien być człowiekiem wielowymiarowym, autonomicznym, otwartym i transgresyjnym. Optymalny model kształcenia nauczyciela powinien obejmować takie zakresy jak nabycie: wiedzy dotyczącej człowieka, celów i zadań wychowania młodego pokolenia, sposobów uprawiania poznania naukowego, kierunków rozwoju oświaty i wychowania; umiejętności organizacyjno-metodycznych, rozpoznawania otaczającej rzeczywistości oraz umiejętności podmiotowych: empatii, samoakceptacji, wrażliwości i poczucia odpowiedzialności za rozwój i działanie uczniów²⁶⁷. Współcześnie pojawia się coraz więcej koncepcji przygotowania nauczycieli jako kompetentnych specjalistów. W ujęciu Krystyny Duraj-Nowakowej, przygotowanie nauczycieli powinno być realizowane w trzech etapach: kształcenia wraz

²⁶² Badania były prowadzone na terenie Łysej Góry w grupie 15 nauczycieli plastyki-artystów, zob. A. Panek, *Kompetencje współczesnego nauczyciela plastyki...*, op. cit., s. 341–354.

²⁶³ Zob. W. Dróźki, *Młode pokolenie nauczycieli...*, op. cit., s. 253–273.

²⁶⁴ S. Wołoszyn, *Jak kształcić nauczycieli?*, [w:] A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S.M. Kwiatkowski (red.), *Edukacja nauczycielska...*, op. cit., s. 254–255.

²⁶⁵ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia...*, op. cit., s. 206.

²⁶⁶ Zob. A. A. Kotusiewicz, *Trzy modele kształcenia*, [w:] eadem (red.), *Mysł pedeutologiczna i działanie nauczyciela*, Białystok 2000, s. 145–154.

²⁶⁷ J. Kuźma, *Paradygmat wielowymiarowego rozwoju nauczycieli refleksje z pogranicza teorii i praktyki*, [w:] M. Ochmański (red.), *Alternatywne modele kształcenia nauczycieli*, Lublin 1995, s. 31–40.

liwości, krytycznej refleksji i samokontroli (opanowania metod i technik) oraz etapu twórczego i samodzielnego działania²⁶⁸. Podkreśla ona, że kształcenie do zawodu nauczyciela powinno być oparte na procesie profesjonalizacji w przygotowaniu do wielu ról i układów (pracy z uczniem na lekcji, zajęć pozalekcyjnych i organizacji czasu wolnego, współpracy z nadzorem pedagogicznym, innymi nauczycielami, rodzicami), dlatego w poszukiwaniu optymalnej koncepcji kształcenia wymagane jest prowadzenie badań komparatystycznych w tym zakresie²⁶⁹. Interesującą koncepcją, która może stać się inspiracją w kształceniu polskich nauczycieli jest teoria refleksyjnej praktyki Donalna Schöna, w której najważniejszy nacisk kładzie się na zdobycie przez kandydatów do zawodu umiejętności badania własnej praktyki i własnych umiejętności pedagogicznych oraz krytycznej analizy wielowymiarowego kontekstu, w jakim przebiega nauczanie²⁷⁰. Teoria przygotowania zawodowego Jenner Vadoboncoeur'a, Irene Rahm'a, Dorothy Aquilera, Margaret LeCompte wskazuje na pięć podstawowych standardów profesjonalnego kształcenia nauczycieli. Są to: wiedza przedmiotowa oraz wiedza o uczeniu i nauczaniu; umiejętności w szacowaniu osiągnięć; umiejętności porozumiewania się; promowanie demokratycznych ideałów oraz poszanowanie różnorodności²⁷¹.

W Polsce na przestrzeni wieków funkcjonowały różne modele i strategie kształcenia do zawodu nauczyciela plastyki, które ewaluowały. Od 1956 roku do 1994 roku nauczyciele plastyki byli między innymi kształceni na studiach nauczycielskich plastyki (dwuletni system dzienny, trzyletni system zaoczny)²⁷². Od 1973 roku wprowadzono jednolity system kształcenia nauczycieli plastyki na kierunku wychowania plastycznego w uniwersytetach i wyższych szkołach pedagogicznych²⁷³. Obecnie na poziomie uniwersyteckim kierunek studiów wychowanie plastyczne zastąpiono: edukacją plastyczną lub edukacją w zakre-

²⁶⁸ Zob. K. Duraj-Nowakowa, *Nauczyciel. Kultura – Osoba – Zawód*, Kielce 2000, s. 282–285.

²⁶⁹ Zob. eadem, *Systemologiczne inspiracje pedeutologii*, Kraków 2000, s. 171–172.

²⁷⁰ Zob. H. Mizerek, *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej. Między tradycjonalizmem, a ponowoczesnością*, Olsztyn 1999, s. 40.

²⁷¹ Zob. J. Vadoboncoeur, J. Rahm, D. Aquilera, M. LeCompte, *Building democratic character through community experiences in teacher education*, „Education and Urban Society” 1996, nr 2, s. 159–207.

²⁷² Zob. M. Uberman, *Z historii szkolnictwa pedagogicznego w Polsce. Kształcenie nauczycieli rysunku, wychowania plastycznego, plastyki na potrzeby szkolnictwa podstawowego w latach 1944–1989*, Rzeszów 2009, s. 211; A. M. Żukowska, *Rysunek i wychowanie plastyczne w szkolnictwie ogólnokształcącym w Polsce po II wojnie światowej*, Lublin 2009, s. 211.

²⁷³ Zob. M. Uberman, *Z historii szkolnictwa pedagogicznego w Polsce...*, op. cit., s. 211; A. M. Żukowska, *Rysunek i wychowanie plastyczne w szkolnictwie ogólnokształcącym w Polsce...*, op. cit., s. 277–302.

się sztuk plastycznych²⁷⁴. Do wykonywania zawodu nauczyciela plastyki uprawnieni są także absolwenci Akademii Sztuk Pięknych po ukończeniu pedagogicznego kursu kwalifikacyjnego. Zasadnicze zmiany, przyczyniające się do wprowadzenia nowych form przygotowania zawodowego nauczycieli plastyki, są konsekwencją reformy oświatowej z lat 1999/2000, w wyniku której zastąpiono przedmioty plastykę i muzykę „sztuką”²⁷⁵. Wystąpiła poważna luka w kształceniu nauczycieli edukacji artystycznej. Od tego czasu jako formy przygotowania nauczycieli innych przedmiotów do nauczania plastyki zaczęły funkcjonować studia podyplomowe i kursy kwalifikacyjne z zakresu „sztuka”.

Badania nad zawodem nauczyciela między innymi W. Dróźki²⁷⁶, J. M. Michalak²⁷⁷, Renaty Miszczuk²⁷⁸ wskazują na powszechne zjawisko niedostatecznego przygotowania praktyczno-metodycznego przyszłych nauczycieli podczas kształcenia wstępnego w uczelniach wyższych. Z badań Danuty Waloszek wynika, że instytucje kształcące nauczycieli nie przygotowują do samokształcenia oraz do podejmowania samodzielnych decyzji pedagogicznych i do rozwiązywania problemów²⁷⁹.

Występuje znaczący związek pomiędzy przebiegiem początkowego okresu pracy zawodowej a jakością wykształcenia, w tym również przygotowania zawodowego²⁸⁰. Nauczyciele po ukończeniu wyższych uczelni, często odczuwają braki przygotowania teoretycznego. Ich wyobrażenia i oczekiwania na temat pracy zawodowej ukształtowane podczas studiów są niezgodne z tym, czego doświadczyli podczas pierwszego kontaktu z praktyką.

²⁷⁴ Zob. M. Szymańska, *Wychowanie przez sztukę...*, op. cit., s. 545–561.

²⁷⁵ Zob. Rozporządzenie MEN z 15 lutego 1999 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych Dz. U. z 1999 r., nr 14, poz. 128.

²⁷⁶ Zob. W. Dróźki, *Młode pokolenie nauczycieli...*, op. cit., s. 273.

²⁷⁷ Zob. J. M. Michalak, *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli...*, op. cit., s. 274–277.

²⁷⁸ Zob. R. Miszczuk, *Ocena przygotowania zawodowego początkujących nauczycieli – analiza badań własnych*, [w:] A. Bogaj, W. Dróźka (red.), *Proces stawania się nauczycielem...*, op. cit., s. 135–141.

²⁷⁹ Badania sondażowe prowadzone były w latach 1996–1997 wśród 1000 nauczycieli oraz 50 studentów kierunków nauczycielskich, zob. D. Waloszek, *Efekty kształcenia nauczycieli i ich potrzeby doskonalenia się*, [w:] H. Kwiatowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.), *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, Warszawa 2000, s. 308–319.

²⁸⁰ Por. W. Dróźka, *Problemy startu zawodowego młodych nauczycieli a tryb ich kształcenia i dalszej stymulacji rozwoju*, [w:] H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.), *Współczesność a kształcenie nauczycieli...*, op. cit., s. 291.

Etap rozpoczynania kariery zawodowej (pierwsze lata pracy) uważany jest przez badaczy za rozstrzygający w procesie rozwoju zawodowego nauczycieli²⁸¹. Określany jest on w pedeutologii jako „start zawodowy” w ciągu, którego występują ze szczególnym nasileniem wszystkie wymiary (zakresy) rozwoju zawodowego nauczyciela: socjalizacja do kultury zawodowej; rozwój w zakresie wiedzy i umiejętności; wymiar moralny, osobisty i refleksyjny. Proces rozwoju zawodowego na tym etapie jest złożony oraz obejmuje wiele zadań²⁸². W okresie rozpoczynania kariery zawodowej młody nauczyciel przystosowuje się do wymagań stawianych przez środowisko pracy zawodowej. Jest to czas adaptacji zawodowej nauczyciela, która jest związana z koniecznością dostosowania się przez niego do sytuacji przekazywania własnej wiedzy, „wejścia” w relacje panujące w gronie pedagogicznym, nawiązywania kontaktu z uczniami i rodzicami, a także zbudowania zasad kontaktowania się z dyrekcją²⁸³. Adaptacja może przybrać charakter „twórczej”, która polega na przekraczaniu zastanych konwencji w dążeniu do działań autonomicznych, twórczych i odpowiedzialnych podejmowanych we własnym imieniu i na własne ryzyko²⁸⁴. Ze względu na nawarstwiający się problemy i wymagania, wynikające z wchodzenia młodych nauczycieli w rolę zawodową często dochodzi do kryzysów adaptacji zawodowej²⁸⁵, przeżywają oni „szok zawodowy”, który jest „szokiem przejścia” i „zmiany”²⁸⁶. Efektem tego zjawiska może być wypracowanie własnej strategii twórczego działania, nastawienia na „odkrywanie” i eksperymentowanie lub na „przeżycie”²⁸⁷. Badania biograficzne Urszuli Tabor nad uwarunkowaniami rozwoju zawodowego nauczycieli wskazują na to, że doświadczenia pierwszych lat pracy nauczyciela mogą prowadzić do „szybkiej” lub „wydłużonej” (utrudnionej) adaptacji²⁸⁸. Pierwsze lata pracy zawodowej są często początkiem rodzenia się tożsamości zawo-

²⁸¹ Zob. W. Dróżka, *Problemy startu zawodowego młodych nauczycieli...*, op. cit., s. 289; J. M. Michalak, C. Bezzina, *Teachers' induction and ongoing professional development. Beginning teachers' perceptions of their preparation and professional development in Malta and Poland*, „Edukacja” 2005, nr 1, s. 87–106; D. M. Kagan, *Professional growth among preservice and beginning teachers*, „Review of Educational Research” 1992 nr 62(2), s. 129–169.

²⁸² Por. J. Calderhead, Za: W. Dróżka, *Młode pokolenie nauczycieli...*, op. cit., s. 273–274.

²⁸³ Por. W. Prokopiuk, *O istocie kryzysów rozwoju zawodowego nauczycieli u progu XXI wieku, (próba zarysowania pola problemowego)*, [w:] Z. Jasiński, T. Lewowicki (red.), *Problemy pedeutologii na przełomie XX i XXI wieku*, Opole 2000, s. 161.

²⁸⁴ Zob. H. Kwiatkowska, *Logika rozwoju zawodowego*, „Kształcenie Nauczycieli” 1993, nr 1(2), s. 73.

²⁸⁵ Zob. W. Prokopiuk, *Nauczyciel na polach humanizacji edukacji*, Kraków 2010, s. 372.

²⁸⁶ Ibidem, s. 289.

²⁸⁷ Zob. M. Huberman, *Professional careers and professional development...*, op. cit.

²⁸⁸ Zob. U. Tabor, *Biograficzne uwarunkowania rozwoju nauczyciela...*, op. cit., s. 103.

dowej nauczycieli. Jak twierdzi H. Kwiatkowska „«Tożsamość» obejmuje to co w człowieku stałe, powtarzalne, a zarazem sygnalizuje, co w nim różne, niepowtarzalne, zmienne, co się staje”²⁸⁹. Autorka wyróżnia: tożsamość rozproszoną, nadaną, morytoryjną, osiągniętą²⁹⁰. Z badań Haliny Gąsior zaś wynika, że okres pierwszych lat pracy zawodowej nauczycieli przyczynia się do rodzenia się ich identyfikacji zawodowej²⁹¹. W procesie tym, zgodnie z ujęciem Sabiny Bartel, ważną rolę odgrywają cechy osobowościowe nauczycieli²⁹². Badania biograficzne Czesława Plewki świadczą także o tym, że w procesie wchodzenia w rolę zawodową nauczyciela największe znaczenie ma jego aktywność i zaangażowanie²⁹³. Identyfikacji zawodowej mogą sprzyjać pierwsze sukcesy zawodowe nauczyciela. Zgodnie z teorią Barbary Żechowskiej, mogą one mieć trzy wymiary: obiektywny, gdy są dostrzegane na zewnątrz, subiektywny – dotyczą wewnętrznych odczuć (samooceny, satysfakcji) i subiektywno-obiektywny²⁹⁴.

Z badań J. M. Michalak oraz Merava Asaf’a, Rakefeta Shachar’a, Vereda Tohar’a i Anata Kainan’a wynika, że za sukcesy zawodowe początkujący nauczyciele uznają głównie pozytywne interpersonalne relacje z uczniami²⁹⁵. Dzięki pierwszym sukcesom zawodowym młodzi nauczyciele mogą odczuwać satysfakcję zawodową. Jak dowodzi Agnieszka Karczmarczyk, jakość rozwoju zawodowego nauczyciela i jego poczucie satysfakcji zależą wzajemnie od siebie²⁹⁶. W pierwszych latach pracy młodzi nauczyciele mogą odczuwać, dzięki satysfakcji zawodowej, powołanie, czyli przeświadczenie o posiadaniu określonego daru czy zdolności do wykonywania pracy w zawodzie nauczyciela²⁹⁷.

²⁸⁹ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia...*, op. cit., s. 228.

²⁹⁰ Zob. H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańsk 2005.

²⁹¹ Badania prowadzone w makroregionach: bielsko-bialskim, częstochowskim, katowickim i opolskim także dowodzą, że okres pierwszych lat pracy nauczycieli przyczynił się do identyfikacji zawodowej ponad 50% młodych nauczycieli, zob. H. Gąsior, *Adaptacja zawodowa młodego nauczyciela. Diagnoza – prognoza*, „Chowanna” t. 1, R. XXXVI (XLVII), Katowice 1994, s. 60–61.

²⁹² Zob. S. Bartel, *Czynniki osobowościowe a identyfikacja zawodowa nauczycieli*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1983, nr 1, R. XXVIII, s. 134; S. Bartel, *Osobowościowe uwarunkowania rozwoju nauczyciela w zawodzie*, [w:] S. Krawcewicz, J. Niemiec (red.), *Edukacja i sytuacja zawodowa nauczycieli*, Białystok 1984.

²⁹³ Zob. Cz. Plewka, *Uwarunkowania zawodowego rozwoju nauczycieli...*, op. cit., s. 337.

²⁹⁴ Zob. B. Żechowska, *Sukces zawodowy nauczyciela i jego uwarunkowania*, Słupsk 1978, s. 51.

²⁹⁵ Zob. J. M. Michalak, *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli...*, op. cit., s. 298–310; M. Asaf, R. Shachar, V. Tohar, A. Kainan, *From Superteacher to a Super Teacher: The Career Development of Teacher Educators*, „Forum: Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research” 2008, nr 9 (3).

²⁹⁶ Zob. A. Karczmarczyk, *Rozwój zawodowy a satysfakcja nauczyciela z pracy*, [w:] A. Bogaj, W. Drózka (red.), *Proces stawiania się nauczycielem...*, op. cit., s. 29.

²⁹⁷ Zob. Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny...*, op. cit., s. 140.

Z wielu badań wynika jednak, że na etapie rozpoczynania kariery zawodowej młodzi nauczyciele napotykają często wiele trudności. W. Dróżka, na podstawie badań autobiograficznych, wyróżniła czynniki utrudniające pracę zawodową młodych nauczycieli wynikające między innymi z niedostatecznego przygotowania zawodowego, z trudnych relacji panujących w zespołach nauczycielskich, złej organizacji pracy i niedostatecznego wyposażenia materialnego szkół²⁹⁸. Natomiast utrudnienia w pełnieniu roli nauczyciela na etapie rozpoczynania kariery wyłonione w badaniach J. M. Michalak to: niedostateczne przygotowanie do pracy w zawodzie nauczyciela; nierealistyczne oczekiwania; brak wsparcia ze strony kolegów; brak wsparcia ze strony przełożonych; słaba komunikacja w zespole pedagogicznym; zła atmosfera w pracy; nieodpowiednie warunki pracy²⁹⁹.

Istotnym etapem rozwoju zawodowego nauczycieli jest dochodzenie do autonomii i profesjonalizmu zawodowego. Momentem przełomowym, w rodzeniu się autonomii i profesjonalizmu zawodowego nauczycieli, jest poczucie pełnej identyfikacji z profesją nauczycielską. Mechanizm ten dotyczy utożsamiania się jednostki z rolą i grupą zawodową oraz internalizacji obowiązków, obyczajów i zachowań zawodowych, a także wartości preferowanych w grupie zawodowej³⁰⁰. Zgodnie z klasyfikacją typów tożsamości zawodowej nauczycieli H. Kwiatkowskiej, można powiązać pełną identyfikację z „tożsamością osiągniętą” nauczyciela, która jest wynikiem jego dogłębnego rozpoznania samego siebie, własnych możliwości, a także rozpoznania warunków działania. Nauczyciel o tej tożsamości jest niezależny od wpływów zewnętrznych, jest autonomiczny, refleksyjny, zachowuje integralność, wewnętrzną decyzyjność i odpowiedzialność³⁰¹. Z badań Cz. Plewki wynika, że w procesie autonomii zawodowej nauczyciela ważną rolę odgrywa odpowiedzialność zawodowa³⁰². Odpowiedzialne działania nauczyciela charakteryzują się rozsądkiem, sumiennością i gotowością do ponoszenia konsekwencji własnego postępowania. Związane

²⁹⁸ Badania prowadzone były w latach 1992–1993 (pamiętniki 111 młodych nauczycieli), zob. W. Dróżka, *Młode pokolenie nauczycieli...*, op. cit., s. 337–350; W. Dróżka, *Młode pokolenie nauczycieli polskich – aspiracje, styl życia i pracy – w świetle badań autobiograficznych*, [w:] H. Kwiatkowska, T. Lewowicki (red.), *Źródła współczesnej edukacji nauczycielskiej*, Warszawa 1997, s. 91–111. R. Miszczuk, *Problemy zawodowe nauczycieli na podstawie ich wypowiedzi autobiograficznych*, [w:] R. Kwiecińska, S. Kowal, M. Szymański (red.), *Nauczyciel – Tożsamość – Rozwój*, Kraków 2007, s. 179.

²⁹⁹ Zob. J. M. Michalak, *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli...*, op. cit., s. 284–285.

³⁰⁰ Zob. U. Tabor, *Biograficzne uwarunkowania rozwoju nauczyciela...*, op. cit., s. 106.

³⁰¹ Por. H. Kwiatkowska, *Pedeutologia...*, op. cit., s. 233–234.

³⁰² Zob. Cz. Plewka, *Uwarunkowania zawodowego rozwoju nauczycieli...*, op. cit., s. 340–341.

są z koniecznością rekompensowania działaniami pozytywnymi negatywnych skutków swoich decyzji³⁰³. Szczególnie swoiste spotkanie z uczniem stanowi szansę dla nauczyciela na docenienie sytuacji i możliwości bycia odpowiedzialnym³⁰⁴. Symptomami świadczącymi o autonomii zawodowej nauczyciela jest podejmowanie przez niego samodzielnych i świadomych decyzji wynikających z wewnętrznej potrzeby i troski za własny rozwój zawodowy. Proces ten przejawia się zaangażowaniem nauczyciela w samokształcenie i doskonalenie oraz w twórczych poszukiwaniach związanych z przekraczaniem i zastępowaniem przepisu roli tożsamością osobową, związaną ze świadomością siebie jako osoby³⁰⁵. Autonomii zawodowej towarzyszy zjawisko permanentnego „stawiania się nauczycielem” i dążenia do profesjonalizmu zawodowego. Zgodnie z ujęciem rozszerzonego profesjonalizmu zawodowego nauczyciela Lawrence Stenhouse rozumianego jako badanie własnego nauczania, opartego na koncepcji refleksyjnej praktyki D. Schön’a, nauczyciel może dążyć do profesjonalizmu poprzez samorozwój, samokształcenie, studiowanie własnej praktyki, testowanie własnych idei oraz poszukiwanie własnej strategii rozumienia świata³⁰⁶. Wyznacznikami wymiarów profesjonalizmu nauczycielskiego mogą być takie kategorie jak: wartości nauczycieli i społeczne znaczenie ich pracy; wiedza i edukacja nauczycielska; etyka i autonomia zawodowa³⁰⁷. Profesjonalizm, jak podkreśla J. M. Michalak, wymaga

od nauczycieli uczenia się w toku całej kariery zawodowej, pogłębiania wiedzy i umiejętności, wprowadzania innowacji, które mogą wspomagać doskonalenie praktyki [...] Nauczyciele mogą pretendować do profesjonalizmu przez zaangażowanie się w ustanawianie i wypracowywanie dobrych relacji z uczniami, rodzicami, z kolegami z pracy, ze społecznością lokalną³⁰⁸.

Nauczyciele, intensywnie dążąc do profesjonalizmu zawodowego, doskonalą swoje sposoby pracy oraz poszukują nowych strategii działania, mają perma-

³⁰³ Por. J. M. Michalak, *Poczucie odpowiedzialności zawodowej nauczycieli. Systematyzacja pojęcia*, [w:] W. Mikołajewicz (red.), *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli (dla) edukacji alternatywnej*, Kraków 2001, s. 36–44.

³⁰⁴ Por. S. Kowal, *Odpowiedzialność nauczyciela*, [w:] J. M. Michalak (red.), *Etyka i profesjonalizm...*, op. cit., s. 207.

³⁰⁵ Zob. R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu...*, op. cit., s. 306.

³⁰⁶ L. Stenhouse, za: B. D. Gołębniak, *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Toruń – Poznań 1998, s. 119–120.

³⁰⁷ Por. J. M. Michalak, *Profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*, [w:] eadem (red.), *Etyka i profesjonalizm...*, op. cit., s. 97.

³⁰⁸ Ibidem, s. 114–115.

nentną potrzebę podnoszenia swoich kompetencji zawodowych. Ich stosunek do własnego doskonalenia i samokształcenia zawodowego i pozazawodowego ma charakter harmonijno-pozytywny, gdyż potrzeba ich własnego rozwoju wynika z ich świadomości zawodowej³⁰⁹. Zgodnie z koncepcją dyscyplin organizacji uczącej się Peter'a Senge'a, w procesie stawania się nauczycielem istotne znaczenie odgrywa mistrzostwo osobiste związane z wewnętrzną motywacją do ciągłego uczenia się poprzez rozwijaną praktykę³¹⁰.

4. Charakterystyka uwarunkowań rozwoju zawodowego nauczycieli

Uwarunkowania rozwoju zawodowego człowieka określane są jako ogół jego czynników i wyznaczników³¹¹. Czynniki stanowią rodzaj warunków, które określają kierunek i pułap rozwoju zawodowego człowieka³¹². Istnieje szereg klasyfikacji uwarunkowań rozwoju zawodowego człowieka. Kazimierz Czarnecki dzieli je na podmiotowe i przedmiotowe. Wśród podmiotowych wyróżnia biologiczne, psychologiczne i fizyczne, zaś do przedmiotowych zalicza: uwarunkowania historyczne, polityczne, ekonomiczne, techniczne, pedagogiczne, kulturowe, społeczne³¹³. Donald Super natomiast wyłącza czynniki roli, czynniki osobiste i czynniki sytuacyjne³¹⁴. Zygmunt Wiatrowski, czynniki warunkujące daną linię zawodową dzieli na materialne i społeczne pracy oraz właściwości osobowe (zdolności i zainteresowania zawodowe; postawę zawodową oraz osobowość zawodową)³¹⁵. Waldemar Furmanek zaś zauważa związek między rozwojem zawodowym, a rozwojem stron procesu rozwoju człowieka (rozwój biologiczny, somatyczny i motoryczny, psychiczny, uczuciowy, rozwój inteligencji

³⁰⁹ W. Prokopiuk wyróżnił cztery typy stosunku nauczycieli do własnego doskonalenia i samokształcenia: stosunek harmonijno-pozytywny, stosunek sytuacyjnie-pozytywny, stosunek jednostronnie-pozytywny, stosunek pasywno-pozytywny, zob. W. Prokopiuk, *Wieloaspektowość samokształcenia nauczycieli. W poszukiwaniu jego nowego sensu*, Białystok 1992, s. 158–159.

³¹⁰ W koncepcji dyscyplin organizacji uczącej się P. Senge'a zwraca uwagę na: mistrzostwo osobiste, myślenie systemowe, modele myślowe, budowanie wspólnej wizji przyszłości i zespołowego uczenia się; zob. P. M. Senge, *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, Warszawa 1998, s. 21–23.

³¹¹ Por. K. Czarnecki, *Rozwój zawodowy człowieka*, Warszawa 1985, s. 72–73.

³¹² Ibidem, s. 73.

³¹³ Zob. K. Czarnecki, *Rozwój zawodowy człowieka...*, op. cit.; K. Czarnecki, S. Karaś, *Profesjologia w zarysie*, Radom 1996.

³¹⁴ D. Super, za: M. Czerwieńska-Jesiewicz, *Psychologiczna analiza cech decyzji zawodowych młodzieży szkolnej*, Warszawa 1979, s. 24.

³¹⁵ Por. Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 2000, s. 370.

i uzdolnień, talentów technicznych, myślenia technicznego oraz rozwój zainteresowań)³¹⁶.

Funkcjonowanie nauczyciela w przestrzeni szkolnej stanowi wypadkową sprzężeń między uwarunkowaniami zobiektywizowanymi-zewnętrznymi, a wewnętrznymi, indywidualnymi predyspozycjami nauczyciela. Zewnętrzne warunki wynikają z systemu społeczno-kulturowego, ze specyfiki szkoły jako kultury organizacji. Jednostkowe czynniki warunkujące zachowania nauczycieli stanowią natomiast konglomerat cech i własności złożony z komponentów osobowościowych (potrzeb, temperamentu, zainteresowań, postaw); właściwości psychicznych nauczyciela (pamięci, zdolności do myślenia, motywacji, emocji); tożsamości podtrzymywanej społecznie przez nauczyciela w relacjach z podmiotami szkoły. Do uwarunkowań rozwoju zawodowego zalicza się także sytuację biograficzną nauczyciela³¹⁷. Rozwój zawodowy nauczyciela jest więc wynikiem wzajemnego oddziaływania środowiskowych czynników pracy oraz jego indywidualnych cech (aspiracji i zainteresowań, poziomu intelektualnego i kulturalnego)³¹⁸. O tym, że rozwój zawodowy nauczyciela warunkuje kontekst wewnętrzny (nauczyciel) i zewnętrzny (otoczenie), świadczą badania J. M. Michalak. Z analiz eksploratorki wynika, że kontekst wewnętrzny budują cechy osobowościowe, cele i dążenia zawodowe, wartości oraz wiedza i umiejętności. Kontekst zewnętrzny dotyczy natomiast wymagań szeroko rozumianego otoczenia nauczyciela (środowiska społeczno-kulturowe i polityczno-ekonomiczne)³¹⁹.

Rozpatrując uwarunkowania rozwoju zawodowego nauczyciela konieczne jest zatem zarówno poznanie warunków podmiotowych (wewnętrznych), jak i zdiagnozowanie wpływu środowiska na jego funkcjonowanie. Analiza warunków środowiskowych (zewnętrznych) jest konieczna z tego powodu, że pracy nauczyciela oraz sposobu pełnienia przez niego roli społecznej nie można opisywać w oderwaniu od okoliczności, w jakich ona przebiega³²⁰.

³¹⁶ Por. W. Furmanek, *Podstawy edukacji zawodowej*, Rzeszów 2000, s. 272–273.

³¹⁷ Por. M. Olejniczak, *Uwarunkowania rozwoju zawodowego nauczyciela*, [w:] E. Przygońska (red.), *Nauczyciel. Rozwój zawodowy...*, op. cit., s. 49.

³¹⁸ Zob. W. Kojs, *Przyczynek do rozważań nad programem rozwoju zawodowego nauczyciela*, [w:] H. Moroz (red.), *Rozwój zawodowy nauczyciela*, Kraków 2005, s. 143.

³¹⁹ Zob. J. M. Michalak, *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli...*, op. cit., s. 328–329.

³²⁰ Por. P. Woods, *Teaching and learning in the new millennium*, [w:] C. Sugrue, C. Day (red.), *Developing Teachers and teaching and Teaching Practice: International Research Perspectives*, London – New York 2001, s. 73–91.

Do warunków podmiotowych rozwoju zawodowego należą między innymi: zdolności i uzdolnienia, zainteresowania, silna motywacja³²¹. Rozwój zawodowy ma charakter jednostkowy; jest uzależniony od indywidualnego systemu wartości nauczyciela, jego preferencji oraz gotowości do ponoszenia wysiłku na rzecz samodoskonalenia się³²². Rozwój profesjonalny nauczyciela, zdaniem Judith Butler, związany jest z jego rozwojem osobowym, który jest dziełem samego nauczyciela³²³. Kategorię rozwoju nauczyciela z rozwojem jego osobowości także powiązał Krzysztof Rubacha. Orientację na rozwój zawodowy definiuje on jako „świadome działanie nastawione na projektowanie zmian we własnej perspektywie życiowej, których bazą jest indywidualność jednostki, a narzędziami aktywność oraz wytrwałość w działaniu”³²⁴. Rozwój zawodowy jest rozpatrywany także z perspektywy jego kompetencji autokreacyjnych³²⁵. Na układ właściwości warunkujących rozwój zawodowy nauczyciela składają się predyspozycje, motywacje, zdolności, zainteresowania, temperament, mechanizmy charakterologiczne i samoregulacyjne³²⁶. Jakość rozwoju zawodowego nauczyciela oraz kreowanie się własnego stylu pedagogicznego jest wynikiem jego właściwości i zdolności indywidualnych: talentów, pasji, zainteresowań oraz cech charakteru³²⁷. Z badań Saby Koczoń-Zurek wynika, że właściwości indywidualne osobowościowe są czynnikami silnie podtrzymującymi aktywność zawodową nauczycieli³²⁸. Badania dotyczące uwarunkowań rozwoju zawodowego nauczycieli Cz. Plewki także, dowodzą, że głównie wartości i cechy osobowościowe nauczyciela warunkują ich rozwój zawodowy. Szczególną rolę w tym procesie odgrywa ich zaangażowanie w pracę zawodową³²⁹. Jest ono przejawem podmiotowej aktywności ukierunkowanej na wysoko wartościowe stany związane z od-

³²¹ Zob. K. Czarnecki, *Rozwój twórczy człowieka (Warunki. Proces. Wyniki)*, [w:] S. Juszczyk (red.), *Twórczy rozwój nauczyciela...*, op. cit., s. 75.

³²² Zob. M. Dyrda, *Uwarunkowania rozwoju zawodowego nauczyciela...*, op. cit., s. 125.

³²³ Zob. J. Butler, za: Z. B. Gaś, *Doskonalący się nauczyciel...*, op. cit., s. 41–50.

³²⁴ K. Rubacha, *Pełnienie roli nauczyciela a realizacja zadań rozwojowych w okresie wczesnej dorosłości*, Toruń 2000, s. 155.

³²⁵ Zob. B. Żechowska, *O twórczym rozwoju nauczyciela refleksji kilka*, [w:] S. Juszczyk (red.), *Twórczy nauczyciel...*, op. cit., s. 54–59; I. Górka, *Rozwój zawodowy nauczyciela w świetle wybranych koncepcji teoretycznych*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2001, nr 3, s. 58–59.

³²⁶ Zob. J. Szempruch, *Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce*, Rzeszów 2000.

³²⁷ Por. W. Dróżka, *Styl pedagogiczny w doświadczeniu zawodowym nauczycieli*, [w:] W. Prokopiuk (red.), *Rozwój nauczyciela w okresie transformacji...*, op. cit., s. 280.

³²⁸ Zob. S. Koczoń-Zurek, *Psychopedagogiczne i socjologiczne...*

³²⁹ Badania prowadzone w latach 2007–2009 na terenie Szczecina i Koszalina w grupie 245 nauczycieli, zob. Cz. Plewka, *Uwarunkowania rozwoju zawodowego nauczycieli...*, op. cit., s. 369–371.

powiedzialnością za dokonywane wybory i ich następstwa³³⁰. Na rolę własnej aktywności i odpowiedzialności nauczyciela w procesie rozwoju zawodowego zwraca uwagę także D. Foord³³¹. Z badań wynika, że czynnikiem silnie warunkującym rozwój zawodowy są kompetencje zawodowe nauczycieli³³², które stanowią strukturę poznawczą złożoną z umiejętności, wiedzy, dyspozycji oraz postaw związanych z wypełnianiem przez nauczycieli funkcji zawodowych³³³.

Rozwój zawodowy nauczyciela związany jest z jego otoczeniem, a zwłaszcza z czynnikami środowiska pracy. Do zewnętrznych źródeł rozwoju zawodowego nauczycieli Teresa Giza zalicza kulturę szkoły, która ujawnia jej instytucjonalny i obyczajowy charakter oraz jest wyznacznikiem relacji wszystkich podmiotów z nią związanych³³⁴. Z badań nad psychopedagogicznymi i socjologicznymi czynnikami podtrzymującymi aktywność zawodową nauczycieli wynika, że stosunki międzyludzkie środowiska pracy (relacje interpersonalne nauczycieli z uczniami, innymi nauczycielami, dyrekcją i rodzicami) są czynnikami silnie podtrzymującymi aktywność zawodową nauczycieli³³⁵.

Rozwojowi zawodowemu nauczycieli szczególnie sprzyjają pozytywne relacje z uczniami³³⁶. Badania Anny Pikały wskazują, że na podejmowanie przez nich rozwoju zawodowego mają wpływ głównie pozytywne stosunki interpersonalne: nauczyciel – uczeń, nauczyciel – nauczyciel, nauczyciel – nadzór pedagogiczny³³⁷. Z badań Józefa Rusieckiego wynika, że współpraca pomiędzy nauczycielami oraz relacje z uczniami mają pozytywny wpływ na ich pracę zawodową³³⁸. Badania W. Prokopiuka dowodzą, jednak, że „profesjonalna grupa odniesienia” może być znaczną barierą rozwoju zawodowego nauczycieli³³⁹. Z badań sondażowych H. Kwiatkowskiej także wynika, że zespół nauczycielski stanowi czynnik najmniejszej stymulacji rozwoju zawodowego nauczycieli. Szczególnie nikła w tym

³³⁰ Por. M. Czerepaniak-Walczak, *Zaangażowanie, jego wymiary i konsekwencje*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2001, nr specjalny: *Normatywizm – Etyczność – Zaangażowanie. Współczesne dyskusje o praktyczności pedagogiki*, s. 139.

³³¹ Zob. D. Foord, *The Developing Teacher...*

³³² Zob. S. Koczoń-Zurek, *Psychopedagogiczne i socjologiczne...*, op. cit., s. 56–64.

³³³ Por. J. Szempruch, *Nauczyciel w zmieniającej się szkole...*, op. cit., s. 112.

³³⁴ Zob. T. Giza, *Trudności rozwoju zawodowego nauczycieli*, [w:] A. Bogaj, W. Dróżka (red.), *Proces stawiania się nauczycielem...*, op. cit., s. 33–42.

³³⁵ Zob. S. Koczoń-Zurek, *Psychopedagogiczne i socjologiczne...*, op. cit., s. 112–114.

³³⁶ Ibidem, s. 65–67.

³³⁷ Zob. A. Pikała, *Dokształcanie, doskonalenie zawodowe nauczycieli...*, op. cit., s. 214.

³³⁸ Zob. J. Rusiecki, *Nauczyciele okresu transformacji...*, op. cit., s. 74–79.

³³⁹ Zob. W. Prokopiuk, *Nauczyciel na polach humanizacji edukacji...*, op. cit., s. 384.

względzie okazała się rola dyrektora³⁴⁰. S. Koczoń-Zurek na podstawie badań wyodrębniła trzy stanowiska dyirekcji wobec aktywności zawodowej nauczycieli: działania dyrektora sprzyjające podtrzymywaniu aktywności zawodowej (np. akceptacja pracy nauczyciela ze strony dyrektora, zapewnienie możliwości doskonalenia); brak akceptacji ze strony dyirekcji; stosunki interpersonalne z dyrektorem nie mające wpływu na aktywność zawodową³⁴¹. Istotnym warunkiem współczesnej szkoły, świadczącym o jej nowoczesności jest dialogowe i negocjacyjne nastawienie nauczycieli zarówno wobec uczniów i innych nauczycieli, ale także wobec rodziców uczniów³⁴². Prawidłowe funkcjonowanie szkoły, jak twierdzi Jolanta Szempruch, „zależy od współpracy rodziców i nauczycieli. Pedagogiczne relacje rodziny i szkoły dają szansę ciągłego doskonalenia się nauczycieli i rodziców jako wychowawców odpowiedzialnych za wszechstronny rozwój dzieci”³⁴³. Źródłem stosunków międzyludzkich w dużym stopniu warunkujących rozwój zawodowy nauczycieli są zatem relacje nauczycieli z rodzicami uczniów. Prowadzone badania w tym kierunku wykazują jednak na wyraźne problemy nauczycieli w kontaktach z rodzicami uczniów³⁴⁴.

Do czynników zewnętrznych związanych ze szkołą warunkujących funkcjonowanie zawodowe nauczycieli należy jej struktura organizacyjna. W przypadku nauczyciela plastyki szczególnie ważne są jego organizacyjne warunki pracy (np. liczebność klas, czas pracy, ilość godzin plastyki). W zakresie organizacyjnym szkoły istotny wpływ na rozwój zawodowy nauczyciela plastyki ma też zakres przydzielanych mu zadań i obowiązków³⁴⁵. Kolejnym czynnikiem warunkującym rozwój zawodowy nauczycieli, a zwłaszcza nauczycieli plastyki jest baza materialna szkoły (pomoce dydaktyczne, sprzęt audiowizualny, sala wyposażona w materiały, narzędzia i sprzęt niezbędny do pracy w różnych technikach i materiałach plastycznych, sale komputerowe do działań multimedialnych z zakresu fotografii, wideo i multimediiów, komputery ze specjalistycznym oprogramowaniem, aparaty fotograficzne, kamera wideo, skaner, drukarka, projektor multimedialny, aparatura audio)³⁴⁶.

³⁴⁰ Badania były prowadzone w grupie 381 nauczycieli, zob. H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycieli. Konteksty – Kategorie – Praktyki*, Warszawa 1997, s. 57.

³⁴¹ Zob. S. Koczoń-Zurek, *Psychopedagogiczne i socjologiczne czynniki...*, op. cit., s. 70–71.

³⁴² Zob. M. Dyrda, *Uwarunkowania rozwoju zawodowego nauczyciela...*, op. cit., s. 131.

³⁴³ J. Szempruch, *Nauczyciel w zmieniającej się szkole...*, op. cit.

³⁴⁴ Zob. S. Koczoń-Zurek, *Psychopedagogiczne i socjologiczne...*, op. cit., s. 69.

³⁴⁵ Zob. M. Dyrda, *Uwarunkowania rozwoju zawodowego nauczyciela...*, op. cit., s. 130.

³⁴⁶ Por. A. Boguszewska, B. Didkowska, K. Ferenz, W. Limont, D. Śmiechowski, U. Szuszcik, *Standardy edukacji wizualnej...*, op. cit., s. 77, 78, 85, 86.

Rozwój zawodowy nauczycieli warunkuje w istotnym wymiarze działalność doradztwa metodycznego. Badania empiryczne wskazują na znaczne braki w zakresie działalności doradztwa metodycznego. Badania Haliny Dybek potwierdzają fakt, że doradcy zawodowi nie sprzyjają procesowi rozwoju zawodowego nauczycieli, gdyż stosują mało nowoczesnych form i metod pracy doradczej³⁴⁷. Także z badań prowadzonych przez Pracownię Badań Społecznych w Sopocie na terenie województwa dolnośląskiego i podlaskiego wynika, że działalność ośrodków doskonalenia nauczycieli w zakresie wsparcia rozwoju zawodowego nauczycieli jest niewystarczająca³⁴⁸. Badania Ingrid Paško i Marty Kucharskiej-Żądło dowodzą, że utrudnieniem realizacji rozwoju zawodowego nauczycieli jest zmniejszająca się oferta ze strony ośrodków metodycznych³⁴⁹. Z badań Anny Fidelus wynika zaś, że 88,7% nauczycieli uważa, iż liczba ofert proponowanych przez doradztwo metodyczne jest niewystarczająca³⁵⁰. Sytuacja taka jest konsekwencją ograniczonych środków finansowych instytucji doradztwa metodycznego co prowadzi do redukcji etatów doradców metodycznych. Przykładem takiego zjawiska są instytucje doradztwa metodycznego miasta Białystok i powiatu białostockiego. W Miejskim Ośrodku Doradztwa Metodycznego w Białymstoku nie ma doradcy metodycznego nauczycieli plastyki jest natomiast jeden doradca metodyczny zajmujący się łącznie nauczycielami prowadzącymi zajęcia pozalekcyjne, plastykę, muzykę, wiedzę o kulturze oraz nauczycielami pracującymi w świetlicy³⁵¹. Trudniejszą sytuację mają nauczyciele plastyki powiatu białostockiego, gdyż w Centrum Edukacji Nauczycieli Urzędu Marszałkowskiego w Białymstoku od wielu lat nie ma stanowiska doradcy nauczycieli plastyki³⁵².

Do czynników zewnętrznych warunkujących rozwój zawodowy nauczycieli należą także zmiany edukacyjne (np. zmiany rozporządzeń i przepisów prawa

³⁴⁷ Badania prowadzone były w latach 1996–1997 w grupie 33 nauczycieli, 100 doradców metodycznych, 140 dyrektorów szkół, zob. H. Dybek, *Doradztwo metodyczne...*, op. cit., s. 169.

³⁴⁸ Badania prowadzone były w 2004 roku w grupie 689 nauczycieli, zob. B. Murawska, E. Putkiewicz, R. Dolata, *Wsparcie rozwoju zawodowego a potrzeby nauczycieli w tym zakresie...*, op. cit., s. 61–64.

³⁴⁹ Badania prowadzone były w 2006 r. na terenie powiatu tatrzańskiego i nowotarskiego w grupie 50 nauczycieli, zob. I. Paško, M. Kucharska-Żądło, *Doskonalenie nauczycieli. Mity i rzeczywistość*, [w:] B. Muchacka, M. Szymański (red.), *Nauczyciel w świecie współczesnym...*, op. cit., s. 289–296.

³⁵⁰ Zob. A. Fidelus, *Doskonalenie nauczycieli szkół podstawowych na wsi*, „Nowa Szkoła” 2000, nr 9, s. 26–27.

³⁵¹ Zob. www.modm.bialystok.pl

³⁵² Zob. www.cen.bialystok.pl

oświatowego)³⁵³. Na jakość tego procesu mają wpływ rozporządzenia ministerialne związane z wprowadzeniem procedury awansu zawodowego³⁵⁴. Obecnie awans zawodowy jest często postrzegany jako wyznacznik rozwoju zawodowego. Ocena tej procedury nie jest jednak wystarczająca w określeniu jakości tego procesu ze względu na podmiotowy wymiar umiejętności zawodowych nauczyciela³⁵⁵. Procedura awansu zawodowego powszechnie traktowana jest przez nauczycieli jako konieczność i wymóg formalny nie zmieniający ich nastawienia do pracy zawodowej³⁵⁶. Z badań W. Dróżki wynika, że nauczyciele negatywnie oceniają szczególnie biurokratyczny aspekt procedury awansu zawodowego³⁵⁷.

Z badań J. Rusieckiego nad osobistymi uwarunkowaniami pracy zawodowej nauczycieli wynika, że najważniejszą wartością jest dla nich rodzina³⁵⁸. Ustabilizowana sytuacja rodzinna, wyrozumiałość rodziny, pomoc i wsparcie ze jej strony należy do czynników sprzyjających podtrzymywaniu aktywności zawodowej nauczycieli³⁵⁹.

Respektując wszystkie opisane wyżej czynniki, zdecydowałam się na przedstawienie w książce analizy **uwarunkowań rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki** w kontekście całościowym wynikającym ze złożoności tego procesu. W swoich badaniach koncentruję się zarówno na uwarunkowaniach **wewnętrznych/podmiotowych**, jak i **zewnętrznych/środowiskowych** rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki

5. Teorie wspierania rozwoju zawodowego nauczycieli

Rozwój nauczyciela w zawodzie, zdaniem H. Kwiatkowskiej, nie odbywa się samoczynnie. Wymaga on stymulacji zewnętrznej i wewnętrznej³⁶⁰. Wspo-

³⁵³ J. Łukasiewicz-Palus, *Profesjonalizm nauczyciela w dobie reformy edukacji*, „Nowa Szkoła” 2007, nr 1, s. 14.

³⁵⁴ Karta nauczyciela, artykuł 7–10 ustawy z 18 lutego 2000 r. o zmianie ustawy Karta Nauczyciela; Rozporządzenie MEN z 3 sierpnia 2000 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli.

³⁵⁵ Por. E. Szadzińska, *Umiejętności dydaktyczne nauczycieli jako wyznacznik rozwoju zawodowego*, [w:] H. Moroz (red.), *Rozwój zawodowy nauczyciela...*, op. cit., s. 257–258.

³⁵⁶ Zob. M. Kazimierowicz, *Awans zawodowy – jakość pracy nauczyciela*, „Nowa Szkoła” 2001, nr 5, s. 50–52; L. Pawelski, *Awans zawodowy w zreformowanej szkole*, „Nowa Szkoła” 2001, nr 1, s. 11–13.

³⁵⁷ Zob. W. Dróżka, *Generacja wielkiej zmiany...*, op. cit., s. 278–297.

³⁵⁸ Zob. J. Rusiecki, *Nauczyciele okresu transformacji...*, op. cit., s. 104.

³⁵⁹ Zob. S. Koczoń-Zurek, *Psychopedagogiczne i socjologiczne czynniki...*, op. cit., s. 113.

³⁶⁰ Por. H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli...*, op. cit., s. 150.

maganie i wspieranie rozwoju człowieka może przybierać różne formy i metody między innymi: materialne/finansowe (np. pokrywanie kosztów doskonalenia zawodowego); organizacyjno-prawne (np. ustalanie indywidualnego czasu pracy); merytoryczne (np. ocena stopnia zaawansowania oraz organizacja doskonalenia zgodnie z potrzebami)³⁶¹. Jak podkreśla Anna J. Brzezińska, wspomaganie rozwoju zawodowego przynosi korzyści tylko wtedy, gdy bierze się pod uwagę rytm i dynamikę dotychczasowego rozwoju osoby oraz wzbudza się jej wewnętrzną motywację³⁶².

Funkcjonuje wiele koncepcji wspierania rozwoju zawodowego nauczycieli. Jedną z nich jest ujęcie Ch. Day'a, zgodnie z którym wspomaganie rozwoju zawodowego nauczycieli powinno polegać na tworzeniu interakcji wsparcia społecznego. Wsparcie rozwoju zawodowego nauczycieli powinno odbywać się na zasadzie „kultury współpracy” profesjonalnej grupy odniesienia oraz różnego rodzaju partnerstwa³⁶³. Za planowanie i wspieranie rozwoju zawodowego nauczyciela wspólnie odpowiedzialni są sami nauczyciele, szkoły, a także rządy³⁶⁴. Rozwojowi zawodowemu nauczyciela, zdaniem badacza, sprzyjają z jednej strony, dowiadywanie się o ideach lub sposobach rozumienia praktyki nauczycielskiej, z drugiej zaś zaangażowanie w decyzje o istocie, przebiegu i wsparciu organizacyjnym rozwoju zawodowego na terenie szkoły oraz znalezienie pomocy poza szkołą (na przykład poprzez współpracę z innymi placówkami i instytucjami)³⁶⁵.

Procedurę wspierania rozwoju zawodowego nauczycieli zatem można odnieść do koncepcji wsparcia społecznego Stanisława Kawuli, które definiuje on „jako rodzaj interakcji podjętej przez jedną lub dwie strony w sytuacji problemowej, w której dochodzi do wymiany informacji emocjonalnej lub instrumentalnej”³⁶⁶. W jego teorii wsparcie jako spirala życzliwości rozpatrywane jest na pięciu poziomach: 1) wsparcia instrumentalnego polegającego na dostarczeniu konkretnej pomocy, świadczeniu usług; 2) wsparcia wartościującego, czyli przekazywanie komunikatów typu: „jesteś dla nas kimś znaczącym”; 3) wsparcia emocjonalnego związanego zdawaniem komunikatów typu np. „jesteś nasz”,

³⁶¹ Por. A. J. Brzezińska, *Jak skutecznie wspomagać rozwój?*, [w:] A. J. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, Gdańsk 2005, s. 685.

³⁶² Por. ibidem, s. 685.

³⁶³ Zob. Ch. Day, *Rozwój zawodowy nauczyciela...*, op. cit., s. 126.

³⁶⁴ Por. idem, *Od teorii do praktyki...*, op. cit., s. 18.

³⁶⁵ Por. Lieberman, za: Ch. Day, *Rozwój zawodowy nauczyciela...*, op. cit., s. 18–19.

³⁶⁶ S. Kawula, *Wsparcie społeczne – kluczowy termin pedagogiki społecznej*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1996 nr 1, s. 20.

„lubimy cię”, „masz mocne cechy charakteru”; 4) wsparcia informacyjnego polegającego na udzielaniu rad, informacji, które mogą pomóc w rozwiązywaniu problemu; 5) wsparcia duchowego (psychiczno/rozwojowego) stosowanego, gdy nie pomagają żadne inne formy pomocy³⁶⁷.

Zjawisko wsparcia społecznego pojawia się w koncepcji rozwoju profesjonalnego SMART traktującej szkołę jako złożony system wzajemnych powiązań. Wspieranie rozwoju zawodowego traktowane jest jako uwzględnianie: aktywnego zaangażowania lokalnej społeczności; jej udziału w planowaniu i mobilizacji zasobów; monitorowania i ewaluacji; współpracy między ośrodkami decyzyjnymi, a instytucjami edukacyjnymi³⁶⁸. Zgodnie z tą koncepcją w procesie rozwoju zawodowego wyróżnia się pięć faz tworzących cykl: stymulacji, modyfikacji, amplifikacji, rekonstrukcji, transformacji. Faza stymulacji może być zainicjowana przez zewnętrznych specjalistów, lecz gdy ma doprowadzić do trwałych zmian, musi wynikać z krytycznej refleksji nauczyciela. Znaczącą rolę w tym procesie mogą odegrać nieformalni liderzy zespołu oraz kontekst instytucjonalny. Ważne są w tej fazie relacje między udzielaniem wsparcia, a stawianiem wyzwań. Gdy nauczyciel doświadcza wsparcia i towarzyszą temu wysokie wyzwania ma najlepsze warunki do rozwoju zawodowego. Kiedy zachodzi zmiana w odpowiedzi na problem, jaki wywołał bodziec, pojawia się faza modyfikacji (nauczyciel zaczyna poszukiwać nowych rozwiązań odpowiadających specyfice szkoły). W fazie amplifikacji uaktywniają się inne osoby i sieci współpracowników w procesie wprowadzania zmian. Tu dochodzi do rozbudzenia się wspólnej odpowiedzialności za podejmowane inicjatywy. Natomiast faza (rekonstrukcji) polega na wprowadzaniu zmian w życie, co w konsekwencji nadaje nową jakość funkcjonowania instytucji. Końcowym etapem cyklu rozwoju zawodowego jest faza transformacji, w której zmiany zostają sformalizowane³⁶⁹.

Inna koncepcja dotycząca rozwoju profesjonalnego nauczyciela autorstwa J. Butler zakłada konieczność inspirowania sieci wsparcia społecznego i doradztwa, szkolenia superwizorów, wsparcia od osób znaczących. Rozwój, w ujęciu tej teorii, przebiega w pięciu etapach: nowicjusza, zaawansowanego początkującego, kompetentnego, biegłego i eksperta. Przechodzenie nauczyciela na wyższy etap rozwoju zależy od wsparcia ze strony środowiska³⁷⁰.

³⁶⁷ Por. S. Kawula, *Spirala życzliwości: od wsparcia do samorozwoju*, [w:] E. Kantowicz (red.), *Wsparcie społeczne w różnych układach ludzkiego życia*, Olsztyn 1997, s. 16.

³⁶⁸ C. M. Burke, za: Z. B. Gaś, *Doskonalący się nauczyciel...*, op. cit., s. 50–55.

³⁶⁹ Ibidem, s. 50–55.

³⁷⁰ Ibidem, s. 41–50.

Efektom badań prowadzonych przez Instytut Spraw Publicznych jest propozycja sieci wsparcia zawodowego nauczycieli³⁷¹. Owo szeroko rozumiane wsparcie zawodowe, według ISP, ma obejmować dwie grupy nauczycieli, tj. zarówno początkujących, jak i tych z ponad dwudziestopięcioletnim stażem pracy. Autorzy propozycji podkreślają potrzebę stałego monitorowania dostępu do sieci doradztwa nauczycieli z małych miejscowości i terenów wiejskich. Za równie ważne uznają również rozbudowanie oferty wsparcia nauczycieli w zakresie problemów wychowawczych, nierówności społecznych, pracy z uczniem zdolnym oraz wyboru programów i podręczników³⁷².

Działania dotyczące optymalizacji sieci wspierania nauczycieli w rozwoju zawodowym były przedmiotem badań Anny Szczęsnej³⁷³. Dowiodły one, że we wspieraniu nauczycieli ważna jest aktywizacja źródeł wsparcia w środowisku profesjonalnym rozumianym jako otoczenie współpracowników (nauczycieli, pedagoga i psychologa szkolnego), zwierzchników (dyrektorów) oraz instytucji współpracujących ze szkołą (doradztwa metodycznego, poradni pedagogiczno-psychologicznych)³⁷⁴. Jej zdaniem, optymalne dla nauczycieli byłoby tworzenie i kultywowanie w toku ich rozwoju zawodowego wzajemnych sieci wsparcia. Szczególnie zasadne jest zwiększenie zaangażowania dyrektorów szkół w problematykę budowania sieci wsparcia nauczycieli zarówno poprzez: tworzenie warunków do pracy zespołów nauczycielskich oraz płaszczyzn ich współdziałania, jak i rozpoznawanie potrzeb nauczycieli i organizowanie adekwatnych form doskonalenia zawodowego oraz wspieranie nauczycieli w kontaktach bezpośrednich (docenianie, wyrażanie akceptacji, tworzenie atmosfery sprzyjającej zaufaniu i otwartej komunikacji)³⁷⁵.

Wspieranie nauczycieli w rozwoju zawodowym jako nową orientację pedeutologiczną traktuje J. Kuźma³⁷⁶. W jego ujęciu istnieje potrzeba tworzenia wielowymiarowego systemu wspierania nauczycieli na różnych etapach ich profesjonalnego i osobowego rozwoju zawodowego. W jego stymulacji konieczne

³⁷¹ Zob. B. Murawska, E. Putkiewicz, *Wsparcie rozwoju zawodowego...*

³⁷² Por. *ibidem*, s. 163–165.

³⁷³ Badania prowadzone w latach 2003–2004 w grupie 359 nauczycieli szkół województwa lubuskiego, zob. A. Szczęsna, *Wsparcie społeczne w rozwoju zawodowym nauczycieli...*, *op. cit.*, s. 197–204.

³⁷⁴ *Ibidem*, s. 200.

³⁷⁵ *Ibidem*, s. 201.

³⁷⁶ Zob. J. Kuźma, *Wspieranie nauczycieli w rozwoju jako nowa orientacja pedeutologiczna*, [w:] A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S.M. Kwiatkowski, (red.), *Edukacja nauczycielska...*, *op. cit.*, s. 337–344.

jest spełnienie kilku podstawowych warunków takich jak: zaangażowanie, krytyczna refleksja, ograniczenie barier oraz uczenie aktywności³⁷⁷.

Całościowe ujęcie wspomaganie nauczycieli w rozwoju zawodowym proponuje także R. Kwaśnica³⁷⁸. Jego zdaniem, należy pomagać nauczycielom w procesie uświadamiania ich ciągłego stawania się w zawodzie. Uczestnikami wspomaganie nauczycieli w rozwoju powinny być władze samorządowe, rodzice oraz wszystkie instytucje uczestniczące w życiu publicznym, gdyż rozwój zawodowy nauczycieli w dużej mierze zależy od ich otoczenia społecznego. W procesie wspomaganie nauczycieli w rozwoju zawodowym ważne jest także rozpoznanie jego stanu zaawansowania, uwarunkowań oraz jego społecznej, kulturowej i biograficznej genezy³⁷⁹.

Rozpatrując problem wspomaganie rozwoju zawodowego nauczycieli W. Dróżka odwołuje się do przeprowadzonych badań autobiograficznych nad nauczycielami w średnim wieku będących w fazie stabilizacji zawodowej. Zauważa ona potrzebę ich wsparcia w poszukiwaniu sposobów porozumiewania się z uczniami i rodzicami oraz z innymi podmiotami społecznymi i edukacyjnymi. Jej zdaniem, nauczycielom z dłuższym stażem pracy potrzebna jest pomoc w pokonywaniu trudności związanych z adaptacją do zmiany społeczno-kulturowej i edukacyjnej³⁸⁰.

Proces wspierania rozwoju zawodowego nauczycieli w kontekście refleksyjnej praktyki analizuje D. Foord. W jego ujęciu intensyfikacji realizacji rozwoju zawodowego nauczyciela sprzyja promowanie jego postawy refleksyjnej prowadzącej do samoświadomości i odpowiedzialności zawodowej³⁸¹.

Zgodnie z założeniami K. Czarneckiego „rozwój twórczy może zaistnieć w wyniku spełnienia określonych warunków”³⁸². Są nimi warunki podmiotowe i przedmiotowe. Pierwsze z nich tkwią potencjalnie w samej jednostce, natomiast drugie istnieją w najbliższym i dalszym jej otoczeniu. W rozwoju nauczyciela niezbędne jest, w jego przekonaniu, odpowiednio stymulujące środowisko pracy³⁸³. Nie powinno w nim zabraknąć następujących metod wspomagających:

³⁷⁷ Ibidem, s. 341–342.

³⁷⁸ Zob. R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu (Co to znaczy wspomagać nauczycieli w rozwoju?)...*, op. cit., s. 314–319.

³⁷⁹ Por. ibidem, s. 314–319.

³⁸⁰ Zob. W. Dróżka, *Wspomaganie rozwoju zawodowego nauczycieli. Zarys problematyki*, [w:] A. Bogaj, W. Dróżka (red.), *Proces stawania się nauczycielem...*, op. cit., s. 15–23.

³⁸¹ Zob. D. Foord, *The Developing Teacher...*, op. cit.

³⁸² K. Czarnecki, *Rozwój twórczy człowieka*, [w:] J. Juszczyk (red.), *Twórczy rozwój...*, op. cit., s. 75.

³⁸³ Zob. ibidem, s. 76.

stymulujących, np. poprzez rozmowę, dyskusję, wymianę myśli; aktywizujących, np. poprzez zachęcanie do działania twórczego, przekonywanie, wyzwalanie energii twórczej oraz wyzwalających twórcze myśli i działania w toku współdziałania, współpracy, konkretnej pomocy i kształtujących kierunek oraz treść działania twórczego, np. poprzez działanie samodzielne, projektowanie, konstruowanie, tworzenie pomysłów i ich realizację³⁸⁴.

Teoria cykli uczenia się M. Hubermana wskazuje natomiast na to, że najbardziej sprzyjający procesowi rozwoju zawodowego nauczyciela jest tzw. „otwarty cykl zbiorowy”. Nie ogranicza się on do jednej lub paru homogenicznych grup nauczycieli, ale pozwala na uczestnictwo w niej partnerom z zewnątrz³⁸⁵.

Wsparcie rozwoju zawodowego nauczycieli rozpatrywane jest także w kontekście idei organizacji uczącej się ukazującej nowe perspektywy teoretyczne i praktyczne procesów uczenia się, doskonalenia i rozwoju wobec nowych wyzwań cywilizacyjnych³⁸⁶. Szkoła jako „organizacja ucząca się” akcentuje takie zjawiska, jak: uczenie się zespołowe oparte na doświadczeniu i autorefleksji, prowadzenie badań samokształceniowych, zaangażowanie, wypracowywanie oryginalnych strategii działania pedagogicznego, partnerstwo, współpraca, otwarta komunikacja, wiązanie rozwoju osobistego nauczycieli z rozwojem szkoły jako organizacji³⁸⁷. Uczące się organizacje zdolne są do samopoznania, rozumienia swoich problemów i doskonalenia się³⁸⁸. Propozycją wspomagania nauczycieliw ich permanentnym „stawaniu się” jest tworzenie w środowisku pracy różnych przestrzeni ich uczenia się³⁸⁹. Szansą dla nauczyciela jest szkoła postrzegana jako miejsce indywidualnego i zespołowego uczenia się nauczycieli poprzez tworzenie wspólnot praktyków – uczących się społeczności nauczycielskich³⁹⁰.

Szkoły jako organizacje uczące się potrzebują dyrektora odznaczającego się odwagą zdolnością tworzenia nowej kultury opartej na zaufaniu³⁹¹. Indywidualno-zawodowe wzrastanie nauczyciela-pedagoga w instytucji edukacyj-

³⁸⁴ Zob. ibidem, s. 76.

³⁸⁵ Zob. M. Huberman, *Networks that alter teaching*, „Teachers and Teaching: Theory and Practice” 1995, nr 1 (2), s. 206.

³⁸⁶ Zob. W. Dróżka, *Kształcenie i rozwój zawodowy nauczyciela w przestrzeni organizacji uczącej się*, „Edukacja” 2004, nr 4, s. 33.

³⁸⁷ Por. ibidem, s. 35.

³⁸⁸ Por. E. Potulicka, *Uczący się nauczyciel, szkoła, społeczeństwo*, [w:] T. Bauman (red.), *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*, Kraków 2005, s. 273.

³⁸⁹ Zob. J. M. Michalak, *Przestrzenie uczenia się nauczycieli: uczenie się w środowisku pracy*, „Edukacja” 2009, nr 4, s. 22–33.

³⁹⁰ Por. ibidem, s. 33.

³⁹¹ Por. M. Fullan, *Odpowiedzialne i skuteczne kierowanie szkołą*, Warszawa 2006, s. 49.

nej, powinno być badane i stymulowane przez wewnętrzny i terenowy nadzór pedagogiczny, który budując swoistą skalę potencjalnych osiągnięć każdego pracownika tworzy mu warunki do maksymalnego rozwoju osobistego i zawodowego³⁹². Zgodnie z ustawą o systemie oświaty i rozporządzeniem ministerialnym do zadań dyrektora szkoły (wewnętrznego nadzoru pedagogicznego) należy wspomaganie rozwoju zawodowego nauczycieli oraz inspirowanie ich do podejmowania innowacji pedagogicznych. Dyrektor szkoły powinien wspomagać rozwój zawodowy nauczycieli poprzez: planowanie i organizację wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli, inspirowanie nauczycieli do doskonalenia zewnętrznego oraz systematyczną współpracę z placówkami doskonalenia nauczycieli. Do jego zadań należą: stwarzanie warunków organizacyjnych sprzyjających realizacji rozwoju zawodowego nauczycieli, umożliwianie udziału w dostępnych, zewnętrznych formach doskonalenia nauczycieli, organizowanie wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli według rozpoznanych potrzeb szkoły, doradztwo metodyczne w czasie rozmowy pohospitacyjnej, wspieranie nauczycieli w toku uzyskiwania kolejnych stopni awansu zawodowego, prezentowanie ciekawych innowacji i programów, wnioskowanie o odznaczenia i nagrody; stosowanie dodatku motywacyjnego, kreowanie właściwych relacji interpersonalnych w szkole oraz przekazywanie nauczycielom bieżących informacji o formach doskonalenia oferowanych przez placówki doskonalenia i inne instytucje³⁹³. Od tego w jaki sposób dyrektor wspiera rozwój zawodowy nauczycieli, zależy ranga tego procesu, który powinien być integralnym elementem polityki szkoły, będącej dynamiczną społecznością uczących się dorosłych i dzieci. Głównymi czynnikami w ocenie efektywności dyrektorów szkół są ich umiejętności interpersonalne oraz ich stosunek do uczenia się³⁹⁴. Strategia systematycznego wspierania nauczycieli Jeffa Jones'a, Mazdy Jenkin, Sue Lord zwraca uwagę na to, że postawa dyrektora „promująca rozwój zawodowy nauczycieli” polega na tworzeniu przyjaznego klimatu umożliwiającego ich ciągły rozwój i doskonalenie³⁹⁵. We wspomaganiu nauczyciela w rozwoju zawodowym odgrywa także ważną rolę skuteczne przywództwo dyrektora w tym zakresie, stymulujące nauczycieli do angażowania się w proces uczenia się indywidualnego i zbior-

³⁹² Por. W. Prokopiuk, *Obraz nauczyciela w kontekście reformującego się systemu edukacji narodowej*, [w:] R. Piwowarski (red.), *Dziecko – Nauczyciel – Rodzice. Konteksty edukacyjne*, Białystok – Warszawa 2003, s. 220.

³⁹³ Ustawa o systemie oświaty i rozporządzenie MENiS z dnia 2004 r., (Dz. U. nr 89, poz. 845).

³⁹⁴ Zob. Ch. Day, *Rozwój zawodowy nauczyciela...*, op. cit., s. 131.

³⁹⁵ Zob. J. Jones, M. Jenkin, S. Lord, *Jak wspierać rozwój zawodowy nauczycieli*, Warszawa 2008.

rowego, formalnego oraz nieformalnego³⁹⁶. Koncepcja przywództwa wspierającego dyrektora, którą opracował Joseph Blase i Gary Anderson akcentuje siedem strategii wspierających pozycję nauczyciela: okazywanie zaufania, tworzenie wspólnych struktur zarządzania, zachęcanie do własnego wkładu, wspieranie indywidualnej autonomii, zachęcanie do innowacji, dawanie nagród oraz zapewnianie wsparcia³⁹⁷.

Badania A. Szczęsnej dowodzą, że poza dyrektorem szkoły także inni członkowie grona pedagogicznego (koleżanki i koledzy) stanowią ważne źródło wsparcia dowartościowującego, emocjonalnego, instrumentalnego oraz informacyjnego nauczycieli³⁹⁸. Współuczestnikiem szkolnego procesu edukacyjnego, zdaniem J. Szempruch są, rodzice uczniów³⁹⁹, a skuteczność działań szkoły rośnie, gdy nauczyciele i rodzice aktywnie współdziałają⁴⁰⁰. Pozytywne relacje nauczyciele – rodzice mogą więc konstruktywnie wpływać na realizację zadań rozwoju zawodowego nauczyciela.

Zgodnie z rozporządzeniem ministerialnym wspomaganie rozwoju zawodowego nauczycieli jest głównym zadaniem doradców metodycznych oraz nauczycieli konsultantów⁴⁰¹. Podstawowym ich obowiązkiem jest realizowanie zadań wynikających z konieczności zaspokajania potrzeb w zakresie rozwoju zawodowego nauczycieli takich jak: określanie potrzeb dotyczących doradztwa oraz form doskonalenia i doksztalcania nauczycieli; gromadzenie, opracowywanie i upowszechnianie informacji pedagogicznej; organizowanie współpracy oraz wymiany doświadczeń między nauczycielami; organizowanie działań na rzecz rozwoju i awansu zawodowego nauczycieli; promowanie i upowszechnianie nowatorstwa pedagogicznego, a w szczególności nowych metod, technik i środków w dziedzinie kształcenia i wychowania; planowanie, organizowanie i badanie efektów procesu dydaktyczno-wychowawczego; pomoc w organizacji konferencji przedmiotowo-metodycznych; udzielanie indywidualnych konsultacji oraz prowadzenie lekcji i zajęć otwartych i warsztatowych⁴⁰². Halina

³⁹⁶ Por. J. M. Michalak, *Tajemnice sukcesu edukacyjnego. Rola przywództwa*, [w:] R. Piwowarski (red.), *Dziecko. Sukcesy i porażki*, Warszawa 2007, s. 58.

³⁹⁷ J. Blase i G. Anderson, za. Ch. Day, *Od teorii do praktyki...*, op. cit., s. 133–134.

³⁹⁸ Zob. A. Szczęsna, *Wsparcie społeczne w rozwoju zawodowym nauczycieli...*, op. cit., s. 150–151.

³⁹⁹ Por. Szempruch, *Nauczyciel w zmieniającej się szkole...*, op. cit., s. 165.

⁴⁰⁰ Por. ibidem, s. 166.

⁴⁰¹ Rozporządzenie MENiS z dnia 23 kwietnia 2003 r. w sprawie warunków tworzenia i trybu tworzenia, przekształcania i likwidowania oraz organizacji i sposobu działania placówek doskonalenia nauczycieli, w tym zakresie ich działalności obowiązkowej oraz zadań doradców metodycznych, warunków i trybu powierzania nauczycielom zadań doradcy metodycznego (Dz. U. nr 84, poz. 779).

⁴⁰² Ibidem.

Dybek, na podstawie badań własnych, zaprojektowała optymalny model działań doradztwa metodycznego ukierunkowanych na wspieranie rozwoju zawodowego nauczycieli. Podstawowym jego warunkiem jest dokonywanie wnikliwej analizy potrzeb nauczycieli; tworzenie ciekawej oferty metodycznej w postaci nowoczesnych form i metod pracy doradczej oraz współpraca doradców metodycznych z różnymi instytucjami np. kuratorium oświaty, stowarzyszeniami, szkołami i uczelniami kształcącymi nauczycieli⁴⁰³.

Poza doradztwem metodycznym nauczyciele mogą uzyskać wsparcie ze strony innych instytucji środowiska lokalnego. W przypadku nauczycieli plastyki ważnym obszarem wspierania ich rozwoju zawodowego jest współpraca z instytucjami kultury, a szczególnie ich partnerskie relacje ze środowiskiem artystów i animatorów kultury⁴⁰⁴.

Zgodnie z ustawą o systemie oświaty źródłem wsparcia szkoły i nauczycieli powinny być także samorządy terytorialne, które są podmiotami powołanymi do prowadzenia szkół⁴⁰⁵. Z badań Stefana Wlazło wynika, że samorząd terytorialny nie podejmuje zbyt wielu działań na rzecz współpracy ze szkołą⁴⁰⁶.

Założenia analizowanych powyżej teorii wspierania rozwoju zawodowego nauczycieli wykorzystyłam przy opracowaniu autorskiego **projektu wspierania rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki**.

⁴⁰³ Zob. H. Dybek, *Doradztwo metodyczne...*, op. cit., s. 173–175.

⁴⁰⁴ Zob. *Arts and Cultural Education at School in Europe...*, op. cit.; *Edukacja artystyczna i kulturalna w szkołach w Europie...*, op. cit.

⁴⁰⁵ Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. (Dz. U. z 2004 r., nr 256, poz. 2572 ze zm.).

⁴⁰⁶ Badania nad szkolnym działaniem zespołowym prowadzone były w latach 2006/2007 na terenie Wrocławia, zob. S. Wlazło, *Nauczyciele działają zespołowo*, Wrocław 2010, s. 166.

Metodologiczna koncepcja badań własnych

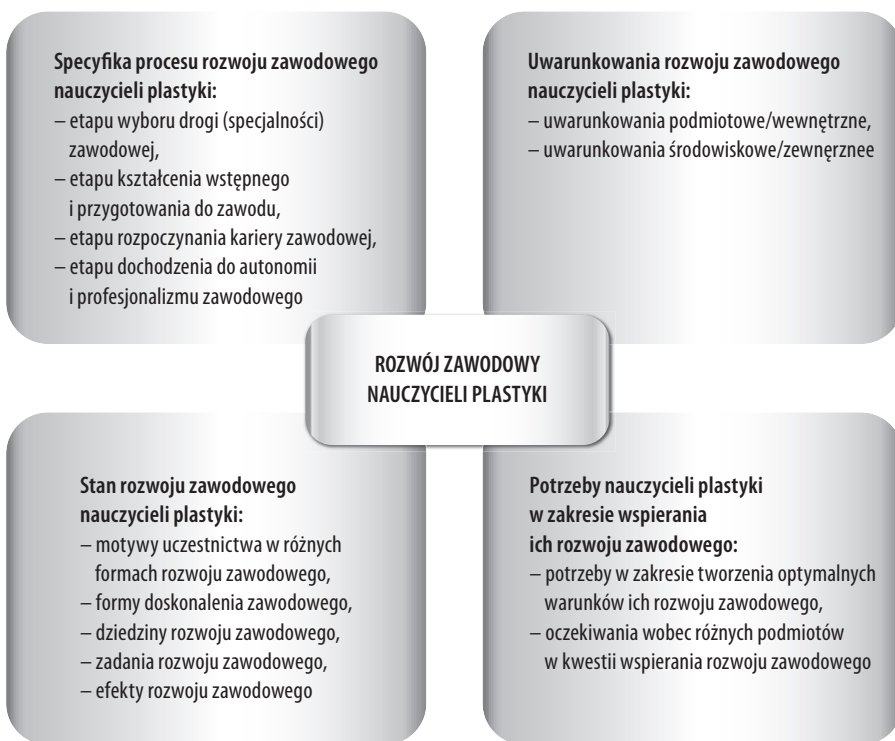
W tej części książki prezentuję metodologiczną koncepcję badań własnych. Na wstępie przedstawiam przedmiot i cele badań. Ponadto wskazuję problem główny oraz problemy szczegółowe, a także zmienne i wskaźniki. Następnie opisuję metodę, techniki i narzędzia badawcze zastosowane w badaniach własnych. Charakteryzuję grupę badanych osób oraz wskazuję kryteria ich doboru. Przedstawiam także specyfikę terenu i organizacji badań. Ukazuję także procedury analizy ilościowego i jakościowego materiału empirycznego.

1. Przedmiot i cele badań

Przedmiotem przeprowadzonych przeze mnie badań był rozwój zawodowy nauczycieli plastyki, który zgodnie z przyjętymi przeze mnie koncepcjami R. Fesslerera i M. Hubermana⁴⁰⁷ traktuję całościowo jako dynamiczny i wieloetapowy proces, stanowiący transformację doświadczeń nauczycieli związanych z ich całozyciowym uczeniem się i „stawaniem się”. Ze względu na złożony charakter tego procesu posłużyłam się wieloaspektową definicją rozwoju zawodowego Ch. Day’a⁴⁰⁸. Zwróciłam uwagę na trzy aspekty rozwoju zawodowego nauczycieli: stan, specyfikę i uwarunkowania (Rysunek 1).

⁴⁰⁷ Koncepcje rozwoju zawodowego nauczycieli F. Fesslerera i M. Hubermana analizuję w rozdziale 2 podrozdział 2. *Koncepcje rozwoju zawodowego nauczycieli*.

⁴⁰⁸ Ujęcie Ch. Day’a przedstawiam w rozdziale 2. *Teoretyczne podstawy rozwoju zawodowego nauczycieli*.



Rysunek 1. Operacjonalizacja przedmiotu badań własnych

Źródło: opracowanie własne.

Stan⁴⁰⁹ rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki rozumiem jako aktualną sytuację w tym zakresie. Rozpatruję ją w kontekście przedmiotowym (rozwój kompetencji zawodowych nauczycieli). Stan rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki traktuję jako pojęcie zbiorcze obejmujące: **motywy uczestnictwa w jego różnych formach, formy doskonalenia zawodowego, dziedziny i zadania rozwoju zawodowego oraz efekty wynikające z jego realizacji**. W analizie tych obszarów rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki posłużyłam się interdyscyplinarnym modelem nauczyciela plastyki S. Popka⁴¹⁰. Diagnozując stan rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki odnosiłam się do czynnych zawodowo nauczycieli, zarówno do specjalistów (absolwentów wychowania plastycznego/edukacji

⁴⁰⁹ Pojęcie stan definiowane jest jako 'aktualna sytuacja, w której ktoś lub coś się znajduje', zob. *Słownik języka polskiego* w witrynie Wydawnictwa Naukowego PWN, [w:] <http://www.pwn.pl/> [2.03.2008].

⁴¹⁰ Model nauczyciela plastyki S. Popka prezentuję w rozdziale teoretycznym I 3.1 *Modele kompetencji zawodowych nauczycieli plastyki*.

plastycznej), jak i do nauczycieli, którzy ukończyli inne niż pedagogiczno-artystyczne kierunki studiów, a do prowadzenia przedmiotu plastyka zostali uprawnieni poprzez ukończenie studiów podyplomowych lub kursu kwalifikacyjnego z zakresu „sztuka”.

Niezmiernie ważne w moim przedsięwzięciu badawczym było również poznanie specyfiki procesu rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki. Pojęcie specyfika, zgodnie z definicją słownikową, traktuję jako ‘szczególny i niepowtarzalny charakter czegoś, odrębność i swoistość’⁴¹¹. Rozpatrując model zawodu nauczyciela w ogóle – i na tym tle model nauczyciela plastyki – przyjąłam, że cechy ogólne stanowią dla nauczyciela plastyki warstwę cech niespecyficznych, natomiast to wszystko, co różni nauczyciela plastyki od pozostałych grup nauczycielskich, jest warstwą cech specyficznych⁴¹². Zatem specyfika rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki to pewna osobliwość, wyjątkowość tego procesu, właściwa tylko dla tej grupy zawodowej. Przesłanką teoretyczną moich badań był fakt, że nauczyciele mają szczególne predyspozycje do planowania i obserwacji swojego rozwoju zawodowego, zatem mogą wpłynąć, a nawet określić jego naturę lub następowanie po sobie poszczególnych etapów i wydarzeń przełomowych ukazujących specyfikę tego procesu. Uznałam więc, że dla rozpoznania specyfiki procesu rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki istotne jest zaprezentowanie tego zjawiska z perspektywy badanych. Przedmiotem swoich analiz uczyniłam zatem autobiografie zawodowe nauczycieli plastyki i przebieg ich życia zawodowego. W celu zrozumienia specyfiki rozwoju zawodowego nauczycieli badanej profesji przedmiotem analizy uczyniłam indywidualne drogi rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki-liderów i pasjonatów wyróżniających się na tle tej grupy zawodowej sukcesami w pracy pedagogicznej i działalności artystycznej, a także specjalistycznym wykształceniem oraz wieloletnim doświadczeniem w pracy na stanowisku nauczyciela plastyki. Uznałam, że ci nauczyciele najbardziej identyfikują się z tą profesją. Tę grupę nauczycieli plastyki umownie nazwałam twórcami/artystami, ponieważ zaangażowani są oni w twórczość plastyczną. W kilku przypadkach byli to pedagodzy, a zarazem artyści, którzy w swoim dorobku mieli wiele wystaw indywidualnych i zbiorowych w kraju i za granicą, a ich dzieła znajdują się w kolekcjach galerii sztuki. Zrekonstruowałam przebieg procesu rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki (artystów/twórców). Poznałam ich subiektywne przeżycia, odczucia i doświad-

⁴¹¹ *Słownik języka polskiego* w witrynie Wydawnictwa Naukowego PWN, [w:] <http://www.pwn.pl/> [2.03.2008].

⁴¹² Zob. S. Popek, *W poszukiwaniu wyznaczników modelu nauczyciela plastyki...*, op. cit., s. 42.

czenia dotyczące etapów⁴¹³ ich rozwoju zawodowego: „etapu wyboru drogi (specjalności) zawodowej; etapu kształcenia wstępnego i przygotowania do zawodu; etapu rozpoczynania kariery zawodowej; etapu dochodzenia do autonomii i profesjonalizmu zawodowego”⁴¹⁴.

Nauczyciela, zgodnie z przyjętymi koncepcjami, nie postrzegam jako osobę wyłączoną spośród wpływów wewnętrznego i zewnętrznego świata, bowiem funkcjonuje on pomiędzy fazami, w zależności od swoich umiejętności reagowania na osobiste (subiektywne) i organizacyjne (obiektywne) warunki. Rozwój zawodowy nauczyciela jest uzależniony od jego dyspozycji osobowych i od wpływów środowiska zewnętrznego. Jest powiązany z jego życiem osobistym i z otoczeniem, a zwłaszcza z czynnikami organizacyjnymi. W związku z tym w przedmiocie moich dociekań badawczych mieszczą się również **uwarunkowania rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki**. Dokonałam rozpoznania czynników wspierających, wzmacniających chęć podejmowania rozwoju zawodowego przez badanych nauczycieli, a także utrudniających ten proces. Analizowałam **uwarunkowania podmiotowe/wewnętrzne oraz środowiskowe/zewnętrzne** rozwoju zawodowego nauczycieli, które pokazują wzajemne powiązania z samym nauczycielem, jak i też ze środowiskiem, w którym on funkcjonuje. Czynniki podmiotowe (wewnętrzne) rozumiem jako ogół cech wewnętrznych badanych różnicujących jakość ich rozwoju zawodowego. Czynniki środowiskowe (zewnętrzne) odnoszą się do kontekstu społecznego (środowiska), w którym przebiega rozwój zawodowy nauczycieli.

Zwróciłam również uwagę na **potrzeby i oczekiwania nauczycieli plastyki dotyczące tworzenia optymalnych warunków ich rozwoju zawodowego**.

W swoich badaniach sformułowałam trzy cele: cel poznawczy, teoretyczny i praktyczny⁴¹⁵. Celem poznawczym było: zdiagnozowanie i opisanie aktualnego stanu rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki, pokazanie specyfiki etapów tego procesu na tle autobiografii zawodowych nauczycieli plastyki (w szczególności pedagogów-artystów), poznanie uwarunkowań (wewnętrznych/podmiotowych i zewnętrznych/środowiskowych) rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki, rozpoznanie potrzeb nauczycieli plastyki w zakresie tworzenia optymalnych warunków ich rozwoju zawodowego oraz ich oczekiwań wobec różnych

⁴¹³ W książce konsekwentnie i świadomie stosuję synonimy: etap, faza, okres, stadium.

⁴¹⁴ Przy wyłanianiu (etapów) faz rozwoju zawodowego nauczyciela korzystałam z teorii rozwoju zawodowego nauczycieli R. Fesslerera oraz M. Hubermana. Autorzy inaczej nazywają poszczególne fazy, w ich klasyfikacjach nie pojawił się etap wyboru drogi zawodowej.

⁴¹⁵ Przyjęłam trzy kategorie celów badań za J. Gniteckim, zob. J. Gnitecki, *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*, Zielona Góra 1993, s. 128–129.

podmiotów w zakresie wspierania tego procesu. Cel teoretyczny stanowiło opracowanie przesłanek teoretycznych dotyczących specyfiki rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki na tle ogólnych koncepcji rozwoju zawodowego nauczycieli. Postawiłam sobie także dwa cele praktyczne: sformułowanie wniosków dla praktyki pedagogicznej dotyczących rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki oraz opracowanie projektu wspierania rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki wynikającego z ich potrzeb i oczekiwań w tym zakresie.

2. Problematyka badań

Odnosząc się do przyjętych koncepcji teoretycznych sformułowałam następujący problem główny: **Jaki jest stan, specyfika i uwarunkowania rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki?** Dokonałam jego uszczegółowienia poprzez skonstruowanie następujących pytań:

1. Jaki jest stan rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki?
 - 1.1. Jakie są motywy uczestnictwa nauczycieli plastyki w różnych formach rozwoju zawodowego?
 - 1.2. Jakie są formy doskonalenia zawodowego nauczycieli plastyki?
 - 1.3. Jakie są dziedziny rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki?
 - 1.4. Jakie zadania realizują nauczyciele plastyki w procesie rozwoju zawodowego?
 - 1.5. Jakie efekty wynikają z realizacji przez nauczycieli plastyki zadań rozwoju zawodowego?
2. Jaka jest specyfika etapów procesu rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki (twórców/artystów)?
 - 2.1. Jakie są subiektywne przeżycia, odczucia i doświadczenia nauczycieli plastyki – artystów dotyczące etapu wyboru przez nich drogi (specjalności) zawodowej, etapu kształcenia wstępnego i przygotowania do zawodu; etapu rozpoczynania kariery zawodowej; etapu dochodzenia do autonomii i profesjonalizmu zawodowego?
3. Jakie są uwarunkowania rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki?
 - 3.1. Jakie są uwarunkowania wewnętrzne/podmiotowe rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki?
 - 3.2. Jakie są uwarunkowania zewnętrzne/środowiskowe rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki?
4. Jakie są potrzeby nauczycieli plastyki w zakresie wspierania ich rozwoju zawodowego?

- 4.1. Jakie są potrzeby nauczycieli plastyki w zakresie tworzenia optymalnych warunków ich rozwoju zawodowego?
- 4.2. Jakie są oczekiwania nauczycieli plastyki wobec różnych podmiotów w kwestii wspierania ich rozwoju zawodowego?

Na pytanie problemowe nr 1 i nr 4 próbowałam odpowiedzieć dzięki prowadzonym badaniom ilościowym. Problem nr 2 i nr 3 eksplorowałam dzięki badaniom jakościowym.

W przypadku skonstruowanych problemów badawczych odnoszących się do jakościowej procedury badawczej zgodnie z jej założeniami nie stawiałam hipotez badawczych⁴¹⁶. Skonstruowane przeze mnie problemy badawcze w ramach orientacji ilościowej związane są z diagnozą i opisem zjawiska, a nie z jego weryfikacją. Dlatego też zdecydowałam, że nie będę formułowała hipotez badawczych⁴¹⁷.

W projekcie badań ilościowych wyłoniłam zmienne i wskaźniki. Zmienną zależną⁴¹⁸ globalną był „**rozwój zawodowy nauczycieli plastyki**”. Zmienna ta została skonstruowana w oparciu o następujące zmienne zależne szczegółowe: **stan rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki** (jest to zmienna syntetyczna, składająca się z następujących subzmiennych: **motywy uczestnictwa nauczycieli plastyki w różnych formach rozwoju zawodowego** – wskaźniki ilościowe – liczbowe jako wynik skalowania, ujęte w postaci średnich arytmetycznych \bar{x} ; **formy doskonalenia zawodowego nauczycieli plastyki**; **dziedziny rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki**; **zadania realizowane w procesie rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki**; **efekty wynikające z realizacji przez nauczycieli plastyki zadań rozwoju zawodowego** – wskaźniki: elementy informacji zawarte w odpowiedziach badanych, które pełniły funkcję wskaźników infe-

⁴¹⁶ Projektowania badań jakościowych nie rozpoczyna się od formułowania hipotez, bo nie ma ku temu podstaw, mogą one zacząć wyłaniać się po zgromadzeniu i przeanalizowaniu danych jakościowych, zob. Spradley, za: D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodyka – Ewaluacja*, Lublin 2011, s. 272.

⁴¹⁷ W badaniach mających na celu poznanie i opisanie jakiegoś stanu rzeczy lub dokonanie jego opisu wysuwanie hipotez jest zbędne, gdyż nie sprzyjają one badaniom, zob. M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 2006, s. 135; M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2006, s. 26; S. Nowak, *Metodologia badań społecznych*, Warszawa 1985, s. 25.

⁴¹⁸ Taki podział zmiennych uznawany jest w metodologii za najbardziej użyteczny z punktu widzenia badań pedagogicznych, zob. K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Warszawa 2000, s. 40.

rencyjnych⁴¹⁹); **potrzeby nauczycieli plastyki w zakresie wspierania ich rozwoju zawodowego** (jest to zmienna syntetyczna, składająca się z następujących subzmiennych: **potrzeby nauczycieli plastyki w zakresie tworzenia optymalnych warunków ich rozwoju zawodowego; oczekiwania nauczycieli plastyki wobec różnych podmiotów w zakresie wspierania ich rozwoju zawodowego** – wskaźnikami były elementy informacji zawarte w odpowiedziach badanych, które pełniły funkcję wskaźników inferencyjnych).

Wyodrębniłam także zmienne niezależne. Do zmiennych tych należą: **formalny rodzaj wykształcenia nauczycieli plastyki** (kwalifikacje do uprawiania zawodu)⁴²⁰: studia wyższe magisterskie kierunku edukacja plastyczna, studia wyższe magisterskie kierunku inny niż edukacja plastyczna + studia podyplomowe z zakresu „sztuka”, studia wyższe magisterskie kierunku inny niż edukacja plastyczna + kurs kwalifikacyjny z zakresu „sztuka”; **stopień awansu zawodowego nauczycieli plastyki**⁴²¹: nauczyciel kontraktowy, nauczyciel mianowany, nauczyciel dyplomowany; **usytuowanie szkoły – miejsca pracy**: miasto Białystok, miasto powiatu białostockiego, wieś powiatu białostockiego. Wskaźnikami wyodrębnionych zmiennych niezależnych były kategorie wskazane przez badanych w metryczkach narzędzi badawczych⁴²² (pełniące funkcję wskaźników empirycznych).

3. Metody, techniki i narzędzia badawcze

Ze względu na złożony przedmiot moich badań stosowałam równoległe strategię badań jakościowych i ilościowych jako niezależne i uzupełniające się przedsięwzięcie naukowe⁴²³. W pedagogice można łącznie stosować oba sposoby

⁴¹⁹ Wypowiedzi respondentów są wskaźnikami inferencyjnymi, gdyż o występowaniu danego zjawiska wnioskujemy w sposób pośredni, tzn. inferujemy, że dane zjawisko zaszło z udzielonych przez badanych odpowiedzi, por. S. Nowak, *Metodologia badań...*, op. cit., s. 168.

⁴²⁰ Założyłam, że rodzaj wykształcenia nauczycieli plastyki może różnicować ich stan rozwoju zawodowego, gdyż do nauczania plastyki uprawnieni są inni nauczyciele, często po rocznej edukacji z zakresu zarówno plastyki jak i muzyki, a nie tylko specjaliści, zob. Rozporządzenie MEN z 15.02.1999 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych, Dz. U. z 1999 r., nr 14, poz. 128.

⁴²¹ W szkołach miasta Białystok i powiatu w czasie prowadzenia badań na stanowisku nauczycieli plastyki nie byli zatrudnieni stażyści.

⁴²² Metryczki zawarte były w Kwestionariuszu ankiety dla nauczycieli plastyki oraz Kwestionariuszu wywiadu z nauczycielami plastyki

⁴²³ Taki typ łącznia badań jakościowych i ilościowych przyjął za K. Konarzewskim, według którego problemy pedagogiczne mogą mieć aspekt obiektywny (rozkłady cech i działań w populacji) i subiektywny (indywidualne perspektywy, poglądy i uczucia), zob. K. Konarzewski, *Jak uprawiać*

prowadzenia badań, decyduje o tym natura badanych faktów i zjawisk, niektóre wymagają pomiaru, natomiast do innych należy stosować metody jakościowe, by uchwycić świat odczuć, przeżyć⁴²⁴. Uznałam, że badane przeze mnie problemy wymagają obydwu podejść. Dobrze rozpoznanie **aktualnego stanu rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki** było możliwe dzięki przeprowadzeniu badań ilościowych, natomiast pokazanie **specyfiki tego procesu** wymagało odwołania się do doświadczeń i odczuć badanych, co było możliwe dzięki zastosowaniu badań jakościowych. Wielu badaczy optuje za równouprawnieniem obydwu podejść, za łączeniem w procesie badawczym metod jakościowych z ilościowymi w celu tworzenia bardziej obiektywnej i pogłębionej wiedzy⁴²⁵.

Uwzględniając powyższe założenia, tj. kierując się potrzebą wieloaspektowego i całościowego poznania procesu rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki, zastosowałam strategię triangulacji⁴²⁶, która umożliwia uwzględnianie w badaniach społecznych różnych punktów widzenia wyrażających się włączeniu w sposób komplementarny metod ilościowych i jakościowych⁴²⁷. Zgodnie z klasyfikacją typów triangulacji, którą proponuje Norman Denzin posłużyłam się triangulacją metod i źródeł⁴²⁸.

badania oświatowe. Metodologia praktyczna..., op. cit., s. 35–37; K. Konarzewski, *Badania jakościowe – szansa czy złudzenie?*, [w:] J. Krajewski, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz (red.), *Problemy współczesnej metodologii*, Olecko 2001, s. 72.

⁴²⁴ Por. S. Palka, *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, Gdańsk 2006, s. 61.

⁴²⁵ Zob. K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe...*; S. Palka, *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna...*, op. cit.; M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych...*, op. cit.; E. Zaręba, *Badania empiryczne ilościowe i jakościowe w pedagogice*, [w:] S. Palka (red.), *Orientacje w metodach badań pedagogicznych*, Kraków 1998; K. Rubacha, *Metody zbierania danych w badaniach pedagogicznych*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski, (red.), *Pedagogika*, t. 1..., op. cit., s. 55–58; S. Palka, *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna...*, op. cit.; E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, Warszawa 2007, s. 48–50; R. Pachociński, *Metody ilościowe i jakościowe w badaniach pedagogicznych*, „Edukacja” 1997, nr 3; M. B. Miles, A. M. Huberman, *Analiza danych jakościowych*, Białystok 2000, s. 42–52.

⁴²⁶ Kompleksowe ujęcie triangulacji badań empirycznych prowadzonych na gruncie pedagogiki i współczesne uwarunkowania perspektywy triangulacji oraz możliwości jej zastosowania w pedagogicznych badaniach ilościowo-jakościowych proponuje W. Dróżka, zob. W. Dróżka, *Triangulacja badań. Badania empiryczne ilościowo-jakościowe*, [w:] S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, Gdańsk 2010; W. Dróżka, *Triangulacyjna perspektywa badań w pedagogice*, [w:] A. Bobaj (red.), *Rozwój pedagogiki ogólnej. Inspiracje i ograniczenia kulturowe oraz poznawcze*, Warszawa – Kielce 2001.

⁴²⁷ Por. W. Dróżka, *Triangulacja badań. Badania empiryczne ilościowo-jakościowe...*, op. cit., s. 134.

⁴²⁸ N. K. Denzin, za: K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe...*, op. cit., s. 33.

W badaniach zastosowałam metodę sondażu diagnostycznego⁴²⁹, która należy do strategii ilościowych badań pedagogicznych (paradygmat pozytywistyczny) oraz metodę biograficzną⁴³⁰ w jej odmianie autobiograficznej mieszczącą się w metodologicznej orientacji jakościowej⁴³¹. W badaniach autobiograficznych przyjąłam jakościową perspektywę metodologiczną wynikającą z humanistycznego paradygmatu nauk społecznych⁴³², gdyż interesowało mnie

⁴²⁹ Przyjęłam sondaż diagnostyczny jako metodę badawczą zgodnie z klasyfikacją metod ilościowych w badaniach pedagogicznych za T. Pilchem i T. Bauman, zob. T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001, s. 79–82.

⁴³⁰ W literaturze pedagogicznej metodzie biograficznej przypisuje się zróżnicowany status naukowy. Pojawiają się różnice terminologiczne w jej ujmowaniu (metoda biograficzna, metoda autobiograficzna, badania biograficzne, badania narracyjne, badania biograficzno-narracyjne). D. Urbaniak-Zajac pisze o biograficznej perspektywie badawczej, w ramach której funkcjonują różne rodzaje metod biograficznych, zob. D. Urbaniak-Zajac, *Biograficzna perspektywa badawcza*, [w:] E. Dubas, W. Świtalski (red.), *Uczenie się z (własnej) biografii*, Łódź 2011, s. 11–27; S. Palka metodę biograficzną zalicza do podstawowych badań jakościowych, zob. S. Palka, *Metodologia. Badania...*, op. cit., s. 55; T. Bauman i T. Pilch piszą o badaniach biograficznych, które klasyfikują jako odmianę studium przypadku, zob. T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych...*, op. cit., s. 300–303; M. Łobocki odmawia metodzie biograficznej statusu autonomicznej metody, wyróżnia dwie jej odmiany: metodę monograficzną i metodę indywidualnych przypadków, zob. M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2005, s. 293. W koncepcji metodologicznej E. Babbiego zostaje pominięta biografia jako metoda, zob. E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce...*, op. cit. D. Kubinowski w klasyfikacji jakościowych metod pedagogicznych wyróżnia badania narracyjne związane z badaniem historii życia, biografii, zob. D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia, metodyka, ewaluacja*, Lublin 2011, s. 166–171; H.-H. Krüger używa terminu badania biograficzne oraz pisze o ich metodach, zob. H.-H. Krüger, *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*, Gdańsk 2005, s. 160; H.-H. Krüger, *Koncepcje i metody badań biograficznych w naukach o wychowaniu*, [w:] D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych*, Łódź 2001, s. 77–90. T. Schulze wyodrębnia trzy dziedziny badań biograficznych (danych biograficznych) w naukach o wychowaniu: badania historyczne, badania skoncentrowane na określonych grupach wiekowych, badania pedagogicznych instytucji i oddziaływania mediów, zob. T. Schulze, za: D. Urbaniak-Zajac, *O znaczeniu teorii i metodyki w badaniach jakościowych (biograficznych) oraz ich społecznym kontekście*, „Pedagogika Kultury”, t. 5, Lublin 2009, s. 51; W literaturze socjologicznej pojawia się termin metoda biograficzna, która jest różnie rozumiana w zależności od przyjętej orientacji teoretycznej i metodologicznej (metoda biograficzna, metoda autobiograficzna, historia życia, opowiadanie o życiu, metoda dokumentów osobistych, metoda pamiętnikarska), zob. J. Włodarek, M. Ziółkowski, *Teoretyczny i empiryczny status metody biograficznej we współczesnej socjologii*, [w:] J. Włodarek, M. Ziółkowski (red.), *Metoda biograficzna w socjologii*, Warszawa – Poznań 1990, s. 3–9; J. Leoński, *Różne sposoby ujmowania metody biograficznej w socjologii*, [w:] T. Rzepa, J. Leoński, *O biografii i metodzie biograficznej*, Poznań 1993, s. 25–32.

⁴³¹ W literaturze badania jakościowe nazywa się zarówno metodami badań, orientacjami metodologicznymi oraz strategiami badań, zob. B. Smolińska-Theiss, W. Theiss, *Badania jakościowe – przewodnik po labiryncie*, [w:] S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice...*, op. cit., s. 82.

⁴³² Prowadzone w tym nurcie badania autobiograficzne nie są nastawione na dane obiektywne, statyczne i mierzalne, lecz na procesy i znaczenia, które należy poddawać interpretatywnemu rozumieniu. Przedmiotem ich dociekań jest proces tworzenia i przekształcania tej rzeczywistości przez

Tabela 1. Schemat zastosowanej strategii badawczej

Paradygmat nauk społecznych	Pozytywistyczny*		Humanistyczny**
Przedmiot badań	<ul style="list-style-type: none"> • Stan rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki • Potrzeby nauczycieli plastyki w zakresie wspierania ich rozwoju zawodowego 		<ul style="list-style-type: none"> • Specyfika etapów procesu rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki • Uwarunkowania procesu rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki
Orientacja badawcza	Ilościowa		Jakościowa
Metody badawcze	Sondaż diagnostyczny		Metoda autobiograficzna (tematyczna)
Techniki badawcze	Ankieta	Wywiad	Wywiad narracyjny
Narzędzia badawcze	Kwestionariusz ankiety dla nauczycieli plastyki	<ul style="list-style-type: none"> • Kwestionariusz wywiadu z nauczycielami plastyki • Kwestionariusz wywiadu z dyrektorami szkół • Kwestionariusz wywiadu z doradcą metodycznym nauczycieli plastyki 	Scenariusz (przewodnik) wywiadu narracyjnego z nauczycielami plastyki – twórcami/artystami

* Paradygmat pozytywistyczny w pedagogice związany jest z wytwarzaniem wiedzy pewnej o faktach oraz najwierniejszym respektowaniem reguł badań empirycznych ilościowych, zob. T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, (rozdz. *Pedagogika uprawiana w paradygmacie pozytywistycznym*), Warszawa 2008, s. 317–321; ** Paradygmat humanistyczny w naukach społecznych jest zespołem przesłanek nadających indywidualistyczne i subiektywistyczne znaczenie faktom występującym w życiu społecznym widzianych z perspektywy uczestniczących w nim podmiotów, zob. K. Rubacha, *Budowanie teorii pedagogicznych (Paradygmaty nauk społecznych a budowanie teorii pedagogicznych)*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 1..., s. 61–62.

Źródło: opracowanie własne.

uchwycenie procesu rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki poprzez odwołanie się do subiektywnej perspektywy indywidualnego podmiotu, do jego interpretacji (tabela 1).

aktywne, działające w niej podmioty. Celem tych badań jest odkrywanie doświadczeń, jakie ludzie nadają zdarzeniom w procesie ich doświadczania i przeżywania, zob. W. Dróżka, *Autobiografia w badaniach jakościowych*, „Pedagogika Kultury”, t. 5..., op. cit., s. 59–60; W. Dróżka, *Autobiografia w tradycyjnych i współczesnych badaniach jakościowych. Przyczynek do dyskusji*, [w:] J. Krajewski, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz (red.), *Problemy współczesnej...*, op. cit., s. 255–266; W. Dróżka, *Metoda biograficzna z perspektywy rozwoju orientacji humanistyczno-jakościowej w pedagogice*, „Edukacja” 1997, nr 4, s. 23–24.

a) Metoda sondażu diagnostycznego

Uznałam, że najlepszą metodą rozpoznania stanu rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki oraz ich potrzeb w zakresie wspierania ich rozwoju zawodowego uwarunkowań będzie sondaż diagnostyczny. Ta metoda umożliwiła gromadzenie wiedzy o atrybutach strukturalnych zjawisk społecznych, ich nasileniu i kierunku, a także opiniach i poglądach⁴³³. W jej ramach zastosowałam dwie techniki: ankietę i wywiad (skategoryzowany)⁴³⁴.

Narzędziami badawczymi były: KWESTIONARIUSZ ANKIETY DLA NAUCZYCIELI PLASTYKI, KWESTIONARIUSZ WYWIADU Z NAUCZYCIELAMI PLASTYKI, KWESTIONARIUSZ WYWIADU Z DYREKTORAMI SZKÓŁ, KWESTIONARIUSZ WYWIADU Z DORADCĄ METODYCZNYM NAUCZYCIELI PLASTYKI. Opracowany przeze mnie kwestionariusz ankiety dla nauczycieli plastyki (czynnych zawodowo) dostarczył informacji na temat stanu ich rozwoju zawodowego: motywów uczestnictwa nauczycieli plastyki w różnych formach rozwoju zawodowego, form ich doskonalenia zawodowego; dziedzin i zadań realizacji rozwoju zawodowego, efektów wynikających z ich realizacji oraz potrzeb i oczekiwań w zakresie tworzenia optymalnych warunków tego procesu. KWESTIONARIUSZ składał się z 11 pytań o kafeterii zamkniętej, półotwartej i koniunktywnej oraz otwartej⁴³⁵. Było również 1 pytanie zamknięte o charakterze skali, zaopatrzone w kafeterię stanowiącą skalę opisową, tworzącą ciąg stopni oznaczających natężenie badanego zjawiska. W stopce kwestionariusza ankiety określiłam miejsce i cel badań, zamieściłam prośbę o rzetelne wypowiedzi, zapewnienie o anonimowości badań. Na pierwszej stronie kwestionariusza umieściłam metryczkę (prośbę o podanie formalnego wykształcenia, stopnia awansu zawodowego oraz miejsca usytuowania szkoły).

Uzupełnieniem moich badań ankietowych był wywiad kwestionariuszowy z nauczycielami plastyki, dyrektorami szkół oraz doradcą metodycznym. Pytania zawarte w kwestionariuszu wywiadu z nauczycielami plastyki dotyczyły ich potrzeb w zakresie tworzenia warunków rozwoju zawodowego oraz oczekiwań wobec różnych podmiotów w kwestii wspierania tego procesu. W kwestionariuszu wywiadu z dyrektorami szkół zawarte były pytania dotyczące efektów wynikających z realizacji zadań rozwoju zawodowego przez nauczycieli plastyki, zatrudnionych w ich szkołach oraz możliwości wspierania ich rozwoju zawo-

⁴³³ Zob. T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych...*, op. cit., s. 79–82.

⁴³⁴ Technika ankiety i wywiadu to najbardziej popularne techniki stosowane w badaniach sondażowych, zob. ibidem, s. 96–98; K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe...*, op. cit., s. 137.

⁴³⁵ Zob. T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych...*, op. cit., s. 96–97.

wego. Pytania w kwestionariuszu wywiadu z doradcą metodycznym dotyczyły możliwości wspierania nauczycieli plastyki w ich rozwoju zawodowym.

b) Metoda auto/biograficzna

Z tego względu, że jednym z celów moich badań było poznanie specyfiki rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki zdecydowałam się na prowadzenie badań biograficznych. Metoda biograficzna ma szerokie zastosowanie w badaniach pedagogicznych, szczególnie w pedeutologicznych⁴³⁶, a także andragogicznych⁴³⁷. Dariusz Kubinowski – na podstawie mapowania współczesnych badań jakościowych w pedagogice polskiej stwierdza, że

zastosowanie badań (auto) biograficznych i narracyjnych w naukach społecznych zorientowanych humanistycznie polega przede wszystkim na poznawczym wykorzystaniu narracji biograficznych różnego rodzaju i pozyskiwanych różnymi drogami w celu pogłębienia zrozumienia zjawisk i procesów społecznych⁴³⁸.

Podjęcie biograficzne to szeroki termin, który określa kilka metod badawczych stosowanych w naukach społecznych. Cechą wspólną badań w ramach podejścia biograficznego – zwanych badaniami biograficznymi – jest ich przedmiot: życie konkretnego człowieka ujęte w narrację. Jest to naukowa analiza opowieści o ludzkim życiu⁴³⁹. Dzięki nim można poznać specyfikę określonych grup społecznych⁴⁴⁰, szczególne zaś jednostek, których historie życia są na tyle znaczące, że można poprzez nie dowiedzieć się czegoś ważnego o czło-

⁴³⁶ Zob. A. Nowak, *Metoda biograficzna w badaniach pedagogicznych*, [w:] S. Palka (red.), *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 1998, s. 99–111; B. Gołębiowski, *Metoda biograficzna w pedeutologii*, [w:] W. Dróżka, B. Gołębiowski (red.), *Współczesne zagadnienia zawodu nauczyciela...*, op. cit., s. 26–48; W. Dróżka, *Autobiografia w badaniach jakościowych...*, op. cit., s. 76–79.

⁴³⁷ Zob. E. Dubas, W. Świtalski (red.), *Biografia i badanie biografii. „Uczenie się z (własnej) biografii”*, t. 1, Łódź 2011; E. Dubas, W. Świtalski (red.), *Biografia i badanie biografii. „Uczenie się z biografii Innych”*, t. 2, Łódź 2011; E. Dubas, J. Stelmasczyk (red.), *Biografie edukacyjne. Wybrane konteksty*, t. 3, Łódź 2014.

⁴³⁸ Zob. D. Kubinowski, *Rozwój badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku. Idiomaticzność. Synergia. Emergencja*, Lublin 2013, s. 143.

⁴³⁹ P. Bednarz-Łuczewska, M. Łuczewski, *Podjęcie biograficzne*, [w:] D. Jemielnik (red.), *Badania jakościowe. Podejścia i teorie*, t. 1, Warszawa 2012, s. 91.

⁴⁴⁰ Zob. D. Urbaniak-Zajęc, *Pedagogiczna perspektywa w badaniach narracyjno-biograficznych*, [w:] L. Koczanowicz, R. Nahirny, R. Włodarczyk (red.), *Narracje – (Auto)biografia – Etyka*, Wrocław 2005, s. 119.

wieku i o świecie⁴⁴¹. Sytuując swoje przedsięwzięcie badawcze w nurcie biograficznym miałam świadomość funkcjonowania jego różnych strategii, koncepcji i podejść teoretyczno-metodologicznych. Uznałam, że charakter celów i problematyki uzasadnia zastosowanie metody autobiograficznej stanowiącej pewną część metody biograficznej⁴⁴² jako analizy przebiegu życia jednostki, ujmowanej z określonego punktu widzenia – indywidualnego, społecznego, zawodowego⁴⁴³, bowiem przedstawia ona „doświadczenia i definicje danej osoby, danej grupy lub danej organizacji tak, jak ta osoba, grupa lub organizacja interpretuje te doświadczenia”⁴⁴⁴. Metoda biograficzna opiera się na założeniu, że badanie ludzkich działań powinno wnikliwie uwzględniać poznanie subiektywnych odczuć, doznań i przeżyć ludzi w kontekście środowiskowym⁴⁴⁵. Pomimo wspólnych aspektów biografii i autobiografii istnieją jednak między nimi zasadnicze różnice. Biografia dotyczy „historii życia” – jest to rezultat rekonstrukcji, odtwarzanie czyjegoś życiorysu, natomiast autobiografia dotyczy „relacji z życia” – wspomnień, jest to opowiadanie życia jednostki przez nią samą⁴⁴⁶. Przyjęłam za N. Denzinem, że „relacje z życia ogniskują się na życiu lub jego fragmencie w relacji danej jednostki. Różnią się one od historii życiowych, ponieważ koncentrują się na doświadczeniach życiowych zanurzonych w rozwijającym się procesie, który badacz chce poddać interpretacji. Autonarracja jest centralnym elementem relacji z życia”⁴⁴⁷. Wychodząc z tego założenia, aby poznać proces rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki, przyjęłam autobiografię, czyli rodzaj biografii podmiotowej⁴⁴⁸, jako źródło wiedzy, w której badany jest równocześnie podmiotem opisywanych wydarzeń, opowiadając własną historię z życia w pierwszej osobie. Źródłem wiedzy są jego własne wspomnienia i prze-

⁴⁴¹ Zob. T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych...*, op. cit., s. 300.

⁴⁴² W. Jakubowski, za: W. Dróżka, *Autobiografia w badaniach jakościowych...*, op. cit., s. 60.

⁴⁴³ Por. H. Kędzierska, *Badania biograficzne – dokonania i perspektywy*, [w:] H. Kędzierska, *Jakościowe inspiracje w badaniach edukacyjnych*, Olsztyn 2010, s. 45.

⁴⁴⁴ N. K. Denzin, za: I. K. Helling, *Metoda badań biograficznych*, [w:] J. Włodarek, M. Ziółkowska (red.), *Metoda biograficzna w socjologii...*, op. cit., s. 13.

⁴⁴⁵ N. K. Denzin, za: B. Gołębiowski, *Metoda biograficzna w pedeutologii*, [w:] W. Dróżka, B. Gołębiowski (red.), *Współczesne zagadnienia zawodu nauczyciela...*, op. cit., s. 28.

⁴⁴⁶ Zob. W. Dróżka, *Autobiografia w badaniach jakościowych...*, op. cit., s. 59–80.

⁴⁴⁷ N. K. Denzin, *Reinterpretacja metody biograficznej w socjologii: znaczenie a metoda w analizie biograficznej*, [w:] J. Włodarek, M. Ziółkowska (red.), *Metoda biograficzna w socjologii...*, op. cit., s. 68.

⁴⁴⁸ Danuta Lalak w klasyfikacji biografii rozumianej jako opis życia wyróżnia biografię podmiotową jako opis własnego życia (autobiografia) obok biografii przedmiotowej (opis cudzego życia – biografia), zob. D. Lalak, *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*, Warszawa 2010, s. 106.

życia zakodowane w pamięci⁴⁴⁹. Odwołuje się on do swojej pamięci autobiograficznej, deklaratywnej, odnoszącej się do własnej przeszłości, do doświadczenia osobistej historii⁴⁵⁰, do znaczących wydarzeń i przeżyć, które odegrały istotną rolę w jego indywidualnej biografii⁴⁵¹. Autor przedstawia własne doświadczenia życiowe (fakty i refleksje) tak jak widzi je w momencie tworzenia biografii oraz stosuje swoistą autokreację⁴⁵². W przypadku autobiografii mamy do czynienia z realnym życiem przedstawionym w sposób prosty i bezpośredni⁴⁵³. Mając na uwadze to, że przebieg życia człowieka można poznawać kompleksowo lub poprzez jego fragmenty doświadczenia indywidualnego, strukturalizowanego w oparciu o różne kryteria⁴⁵⁴, przyjąłam kryterium powiązania instytucjonalnego, charakterystycznego dla różnych płaszczyzn i etapów życia człowieka⁴⁵⁵ (analizie poddawałam biografię zawodowe nauczycieli plastyki). Dzięki przyjętemu kryterium uzyskałam typ⁴⁵⁶ relacji autobiograficznych określanych przez N. Denzin jako biografię tematyczną, której celem jest „zebranie historii życiowych zgrupowanych wokół wspólnych tematów”⁴⁵⁷. Zakres tematyczny autobiografii zawodowej ograniczyłam do życia zawodowego (rozwoju zawodowego) nauczycieli plastyki, lecz nie tylko do obecnej ich sytuacji zawodowej, ale także do zrealizowanych już wcześniej faz rozwoju oraz przyszłych projektów (planów) w tej mierze.

⁴⁴⁹ Zob. D. Lalak, *Życie jako biografia...*, op. cit., s. 118; B. Bertaux, *Funkcje wypowiedzi autobiograficznych w procesie badawczym*, [w:] J. Włodarek, M. Ziółkowski (red.), *Metoda biograficzna w socjologii...*, op. cit.

⁴⁵⁰ Por. T. Maruszewski, *Pamięć autobiograficzna*, Gdańsk 2005, s. 31.

⁴⁵¹ Ujęcie pamięci biograficznej jako przechowywanie, przypominanie i odtwarzanie wydarzeń, przeżyć, które odegrały ważną rolę w życiu jednostki proponuje F. Lejeune'a i D. Demetrio, zob. F. Lejeune, *Wariacje na temat pewnego paktu. O autobiografii*, Kraków 2007; D. Demetrio, *Autobiografia. Terapeutyczny wymiar pisanie o sobie*, Kraków 2000.

⁴⁵² Zob. D. Lalak, *Życie jako biografia...*, op. cit., s. 113.

⁴⁵³ Zob. eadem, *Podejście biograficzne (biograficzność) w naukach o wychowaniu. Trzy perspektywy dyskursu*, [w:] S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice...*, op. cit., s. 261.

⁴⁵⁴ Badanie historii życia może obejmować kompleksowo spisany przebieg życia człowieka lub fragmenty doświadczenia indywidualnego strukturalizowanego w oparciu o różne kryteria np. perspektywę temporalną (biografia okresu dziecięcego, adolescencyjnego, dorosłego, powiązania instytucjonalne charakterystyczne dla różnych płaszczyzn i etapów życia, charakter działalności), zob. M. Piorunek, *Bieg życia zawodowego człowieka. Kontekst transformacji kulturowych*, Poznań 2009, s. 26.

⁴⁵⁵ *Ibidem*, s. 26.

⁴⁵⁶ N. K. Denzin wyróżnia różne typy biografii: kompletną, tematyczną i przygotowaną do opublikowania. N. K. Denzin, za: I. K. Helling, *Metoda badań biograficznych...*, op. cit., s. 17.

⁴⁵⁷ N. K. Denzin, *Reinterpretacja metody biograficznej w socjologii...*, op. cit., s. 67.

W literaturze metodologicznej pośród najczęściej stosowanych sposobów pozyskiwania materiałów autobiograficznych wyróżnia się między innymi: dyskusję grupową, stenogramy dyskusji, zogniskowane wywiady narracyjne, wywiady biograficzne, pamiętniki, dzienniki, listy, wspomnienia⁴⁵⁸. Szukając odpowiedniej techniki badawczej wyszłam z założenia, że podejście jakościowe do biografii wymaga ujęcia całościowego (holistycznego), czyli badania ludzkiego doświadczenia w jego naturalnym otoczeniu i kontekście biograficznym oraz bezpośredniego dostępu do badanej rzeczywistości społecznej⁴⁵⁹. W związku z tym zdecydowałam się na prowadzenie jednego z rodzajów wywiadu jakościowego⁴⁶⁰. Odwołując się do koncepcji Fritza Schütze, jako technikę gromadzenia materiału empirycznego, zastosowałam wywiad narracyjny⁴⁶¹, poprzez który możliwy jest bezpośredni kontakt z badanym. Wywiad umożliwia zrozumienie problemów przeżywanego świata codzienności w perspektywie samego podmiotu⁴⁶². Założyłam, że poprzez wywiad narracyjny uda się zrekonstruować doświadczenia życia zawodowego nauczycieli plastyki, gdyż on w szczególnie sposób nadaje się do ujawnienia procesualności zjawisk społecznych⁴⁶³, ponieważ analiza „procesów i przebiegu zmian to jedna z charakterystycznych cech postępowania narracyjnego”⁴⁶⁴. Pozwala on na procesowe ujęcie rzeczywistości tworzonej przez ludzi oraz badanie fenomenu przebiegu

⁴⁵⁸ Zob. D. Lalak, *Życie jako biografia...*, op. cit., s. 113; eadem, *Podejście biograficzne...*, op. cit., s. 264.

⁴⁵⁹ Por. W. Dróżka, *Autobiografia w badaniach jakościowych...*, op. cit., s. 60.

⁴⁶⁰ W literaturze metodologicznej obok wywiadu narracyjnego wyróżnia się różne rodzaje wywiadów jakościowych między innymi: wywiady faktograficzne, konceptualne, zogniskowane wywiady grupowe, wywiady dyskursywne, zob. S. Kvale, *Prowadzenie wywiadów, Niezbędnik badacza*, Warszawa 2012, s. 124–130.

⁴⁶¹ W literaturze metodologicznej, wywiad narracyjny jest traktowany jako technika badawcza (wyłącznie jako sposób gromadzenia danych) lub metoda (koncepcja) badawcza (procedura badań narracyjnych), której przysługuje odpowiedni sposób gromadzenia i analizy materiału: formalna analiza tekstu, opis strukturalny, analityczna abstrakcja, analiza wiedzy, kontrastowe porównywanie, budowanie modelu teoretycznego, zob. D. Urbaniak-Zajac, *Wywiad narracyjny na tle innych technik wywiadu*, „Edukacja” 1999, nr 4, s. 29; G. Jakob, *Wywiad narracyjny w badaniach biograficznych*, [w:] D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), *Jakościowe orientacje...*, op. cit., s. 112; M. Prawda, *Biograficzne odtwarzanie rzeczywistości. O koncepcji badań biograficznych Fritza Schütze*, „Studia Socjologiczne” 1989, nr 4, s. 82–98; K. Kaźmierska, *Wywiad narracyjny jako jedna z metod w badaniach biograficznych*, „Przegląd Socjologiczny” 2004, t. 53/1; D. Urbaniak-Zajac, E. Kos, *Badania jakościowe w pedagogice. Wywiad narracyjny i obiektywna hermeneutyka*, Warszawa 2013.

⁴⁶² Por. S. Kvale, *InterViews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, Białystok 2004, s. 40–42.

⁴⁶³ F. Schütze, za: G. Jakob, *Wywiad narracyjny w badaniach biograficznych...*, op. cit., s. 112.

⁴⁶⁴ *Ibidem*, s. 113.

życia jednostki⁴⁶⁵. Poprzez narrację można zrekonstruować przebieg życia bądź też pewnych jego faz. Umożliwia on wgląd w proces kształtowania się doświadczeń i doznań osób uczestniczących w wywiadzie (nazywanych partnerami, a nie respondentami), zgodnie z ich własną hierarchią ważności⁴⁶⁶ oraz autobiograficzną prezentacją, dokonywaną z ich własnego punktu widzenia⁴⁶⁷. Przedstawiona przez narratora opowieść o życiu, o jego różnych doświadczeniach, nie jest sumą odpowiedzi na pytania, lecz spontaniczną wypowiedzią, słowną rekonstrukcją zdarzeń⁴⁶⁸, narracją, podczas której osoba badana, opowiada historię swojego życia lub jego fragment z punktu widzenia jakiegoś kryterium⁴⁶⁹.

Narzędziem, które wykorzystałam prowadząc wywiad narracyjny był scenariusz (przewodnik) wywiadu narracyjnego z nauczycielami plastyki (twórcami/artystami), składający się z sześciu części⁴⁷⁰: wprowadzenia do badań zawierającego: prośbę o udział w badaniach; cel badań; informacje o sposobie prowadzenia badań i specyfice wywiadu narracyjnego, zapewnienie o anonimowości badania, prośbę o wyrażenie zgody na nagrywanie wywiadu i wykorzystanie jego fragmentów w rozprawie, strony metryczkowej zawierającej zmienne dotyczące nauczyciela plastyki i klauzulę o ochronie poufności przekazywanych informacji, zachęty do opowiadania, inicjującej swobodną narrację badanego (kierowana było do wszystkich badanych), zestawu pytań uzupełniających (wewnętrznych i zewnętrznych), formularza notatek terenowych umożliwiających komentowanie przebiegu wywiadu (nastroju emocjonalnego wywiadu, napotykanych trudności metodologicznych lub osobistych, spostrzeżeń i refleksji).

W metodologii nauk społecznych istnieje wiele koncepcji prowadzenia wywiadu narracyjnego i sposobów jego interpretacji. Jak twierdzi Susan E. Chase,

współcześnie wywiad narracyjny można scharakteryzować jako amalgamat interdyscyplinarnych perspektyw analitycznych [...] wszystkie one krążą

⁴⁶⁵ Por. Urbaniak-Zajęc, E. Kos, *Badania jakościowe w pedagogice. Wywiad narracyjny i obiektywna hermeneutyka*, Warszawa 2013, s. 93.

⁴⁶⁶ Por. D. Urbaniak-Zajęc, *Wywiad narracyjny na tle innych technik wywiadu...*, op. cit., s. 37.

⁴⁶⁷ Por. G. Jakob, *Wywiad narracyjny w badaniach biograficznych...*, op. cit., s. 115.

⁴⁶⁸ Por. K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe...*, op. cit., s. 121.

⁴⁶⁹ Por. K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa 2008, s. 136.

⁴⁷⁰ Przy projektowaniu scenariusza wywiadu kierowałam się propozycją przedstawioną w publikacji J. Loflanda, D. A. Snowa, L. Andersona, L. H. Loflanda, *Analiza układów społecznych. Przewodnik metodologiczny po badaniach jakościowych*, Warszawa 2009, s. 147–153.

wokół jednego tematu, jakim są konkretne elementy biografii, w takiej postaci, w jakiej opowiadają o nich ludzie je przeżywający⁴⁷¹.

Marianne Horsdal, rozważając problemy związane z ontologicznymi i epistemologicznymi wymiarami narracji, zwraca uwagę na to, że „różne sposoby rozumienia narracji współlistnieją ze sobą i wpływają na badania autobiograficzne, które opierają się na narracjach o osobistych doświadczeniach”⁴⁷².

Wychodząc z założenia, że nie ma jednej „słusznej koncepcji” badań autobiograficzno-narracyjnych starałam się wypracować własną, spójną strategię prowadzenia tego typu badań⁴⁷³. W projektowaniu własnej koncepcji badań oraz w stanowieniu procedur analityczno-interpretacyjnych pomogły mi opracowania empiryczne wykorzystujące dane biograficzno-narracyjne: W. Dróżki⁴⁷⁴, J. M. Michalak⁴⁷⁵, Mirosławy Nowak-Dziemianowicz⁴⁷⁶, Urszuli Tabor⁴⁷⁷, Magdaleny Piorunek⁴⁷⁸, Cz. Plewki⁴⁷⁹, Rozalii Ligus⁴⁸⁰, Barbary Jedlewskiej⁴⁸¹, Kamili Lasocińskiej⁴⁸². W konstruowaniu własnej procedury badawczej odwoływałam się również do doświadczeń z zakresu prowadzenia badań biograficznych i narracyjnych M. Modrzejewskiej-Świgulskiej⁴⁸³, A. Panek⁴⁸⁴, Nod Miller⁴⁸⁵, Ame-

⁴⁷¹ S. E. Chase, *Wywiad narracyjny. Wielość perspektyw, podejść, głosów*, [w:] N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 2, rozdz. 25, Warszawa 2009, s. 16.

⁴⁷² M. Horsdal, *Ciało, umysł i opowieści – o ontologicznych i epistemologicznych perspektywach narracji na temat doświadczeń osobistych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2004, nr 4, s. 10.

⁴⁷³ Refleksje dotyczące doskonalenia swojego warsztatu badawczego na przedstawiłam w publikacji: *Doskonalenie warsztatu wywiadu narracyjnego – z doświadczeń młodego badacza*, „Rocznik Pedagogiczny” Polskiej Akademii Nauk, Komitetu Nauk Pedagogicznych 2012, nr 35, s. 263–273.

⁴⁷⁴ Zob. W. Dróżka, *Młode pokolenie nauczycieli...*, op. cit.; W. Dróżka, *Młode pokolenie nauczycieli polskich '93 w świetle analizy materiałów autobiograficznych...*, op. cit.; W. Dróżka, *Generacja wielkiej zmiany...*; W. Dróżka, *Generacja wielkiej zmiany...*, op. cit.

⁴⁷⁵ Zob. J. M. Michalak, *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli...*, op. cit.

⁴⁷⁶ Zob. M. Nowak-Dziemianowicz, *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacja sensów i znaczeń*, Wrocław 2006.

⁴⁷⁷ Zob. U. Tabor, *Biograficzne uwarunkowania rozwoju nauczyciela...*, op. cit.

⁴⁷⁸ Zob. M. Piorunek, *Bieg życia zawodowego człowieka...*, op. cit.

⁴⁷⁹ Zob. Cz. Plewka, *Uwarunkowania zawodowego rozwoju nauczycieli...*, op. cit.

⁴⁸⁰ Zob. R. Ligus, *Biograficzna tożsamość nauczycieli. Historie z pogranicza*, Wrocław 2009.

⁴⁸¹ Zob. B. Jedlewska, *Animatorzy kultury wobec wyzwań edukacyjnych...*

⁴⁸² Zob. K. Lasocińska, *Życie poza schematem. Analiza biografii twórców*, Łódź 2011; K. Lasocińska, *Badania biograficzne twórców. Rola twórczości w kształtowaniu życia*, [w:] K. J. Szmidt (red.), *Metody pedagogicznych badań nad twórczością. Teoria i empiria*, Łódź 2009.

⁴⁸³ Zob. M. Modrzejewska-Świgulska, *Badanie twórczości codziennej – perspektywa biograficzna*, [w:] K. J. Szmidt (red.), *Metody pedagogicznych badań nad twórczością. Teoria i empiria...*, op. cit.

⁴⁸⁴ Zob. A. Panek, *Kompetencje współczesnego nauczyciela plastyki...*, op. cit.

⁴⁸⁵ Zob. N. Miller, *Auto/biografia w badaniach nad edukacją i uczeniem się całościowym*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2002, nr 3, s. 121–138.

lii Krawczyk-Bocian⁴⁸⁶, Moniki Kosiady-Król⁴⁸⁷, Izabeli Szczepaniak-Wiechy⁴⁸⁸, Alicji Deleckiej-Bury⁴⁸⁹.

4. Charakterystyka badanych osób

Badania przeprowadziłam w grupie 154 osób, którą stanowiło: 87 nauczycieli plastyki, w tym 14 nauczycieli plastyki – artystów; 66 dyrektorów publicznych szkół podstawowych i gimnazjalnych; doradca metodyczny nauczycieli plastyki.

Nauczycieli plastyki dobrałam w sposób celowy kierując się następującymi kryterium posiadania formalnego wykształcenia (kwalifikacji do nauczania plastyki) oraz czynne uprawianie zawodu w szkołach podstawowych lub gimnazjalnych usytuowanych na terenie Białegostoku lub powiatu białostockiego. W grupie badanych nauczycieli plastyki byli: nauczyciele, którzy ukończyli kierunek studiów z zakresu edukacji plastycznej (wychowanie plastyczne, plastyka, edukacja artystyczna w zakresie sztuk plastycznych); nauczyciele, którzy ukończyli inny kierunek studiów niż edukacja plastyczna (wychowanie muzyczne, edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej, wokalistyka, muzykologia, wychowanie techniczne, pedagogika opiekuńczo-wychowawcza, pedagogika wczesnoszkolna, nauczanie początkowe, kształcenie zintegrowane, pedagogika kulturoznawcza, teologia, historia, przyroda, matematyka, budownictwo, ochrona wód) oraz studia podyplomowe z zakresu „sztuka”; nauczyciele, którzy ukończyli inny kierunek niż edukacja plastyczna oraz kurs kwalifikacyjny z zakresu „sztuka”. Wśród badanych byli nauczyciele kontraktowi, mianowani i dyplomowani, pracujący w szkołach usytuowanych na terenie miasta Białegostoku, miast i wsi powiatu białostockiego (tabela 2).

⁴⁸⁶ Zob. A. Krawczyk-Bocian, *Mity o narracji. Od subiektywizmu do problemu interpretacji*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2008, nr 2.

⁴⁸⁷ Zob. M. Kosida-Król, *Doświadczenie młodego badacza w stosowaniu wywiadu narracyjnego*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2010, nr 1.

⁴⁸⁸ Zob. I. Szczepaniak-Wiecha, *Ścieżki rozwoju zawodowego doradców zawodowych – uwarunkowania biograficzne. Koncepcja badań*, [w:] A. Gajdzica, A. Minczanowska, M. Stokłosa (red.), *Orientacje jakościowe w badaniach pedagogicznych*, „Zeszyty Naukowe” Forum Młodych Pedagogów Przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN, Zeszyt 15, Cieszyn – Kraków 2011, s. 69–78.

⁴⁸⁹ Zob. A. Delecka-Bury, *Badania biograficzne animatorów kultury muzycznej w kontekście kulturowego znaczenia edukacji artystycznej*, [w:] W. A. Sacher, A. Weiner (red.), *Badania nad edukacją artystyczną i kulturą*, Bielsko-Biała 2011, s. 127–138.

Tabela 2. Badani nauczyciele plastyki według zmiennych

Formalny rodzaj wykształcenia						Stopień awansu zawodowego						Usytuowanie szkoły					
Kierunek edukacja plastyczna (EP)		Kierunek inny niż EP + studia podyplomowe „sztuka”		Kierunek inny niż EP + kurs kwalifikacyjny „sztuka”		Kontraktowy		Mianowany		Dyplomowany		Miasto Białystok		Miasto powiatu białostockiego		Wieś powiatu białostockiego	
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
38	43,7	37	42,5	12	13,8	14	16,1	22	25,3	51	58,6	49	52,1	21	22,4	24	25,5
Ogółem: 87						Ogółem: 87						Ogółem: 943*					

* Badani realizowali plastykę jednocześnie w kilku szkołach usytuowanych w różnym środowisku, dlatego ilość nauczycieli, ze względu na zmienną niezależną usytuowanie środowiskowe szkoły, jest większa od przyjętej próby badanych osób $94 > 87$, gdyż dwóch nauczycieli pracuje jednocześnie w szkołach miasta Białystok i miast powiatu białostockiego; dwóch nauczycieli na terenie miasta Białystok i wsi powiatu białostockiego; trzech nauczycieli na terenie miasta i wsi powiatu białostockiego. Źródło: obliczenia własne.

Nauczycieli plastyki-artystów również dobrałam w sposób celowy⁴⁹⁰ (spśród wszystkich nauczycieli plastyki miasta Białegostoku i powiatu białostockiego, tych, którzy są specjalistami i liderami i wyróżniają się na tle grupy wybitną działalnością w zakresie dydaktyki oraz uprawiają twórczość artystyczną), kierując się trzema kryteriami: specjalistyczne przygotowanie plastyczno-pedagogiczne; wieloletnie doświadczenie w pracy na stanowisku nauczyciela plastyki; uprawianie twórczości plastycznej. Nauczycieli plastyki do badań dobrałam współpracując z doradcą metodycznym nauczycieli plastyki, z dyrektorami szkół, z pracownikami Młodzieżowego Domu Kultury w Białymstoku, Wojewódzkiego Ośrodka Animacji Kultury w Białymstoku, Liceum Plastycznego w Supraślu, Galerii Arsenał oraz z członkami Stowarzyszenia Edukacji Kulturalnej „Widok”. Niektórych nauczycieli do badań autobiograficznych wyłoniłam również w trakcie prowadzenia badań diagnostycznych. Celowy dobór próby badawczej wzbogaciłam doбором na zasadzie kuli

⁴⁹⁰ W badaniach jakościowych rezygnuje się z reprezentatywności próby, wykorzystuje się celowy dobór próby badawczej, która spełnia kryteria ze względu na podejmowaną problematykę, zob. U. Flick, *Jakość w badaniach jakościowych, Niezbędnik Badacza*, Warszawa 2011; U. Flick, *Projektowanie badania jakościowego, Niezbędnik Badacza*, Warszawa 2012. W studiach biograficznych dominującą strategią doboru próby jest „teoretyczny sampling” rozwinięty przez B. G. Glasera i A. L. Straussa, zob. G. Glaser, A. L. Strauss, za: H.-H. Krüger, *Koncepcje i metody badań biograficznych w naukach o wychowaniu...*, op. cit., s. 84.

śnieżnej⁴⁹¹, polegającym na wzajemnym typowaniu się badanych. Zgodnie z zasadą teoretycznego nasycenia, dobór osób został zakończony w momencie, gdy nie pojawiały się nowe atrybuty i związki w odniesieniu do nowych badanych przypadków⁴⁹². W ten sposób do badań zakwalifikowałam 14 nauczycieli plastyki. Nauczycielom plastyki, z którymi przeprowadziłam wywiady narracyjne, umownie przypisałam miano twórców/artystów, gdyż są oni zaangażowani w twórczość plastyczną, a większość z nich jest artystami-plastykami. Mają oni wieloletnie doświadczenie pedagogiczne w pracy na stanowisku nauczyciela plastyki w szkołach podstawowych i gimnazjalnych miasta Białegostoku i powiatu białostockiego, a ponadto pracują w innych placówkach zajmujących się edukacją artystyczną, między innymi: w Liceum Plastycznym w Supraślu, szkołach policealnych o profilu artystycznym, Młodzieżowym Domu Kultury w Białymstoku, Wojewódzkim Ośrodku Animacji Kultury, Galerii Sztuki Współczesnej Arsenał. Większość badanych stanowiły kobiety. Wśród nich byli nauczyciele mianowani i dyplomowani (ze stażem zawodowym od 12 do 27 lat), uprawiający twórczość plastyczną, odnoszący wiele sukcesów pedagogicznych i artystycznych. Kilku z nauczycieli posiada na swoim koncie wiele wystaw indywidualnych i zbiorowych w kraju i za granicą, a ich dzieła znajdują się w kolekcjach galerii i muzeów sztuki. Wszyscy badani posiadają wykształcenie pedagogiczno-plastyczne uzyskane w większości przypadków w uniwersytetach. Pięć osób swoją edukację plastyczną rozpoczęło już na poziomie szkoły średniej kończąc Liceum Sztuk Plastycznych w Supraślu lub Liceum Sztuk Plastycznych w Nałęczowie. Wśród badanych byli absolwenci pięcioletnich studiów magisterskich Wydziału Artystycznego, Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie o kierunku wychowanie plastyczne (specjalność artystyczna, między innymi: malarstwo, rzeźba lub grafika) oraz Wydziału Sztuk Pięknych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu (specjalność artystyczna malarstwo). Jedna osoba uzyskała dyplom z wyróżnieniem na Wydziale Rzeźby Akademii Sztuk Pięknych w Warszawie oraz ukończyła kurs pedagogiczny. Wśród badanych była absolwentka dwuletniego Studium Nauczycielskiego Plastycznego w Białymstoku, która następnie uzyskała dyplom z wyróżnieniem na kierunku malarstwa w Uniwersytecie Śląskim w Katowicach, Filii w Cieszynie. Wśród respondentów byli również absolwenci wyższych szkół pedagogicznych: Instytutu Wychowania Artystycznego Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie oraz Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Dwie osoby, po

⁴⁹¹ Zob. E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce...*, op. cit., s. 205–206.

⁴⁹² Zob. H.-H. Krüger, *Metody badań w pedagogice*, Gdańsk 2007, s. 162.

ukończeniu Studium Nauczycielskiego Plastycznego w Białymstoku, kształcenie wstępne kontynuowały na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku na specjalności „nauczanie początkowe” i „pedagogika kulturoznawcza”, poza tym ukończyły studia podyplomowe „sztuka” w Białymstoku i w Olsztynie. Poszczególni badani nauczyciele zdobywali również dodatkowe kwalifikacje na studiach podyplomowych, na kierunkach: sztuka, arteterapia, socjoterapia i edukacja twórcza, informatyka, zarządzanie oświatą, oligofrenopedagogika, technika, bibliotekoznawstwo.

Dyrektorzy szkół również zostali zakwalifikowani do badań w sposób celowy, według kryterium „pełnienie funkcji kierowniczych w szkołach podstawowych i gimnazjach”, na terenie których badałam nauczycieli plastyki.

Badaniu poddałam również emerytowanego doradcę metodycznego nauczycieli plastyki z Wojewódzkiego Ośrodka Metodycznego, który przez wiele lat był zaangażowany w sprawy edukacji plastycznej oraz pełnił funkcję wizytatora w Kuratorium Oświaty w Białymstoku. Posiadał on specjalistyczne wykształcenie z zakresu wychowania plastycznego (UMCS Lublin) oraz wieloletnie doświadczenie w pracy na stanowisku nauczyciela plastyki. Nie miałam możliwości przeprowadzenia badań z aktywnym zawodowo doradcą metodycznym, gdyż w czasie prowadzonych badań w ośrodkach doskonalenia zawodowego na terenie miasta Białegostoku oraz całego powiatu nie było doradcy metodycznego wyłącznie odpowiedzialnego za wspieranie nauczycieli plastyki. W Miejskim Ośrodku Doradztwa Metodycznego w Białymstoku pracował tylko jeden doradca metodyczny zajmujący się łącznie nauczycielami prowadzącymi zajęcia pozalekcyjne, plastykę, muzykę, wiedzę o kulturze oraz pracujących w świetlicy⁴⁹³.

5. Teren i organizacja badań

Badania prowadziłam w dwóch etapach badań diagnostycznych oraz badań autobiograficznych.

a) Przebieg badań diagnostycznych

Etap badań diagnostycznych przebiegał w trzech fazach: przygotowawczej, badań pilotażowych i badań właściwych.

Faza przygotowawcza badań trwała od września 2007 roku do sierpnia 2009 roku. W tym czasie opracowałam koncepcję metodologiczną badań własnych,

⁴⁹³ Zob. www.modm.bialystok.pl

skonstruowałam wstępne narzędzia badawcze oraz zaplanowałam przebieg badań zasadniczych. Założyłam możliwość związku środowiskowego usytuowania szkół (w których zatrudnieni są nauczyciele) ze stanem ich rozwoju zawodowego, zaplanowałam więc przeprowadzenie badań na terenie Białegostoku i powiatu białostockiego (z uwzględnieniem środowiska miejskiego i wiejskiego). Chciałam zbadać wszystkich nauczycieli plastyki zatrudnionych w publicznych szkołach podstawowych i gimnazjach usytuowanych na tym terenie. W celu określenia ich ilości udałam się do Departamentu Edukacji Urzędu Miejskiego w Białymstoku oraz Kuratorium Oświaty w Białymstoku. Okazało się jednak, że nie ma wykazu osób zatrudnionych na stanowisku nauczycieli plastyki i jestem zobligowana do samodzielnego poszukiwania nauczycieli plastyki na terenie szkół. Argumentem przemawiającym za wyborem takiego mało rozległego terenu badań była świadomość ograniczonych możliwości prowadzenia takiego typu badań o szerszym zasięgu przez indywidualnego badacza (utrudnienia w dobraniu próby badanych osób, gdyż często jeden nauczyciel plastyki realizuje etat w trzech szkołach). Kwalifikacja miasta Białystok i powiatu białostockiego jako terenu badań wynikała z potrzeby osobistego dotarcia do jak największej grupy nauczycieli plastyki (to był wymóg przyjętej procedury badawczej). Bezpośredni kontakt z nauczycielami plastyki i dyrektorami dużej liczby szkół zlokalizowanych na terenie innych powiatów byłby jeszcze trudniejszy, dlatego zdecydowałam się na rozpoznanie stanu rozwoju zawodowego wszystkich nauczycieli zatrudnionych na terenie Białegostoku i powiatu białostockiego (łącznie w 125 szkołach podstawowych i gimnazjalnych⁴⁹⁴): w 32 publicznych szkołach podstawowych i 25 gimnazjach miasta Białystok oraz w 47 publicznych szkołach podstawowych i 21 publicznych gimnazjach powiatu białostockiego (15 gmin). Po wstępnym rozpoznaneniu grupy badawczej okazało się, że na terenie miasta Białystok i powiatu białostockiego na stanowisku nauczyciela plastyki zatrudnionych jest 103 nauczycieli, w tym 11 nauczycieli szkół wiejskich za zgodą Kuratorium Oświaty realizuje przedmiot plastyka bez odpowiednich kwalifikacji. Byli to nauczyciele innych przedmiotów, którzy plastyką uzupełniali etat. W takiej sytuacji do badań zakwalifikowałam 92 nauczycieli plastyki posiadających formalne przygotowanie (zatrudnionych na terenie 115 szkół).

Badania pilotażowe, z zastosowaniem metody sondażu diagnostycznego, przeprowadziłam w sierpniu 2009 roku na terenie Miejskiego Ośrodka Doradz-

⁴⁹⁴ Wykaz placówek uzyskałam z Kuratorium Oświaty w Białymstoku, zob. www.kuratorium.bialystok.pl

twa Metodycznego podczas konferencji metodycznej dla nauczycieli plastyki⁴⁹⁵. Ich celem była wstępna weryfikacja wiedzy o stanie rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki, głębsze poznanie badanego problemu, sprawdzenie przydatności i rzetelności projektowanych narzędzi badawczych.

Badania diagnostyczne właściwe prowadziłam od października 2009 do kwietnia 2011 roku na terenie 115 szkół publicznych podstawowych i gimnazjalnych usytuowanych w Białymstoku (57 szkół) oraz na terenie powiatu białostockiego – 58 szkół mieszczących się w obrębie 15 gmin⁴⁹⁶. Podczas docierania do grupy badawczej napotkałam na wiele trudnień, gdyż nauczyciele plastyki, ze względu na małą ilość godzin tego przedmiotu, często realizują etat w kilku placówkach jednocześnie (bywa, że aż w czterech szkołach). Procedura bezpośredniego docierania do badanych wymagała mojej wielokrotnej obecności w szkołach, okazała się czasochłonna i z konieczności przebiegała w kilku etapach. Planowałam przeprowadzić badania z wszystkimi 92 nauczycielami plastyki, jednak od 5 z nich nie uzyskałam informacji zwrotnej.

b) Przebieg badań autobiograficznych

Badania autobiograficzne również realizowałam w trzech fazach: przygotowawczej, badań wstępnych i właściwych.

Od czerwca do lipca 2009 roku trwała faza przygotowawcza badań, podczas której nawiązałam osobisty kontakt z nauczycielami plastyki.

Na przełomie sierpnia i listopada 2009 roku przeprowadziłam trzy wywiady wstępne. W przygotowywaniu się do prowadzenia wywiadów narracyjnych kierowałam się zaproponowanymi przez Petera Alheita zasadami: dokładnego przygotowania się do wywiadu; przeprowadzania wywiadu z ludźmi, którzy naprawdę interesują badacza ze względu na osobę lub specyficzny problem badawczy; otwartego celu wywiadu; nie spieszenia się i okazywania zainteresowania; nie ingerowania w opowieść; unikania w początkowej fazie wywiadu

⁴⁹⁵ Konferencja metodyczna dla nauczycieli plastyki: Propozycje podręczników i programów do muzyki i plastyki w gimnazjum według nowej podstawy programowej, MODM, Białystok, 26 sierpień 2009 rok.

⁴⁹⁶ Choroszcz: miasto Choroszcz, wieś: Kruszewo, Rogowo, Złotoria; Czarna Białostocka: miasto Czarna Białostocka, wieś Czarna Wieś Kościelna; Dobrzyniewo Duże: Dobrzyniewo Duże, wieś: Chraboły, Fasty, Nowe Aleksandrowo; Gródek (siedziba gminy); Juchnowiec: wieś: Juchnowiec Górny, Kleosin, Księżyno; Łapy: miasto Łapy, wieś: Płonka Kościelna, Uhowo; Michałowo (siedziba gminy); Poświętne, wieś Poświętne; Supraśl: miasto Supraśl, wieś Sobolewo; Suraz (siedziba gminy); Turkość Kościelna (siedziba gminy); Tykocin: miasto Tykocin, wieś Radule; Wasilków: miasto Wasilków, wieś Studzianki; Zabłudów: miasto Zabłudów, wieś: Kuriany, Dobrzyniówka, Krynickie, Rafałówka; Zawady: wieś Zawady.

pytań „dlaczego?, po co?”; pozostawienia szczegółowych pytań na koniec wywiadu⁴⁹⁷. Przed przystąpieniem do pierwszego, swobodnego wywiadu przygotowałam listę ważnych kwestii w celu rozpoznania problemu głównego. Po jego przeprowadzeniu dokonałam szczegółowej analizy wypowiedzi i doprecyzowałam dyspozycje do wywiadu. Wywiad z kolejnym nauczycielem dał mi możliwość sprecyzowania pytań uzupełniających (zewnętrznych), które stawiałam w trakcie zasadniczych badań narracyjnych. Trzeci z kolei wywiad przeprowadziłam już jako wywiad narracyjny z uwzględnieniem poszczególnych faz zbierania danych.

Od listopada 2009 roku do marca 2011 roku realizowałam badania właściwe. Przeprowadziłam wywiady narracyjne z 14 nauczycielami plastyki, którzy sami decydowali o miejscu i terminie przeprowadzenia wywiadu. Najczęściej wywiady prowadzone były w ich miejscach zamieszkania lub miejscach pracy. Wywiady trwające od 2 do 4 godzin przebiegały w życzliwej atmosferze. Starałam się zapewnić badanym klimat oparty na zaufaniu i zrozumieniu. Odbierałam od badanych wyrazy zadowolenia i entuzjazmu z faktu uczestnictwa w tego typu badaniach, często też wdzięczności, że zajęłam się badaniem grupy zawodowej, która – ich zdaniem – jest niedoceniana. Część z nauczycieli proponowała kolejne spotkanie w celu analizy szczegółowej dokumentacji ich rozwoju zawodowego oraz wytworów ich twórczości plastycznej.

Korzystając z opracowanych przez F. Schütze etapów wywiadu narracyjnego: fazy otwartego opowiadania, fazy pytań uzupełniających i fazy bilansowania⁴⁹⁸ oraz podstawowych zasad jego przebiegu zaproponowanych przez Danutę Urbaniak-Zajęc⁴⁹⁹ i Petera Alheita⁵⁰⁰, wyłoniłam pięć faz prowadzenia narracji: wprowadzenie do wywiadu; stymulacji do opowiadania narracji, otwartego opowiadania, pytań uzupełniających: wewnętrznych (bilansujących) i zewnętrznych (wynikających z problemów badawczych) oraz zakończenia wywiadu.

W fazie wprowadzenia do wywiadu zachęcałam badanych do opowiadania poprzez stworzenie atmosfery sprzyjającej podjęciu przez nich trudu kilkugodzinnej narracji. Respektowałam zasady kodeksu etycznego, wymagające świa-

⁴⁹⁷ Por. P. Alheit, *Wywiad narracyjny*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2002, nr 3, s. 103–111.

⁴⁹⁸ Zob. F. Schütze, za: H.-H. Krüger, *Koncepcje i metody badań biograficznych...*, op. cit., s. 85.

⁴⁹⁹ Zob. D. Urbaniak-Zajęc, *Wywiad narracyjny na tle innych technik wywiadu...*, op. cit., s. 34–36.

⁵⁰⁰ Zob. P. Alheit, *Wywiad narracyjny...*, op. cit., s. 103–111.

domowej zgody na udział w badaniach, ich prawa prywatności i poufności⁵⁰¹. Informowałam badanych, że wywiad będzie nagrywany oraz, że dyktafon w każdym momencie może być wyłączony. Zapewniałam o anonimowości ich wypowiedzi oraz nadałam badanym kody (numery biogramów). Informowałam również, że po transkrypcji tekstu wywiadu będą oni mogli go przeczytać i ewentualnie uzupełnić. Uzyskałam od każdej osoby pozwolenie na wykorzystywanie cytów wywiadów w mojej książce. Fazę stymulacji do opowiadania narracji oparłam na regule otwartości służącej temu, by opowiadający samodzielnie nadawał strukturę prezentowanej autobiografii⁵⁰². Wyjaśniałam, że prowadzony wywiad nie będzie polegał na zadawaniu dokładnie sformułowanych pytań, których kolejność jest z góry określona. Uświadamiałam, że moja uwaga będzie skoncentrowana na ich losach i osobistych doświadczeniach. Podkreślałam, że w początkowym etapie wywiadu będzie to swobodna wypowiedź o wszystkich zdarzeniach, doświadczeniach i odczuciach, związanych z ich życiem zawodowym, a gdy nastąpi moment, w którym badany nie będzie w stanie nic na ten temat powiedzieć, zadam mu kilka pytań uzupełniających. W fazie stymulacji narracji zachęcałam badanych do opowiadania o swojej pracy zawodowej zadając pytanie główne – inicjujące narrację:

proszę opowiedzieć mi o swoim życiu zawodowym, o swoich odczuciach, doświadczeniach związanych z tą sferą życia. Interesuje mnie wszystko co jest dla Pani(a) ważne i istotne, to co jest związane z Pani (a) pracą zawodową od początku jej podjęcia do dnia dzisiejszego. Proszę opisać wydarzenia, sytuacje napotkane na własnej drodze zawodowej, które utrudniały Pani (u) pracę i te doświadczenia, wydarzenia, które jej sprzyjały. Proszę nie pomijać szczegółów.

W fazie otwartej narracji badany miał możliwość spontanicznego opowiadania o swoim życiu zawodowym bez mojej ingerencji. Ważna była troska o podtrzymanie narracji, okazywanie zainteresowania ale bez zadawania pytań. Istotne było uważne słuchanie i analizowanie opowieści na bieżąco. Opowiadanie główne kończyło się kodą⁵⁰³, którą badany sygnalizował zamknięcie swojej historii życia poprzez powrót do współczesności. W momencie upewnienia

⁵⁰¹ O standardach etycznych prowadzenia badań jakościowych pisze między innymi: C. G. Christians, *Etyka i polityka w badaniach jakościowych*, [w:] N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych...*, op. cit., s. 216–218; D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne...*, s. 337–352.

⁵⁰² Zob. G. Jakob, *Wywiad narracyjny w badaniach biograficznych...*, op. cit., s. 116.

⁵⁰³ Zob. ibidem, s. 116.

się, że opowiadający definitywnie zakończył swoją narrację, rozpoczęłam fazę pytań uzupełniających wewnętrznych (sondujących) i zewnętrznych. Pytania wewnętrzne dotyczyły w kwestii poruszanych w narracji, odpowiedzi narratora na tego typu pytania miały prowadzić do wyjaśnienia nieścisłości, uzupełnienia wątków niedokończonych, a w rezultacie do wzbogacenia zgromadzonego materiału. Pytania uzupełniające zewnętrzne były skorelowane z problemami badawczymi. W ostatnim etapie badań narracyjnych (zakończenia wywiadu) nastąpił powrót do luźnej rozmowy, by narrator mógł się poczuć w roli partnera interakcji. Po każdym wywiadzie uzupełniałam stronę metryczkową zawartą w scenariuszu wywiadu, na której umieszczałam szczegółowe zmienne, właściwe dla badanego nauczyciela oraz informacje na temat prowadzonych badań. Systematycznie prowadziłam notatki terenowe dotyczące przebiegu wywiadu, jego nastroju emocjonalnego, napotykanym trudnościach metodologicznych, a także zapisywałam osobiste spostrzeżenia i refleksje.

Kolejnym etapem badań była transkrypcja wywiadów. Treść wywiadu przedstawiałam badanym w celu dokonania ewentualnych zmian lub uzupełnień. Po autoryzacji treści wywiadu zgromadzony materiał poddałam analizie jakościowej.

6. Procedury analizy danych empirycznych

W badaniach zastosowałam metodę sondażu diagnostycznego i metodę autobiograficzną. W wyniku badań diagnostycznych uzyskałam dane empiryczne ilościowe dotyczące **stanu rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki**. Dzięki badaniom autobiograficznym zgromadziłam dane jakościowe (materiał narracyjny) ukazujące **specyfikę rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki (twórców/artystów) i jego uwarunkowania**. Ze względu na charakter uzyskanego materiału empirycznego dokonałam analizy danych ilościowych i jakościowych.

a) Analiza danych ilościowych

Zebrany dzięki metodzie sondażu diagnostycznego materiał empiryczny opracowałam statystycznie. W trakcie jego analizy posłużyłam się statystyką opisową. Wykorzystałam miarę tendencji centralnej jaką jest średnia arytmetyczna⁵⁰⁴, której obliczenie umożliwiło mi sformułowanie w Kwestionariuszu ankiety dla nauczycieli plastyki pytania zamkniętego o charakterze skali (od 1

⁵⁰⁴ Zob. M. Nowojczyk, *Przewodnik po statystyce dla socjologów*, Kraków 2002, s. 72–76.

– ranga najwyższa do 13 – ranga najniższa) dotyczącego motywów uczestnictwa nauczycieli plastyki w różnych formach rozwoju zawodowego.

Zmienne niezależne w mojej procedurze badawczej były wyrażone na pomiarowej skali nominalnej⁵⁰⁵, dlatego zastosowałam nieparametryczny test Chi-kwadrat (χ^2)⁵⁰⁶, w celu sprawdzenia niezależności cech dla dwóch niezależnych zmiennych. Dzięki niemu zweryfikowałam istnienie zależności między zmiennymi jakościowymi: kategorią nauczycieli plastyki o różnym formalnym rodzaju wykształcenia; nauczycieli o różnym stopniu awansu zawodowego; nauczycieli pracujących w szkołach usytuowanych na różnym terenie środowiskowym, a ich rozwojem w dziedzinie uprawiania twórczości plastycznej. Na istotną statystycznie zależność między zmiennymi wskazywała obliczona wartość Chi-kwadrat, która była wyższa od wartości krytycznej na poziomie $\alpha=0,05$ ($\chi^2_{emp.} > \chi^2_{teoret.}$). Aby obliczyć siłę związku między zmiennymi, na które wskazuje χ^2 zastosowałam współczynnik kontyngencji (zbieżności) C ⁵⁰⁷.

Zastosowałam także standardową analizę czynnikową *Factor Analysis*⁵⁰⁸ z rotacją *varimax*⁵⁰⁹, którą poprzedziłam testem Kaisera-Mayera-Olkina⁵¹⁰ i Bartletta. Procedurę taką użyłam do pytania 9 dotyczącego realizowanych przez badanych zadań rozwoju zawodowego zawartego w KWESTIONARIUSZU ANKIETY DLA NAUCZYCIELI PLASTYKI. Dzięki analizie czynnikowej skonstruowałam pięć czynników (*factors*) profili rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki. W skład jednego profilu weszły te zadania zawodowe, których ładunki czynnikowe przekroczyły wartość 0,5 ($N > 0,5$). Najsilniejsze ładunki czynnikowe były większe od wartości 0,8 ($N > 0,8$).

W opracowywaniu danych empirycznych posłużyłam się programem statystycznym SPSS⁵¹¹.

⁵⁰⁵ Zob. T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych...*, op. cit., s. 110.

⁵⁰⁶ Zob. W. P. Zaczyński, *Statystyka w pracy badawczej nauczyciela*, Warszawa 1997, s. 37; G. Wieczorkowska, J. Wierziński, *Statystyka. Analiza badań społecznych*, Warszawa 2007, s. 292–296; G. Wieczorkowska, P. Kocharński, M. Eljaszuk, *Statystyka. Wprowadzenie do analizy danych sondażowych i eksperymentalnych*, Warszawa 2003, s. 270–285; M. Nowojczyk, *Przewodnik...*, op. cit., s. 212–222.

⁵⁰⁷ Zob. G. Wieczorkowska, J. Wierziński, *Statystyka...*, op. cit., s. 307.

⁵⁰⁸ Zob. M. Zakrzewska, *Analiza czynnikowa w budowaniu i sprawdzaniu modeli psychologicznych*, Poznań 1994.

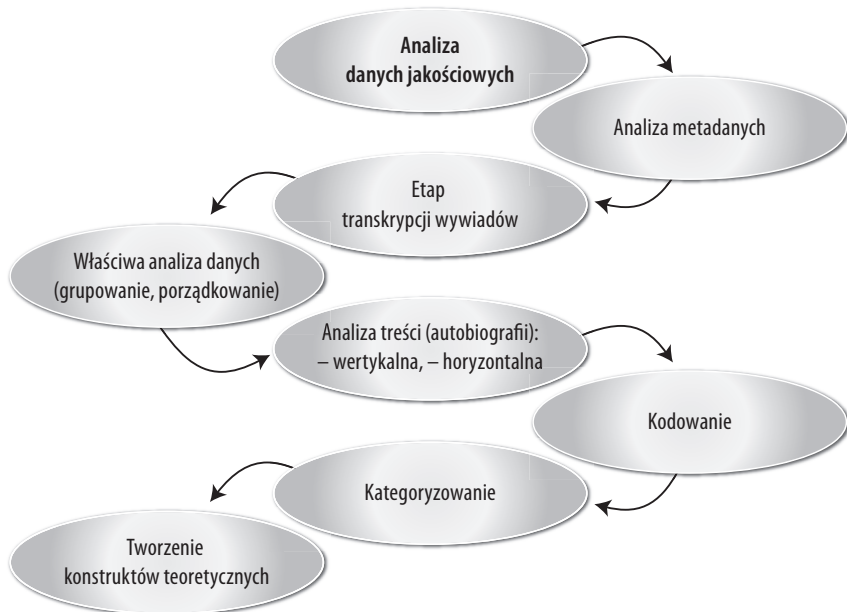
⁵⁰⁹ Zob. G. Wieczorkowska, J. Wierziński, *Statystyka...*, op. cit., s. 326.

⁵¹⁰ Ibidem, s. 322.

⁵¹¹ Zob. T. W. Pavkov, K. A. Pierce, *Do biegu, gotowi – start! Wprowadzenie do SPSS dla Windows*, Gdańsk 2005.

b) Analiza danych jakościowych

Po uzyskaniu materiału autobiograficznego, dzięki wywiadam narracyjnym, dokonałam jakościowej analizy danych⁵¹² w kilku etapach: analizie metadanych, transkrypcji wywiadów; właściwej analizie danych (grupowanie i porządkowanie zebranych materiałów); analizie treści, kodowania, kategoryzowania i tworzenia konstruktów teoretycznych (opisu i interpretacji badanego zjawiska) (rysunek 2).



Rysunek 2. Procedura analizy danych jakościowych

Źródło: opracowanie własne.

⁵¹² W wypracowaniu własnej procedury jakościowej analizy danych korzystałam z następujących publikacji: M. B. Miles, A. M. Huberman, *Analiza danych jakościowych*, Białystok 2000; J. Lofland, D. A. Snow, L. Anderson, L. H. Lofland, *Analiza układów społecznych*, (cz. 3, *Analizowanie danych*)..., op. cit., s. 269–295; D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne*, (rozdz. *Analiza danych*)..., op. cit., s. 235–260; D. Silverman, *Prowadzenia badań jakościowych*, (cz. 3, *Analiza danych*), Warszawa 2008, s. 191–292; T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych*, (rozdz. 14, *Opracowywanie danych jakościowych*)..., op. cit., s. 344–357; K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, (rozdz. 6, *Analiza danych jakościowych*)..., op. cit., s. 259–279; K. Charmaz, *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*, (rozdz. 3, *Kodowanie w praktyce teorii ugruntowanej*), Warszawa 2009, s. 60–61; E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, (cz. 4, *Analiza danych jakościowych*)..., op. cit., s. 399–417; K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania*, (rozdz. 8, *Metody analizy danych*)..., op. cit., s. 163–172; G. Gibbs, *Analizowanie danych jakościowych. Niezbędnik badacza*, Warszawa 2011.

Początkową czynnością analityczną było dokonanie analizy metadanych⁵¹³: informacji na temat przeprowadzonych badań i osób badanych zawartych w metryczce oraz notatkach terenowych.

Następnie osobiście sporządziłam pełną transkrypcję wywiadów z nagrania (z dyktafonu). Odtwarzałam wywiad w języku standardowym bez odnotowywania przerw i wahań rozmówcy. Przyjęty system transkrypcji wynikał z tego, że interesował mnie proces rozwoju zawodowego badanych nauczycieli, a nie interakcja między mówiącym i słuchającym⁵¹⁴. Procedura była czasochłonna, gdyż w wyniku transkrypcji wszystkich wywiadów narracyjnych uzyskałam około dwustu stron materiału empirycznego. Już w trakcie transkrypcji danych pojawiały się pierwsze interpretacje.

Kolejnym etapem procedury była właściwa analiza danych (przeszukiwanie, grupowanie i porządkowanie zebranych materiałów). Źródłem danych były swobodne wypowiedzi badanych, dlatego analizie poddałam ich treść⁵¹⁵. Analiza treści to technika, która pozwala na badanie tekstów pisanych lub mówionych oraz wydobycie systemów znaczeń, najważniejszych wątków, głównych tematów, faktów i relacji między nimi⁵¹⁶. W toku takiej analizy dokonywałam wielokrotnej analizy tekstu w wymiarze wertykalnym – jako chronologiczny ciąg zdarzeń zawodowych w obrębie jednego przypadku oraz w wymiarze horyzontalnym poprzez analizę porównawczą w obrębie wszystkich badanych osób. Procedurę wertykalnej analizy danych rozpoczęłam od czytania i analizowania poszczególnych narracji, efektem którego było stworzenie całościowych biogramów badanych (portretów). Każda narracja stanowiła indywidualną drogę rozwoju zawodowego nauczycieli. Poszczególnym biogramom nadałam numery oraz ich treści różnicowałam odmienną kolorystyką (co ułatwiło mi selekcję danych w obrębie analizy horyzontalnej). Następnie wyłaniałam z tekstu segmenty tematyczne, którym nadawałam etykiety. Kolejnym krokiem była analiza horyzontalna (układ problemowy), która polegała na kontrastowym porównywaniu⁵¹⁷ różnych przypadków, zgodnie w wyróżnionymi wcześniej segmentami tematycznymi.

⁵¹³ Metadane to inaczej dane o danych, zob. G. Gibbs, *Analizowanie danych jakościowych...*, op. cit.

⁵¹⁴ Por. I. K. Helling, *Metoda badań biograficznych...*, op. cit., s. 27.

⁵¹⁵ Taki sposób postępowania analitycznego materiałów autobiograficznych wyróżnia J. Szczepański obok metody konstruktywnej, egzemplifikacji, opracowania statystycznego, analizy typologicznej, zob. J. Szczepański, *Odmiany czasu teraźniejszego*, Warszawa 1986, s. 639–640.

⁵¹⁶ Zob. A. Cierpka, *Metoda narracji w badaniach psychologicznych. Zastosowanie metod analizy narracji do badania wybranych aspektów zawartości treściowej etosu rodzinnego*, [w:] M. Struś-Romanowska (red.), *Metody jakościowe w psychologii współczesnej*, Wrocław 2000, s. 129.

⁵¹⁷ Zob. F. Schütze Za: G. Jakob, *Wywiad narracyjny w badaniach biograficznych...*, s. 121.

Ważnym krokiem analitycznym było porządkowanie danych poprzez kodowanie. Kodowanie jakościowe, jak twierdzi K. Charmaz, „oznacza nadawanie segmentom danych etykiety, która jednocześnie kategoryzuje, podsumowuje i wyjaśnia poszczególne dane [...] ma na celu stworzenie interpretacji”⁵¹⁸. Zatem zastępowałam fragmenty tekstu etykietami, które reprezentują jego kategorie. Zastosowałam kodowanie rzeczowe⁵¹⁹, które polega na nadawaniu etykiet fragmentom materiału empirycznego w celu dookreślenia obszaru przedmiotowego badań⁵²⁰. Kod jest oznaczeniem lub etykietą służącą przypisywaniu jednostek znaczenia do informacji opisowych zebranych podczas badania. Nadaje się go różnej wielkości segmentom, frazom, zdaniom czy całym ustępom powiązanim z określonym kontekstem⁵²¹. We wszystkich wywiadach zastosowałam tę samą etykietę – nazwę kodu, opisując takie samo zjawisko po to, by oprócz analizy jednostkowej możliwa była również analiza porównawcza biografii nauczycieli.

Kolejnym etapem analizy było utworzenie matryc⁵²², czyli rodzaju tabel, w których były uporządkowane, wcześniej zakodowane wątki tematyczne. Miały one charakter matryc uporządkowanych pojęciowo i chronologicznie. Dzięki uporządkowaniu materiału narracyjnego w matrycach zaczęły wyłaniać się kategorie i subkategorie odnoszące się do większych segmentów przeanalizowanego materiału empirycznego.

Ostatnim etapem analizy danych było tworzenie konstruktów teoretycznych odnoszonych do badanego zjawiska. Prezentując dane autobiograficzne skupiłam się na przedstawieniu specyfiki procesu rozwoju zawodowego nauczycieli ujawnionej w trakcie analizy horyzontalnej. Przedstawiałam fragmenty wypowiedzi wszystkich badanych nauczycieli⁵²³. W książce nie ujawniam poszczególnych indywidualnych portretów biograficznych (materiału uzyskanego w toku analizy wertykalnej) ze względów etycznych. Pomimo nadania badanym osobom pseudonimów, zdawałam sobie sprawę z tego, że mogłyby one być rozpo-

⁵¹⁸ K. Charmaz, *Teoria ugruntowana*, (rozdz. 3, *Kodowanie w praktyce*)..., op. cit., s. 60–61.

⁵¹⁹ Obok kodowania rzeczowego można wyróżnić kodowanie teoretyczne, zob. D. Kubinowski, *Jakościowe badania*..., op. cit., s. 245; Kodowanie może przyjmować różne sposoby np. kodowanie słowo po słowie, wiersz po wierszu, wydarzenie po wydarzeniu, zob. K. Charmaz, *Teoria ugruntowana*..., op. cit., s. 60–61.

⁵²⁰ D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne*, (rozdz. *Analiza danych*)..., op. cit., s. 245.

⁵²¹ Por. M. B. Miles, A. M. Huberman, *Analiza danych jakościowych*..., op. cit., s. 60.

⁵²² Ibidem, s. 110–245.

⁵²³ W badaniach biograficznych jako sposoby prezentowania danych wyróżnia się także prezentację: całościową bez przedstawienia systematycznej analizy; kilku typowych biografii (portretów); przypadków syntetycznych (modeli procesualnych), zob. I. K. Helling, *Metoda badań biograficznych*..., op. cit., s. 31.

znane. W swoich badaniach kierowałam się zasadą poufności, dlatego w książce nie ujawniam poszczególnych, indywidualnych historii życia zawodowego nauczycieli plastyki-twórców/artystów.

Na etapie tworzenia konstruktów teoretycznych badanego zjawiska rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki interpretowałam dane poprzez odnośnienie ich do przyjętych wcześniej koncepcji teoretycznych oraz porównywanie do literatury przedmiotu. Przedstawiając w książce specyfikę rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki – twórców/artystów jako formę reprezentacji danych potraktowałam celowo wybrane cytaty z wypowiedzi badanych. Charakterystyczne cechy poszczególnych etapów rozwoju zawodowego nauczycieli obrazowałam poprzez mapy i sieci.

Stan rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki

W rozdziale prezentuję wyniki badań własnych uzyskane dzięki metodzie sondażu diagnostycznego dotyczące „stanu rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki”, na który składają się takie komponenty jak: motywy ich uczestnictwa w różnych formach rozwoju zawodowego, formy doskonalenia zawodowego, jego dziedziny i realizowane zadania oraz efekty wynikające z realizacji tego procesu.

1. Motywy podejmowania rozwoju zawodowego przez nauczycieli plastyki

W przyjętej przeze mnie definicji Ch. Day'a, rozwój zawodowy jawi się jako konglomerat wszystkich doświadczeń związanych z naturalnym uczeniem się, ale dotyczy także działań świadomych i planowanych, których zamierzeniem było bezpośrednie lub pośrednie przyniesienie korzyści jednostce, grupie lub szkole oraz podniesienie jakości nauczania w klasie⁵²⁴. Uznałam więc, że w diagnozowaniu aktualnego stanu rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki istotne jest zwrócenie uwagi na motywy uczestnictwa badanych w różnych jego formach jako elementu planowania tego procesu.

Uzyskane wyniki dowodzą, że nauczyciele plastyki podejmują działania na rzecz własnego rozwoju zawodowego kierując się różnymi motywami.

Najważniejsze motywy uczestnictwa nauczycieli plastyki w różnych formach rozwoju zawodowego to chęć rozwoju zainteresowań ($\bar{x}=3,00$) oraz potrzeba podnoszenia kompetencji zawodowych ($\bar{x}=3,45$). Decyzja o ich uczestnictwie w różnych formach owego rozwoju wynikała również z ich aspiracji własnych

⁵²⁴ Por. Ch. Day, *Od teorii do praktyki...*, op. cit., s. 21.

Rodzaje motywów: Średnia arytmetyczna



Wykres 1. Motywy uczestnictwa nauczycieli plastyki w różnych formach rozwoju zawodowego (dane ogólne)

Objasnienie: im mniejsza wartość średniej arytmetycznej \bar{x} (hierarchicznej) tym ranga danej kategorii jest wyższa (większe jest jej znaczenie). Źródło: badania własne.

($\bar{x}=4,59$). Kolejnym ważnym motywem podejmowania rozwoju zawodowego badanych przez mnie nauczycieli plastyki była chęć polepszenia osiągnięć uczniów ($\bar{x}=4,22$) oraz potrzeby szkoły ($\bar{x}=5,24$). Niskie notowanie motywów uczestnictwa nauczycieli plastyki w różnych formach rozwoju zawodowego mają takie kategorie jak: potrzeba utrzymania się na rynku pracy ($\bar{x}=6,07$), awans zawodowy ($\bar{x}=6,38$), wymogi prawa oświatowego ($\bar{x}=6,53$), a także chęć uzyskania wyższych zarobków ($\bar{x}=7,36$). Mniej ważne dla respondentów w tym względzie są czynniki zewnętrzne jako motywy uczestnictwa w różnych formach rozwoju zawodowego takie jak: zachęta kolegów ($\bar{x}=10,37$), zachęta rodziny ($\bar{x}=10,75$), zachęta dyrekcji ($\bar{x}=11,20$) oraz presja społeczna ($\bar{x}=11,67$).

Odwołując się do psychologicznych teorii motywacji i potrzeb⁵²⁵, można stwierdzić, że podejmowanie rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki wynika głównie z ich motywacji wewnętrznej. Taka tendencja przyczyn uczestnictwa nauczycieli przedmiotów artystycznych w różnych formach rozwoju zawodowego wynika także z badań A. Pikały⁵²⁶. W niewielkim zakresie rozwój zawodowy nauczycieli plastyki jest uwarunkowany ich motywacją zewnętrzną. Także w badaniach L. Wiatrowskiej motywy zewnętrzne zostały uznane jako

⁵²⁵ Zob. X. Gliszczyńska, *Psychologiczne badania motywacji...*, op. cit.; X. Gliszczyńska, *Motywacja do pracy...*, op. cit.; D. P. Schultz, E. S. Schultz, *Psychologia a wyzwania dzisiejszej pracy...*, op. cit.; K. Skarżyńska, K. Chmielewski, *Praca w życiu Polaków: wewnętrzna potrzeba?...*, op. cit.

⁵²⁶ Zob. A. Pikała, *Dokształcanie, doskonalenie zawodowe...*, op. cit., s. 131–136, 212–213.

najmniej istotne w tym procesie (namowa kolegów – 7%, presja społeczna – 4% oraz zachęta rodziny – 3%)⁵²⁷.

Motywy, jakimi kierowali się nauczyciele plastyki decydując się na udział w różnych formach rozwoju zawodowego, w znaczny sposób różnicują zmienne: formalny poziom ich wykształcenia, stopień awansu zawodowego oraz usytuowanie szkoły – miejsca pracy (tabela 3).

Tabela 3. Motywy uczestnictwa nauczycieli plastyki w różnych formach rozwoju zawodowego (dane szczegółowe wg zmiennych)

Motywy	Ogółem	Formalny rodzaj wykształcenia			Stopień awansu zawodowego			Usytuowanie szkoły		
		Kierunek edukacja plastyczna (EP)	Kierunek inny niż EP + studia podyplomowe „sztuka”	Kierunek inny niż EP + kurs kwalifikacyjny „sztuka”	Kontraktowy	Mianowany	Dyplomowany	Miasto Białystok	Miasto powiatu białostockiego	Wieś powiatu białostockiego
		Średnia arytmetyczna \bar{x}								
chęć rozwoju zainteresowań	3,00	2,76	2,62	4,92	4,64	2,86	2,61	4,92	2,62	2,76
potrzeba doskonalenia kompetencji	3,45	2,87	3,86	4,00	3,50	3,95	3,22	3,33	3,33	3,71
chęć polepszania osiągnięć uczniów	4,22	3,92	3,84	6,33	4,86	3,95	4,16	4,20	4,48	4,04
własne aspiracje	4,59	3,89	4,76	6,25	6,00	3,91	4,49	4,43	3,76	4,96
potrzeby szkoły	5,25	6,13	4,32	5,25	6,21	5,59	4,82	5,49	4,48	5,54
potrzeba utrzymania się na rynku pracy	6,07	6,34	6,59	3,58	4,79	6,77	6,12	6,24	5,81	6,00
awans zawodowy	6,38	6,71	6,38	5,33	3,29	7,14	6,90	6,16	7,86	6,13
wymogi prawa oświatowego	6,53	6,95	6,76	4,50	7,29	5,55	6,75	7,20	5,71	5,67
chęć uzyskania wyższych zarobków	7,36	7,47	7,51	6,50	5,93	8,23	7,37	7,08	7,90	7,46
zachęta kolegów	10,37	10,37	10,35	10,42	10,29	10,55	10,31	10,35	10,38	10,58
zachęta rodziny	10,75	10,55	10,76	11,33	11,00	10,14	10,94	10,90	10,62	10,50
zachęta dyrekcji	11,20	11,42	11,24	10,33	10,43	10,86	11,55	11,27	11,52	10,96
presja społeczna	11,67	11,61	11,46	12,50	11,29	11,64	11,78	11,35	12,24	11,92

Źródło: obliczenia własne.

⁵²⁷ Zob. L. Wiatrowska, *Doskonalenie zawodowe nauczycieli...*, op. cit., s. 99–100.

Głównym motywem podejmowania rozwoju zawodowego przez nauczycieli plastyki, którzy legitymują się specjalistycznym wykształceniem plastyczno-pedagogicznym ($\bar{x}=2,76$), a także nauczycieli innych przedmiotów, którzy ukończyli inne kierunki studiów oraz studia podyplomowe z zakresu „sztuka” ($\bar{x}=2,62$) jest chęć rozwoju własnych zainteresowań. W przypadku zaś nauczycieli, których do prowadzenia plastyki uprawnił kurs kwalifikacyjny z zakresu „sztuka” najważniejszym powodem uczestnictwa w różnych formach rozwoju zawodowego jest potrzeba utrzymania się na rynku pracy ($\bar{x}=3,56$). Taka sytuacja może wynikać z tego, że są to nauczyciele innych przedmiotów np. matematyki, biologii, przyrody, dla których prowadzenie plastyki jest konieczne, by uzupełnić etat. Ważnym motywem podejmowania rozwoju przez wszystkich nauczycieli, niezależnie od rodzaju formalnego wykształcenia, jest potrzeba podnoszenia kompetencji zawodowych ($\bar{x}=2,87$; $\bar{x}=3,86$; $\bar{x}=4,00$), co może świadczyć o rozumieniu przez badanych konieczności permanentnego rozwoju, który niejako jest „wpisany” do zawodu nauczyciela.

Dla nauczycieli kontraktowych najważniejszym motywem uczestnictwa w różnych formach rozwoju zawodowego jest awans zawodowy ($\bar{x}=3,29$), który jest wymogiem formalnym dla młodych stażem nauczycieli. Ten motyw schodzi na dalszy plan po uzyskaniu formalnego stopnia nauczyciela mianowanego ($\bar{x}=7,14$) i dyplomowanego ($\bar{x}=6,90$). Nauczyciele, którzy posiadają większe doświadczenia zawodowe, kontynuując proces rozwoju zawodowego, kierują się przede wszystkim chęcią rozszerzenia repertuaru swoich zainteresowań ($\bar{x}=2,86$; $\bar{x}=2,61$) oraz własnymi aspiracjami ($\bar{x}=3,91$; $\bar{x}=4,49$). Te motywy należą do typu motywów wewnętrznych, autotelicznych bardzo cennych w przypadku pełnienia przez nauczycieli podwójnej roli jako podmiotów własnego rozwoju i rozwoju osobowości uczniów. Na drugim miejscu w rankingu motywów rozwoju zawodowego u wszystkich nauczycieli, niezależnie od stopnia awansu zawodowego ($\bar{x}=3,50$; $\bar{x}=3,95$; $\bar{x}=3,22$) oraz usytuowania środowiskowego ich miejsca pracy ($\bar{x}=3,33$; $\bar{x}=3,71$) znalazła się chęć doskonalenia kompetencji zawodowych. Dane te dowodzą, że nauczyciele plastyki uświadamiają sobie konieczność ciągłego uczenia się wynikającą z przemian zachodzących w społeczeństwie, kulturze i sztuce.

Chęć polepszania osiągnięć uczniów to ważny motyw podejmowania rozwoju zawodowego przez wszystkich badanych niezależnie od ich rodzaju wykształcenia, stopnia awansu zawodowego oraz usytuowania środowiskowego miejsca pracy. Traktowanie ucznia jako podmiotu inspirującego do pracy nad sobą jest ważnym wyznacznikiem świadczącym o odpowiedzialności zawodowej badanych nauczycieli plastyki. Wyniki badań prowadzonych przez *National Foundation for Impro-*

vement of Education także potwierdzają prawidłowość dowodzącą, że nauczyciele do rozwoju zawodowego w dużym stopniu motywują potrzeby uczniów⁵²⁸.

Rozwój zawodowy doświadczonych nauczycieli jest efektem ich samodzielnych, wewnętrznych wyborów, co świadczy o ich motywacji autonomicznej. Nauczyciele kontraktowi natomiast przejawiają w tym względzie głównie motywację zadaniową i instrumentalną⁵²⁹. Ich udział w różnych formach rozwoju zawodowego jest uwarunkowany czynnikami zewnętrznymi takimi, jak: awans zawodowy ($\bar{x}=3,29$), chęć utrzymania się na rynku pracy ($\bar{x}=4,79$) oraz chęć uzyskania wyższych zarobków ($\bar{x}=5,93$). Spowodowane jest to często niepewną i niestabilną sytuacją na rynku pracy.

Zgodnie z typologią motywów zaangażowania nauczycieli w swój rozwój zawodowy, zaproponowanych przez D. Foord'a⁵³⁰ można stwierdzić, że nauczyciele kontraktowi przejawiają motywację wynikającą z przymusu i narzucenia zewnętrznego (np. wymogi awansu zawodowego, potrzeba utrzymania się na rynku pracy), zaś nauczyciele dyplomowani i mianowani z chęci samodoskonalenia (własne aspiracje, potrzeba rozwoju zainteresowań).

2. Formy doskonalenia zawodowego nauczycieli plastyki⁵³¹

Współcześnie, głównym warunkiem rozwoju zawodowego nauczyciela stała się kwestia doskonalenia zawodowego jako procesu systematycznej oraz ciągłej aktywności zawodowej mającej na celu aktualizowanie, rozszerzanie oraz pogłębianie wiedzy i umiejętności związanych z wykonywanym zawodem⁵³². Dlatego analizując stan rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki baczniejszą uwagę skierowałam na doskonalenie zawodowe. Wychodząc z założenia, że obecnie idea rozwoju zawodowego, dokonującego się dzięki uporządkowanemu przekazowi wiedzy w formalnych ramach powołanych do tego celu instytucjach, ustępuje szerszemu rozumieniu, według którego rozwój ten następuje w różnych kontekstach formalnych i nieformalnych (konferencje, seminaria, kursy, studia podyplomowe oraz wszelkiego rodzaju kontakty z kolegami „po fachu”)⁵³³ oraz,

⁵²⁸ Zob. J. Renyi, *Building learning into the teaching...*, op. cit., s. 71.

⁵²⁹ Zob. T. Kocowski, A. Tokarz, *Prokreatywne i antykreatywne mechanizmy motywacji...*, op. cit., s. 83.

⁵³⁰ Zob. D. Foord, *The Developing Teacher...*, op. cit., s. 20.

⁵³¹ W książce stosuję zamiennie pojęcia: formy rozwoju zawodowego oraz formy doskonalenia zawodowego.

⁵³² Por. T. Nowacki, *Leksykon pedagogiki pracy...*, op. cit., s. 50.

⁵³³ Por. B. Murawska, E. Putkiewicz, R. Dolata, *Wsparcie rozwoju zawodowego...*, op. cit., s. 9–10.

że doskonalenie powinno łączyć formy obligatoryjne, jak i dobrowolne, mieć charakter doraźny i okresowy, wewnątrzszkolny i zewnętrzny⁵³⁴ – dokonałam diagnozy form wewnątrzszkolnego, zewnętrznego i indywidualnego doskonalenia zawodowego nauczycieli plastyki.

Z badań wynika, że nauczyciele plastyki uczestniczą w różnych formach wewnątrzszkolnego doskonalenia zawodowego (tabela 4).

Tabela 4. Uczestnictwo nauczycieli plastyki w formach wewnątrzszkolnego doskonalenia zawodowego (według zmiennych)

Formy WDN	Ogółem N=87 %	Formalny rodzaj wykształcenia			Stopień awansu zawodowego			Usytuowanie szkoły		
		Kierunek edukacja plastyczna (EP)	Kierunek inny niż EP + studia podyplomowe „sztuka”	Kierunek inny niż EP + kurs kwalifikacyjny „sztuka”	Kontraktowy	Mianowany	Dyplomowany	Miasto Białystok	Miasto powiatu białostockiego	Wieś powiatu białostockiego
konferencje szkoleniowe rady pedagogicznej	77 88,5	35 92,1	33 89,1	9 75,0	10 71,4	19 86,3	48 94,1	46 93,8	19 90,4	19 79,1
hospitacje lekcji otwartych	47 54,0	23 60,5	20 54,0	4 33,3	6 42,8	10 45,4	31 60,7	32 65,3	7 33,3	11 45,8
dyskusje profesjonalne	37 42,5	20 52,6	16 43,2	1 8,3	3 21,4	13 59,0	21 41,1	23 46,9	11 52,3	7 29,1
badania zespołowe	26 29,8	17 44,7	7 18,9	2 16,6	3 21,4	7 31,8	16 31,3	18 36,7	7 33,3	4 16,6

Ogół wskazań przekracza 100% ze względu na pytanie wielokrotnego wyboru. Źródło: obliczenia własne.

Poprzez uczestnictwo w konferencjach szkoleniowych rad pedagogicznych rozwija się zawodowo około 90% badanych. Ponad 50% nauczycieli plastyki brało udział w hospitacjach lekcji otwartych. W dyskusjach profesjonalnych uczestniczyło 45,1% badanych. Tylko 30% respondentów prowadziło badania zespołowe.

Dane zawarte w tabeli 4 dowodzą, że udział nauczycieli w formach wewnątrzszkolnego doskonalenia zawodowego różnicują takie zmienne, jak:

⁵³⁴ Por. Cz. Banach, *Kształcenie, doksztalcenie i doskonalenie nauczycieli...*, op. cit., s. 295.

„rodzaj wykształcenia”, „stopień awansu zawodowego” oraz „usytuowanie środowiskowe miejsca pracy”.

Najintensywniej rozwijają się w tym zakresie nauczyciele, którzy: legitymują się specjalistycznym pedagogiczno-plastycznym wykształceniem (92,1% nauczycieli brało udział w konferencjach szkoleniowych rad pedagogicznych; 60,5% uczestniczyło w hospitacjach lekcji otwartych; 52,6% badanych brało udział w dyskusjach profesjonalnych; 44,7% nauczycieli prowadziło badania zespołowe). Najmniejsze zainteresowanie udziałem w wewnątrzszkolnym doskonaleniu zawodowym przejawiają nauczyciele uprawnieni do prowadzenia plastyki dzięki kursom kwalifikacyjnym z zakresu „sztuka” (tylko 8,3% z nich prowadziło dyskusje profesjonalne, a 16,6% brało udział w badaniach zespołowych).

W największym zakresie rozwijają się zawodowo nauczyciele dyplomowani i mianowani co szczególnie widoczne jest na przykładzie ich uczestnictwa w konferencjach rady pedagogicznej, gdyż w tej formie brało udział aż 94,1% nauczycieli dyplomowanych i 86,3% nauczycieli mianowanych. Najmniej zaangażowani w rozwój zawodowy są natomiast nauczyciele kontraktowi.

Widoczne są różnice uczestnictwa w wewnątrzszkolnych formach doskonalenia zawodowego nauczycieli pracujących w szkołach usytuowanych na innym terenie. Najintensywniej rozwijają się zawodowo nauczyciele plastyki miasta Białystok. 93,8% nauczycieli białostockich szkół brało udział w konferencjach rady pedagogicznej. W hospitacjach lekcji otwartych uczestniczyło 65,3% z nich, natomiast 46,9% badanych prowadziło dyskusje profesjonalne. W tych formach w najmniejszym zakresie uczestniczyli nauczyciele plastyki zatrudnieni w szkołach wsi powiatu białostockiego.

Niezależnie od rodzaju wykształcenia, stopnia awansu zawodowego i usytuowania miejsca pracy wszyscy nauczyciele najintensywniej uczestniczyli w konferencjach szkoleniowych rady pedagogicznej. Niewątpliwie związane jest to z ich obligatoryjnym charakterem⁵³⁵. Najmniej popularną wśród nauczycieli plastyki formą rozwoju były badania zespołowe oraz dyskusje profesjonalne, które wymagają zaangażowania ze strony różnych podmiotów szkoły. Przyczyną tego zjawiska mogą być szeroko opisywane w literaturze instytucjonalne bariery zespołowego działania nauczycieli⁵³⁶.

Dane empiryczne świadczą o tym, że wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli związane jest w większym stopniu z formami werbalnymi, niż działanio-

⁵³⁵ Rada pedagogiczna stanowi organ szkoły, który zobowiązany jest do organizowania konferencji szkoleniowych, zob. Ustawa o systemie oświaty z 7 września 1991, art. 41.

⁵³⁶ Zob. S. Wlazło, *Nauczyciele działają zespołowo...*, op. cit., s. 129–135.

wymi. Podobna prawidłowość udziału nauczycieli przedmiotów artystycznych w powyższych formach doskonalenia zawodowego wynika z badań A. Pikały⁵³⁷.

Nauczyciele plastyki realizują swój rozwój zawodowy również poprzez udział w systemie doskonalenia zewnętrznego (tabela 5).

Tabela 5. Udział nauczycieli plastyki w zewnętrznych formach doskonalenia zawodowego (według zmiennych)

Formy	Ogółem N=87 %	Formalny rodzaj wykształcenia			Stopień awansu zawodowego			Usytuowanie szkoły		
		Kierunek edukacja plastyczna EP	Kierunek inny niż EP + studia podyplomowe „sztuka”	Kierunek inny niż EP + kurs kwalifikacyjny „sztuka”	Kontraktowy	Mianowany	Dyplomowany	Miasto Białystok	Miasto powiatu białostockiego	Wieś powiatu białostockiego
		N=38 %	N=37 %	N=12 %	N=14 %	N=22 %	N=51 %	N=49 %	N=21 %	N=24 %
warsztaty	68 78,1	30 78,9	30 81,0	8 66,6	7 50,0	17 77,2	44 86,2	41 83,6	16 76,1	18 75,0
spotkania wydawnictw edukacyjnych	67 77,0	29 76,3	27 72,9	11 91,6	11 78,5	17 77,2	39 76,4	39 79,5	17 80,9	17 70,8
studia podyplomowe kwalifikacyjne	61 70,1	24 63,1	35 94,5	2 16,6	3 21,4	13 59,0	45 88,2	38 77,5	14 66,6	12 50,0
konferencje	49 56,3	23 60,5	22 59,4	4 33,3	5 35,7	14 63,6	30 58,8	33 67,3	11 52,3	10 41,6
kursy i szkolenia doskonalące	49 56,3	19 50,0	24 64,8	6 50,0	5 35,7	11 50,0	33 64,7	30 61,2	11 52,3	12 50,0
spotkania metodyczne	41 47,1	18 47,3	21 56,7	2 16,6	2 14,2	9 40,9	30 58,8	28 57,1	9 42,8	8 33,3
plenery plastyczne	32 36,7	23 60,5	8 21,6	1 8,3	4 28,5	10 45,4	18 35,2	26 53,0	6 28,57	4 16,67
kursy kwalifikacyjne	31 35,6	13 34,2	8 21,6	10 83,3	6 42,8	7 31,8	18 35,2	14 28,5	11 52,3	9 37,5
konsultacje indywidualne	22 25,2	14 36,8	8 21,6	–	1 7,1	8 36,3	13 25,4	16 32,6	5 23,8	5 20,8
e-learning	6 6,9	4 10,5	1 2,7	1 8,3	1 7,1	2 9,0	3 5,8	4 8,1	1 4,7	1 4,1

Ogół wskazań przekracza 100% ze względu na pytanie wielokrotnego wyboru. Źródło: obliczenia własne

⁵³⁷ Zob. A. Pikała, *Dokształcanie, doskonalenie zawodowe nauczycieli...*, op. cit., s. 155–161.

Największą popularnością wśród nauczycieli plastyki cieszą się warsztaty (uczestniczyło w nich 78,1% badanych) oraz spotkania poświęcone poznaniu nowości wydawniczych (metodycznych i edukacyjnych) – brało w nich udział 77,0% respondentów. Kolejną formą zewnętrznego doskonalenia zawodowego (realizowaną przez 70,1% nauczycieli) są różnorodne kwalifikacyjne studia podyplomowe. 85,2% badanych ukończyło studia podyplomowe z zakresu „sztuka”. Zainteresowanie tym kierunkiem studiów jest wynikiem założeń reformy oświatowej, której konsekwencją było wprowadzenie do programu nauczania przedmiotu „sztuka” integrującego treści plastyki i muzyki oraz zmniejszenie ilości godzin tych przedmiotów. Nauczyciele specjaliści, by utrzymać się na rynku pracy zostali zmuszeni wówczas do zdobycia uprawnień do prowadzenia muzyki. Inne kierunki studiów podyplomowych realizowane są przez nieznaczny odsetek badanych: technika (9,8%), informatyka (8,1%), plastyka (6,5%), zarządzanie oświatą (6,5%), pedagogika opiekuńczo-wychowawcza (3,2%), bibliotekoznawstwo (3,2%), język angielski (3,2%). Stosunkowo dużym zainteresowaniem cieszyły się konferencje, kursy i szkolenia (56,3% badanych). Spotkania metodyczne stanowiły formę doskonalenia zawodowego 47,1% badanych. 36,7% respondentów rozwija się zawodowo poprzez uczestnictwo w plenerach plastycznych. Popularną formą rozwoju zawodowego w przypadku 35,6% nauczycieli są kursy kwalifikacyjne. 32,2% badanych uczęszczało na kurs z zakresu „sztuka”. Inne realizowane przez badanych kursy koncentrują się wokół pedagogiki (np. pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej, oligofrenopedagogiki, zarządzania oświatą). Kolejna grupa zainteresowań nauczycieli w zakresie kursów kwalifikacyjnych związana jest z terapią np. arteterapią, socjoterapią i edukacją twórczą, terapią pedagogiczną. Nauczyciele zdobywali również nowe kwalifikacje z zakresu umiejętności manualnych i intermedialnych: grafiki komputerowej, florystyki, ikonopisania. Tylko 25,2% badanych w trakcie rozwoju zawodowego korzystało z konsultacji indywidualnych. Najmniej powszechną formą doskonalenia zawodowego okazał się e-learning poprzez taką formę rozwijało się tylko 6,9% badanych. Uzyskane wyniki badań wskazują na to, że nauczyciele plastyki intensywnie uczestniczą zarówno w zewnętrznych formach doskonalenia zawodowego wymagających własnych nakładów finansowych i dużego zaangażowania (studia, kursy, plenery) oraz formach krótkoterminowych.

Z powyższej danych wynika, że poprzez udział w zewnętrznych formach doskonalenia zawodowego w największej mierze rozwijają się nauczyciele, którzy ukończyli studia o kierunku edukacja plastyczna, a także nauczyciele innych specjalności, którzy ukończyli studia podyplomowe „sztuka”. Ponad 60% nauczycieli plastyki, którzy legitymują się wykształceniem plastyczno-pedagogicznym

intensywnie uczestniczy w plenerach plastycznych, co wynikać może z faktu, że w wielu przypadkach są oni aktywnie zaangażowani we własną twórczość artystyczną. Największa grupa nauczycieli innych przedmiotów jednocześnie uprawnionych do prowadzenia plastyki dzięki studiom podyplomowym, aż 94,5% – właśnie tę formę wskazało jako najważniejszą w ich procesie realizacyjnym. Najmniej zaangażowani w swój rozwój zawodowy są nauczyciele, którzy ukończyli inne niż „plastyka” specjalności studiów oraz kurs kwalifikacyjny z zakresu „sztuka” (w plenerach plastycznych uczestniczyło 8,3% respondentów, w studiach podyplomowych oraz spotkaniach metodycznych po 16,6% badanych).

Wyniki badań wskazują na pewną prawidłowość dotyczącą udziału w zewnętrznych formach doskonalenia zawodowego nauczycieli plastyki o różnym stopniu awansu zawodowego oraz pracujących w szkołach usytuowanych na innym terenie. Najintensywniej rozwijają się w tym zakresie nauczyciele dyplomowani oraz nauczyciele zatrudnieni w białostockich szkołach, najsłabiej zaś nauczyciele pracujący w szkołach wiejskich oraz nauczyciele kontraktowi. Podobne zależności ujawniają badania nad zawodem nauczycieli plastyki prowadzone przez M. Szymańską, z których wynika, że w najmniejszym zakresie w doskonaleniu zawodowym uczestniczą nauczyciele plastyki, którzy nie posiadają wykształcenia plastyczno-pedagogicznego⁵³⁸. Z kolei T. Zubrzycka-Maciąg dowiodła, że nauczyciele z krótszym stażem pracy przejawiają mniejsze zainteresowanie doskonaleniem zawodowym⁵³⁹.

Ważną rolę w procesie rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki odgrywa indywidualne doskonalenie zawodowe (tabela 6).

Dane empiryczne wskazują, że 94% nauczycieli studiuje literaturę fachową, a ponad 40% z nich realizuje projekty indywidualne. 23,8% respondentów prowadzi badania własne oraz popularyzuje ich wyniki poprzez publikacje. Tematyka ich publikacji dotyczy głównie działalności dydaktyczno-artystycznej na przykład: konspektów pracy z uczniem zdolnym i scenariuszy zajęć plastycznych. Są wśród nich także artykuły pokonkursowe, powystawowe i pokonferencyjne. Publikacje nauczycieli plastyki można odnaleźć między innymi na edukacyjnych stronach internetowych i w czasopiśmie popularno-naukowych. Wiele takich artykułów znalazło się w materiałach metodycznych⁵⁴⁰ wydawanych przez Centrum Edukacji Nauczycieli w Białymstoku w latach dziewięć-

⁵³⁸ Zob. M. Szymańska, *Status nauczyciela plastyki...*, op. cit., s. 337–345.

⁵³⁹ Zob. T. Zubrzycka-Maciąg, *Potrzeba rozwoju profesjonalnego nauczycieli...*, op. cit., s. 397–406.

⁵⁴⁰ Zob. M. Dachowska (red.), *Inspiracje plastyczne w programie edukacji dzieci i młodzieży szkolnej. Materiały metodyczne*, Białystok 1997.

dziesiątych pod redakcją ówczesnego doradcy metodycznego nauczycieli plastyki M. Dachowskiej.

Tabela 6. Udział nauczycieli plastyki w formach indywidualnego doskonalenia zawodowego (według zmiennych)

Formy	Ogółem N=87 %	Formalny rodzaj wykształcenia			Stopień awansu zawodowego			Usytuowanie szkoły		
		Kierunek edukacja plastyczna EP	Kierunek inny niż EP + studia podyplomowe „sztuka”	Kierunek inny niż EP + kurs kwalifikacyjny „sztuka”	Kontraktowy	Mianowany	Dyplomowany	Miasto Białystok	Miasto powiatu białostockiego	Wieś powiatu białostockiego
		N=38 %	N=37 %	N=12 %	N=14 %	N=22 %	N=51 %	N=49 %	N=21 %	N=24 %
studiowanie literatury fachowej	79 94,0	36 94,7	34 91,8	9 75,0	11 78,5	20 90,9	48 94,1	46 93,8	18 85,7	21 87,5
projekty indywidualne	36 42,8	20 52,6	12 32,4	4 33,3	5 35,7	11 50,0	20 39,2	23 46,9	10 47,6	8 33,3
badania własne, publikacje	20 23,8	11 28,9	8 21,6	1 8,3	3 21,4	5 22,7	12 23,5	14 28,5	6 28,5	2 8,3

Ogół wskazań przekracza 100% ze względu na pytanie wielokrotnego wyboru. Źródło: obliczenia własne

Procentowy udział nauczycieli plastyki w różnych formach indywidualnego doskonalenia zawodowego wyraźnie różnicują zmienne: formalny poziom wykształcenia, stopień awansu zawodowego oraz usytuowanie środowiskowe miejsca pracy. Najbardziej zaangażowani w proces indywidualnej pracy są nauczyciele, którzy ukończyli kierunkowe studia z zakresu plastyki oraz nauczyciele mianowani i dyplomowani. Ponad 90% tych nauczycieli studiuje literaturę fachową, ponad 50% realizuje projekty indywidualne oraz ponad 20% prowadzi badania indywidualne i popularyzuje ich wyniki w publikacjach własnych. Podobnie procentowo kształtuje się rozwój zawodowy na tej płaszczyźnie nauczycieli szkół miasta Białystok i miast powiatu białostockiego.

Najbardziej zaangażowani w proces rozwoju zawodowego są białostoccy nauczyciele o specjalistycznym wykształceniu artystyczno-pedagogicznym. Najmniejsze zainteresowanie doskonaleniem zawodowym przejawiają natomiast nauczyciele innych przedmiotów, uprawnieni do prowadzenia plastyki po ukończeniu kursu kwalifikacyjnego z zakresu „sztuka” oraz nauczyciele kontraktowi.

Zgromadzony przeze mnie materiał wskazuje, że dokonały się pozytywne zmiany w zakresie rozwoju zawodowego nauczycieli przedmiotów artystycznych. Badania W. Prokopiuka z 1990 roku świadczą o tym, iż nauczyciele przedmiotów artystycznych wykazywali reproduktywny poziom działalności pedagogicznej, gdyż nie stosowali w swojej pracy dydaktyczno-wychowawczej nowości oraz nie interesowali się literaturą naukową⁵⁴¹. Moje badania dowiodły, iż nauczyciele plastyki podejmują wiele nowatorskich inicjatyw i projektów, co świadczy o ich modelująco-mistrzowskim typie działalności pedagogicznej⁵⁴². O intensywnym udziale w doskonaleniu nauczycieli przedmiotów artystycznych świadczą także badania A. Pikały⁵⁴³. Zdiagnozowany przeze mnie stan doskonalenia zawodowego nauczycieli plastyki zbieżny jest z wynikami zawartymi w *Teaching and Learning International Survey* – TALIS (wskaźnik udziału polskich nauczycieli w rozwoju zawodowym jest wysoki)⁵⁴⁴.

3. Dziedziny rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki

Z przyjętego przeze mnie modelu edukacyjnego nauczyciela plastyki S. Popka wynika, że jego rozwój zawodowy powinien być oparty na podejściu interdyscyplinarnym⁵⁴⁵. Podstawowym założeniem tej koncepcji jest konieczność ustawicznego rozwoju kompetencji nauczyciela w oparciu o wszystkie dziedziny wiedzy i umiejętności służące stymulowaniu rozwoju ekspresji i postaw twórczych, regulacji funkcji psychicznych oraz organizacji procesów edukacyjnych.

Wskazane jest zatem, by nauczyciel plastyki rozwijał się zawodowo w zakresie wiedzy ogólnopedagogicznej i metodycznej oraz wiedzy ogólnopsychologicznej (a w szczególności w zakresie psychologii rozwojowej i psychologii twórczości, stanowiącej podstawę zrozumienia mechanizmów kreacji i percepcji plastycznej), wiedzy plastycznej z zakresu elementów teorii poszczególnych dziedzin sztuk plastycznych, a także własnego warsztatu plastycznego⁵⁴⁶. Badani nauczyciele plastyki rozwijają się zawodowo w różnych dziedzinach (tabela 7).

⁵⁴¹ Zob. W. Prokopiuk, *Konteksty i wymiary samokształcenia nauczycieli...*, op. cit., s. 51–52.

⁵⁴² *Ibidem*, s. 52.

⁵⁴³ Zob. A. Pikała, *Dokształcanie, doskonalenie zawodowe nauczycieli...*, op. cit., s. 155–161.

⁵⁴⁴ Zob. R. Piwowarski, M. Krawczyk, *Nauczanie – wyniki badań...*, op. cit., s. 18.

⁵⁴⁵ Por. S. Popek, *W poszukiwaniu wyznaczników modelu nauczania plastyki...*, op. cit., s. 45–46.

⁵⁴⁶ Zob. idem, *Model nauczyciela plastyki...*, op. cit., s. 131–137.

Tabela 7. Dziedziny rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki (według zmiennych)

Dziedziny	Ogółem N=87 %	Formalny rodzaj wykształcenia			Stopień awansu zawo- dowego			Usytuowanie szkoły		
		Kierunek edukacja plastyczna EP	Kierunek inny niż EP + studia podyplomowe „sztuka”	Kierunek inny niż EP + kurs kwalifikacyjny „sztu- ka”	Kontraktowy	Mianowany	Dyplomowany	Miasto Białystok	Miasto powiatu białostockiego	Wieś powiatu białostockiego
		N=38 %	N=37 %	N=12 %	N=14 %	N=22 %	N=51 %	N=49 %	N=21 %	N=24 %
dydaktyka i metodyka pla- styki	79 90,8	35 92,1	34 91,8	10 83,3	13 92,8	21 95,4	45 88,2	93,8	80,9	91,6
uczestnictwo w życiu artystycz- nym	69 79,3	35 92,1	31 83,7	3 25,0	11 78,5	16 72,7	42 82,3	91,8	61,9	66,6
animacja i promo- cja sztuki	62 71,2	31 81,5	28 75,6	3 25,0	8 57,1	16 72,7	38 74,5	81,6	71,4	54,1
teoria, historia i krytyka sztuki	61 70,1	34 89,4	26 70,2	1 8,3	8 57,1	18 81,8	35 68,6	83,6	57,1	54,1
wychowanie i pro- filaktyka	58 66,6	26 68,4	26 70,2	6 50,0	6 42,8	4 63,6	38 74,5	67,3	71,4	58,3
twórczość i ekspre- sja plastyczna	53 60,9	36 94,7	16 43,2	1 8,3	9 64,2	12 54,5	32 62,7	40 61,6	12 57,1	5 20,8
multimedia i intermedia	51 58,6	26 68,4	22 59,4	3 25,0	8 57,1	12 54,5	31 60,7	65,3	52,3	54,1
prawo oświatowe	49 56,3	23 60,5	23 62,1	3 25,0	7 50,0	11 50,0	31 60,7	61,2	57,1	37,5
nauki psycholo- giczne	49 56,3	25 65,7	20 54,0	4 33,3	6 42,8	13 59,0	30 58,8	69,3	47,6	45,8

Ogół wskazań przekracza 100% ze względu na pytanie wielokrotnego wyboru. Źródło: obliczenia własne

Ponad 90% nauczycieli plastyki rozwija się zawodowo w dziedzinie dydaktyki i metodyki. Ważnym zakresem działań dla 79,3% nauczycieli jest także uczestnictwo w różnych formach życia artystycznego. 71,2% respondentów zajmuje się upowszechnianiem, animacją i promocją sztuki. W dziedzinie teorii, historii i krytyki sztuki rozwija się 70,1% badanych. 66,6% nauczycieli realizuje

swój rozwój zawodowy w obszarze wychowania i profilaktyki, natomiast 60,9% z nich rozwija się w zakresie twórczości i ekspresji plastycznej. Kolejną dziedziną rozwoju zawodowego 58,6% nauczycieli plastyki są multimedia i intermedia. Istotną płaszczyzną rozwoju dla 56,3% badanych jest prawo oświatowe (np. zmiany programowe, nowe rozporządzenia). Taki sam odsetek nauczycieli rozwija się w zakresie nauk psychologicznych (np. psychologii ogólnej, psychologii rozwoju człowieka, psychologii twórczości). 19,5% respondentów wskazało inne dziedziny rozwoju zawodowego takie jak: projekty unijne, praca nad warsztatem artysty oraz szeroko rozumiana kreatywność.

Intensywność rozwoju zawodowego badanych nauczycieli plastyki, w różnych dziedzinach różnicują zmienne: formalny rodzaj wykształcenia, stopień awansu zawodowego oraz środowisko pracy.

Do najbardziej zaangażowanych w rozwój zawodowy należą: nauczyciele plastyki-specjaliści; nauczyciele, którzy ukończyli studia podyplomowe „sztuka”; nauczyciele dyplomowani i mianowani oraz nauczyciele realizujący przedmiot plastyka w szkołach miasta Białegostoku. 94,7% absolwentów edukacji plastycznej realizując proces swego rozwoju zawodowego skoncentrowanych jest głównie na twórczości i ekspresji plastycznej. 92,1% nauczycieli specjalistów uczestniczyło w życiu artystycznym, a 89,4% z tej grupy badanych rozwija się w dziedzinie teorii, historii i krytyki sztuki. Priorytetem rozwojowym badanych, którzy ukończyli inny kierunek studiów niż plastyka oraz studia podyplomowe „sztuka” są ich działania w zakresie pracy wychowawczej i wymogów formalno-prawnych (70,2% z nich rozwija się w dziedzinie wychowania i profilaktyki, 62,1% prawa oświatowego).

Najwięcej, bo aż 82,3% nauczycieli dyplomowanych rozwija się w płaszczyźnie uczestnictwa w różnych formach życia artystycznego, zaś 95,4% nauczycieli mianowanych w zakresie dydaktyki plastyki. Te dziedziny rozwoju zawodowego są najbardziej popularne wśród nauczycieli szkół miasta Białegostoku. Podobne prawidłowości zachodzące w procesie rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki o różnych cechach zostały potwierdzone w badaniach prowadzonych w 2005 roku⁵⁴⁷.

Dane empiryczne świadczą o tym, że szczególnie nauczyciele plastyki specjaliści – legitymujący się wykształceniem plastyczno-pedagogicznym intensywnie rozwijają się zawodowo na wielu płaszczyznach związanych zarówno z działalnością dydaktyczno-wychowawczą, artystyczną jak i z szeroko rozumianą sztuką i kulturą. Z moimi wynikami korelują analizy empiryczne A. Poli.

⁵⁴⁷ Zob. B. Kunat, *Trudny zawód nauczycieli plastyki...*, op. cit., s. 50–54.

Dotyczą one społecznych uwarunkowań kształcenia ustawicznego nauczycieli plastyki oraz wskazują na duże zaangażowanie tej grupy w rozwój zawodowy w różnych dziedzinach⁵⁴⁸.

4. Zadania zawodowe nauczycieli plastyki

Nauczyciele określając własną strategię przebiegu działań zawodowych konstruują indywidualny planu rozwoju zawodowego⁵⁴⁹. Uwzględniają w nim zadania rozwoju zawodowego, jakie będą realizowali zgodnie z ich własną wizją rozwoju, a także wytycznymi wynikającymi z rozporządzeń ministerialnych⁵⁵⁰. Zadania rozwoju zawodowego są zbiorem zoperacjonalizowanych celów zawodowych⁵⁵¹. Dotyczą działań nauczycieli mających na celu uzyskanie pozytywnych efektów w pracy dydaktycznej, wychowawczej, opiekuńczej, organizacyjnej i ewaluacyjnej. Mogą one korelować także z osobistą sferą rozwoju nauczyciela. Z moich badań wynika, że nauczyciele plastyki realizują różnorodne zadania rozwoju zawodowego (tabela 8).

Analiza danych zwartych w tabeli 8 dowodzi, że najistotniejszymi zadaniami rozwoju zawodowego, realizowanymi przez 98,8% badanych nauczycieli plastyki, jest praca z uczniem zdolnym oraz organizacja wystaw prac plastycznych uczniów. Prawie cała badana grupa 97,7% jako ważne zadanie realizacji swojego rozwoju zawodowego, wskazała pedagogizację rodziców oraz udział w konkursach plastycznych. 96,5% badanych realizuje zadanie „diagnozowania środowiska wychowawczego uczniów”. Opracowywaniem autorskich programów i konspektów zajmuje się 94,2% respondentów. Nieco ponad 90% nauczycieli za ważne zadanie swojego rozwoju zawodowego uznaje: współpracę z różnymi instytucjami kultury; tworzenie podręcznych biblioteczek i zbiorów reprodukcji dzieł sztuki oraz pomocy dydaktycznych, a także uczestnictwo

⁵⁴⁸ Zob. A. Pola, *Miejsce plastyki w edukacji permanentnej...*, op. cit., s. 211–214.

⁵⁴⁹ Zob. M. Grondas, J. Żmijński, *Rozwój zawodowy nauczyciela...*, op. cit., s. 13; J. Pielachowski, *Rozwój i awans zawodowy nauczyciela...*, op. cit., s. 26–39; M. Gajewska, E. Grodecka, *Planowanie własnego rozwoju...*, op. cit., s. 29–30; E. Kardaś, *Plan rozwoju zawodowego nauczyciela...*, op. cit., s. 31–33; M. Misztal, *Indywidualny plan rozwoju zawodowego...*, op. cit., s. 24–25.

⁵⁵⁰ Zob. Rozporządzenie MEN i Sportu z 1 grudnia 2004 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz. U. z 2004 r., nr 260, poz. 2593); Rozporządzenie MEN z 14 listopada 2007 r. zmieniające rozporządzenia w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz. U. nr 214, poz. 1580).

⁵⁵¹ Por. Z. Osiński, *Przygotowanie nauczycieli do planowania...*, op. cit., s. 43–53; J. P. Sawiński, *Rozwój zawodowy nauczyciela...*, op. cit., s. 50; A. Skubis-Rafalska, *Kilka uwag o rozwoju...*, op. cit., s. 27–29.

Tabela 8. Zadania realizowane przez nauczycieli plastyki w procesie rozwoju zawodowego

Rodzaje zadań	N=87	%
praca z uczniem zdolnym	86	98,8
organizowanie wystaw prac plastycznych uczniów	86	98,8
pedagogizacja rodziców	85	97,7
udział w konkursach plastycznych	85	97,7
diagnozowanie środowiska wychowawczego uczniów	84	96,5
opracowywanie autorskich programów i konspektów zajęć	82	94,2
współpraca z instytucjami kultury	80	91,9
tworzenie podręcznych biblioteczek i pomocy dydaktycznych	80	91,9
uczestnictwo w wydarzeniach związanych z twórczością plastyczną	79	90,8
przewodzenie pozalekcyjnych zajęć plastycznych	77	88,5
stosowanie technologii informacyjnej i komputerowej w pracy	73	83,9
badania nad postawami twórczymi i uzdolnieniami uczniów	68	78,1
przygotowywanie uczniów do olimpiad i quizów o sztuce	64	73,5
organizowanie plenerów plastycznych	59	67,8
kontakty z twórcami i krytykami sztuki	58	66,6
uprawianie własnej twórczości plastycznej	53	60,9
współpraca z czasopismami zajmującymi się problemami sztuki	37	42,5
organizacja wystaw własnej twórczości plastycznej	36	47,3

Ogół wskazań przekracza 100% ze względu na pytanie wielokrotnego wyboru. Źródło: obliczenia własne.

w aktualnych wydarzeniach artystycznych związanych z twórczością plastyczną (wystawy, wernisaże, prezentacje). 88,5% nauczycieli jako ważne zadanie rozwoju zawodowego wskazało prowadzenie pozalekcyjnych zajęć plastycznych. Ponad 80% badanych rozwija się w zakresie stosowania technologii informacyjnej i komputerowej w pracy. Badania nad postawami twórczymi i poziomem uzdolnień swoich uczniów prowadzi 78,1% nauczycieli. Duża grupa nauczycieli, jako istotne zadanie realizowane w ramach własnego rozwoju zawodowego, uznaje przygotowywanie uczniów do olimpiad i quizów o sztuce. Prawie 70% respondentów organizuje plenery plastyczne oraz współpracuje ze środowiskiem artystycznym poprzez kontakty z twórcami i krytykami sztuki. 60,9% nauczycieli plastyki uprawia własną twórczość plastyczną w różnych dziedzinach. Najmniej badanych – 47,3% organizuje wystawy własnej twórczości plastycznej oraz współpracuje z czasopismami zajmującymi się problemami sztuki – 42,5% nauczycieli.

Nauczyciele plastyki z różną intensywnością realizowali wybrane przez nich zadania rozwoju zawodowego, na co wskazuje przeprowadzona przeze mnie

analiza czynnikowa *Factors Analysis* w wersji standardowej procedury *Varimax Rotation* (tabela 9).

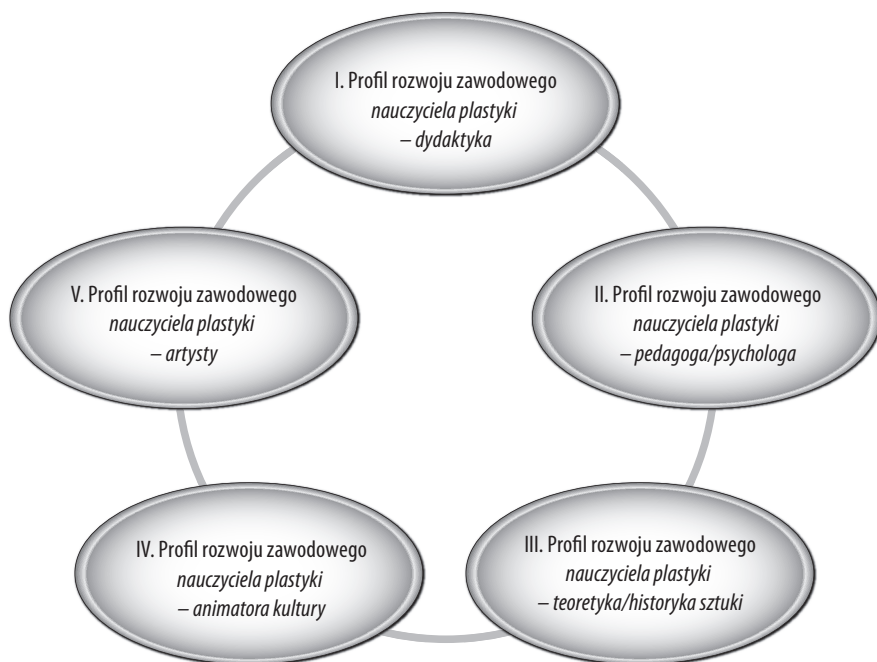
Tabela 9. Zadania realizowane przez nauczycieli plastyki w procesie rozwoju zawodowego (analiza czynnikowa)

Testy Kaisera-Mayera-Olkina i Bartletta					
Miara KMO adekwatności doboru próby					0,601
Test sferyczności Bartletta	Przybliżone Chi-kwadrat χ^2				375,090
	df				153
	Istotność				0,000
Macierz rotowanych składowych*					
Zadania	Składowa				
	I.	II.	III.	IV.	V.
udział w konkursów plastycznych	0,811	-0,106	0,054	0,182	-0,103
stosowanie komputerów w pracy dydaktycznej	0,689	0,210	0,110	-0,229	0,022
przygotowywanie uczniów do olimpiad i quizów	0,556	-0,043	0,233	0,095	-0,019
opracowywanie programów i konspektów zajęć	0,527	0,250	-0,080	0,216	-0,468
praca z uczniem zdolnym	0,511	-0,007	-0,023	-0,036	0,189
prowadzenie pozalekcyjnych zajęć plastycznych	0,509	-0,086	-0,092	-0,023	-0,009
badania nad postawami twórczymi i uzdolnieniami	-0,049	0,777	0,158	0,223	0,240
diagnozowanie środowiska uczniów	-0,017	0,774	-0,054	-0,079	-0,013
pedagogizacja rodziców	-0,003	0,698	0,079	-0,091	-0,398
tworzenie bibliotekzek i zbiorów reprodukcji	-0,050	0,078	0,815	-0,083	-0,177
uczestnictwo w wydarzeniach artystycznych	-0,080	-0,137	0,790	0,070	0,001
kontakty z twórcami i krytykami sztuki	0,364	0,176	0,523	0,182	0,107
współpraca z czasopismami z zakresu sztuki	0,255	0,208	0,500	0,295	0,045
współpraca z instytucjami kultury	-0,078	-0,116	0,111	0,832	-0,186
organizowanie wystaw prac plastycznych uczniów	-0,118	0,255	-0,047	0,620	0,471
organizowanie plenerów plastycznych	0,447	-0,004	0,196	0,580	-0,093
uprawianie własnej twórczości plastycznej	0,344	0,139	0,104	0,025	0,716
organizacja wystaw własnej twórczości plastycznej	-0,049	-0,059	-0,076	-0,046	0,329

* Rotacja osiągnęła zbieżność w 6 iteracjach; Metoda wyodrębniania czynników – Głównych składowych; Metoda rotacji – Varimax z normalizacją Kaisera. Źródło: obliczenia własne

W toku analizy czynnikowej wyodrębniłam pięć profili rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki (rysunek 7).

W strukturze pierwszego profilu rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki mieszczą się następujące zadania: udział w konkursach plastycznych (0,811), stosowanie technologii informacyjnej i komputerowej w pracy dydaktycznej (0,689), przygotowywanie uczniów do olimpiad i quizów o sztuce (0,556), opra-



Rysunek 7. Profile rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki

Źródło: opracowanie własne

cowywanie autorskich programów i konspektów zajęć (0,527), praca z uczniem zdolnym (0,511), prowadzenie pozalekcyjnych zajęć plastycznych (0,509). Z uwagi na charakter tych zadań, które związane są głównie z organizacją i doskonaleniem procesu dydaktycznego oraz wprowadzaniem różnych form aktywizowania edukacji plastycznej uczniów, temu profilowi nadałam miano „profilu rozwoju zawodowego nauczyciela plastyki – dydaktyka”. Drugi profil rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki składa się z takich zadań jak: badania nad postawami twórczymi i poziomem uzdolnień swoich uczniów (0,777), diagnozowanie środowiska wychowawczego uczniów (0,774), pedagogizacja rodziców (0,698). Te zadania związane są z płaszczyzną psychologiczną i pedagogiczną szeroko rozumianego procesu edukacji. Przypisałam mu miano „profilu rozwoju zawodowego nauczyciela plastyki – pedagoga/psychologa”. Dla profilu trzeciego rozwoju zawodowego charakterystyczne są takie zadania, jak: tworzenie biblioteczek i zbiorów reprodukcji dzieł sztuki (0,815), uczestnictwo w wydarzeniach artystycznych (0,790), kontakty z twórcami i krytykami sztuki (0,523), współpraca z czasopismami zajmującymi się problemami sztuki (0,500). Ten wymiar nazwałam „profilem rozwoju zawodowego nauczyciela plastyki – historyka/teoretyka sztuki”, gdyż w jego skład wchodzi zadania koncentrujące się

głównie na doskonaleniu wiedzy z zakresu rozwoju sztuk plastycznych w ciągu dziejów. Realizowane zadania w obrębie czwartego profilu związane są głównie z upowszechnianiem, promowaniem i animacją sztuki – współpracą z instytucjami kultury (0,832), organizowaniem wystaw prac plastycznych uczniów (0,620) oraz plenerów plastycznych (0,580) dlatego nadałam mu miano „profilu rozwoju zawodowego nauczyciela plastyki – animatora kultury”. Dla profilu piątego typowa jest realizacja dwóch zadań: uprawiania własnej twórczości plastycznej (0,716) oraz organizacji własnych wystaw (0,329) dlatego określiłam go jako „profil rozwoju zawodowego nauczyciela plastyki – artysty”.

Analiza czynnikowa dowiodła, że badani nauczyciele plastyki rozwijają się zawodowo w pięciu głównych zakresach, jako: dydaktycy, pedagodzy i psycholodzy, historycy i teoretycy sztuki, animatorzy kultury oraz artyści. W procesie realizacji rozwoju zawodowego badanych najwyraźniej zaznaczył się profil nauczyciela plastyki – dydaktyka; nauczyciela plastyki – historyka i teoretyka sztuki oraz nauczyciela plastyki – animatora kultury (w obrębie tych profili wystąpiły najwyższe ładunki czynnikowe $>0,8$). Podobne modele funkcjonowania zawodowego nauczycieli plastyki na podstawie badań ujawnił S. Popek, stwierdził, że w praktyce pedagogicznej występują cztery typy modeli empirycznych nauczycieli plastyki: model nauczyciela-pedagoga, model nauczyciela-plastyka, model nauczyciela-historyka sztuki, model nauczyciela-psychologa, psychoterapeuty⁵⁵².

Zgodnie z przyjętym przeze mnie interdyscyplinarnym modelem nauczyciela plastyki⁵⁵³ wśród realizowanych przez nauczycieli plastyki zadań rozwoju zawodowego ważną rolę powinno odgrywać uprawianie własnej twórczości plastycznej. Moje badania wskazały jednak na zjawisko niewielkiego deklarowanego przez badanych rozwoju w tym zakresie⁵⁵⁴. Niespełna 40% nauczycieli, którzy z założenia powinni odgrywać ogromną rolę w rozwoju zainteresowań plastycznych uczniów, nie uprawia twórczości plastycznej, co ze względu na specyfikę wykonywanej przez nich profesji jest zaskoczeniem. Dane zawarte w tabeli 10, pokazują pewne prawidłowości w zakresie uprawiania własnej twórczości plastycznej nauczycieli o różnym formalnym poziomie wykształcenia, stopniu awansu zawodowego oraz pracujący w szkołach usytuowanych na innym terenie.

⁵⁵² Zob. S. Popek, *W poszukiwaniu wyznaczników modelu nauczyciela plastyki...*, op. cit., s. 43–44.

⁵⁵³ Zob. idem, *W poszukiwaniu wyznaczników modelu nauczyciela plastyki...*, op. cit.; idem, *Model nauczyciela plastyki...*, op. cit.

⁵⁵⁴ Bardziej szczegółowe analizy wyników badań własnych dotyczących twórczej aktywności plastycznej nauczycieli prezentuję w artykule *Twórcza aktywność plastyczna nauczycieli edukacji wizualnej jako dziedzina ich rozwoju zawodowego*, „Dyskursy Młodych Andragogów” 2014, t. 15, s. 185–194.

Tabela 10. Uprawianie własnej twórczości plastycznej przez nauczycieli plastyki (według zmiennych)

Kategorie odpowiedzi	Formalny rodzaj wykształcenia			Stopień awansu zawodowego			Usytuowanie szkoły		
	Kierunek edukacja plastyczna (EP)	Kierunek inny niż EP + studia podyplomowe „sztuka”	Kierunek inny niż EP + kurs kwalifikacyjny „sztuka”	Kontraktowy	Mianowany	Dyplomowany	Miasto Białystok	Miasto powiatu białostockiego	Wieś powiatu białostockiego
	N=38 %	N=37 %	N=12 %	N=14 %	N=22 %	N=51 %	N=49 %	N=21 %	N=24 %
TAK	36 94,7	16 43,2	1 8,3	9 64,2	12 54,5	32 62,7	40 61,6	12 57,1	5 20,8
NIE	2 5,2	21 56,7	11 91,6	5 35,7	10 45,4	19 37,2	9 18,3	9 42,8	19 79,1
Chi-kwadrat (χ^2)	$\chi^2_{emp.}=37,048^a$ > $\chi^2_{teoret.}=5,991$			$\chi^2_{emp.}=0,513^a$ < $\chi^2_{teoret.}=5,991$			$\chi^2_{emp.}=25,088^a$ > $\chi^2_{teoret.}=5,991$		
α	$\alpha=0,05$			$\alpha=0,05$			$\alpha=0,05$		
df	df=2			df=2			df=2		
Współczynnik zbieżności (C)	C=0,546			-			C=0,459		
Siła związku	wysoka			-			przeciętna		

Źródło: obliczenia własne.

Wyniki badań świadczą o zasadniczej różnicy w zakresie uprawiania twórczości plastycznej przez nauczycieli plastyki legitymujących się różnym formalnym rodzajem wykształcenia. To zadanie realizuje aż 94,7% absolwentów uczelni artystyczno-pedagogicznych, tymczasem 91,6% nauczycieli innych przedmiotów, uprawnionych do prowadzenia plastyki dzięki ukończeniu kursu kwalifikacyjnego z zakresu „sztuka”, nie uprawia twórczości własnej oraz nie podejmuje działań na rzecz własnego rozwoju w tym zakresie. Taka sytuacja może wynikać z faktu, że nauczyciele innych przedmiotów np. muzyki, matematyki, przyrody, biologii, katechezy, wychowania do życia w rodzinie, którzy realizują plastykę wyłącznie w celu uzupełnienia etatu, nie utożsamiają się z zawodem nauczyciela plastyki. Zależność realizacji rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki w zakresie własnej twórczości plastycznej, a ich formalnym rodzajem wykształcenia potwierdza analiza statystyczna materiału empirycznego. O istnieniu zależności między tymi zmiennymi świadczy obliczona wartość

Chi-kwadrat, która jest wyższa od wartości krytycznej (5,991) na poziomie $\alpha=0,05$. Wartość współczynnika kontyngencji (zbieżności C) wskazuje na wysoką siłę związku pomiędzy tymi zmiennymi.

Stopień awansu zawodowego nauczycieli w niewielkim zakresie różnicuje fakt uprawiania przez nich własnej twórczości plastycznej. W przypadku tej zmiennej nie wykryto istotnie statystycznej zależności.

Występuje natomiast istotność statystyczna na poziomie przeciętnym pomiędzy uprawianiem twórczości plastycznej nauczycieli plastyki pracujących w szkołach usytuowanych w różnym środowisku ($\chi^2_{emp.}=25,088a > \chi^2_{teoret.}=5,991$; $\alpha=0,05$; $df=2$; $C=0,459 < C_{max.}$). Najintensywniej w tym zakresie rozwijają się białostoccy nauczyciele, natomiast najmniej aktywni są nauczyciele szkół wiejskich. Przyczyna takiego stanu rzeczy jest oczywista – spośród 24 nauczycieli pracujących w środowisku wiejskim tylko 3 legitymowało się specjalistycznym wykształceniem z zakresu edukacji artystycznej.

Nauczyciele plastyki, którzy są zaangażowani w swój rozwój w zakresie twórczości plastycznej realizują się artystycznie poprzez uprawianie różnych dziedzin sztuk plastycznych (tabela 11).

Tabela 11. Dziedziny twórczości plastycznej nauczycieli plastyki

Rodzaje dziedzin	N=53	%
malarstwo	34	64,1
rysunek	24	45,2
plastyka użytkowa (wzornictwo przemysłowe, projektowanie wnętrz)	20	37,7
fotografia	18	33,9
grafika	15	28,3
scenografia teatralna	13	24,5
multimedia (grafika i animacja, interaktywne prezentacje multimedialne)	9	16,9
tkactwo artystyczne	8	15,0
rzeźba	7	13,2
architektura i urbanistyka	6	11,3
snycerstwo	4	7,5
instalacja	3	5,6
obiekt	3	5,6
plastyka intermedialna	2	3,7
performance	1	1,8

Ogół wskazań przekracza 100% ze względu na pytanie wielokrotnego wyboru. Źródło: obliczenia własne.

Badani nauczyciele plastyki uprawiają głównie twórczość własną w zakresie „tradycyjnych” dziedzin plastyki. 64,1% badanych zajmuje się malarstwem,

45,2% rysunkiem, 37,7% plastyką użytkową, 33,9% fotografią, 28,3% grafiką, 24,5% respondentów tworzy scenografię teatralną. Mniejsza grupa badanych – tylko 17,0% realizuje się artystycznie w dziedzinie multimedialnych (grafiki i animacji, interaktywnych prezentacji multimedialnych). Tkactwem artystycznym zajmuje się 15,0% badanych. Rzeźbę jako dziedzinę własnej twórczości wskazało 13,2% nauczycieli, natomiast 11,3% z nich zajmuje się architekturą i urbanistyką, 7,5% badanych uprawia snycerstwo. Znikomym zainteresowaniem cieszą się współczesne sposoby kreacji artystycznej takie jak instalacja (5,66%), obiekt (5,66%), plastyka intermedialna (3,77%) i performance (1,89%).

O zaangażowaniu nauczycieli plastyki w swój rozwój w dziedzinie twórczości plastycznej może świadczyć fakt popularyzacji własnej twórczości w szerszym środowisku np. poprzez częstotliwość organizowania wystaw indywidualnych i zbiorowych 59% badanych, deklarujących uprawianie własnej twórczości plastycznej, nigdy nie prezentowało jej wytworów na wystawach. Spośród 41% badanych popularyzujących swoją twórczość: 18% – często organizowało wystawy, 15% – rzadko, a 8% – czasami. Na tej podstawie wśród badanych wyróżniła się grupa nauczycieli szczególnie zaangażowanych w uprawianie własnej twórczości i jej upowszechnianie, którym nadałam miano nauczycieli plastyki – twórców/artystów.

5. Efekty realizacji zadań rozwoju zawodowego

Istotnym aspektem, przyjętej przeze mnie definicji rozwoju zawodowego nauczyciela jest rozpatrywanie tego procesu w kontekście oceny jego efektów, czyli korzyści jakie przynosi realizacja zadań rozwoju zawodowego jednostce, grupie lub szkole⁵⁵⁵. Ewaluacja rozwoju zawodowego nauczycieli jest ważnym wyznacznikiem poprawy jakości tego procesu⁵⁵⁶. Dlatego też diagnozując stan ich rozwoju zawodowego – obok określenia jego dziedzin i zakresów – za ważne uznałam określenie efektów wynikających z jego realizacji.

Analiza materiału empirycznego uzyskanego techniką wywiadu z nauczycielami plastyki i z dyrektorami szkół pozwoliła na wyróżnienie kilku grup efektów wynikających z realizacji zadań rozwoju zawodowego badanych. Ponad 90% nauczycieli twierdzi, że efektem realizacji rozwoju zawodowego są korzyści

⁵⁵⁵ Por. Ch. Day, *Od teorii do praktyki...*, op. cit., s. 21.

⁵⁵⁶ Zob. T. R. Guskey, *Analyzing lists of the characteristics of effective...*, op. cit., s. 4–20; T. R. Guskey, *Does it Make a Difference?...*, op. cit., s. 45–51; M. Coldwell, T. Simkins, *Level models of continuing professional development...*, op. cit., s. 143–157; J. Hunzicker, *Effective professional development...*, op. cit., s. 177–179.

natury osobistej, interakcje uczeń – nauczyciel, a także sukcesy osiągnięte przez uczniów (rysunek 4).

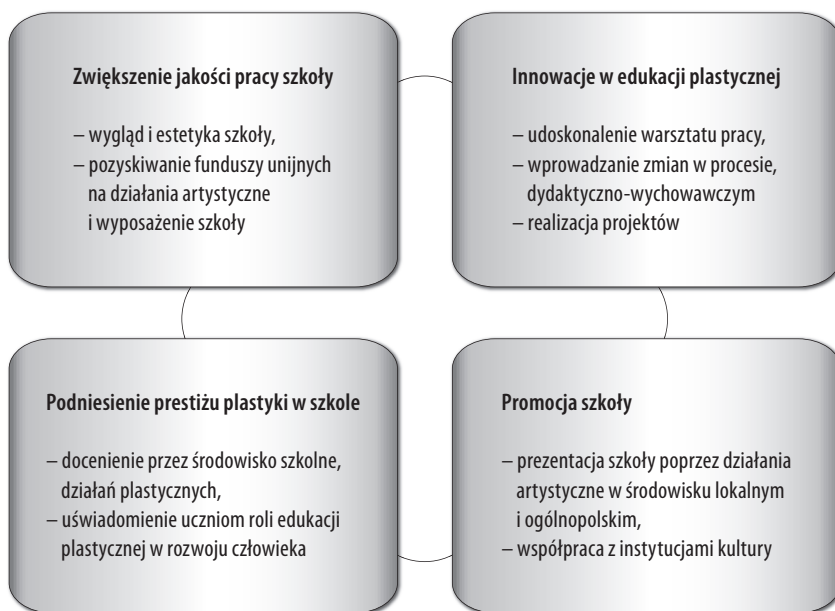


Rysunek 4. Efekty wynikające z realizacji przez nauczycieli plastyki zadań rozwoju zawodowego (według badanych nauczycieli)

Źródło: opracowanie własne

W grupie efektów natury osobistej znalazło się: podwyższanie kompetencji zawodowych oraz zwiększanie świadomości zawodowej nauczycieli plastyki. Efekty wynikające z realizacji procedury rozwoju zawodowego badani widzą także w intensyfikacji własnych działań twórczych oraz w zwyżkujących własnych osiągnięciach artystycznych. Kolejny typ efektu to poprawa interakcji w układzie uczeń – nauczyciel. Ważnym efektem realizacji rozwoju zawodowego badanych są ich dobre relacje z uczniami, czego świadectwem bywa duża frekwencja uczniów na prowadzonych przez nich pozalekcyjnych kołach plastycznych. Znaczącym efektem rozwoju zawodowego respondentów jest wzrost zainteresowania uczniów sztuką i twórczością plastyczną, czego konsekwencją jest niejednokrotnie wybór przez nich szkół o profilu plastycznym. Widocznym rezultatem są sukcesy uczniów w zakresie edukacji artystycznej, np. uzyskiwanie nagród za udział w konkursach plastycznych na szczeblu wojewódzkim, ogólnopolskim, a także międzynarodowym co podnosi rangę przedmiotu plastyka w szkole.

Dyrektorzy szkół efekty rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki zatrudnionych w kierowanych przez nich placówkach widzą głównie w zwyżkowaniu jakości pracy szkoły, w innowacjach dokonywanych przez badanych w zakresie edukacji plastycznej oraz w progresji prestiżu plastyki w szkole (rysunek 5).



Rysunek 5. Efekty wynikające z realizacji przez nauczycieli plastyki zadań rozwoju zawodowego (według dyrektorów szkół)

Źródło: opracowanie własne

Dyrektorzy szkół efekty realizacji zadań rozwoju zawodowego przez nauczycieli plastyki zatrudnionych w kierowanych przez nich placówkach upatrują w postaci podnoszenia jakości pracy szkoły. Wskazują także na szczególnie zaangażowanie tych nauczycieli w pozyskiwanie funduszy unijnych (na działania artystyczne oraz wyposażenie szkoły). Wystrój i estetyka szkoły oraz oprawa plastyczna imprez okolicznościowych to kolejne efekty dynamicznego rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki upatrywane przez wewnątrzszkolny nadzór pedagogiczny. Istotnym efektem twórczego rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki jest promocja szkoły w środowisku lokalnym i ogólnopolskim poprzez działalność artystyczną, udział w konkursach, przeglądach twórczości, organizacja festynów, kiermaszów rodzinnych, miejskich i gminnych. Konsekwencją tych działań, zdaniem dyrektorów szkół, jest współpraca nauczycieli plastyki z rodzicami oraz instytucjami środowiska lokalnego. Kolejna kategoria efektów wynikających z realizacji rozwoju zawodowego przez nauczycieli plastyki, zdaniem dyrektorów szkół, jest związana z wprowadzaniem innowacji w zakresie edukacji plastycznej. Nauczyciele dokonują zmian i modyfikacji głównie w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Ich efektem są różnorodne przedsięwzięcia promujące twórczość plastyczną na terenie szkoły np. organizacja wystaw i wer-

nisaży prac plastycznych uczniów. Efektem zaangażowania nauczycieli plastyki w proces rozwoju zawodowego, w ujęciu dyrektorów szkół, jest także podniesienie prestiżu plastyki w szkole. Uważają oni, że dzięki docenieniu przez środowisko szkolne działań plastycznych inicjowanych przez nauczycieli plastyki zwiększa się świadomość uczniów, nauczycieli i rodziców uczniów w zakresie edukacji plastycznej. Niewielu badanych nauczycieli plastyki (5%), do efektów własnego rozwoju zawodowego, zaliczyło docenienie ich pracy przez zewnętrzny nadzór pedagogiczny w postaci nagród władz lokalnych oraz odznaczeń i wyróżnień.

Wyniki badań świadczą o tym, że nauczyciele plastyki nie przywiązują wagi do materialnych efektów swojego rozwoju zawodowego. Korzyści wynikające z tego procesu mają charakter osobisty np. w podnoszeniu poziomu ich świadomości zawodowej przez co mogą oni lepiej realizować się w roli nauczyciela. Na ważne znaczenie korzyści osobistych płynących z podejmowania działań na rzecz rozwoju zawodowego przez nauczycieli wskazują także badania L. Wiatrowskiej⁵⁵⁷.

⁵⁵⁷ Zob. L. Wiatrowska, *Doskonalenie zawodowe nauczycieli...*, op. cit., s. 100.

Specyfika etapów procesu rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki – twórców/artystów

W rozdziale tym ukazuję poszczególne etapy rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki – twórców/artystów z perspektywy ich autobiografii zawodowych. Zwracam uwagę na powtarzają się wątki i problemy oraz cechy świadczące o specyfice rozwoju zawodowego tej grupy zawodowej. W świetle materiału narracyjnego charakteryzuję następujące po sobie etapy (fazy) rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki – twórców/artystów: wybór drogi (specjalności) zawodowej, kształcenie wstępne i przygotowanie zawodowe, rozpoczynanie kariery zawodowej oraz dochodzenie do autonomii i profesjonalizmu zawodowego.

1. Etap wyboru drogi (specjalności) zawodowej nauczycieli plastyki – twórców/artystów⁵⁵⁸

Prowadzone od wielu lat badania pedeutologiczne⁵⁵⁹ dotyczące rozwoju zawodowego nauczycieli dowodzą, że etap wyboru zawodu (specjalności zawodowej) w dużej mierze warunkuje dalszy bieg i jakość ich życia zawodowego.

⁵⁵⁸ Fragmenty wyników badań jakościowych dotyczących etapu wyboru drogi zawodowej nauczycieli plastyki prezentuję w publikacji: *Motywy wyboru zawodu nauczyciela plastyki – w świetle badań autobiograficznych*, [w:] A. Gajdzica (red.), *Orientacje jakościowe w badaniach pedagogicznych*, Zeszyty Naukowe Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, Zeszyt 15, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Cieszyn – Kraków 20011, s. 239–254.

⁵⁵⁹ Zob. H. Rotkiewicz, *Wybór zawodu nauczycielskiego...*, op. cit., s. 16–17; W. Dróżka, *Młode pokolenie nauczycieli...*, op. cit., s. 240–253. W. Dróżka, *Generacja wielkiej zmiany...*, op. cit., s. 93–117; A. Wiłkomirska, *Zawodowe i społeczno-polityczne orientacje nauczycieli...*, op. cit., s. 69; J. M. Michalak, *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli...*, op. cit., s. 256–274; U. Tabor, *Biograficzne uwarunkowania rozwoju nauczyciela...*, s. 98–102.

Z analizy zgromadzonego przeze mnie materiału autobiograficznego również wynika, że dla nauczycieli plastyki (artystów/twórców) okres poszukiwań i wyboru profesji to ważny etap ich rozwoju zawodowego. W ich narracjach wyraźnie zarysowały się dwie odmiany motywacji: wyboru zawodu artysty i zawodu nauczyciela. Były to takie motywy, jak: wewnętrzna potrzeba bycia artystą (świadomy wybór drogi artystycznej) oraz konieczność, alternatywa lub przypadek jako przyczyna wyboru drogi zawodowej nauczyciela, co z biegiem lat często stawało się ich pasją i misją.

Narracje świadczą o tym, że badani nauczyciele od najmłodszych lat mieli sprecyzowany plan swojej edukacji. Świadomie wiązali swoje życie z plastyką, która towarzyszyła im „od zawsze”. Dokonując świadomego wyboru drogi artystycznej podejmowali autonomiczne decyzje o wyborze szkoły artystycznej.

Już w klasie VII szkoły podstawowej miałam sprecyzowane plany dotyczące edukacji i wyboru zawodu, wiedziałam, że dalszą naukę chciałabym kontynuować w liceum plastycznym. Nikt mi nie doradzał. Tak postanowiłam i rodzice to zaakceptowali (Biogram nr 1).

Od podstawówki miałam zdolności, które zauważali inni, ale może nie były one specjalnie pielęgnowane. Nie uczęszczałam na koło plastyczne, ale w domu lubiłam pomalować. Pamiętam, że chwaliła mnie rodzina, nauczyciele i koleżanki (Biogram nr 2).

Zacząłam studiować w wieku 25 lat. Wówczas razem z mężem zdecydowaliśmy się zdawać do Akademii Sztuk Pięknych. To był taki moment, gdy się dojrzewa do tej sytuacji. To był mój świadomy wybór (Biogram nr 3).

Ważną rolę w poszukiwaniach drogi zawodowej badanych odgrywała ich wewnętrzna potrzeba tworzenia, ujawniająca się już w dzieciństwie i wczesne fascynacje twórczością plastyczną.

Właściwie już od dzieciństwa plastyka była dla mnie bardzo ważna. Nosiłam ze sobą kredki, ołówki, zawsze rysowałam, ale nie wiedziałam, że będę artystką. Chciałam skończyć szkołę plastyczną. Kończąc szkołę średnią wybrałam studium nauczycielskie o profilu plastycznym. Chodziłam do tej szkoły z czystej fascynacji twórczością. Uwielbiam rzeźbić, malować. To było po prostu największym moim szczęściem (Biogram nr 6).

Artystką jestem od dawna. Plastyką zajmuję się od piątej klasy szkoły podstawowej. Jak patrzę na swoje życie to mogę powiedzieć, że w tym kierunku zawsze się rozwijałam. Od najmłodszych lat zajmowałam się twórczością i nie opuszcza mnie ona do dzisiaj (Biogram nr 9).

Najważniejszy był moment, kiedy namalowałem pierwszy obraz. Nie pamiętam, żeby było to czymś inspirowane, sugerowane. Po prostu to była taka wewnętrzna potrzeba. Nikt w rodzinie nie był plastykiem, nie interesował się sztuką, nie malował, nie rysował. Nie wiem skąd się to u mnie wzięło. W liceum stworzyłem na kartonie jakiś surrealistyczny obrazek, taki miałem instynkt, impuls. W tym samym czasie interesowałem się muzyką jazzową i robiłem czarnobiałe plakaty artystów. Na lekcjach robiłem w zeszytach portrety kolegów. To była moja pierwsza twórczość (Biogram nr 8).

Dane autobiograficzne są obrazem tego, że na rozwój zainteresowań plastycznych autorów narracji oraz wybór profesji nauczyciela plastyki miały wpływ różne przenikające się wzajemnie bodźce. Dużą rolę w kreowaniu się pozytywnego wizerunku zawodu plastyka odegrały osoby znaczące: nauczyciele i rodzice.

Często osobami najbardziej „znaczącymi” byli nauczyciele plastyki z prawdziwego zdarzenia, którzy sami tworzyli – przewodnicy, mistrzowie i mentorzy. Dzięki nim szkolne doświadczenia przyszłych nauczycieli plastyki stawały się inspiracją do poszukiwań twórczych.

Myszę, że od początku to nie było takie oczywiste, że będę nauczycielem plastyki. Źródłem motywacji były doświadczenia ze szkoły średniej, bo trafiłam na nauczyciela plastyki z powołania. Był to profesor, pracownik naukowy uniwersytetu. W szkole średniej był naszym ojcem duchowym, przewodnikiem, mistrzem, sam malował. Był to nauczyciel plastyki, który rokrocznie przygotowywał uczniów do olimpiady z historii sztuki. Jego uczniowie byli laureatami konkursów centralnych. Ja również zostałam olimpijczykiem i nie musiałam zdawać egzaminów teoretycznych na studia. Myszę, że ten nauczyciel był osobą znaczącą w podjęciu przeze mnie decyzji. Z perspektywy czasu oceniam, że ten nauczyciel był ważną osobą w moim życiu zawodowym, gdyż przez cztery lata nauki w liceum myślałam o architekturze, a ostatecznie zdałam na wydział pedagogiki i skończyłam wychowanie plastyczne (Biogram nr 2).

Do wyboru szkoły plastycznej namówiła mnie moja nauczycielka plastyki. Nie bez powodu wspominam ten okres, bo dobrze rozumiem jak wiele zależy od nauczyciela prowadzącego, bądź pomagającego uczniowi w jego kreowaniu się. To była młoda osoba, ale ja ją wspominam z ogromnym ciepłem i serdecznością (Biogram nr 4).

Zaczęłam rysować gdy miałam 18 lat. To było w trzeciej klasie liceum. Nic innego nie robiłam tylko rysowałam, tworzyłam wielkie rysunki na dużych kartonach. Nie chodziłam do liceum plastycznego, ani nie kończyłam żadnych kursów przygotowawczych. Postanowiłam iść na studia plastyczne. Miałam wtedy plastykę w liceum. Byłam w klasie ogólnej, a plastykę prowadził znany artysta. To był zdolny człowiek, bardzo dużo się od niego nauczyłam. Te jego, zdawało

by się, sarkastyczne uwagi, komentarze [...] Ten sposób bycia artysty, jego krzesło mistrza... Miał białe krzesło, na którym było napisane „dla mistrza” i nikt nie mógł tam siadać. Ale był on naprawdę utalentowany i to jakoś mi się spodobalo. Postanowiłam iść na studia plastyczne (Biogram nr 11).

W szkole podstawowej miałam dobrych nauczycieli entuzjastów, ale nie artystów. Pamiętam drobiazgi, które wykonywałam w szkole: pismo patykiem, różnorodne, nowatorskie techniki wprowadzane za każdym razem. Uzyskiwałam pochwałę za twórczość, miałam łatwość do tworzenia. Pamiętam, że moi nauczyciele plastyki uczyli różnych przedmiotów – nie byli artystami, ale entuzjastami, zawsze zachęcali do rozwoju (Biogram nr 14).

Kiedy się uczyłam w szkole podstawowej plastyka nie była na wysokim poziomie, ponieważ nauczycielami były osoby przypadkowe na przykład matematyk czy inny przedmiotowiec. Nie miałam nigdy dobrego plastyka. Raz się zdarzyło, że przez dwa miesiące miałam wspaniałego nauczyciela plastyki, który niestety zginął śmiercią tragiczną. On sprawił, że zauważyłam, że można w jakiś inny sposób rysować (Biogram nr 7).

Kolejny typ uwarunkowań wyboru zawodu nauczyciela plastyki, a przede wszystkim zainteresowania się przez badanych twórczością wiąże się ze środowiskiem rodzinnym. To najbliższe otoczenie: rodzice, krewni, koledzy wspierali ich w takich wyborach.

Moje zainteresowania rozbudzał dom rodzinny. Zafascynowanie haftem, sztuką użytkową, estetyką codziennych zajęć domowych pielęgnowała moja mamusia. Ciotka haftowała. W domu wisiały obrazy, pejzaże, oleje. Były obrazki wykonywane przez moją kuzynkę. To były rodzinne tendencje. Ojciec również wspierał mnie w działaniach plastycznych, zachęcał do tworzenia. Długo wybierałam i zdecydowałam się na zawód nauczyciela plastyki (Biogram nr 14).

Gdy byłam dzieckiem to prowadziłyśmy z mamą zeszyt książek przeczytanych, do których robiłam ilustracje. Zawsze coś takiego we mnie było. Miałam chęć tworzenia i tego mi nie zabraniano. Kiedyś mieliśmy taki stary dom przedwojenny; z grubej cegły. Tato pozwolił mi pomalować cały dom, każdą cegiełkę na inny kolor. Paskudnie to wyglądało z dzisiejszego punktu widzenia, ale to dziecku sprawiało tyle radości. Jak robił płot, to każdy szczebel mogłam pomalować tak jak chciałam. Jeśli miałam taką potrzebę mogłam malować na ścianach. W rodzinie nie hamowano mojej ekspresji twórczej (Biogram nr 7).

Pamiętam ojca, który rysował na gazetach, na skrawkach papieru i Panią, która prowadziła kółko plastyczne. I to tak od dzieciństwa zostało zaszczone. To chyba było dla mnie bardzo ważne, gdyż pamiętam to do dzisiaj (Biogram nr 9).

Wybór zawodu nauczyciela plastyki w dwóch przypadkach był świadomą kontynuacją tradycji rodzinnych.

Pomysł wyboru drogi zawodowej nauczyciela był od zawsze. Ja sobie siebie nie wyobrażałam w innej roli. Mama była nauczycielką. To siłą rzeczy się toczyło. A wybór nauczania przedmiotu plastyki skryształizował się w liceum (Biogram nr 5).

Jeśli chodzi o pracę pedagoga to pamiętam, że zawsze mówiłam, że będę nauczycielką. Potem zmieniłam zdanie. Jak skończyłam szkołę plastyczną w Supraślu, to trzeba było gdzieś zacząć pracować. Nie myślałam kompletnie o pracy w szkole, aczkolwiek moja mama mnie do tego namawiała (Biogram nr 12).

Podjęcie pracy w zawodzie nauczyciela plastyki było uwarunkowane głównie czynnikami zewnętrznymi. W wielu przypadkach wiodącą ścieżką życia zawodowego było „bycie artystą”, a uprawianie profesji nauczycielskiej stanowiło główne i stałe źródło utrzymania rodziny.

Zgromadzony materiał narracyjny ujawnia trend podejmowania pracy w zawodzie nauczyciela z konieczności życiowej. Często na tę decyzję miały wpływ inne przypadkowe zbiegi okoliczności, takie jak warunki rodzinno-socjalne, brak pracy w zawodzie artysty-plastyka, czynniki ekonomiczne, trudna sytuacja na rynku pracy. Natomiast wybór zawodu nauczyciela plastyki z przypadku następował najczęściej z powodu niespodziewanych wydarzeń życiowych lub ich splotu, kiedy motyw konieczności łączył się z przypadkiem, np. niespodziewana szansa na uzyskanie etatu w szkole, a przez to zdobycie stałego źródła utrzymania dla artysty. Praca nauczyciela plastyki była dla badanych często jedyną alternatywą funkcjonowania na rynku pracy.

Po skończeniu liceum plastycznego, za namową przyjaciółki, podjęłam pracę w szkole podstawowej, chociaż planowałam rozpoczęcie pracy jako dekorator wnętrz. Działo się to w trudnych latach. Był to 1985 rok. Wtedy sytuacja nie była pewna, pewniejsze natomiast wydawała się praca w szkole. Przed podjęciem decyzji o pracy w szkole prawie się zatrudniłam w dziale projektowania, w zakładzie tekstylnym, w którym musiałam jednak odtykać dziurki w wale. Tam dopiero może po 5 latach dopuszczono by mnie do projektowania. Pomyślałam, że nie po to skończyłam liceum sztuk plastycznych, aby to robić (Biogram nr 1).

Przez 4 lata pracowałam jako jubiler w fabryce wyrobów ze srebra. To był czas galopującego kryzysu więc miałam już dość takich sytuacji, które dehumanizowały ludzi. Nie planowałam być w żadnym wypadku nauczycielem plastyki – nigdy o tym nie myślałam. Wręcz jakiś taki rodzaj uczuć w drugą stronę – takiej niechęci, po różnych moich doświadczeniach związanych ze szkołą,

moich jako uczniacy. Jednak po studiach przez dłuższy czas nie miałam żadnej możliwości zarabiania. Miałam dziecko w podstawówce, z którym byłam sama w momencie, kiedy mąż robił dyplom Akademii Sztuk Pięknych. Przez jakiś czas byłam na zasiłku i nie było żadnych zleceń plastycznych. Kolega, z którym się uczyłam w tej samej klasie w liceum plastycznym, w czasie, gdy poszukiwałam pracy miał córkę w społecznej szkole i zaproponował mi, żebym przystąpiła do konkursu na nauczyciela plastyki w tej szkole. Zaczęłam tam pracować (Biogram nr 3).

Byłam technikiem reklamy, spotkałam ludzi, którzy tak jak ja chcieli rysować, chcieli malować. Zdawaliśmy na studia, po pierwszym i drugim roku reklamy i każdy gdzieś tam się dostał. Ja trafiłam do Instytutu Wychowania Artystycznego. Byli tam plastycy i muzycy. To my byliśmy taką elitą artystyczną w tej uczelni zwykłej, takiej humanistycznej. To były studia pięcioletnie artystyczne z kierunkiem pedagogicznym, ale każdy z nas chciał być artystą, nikt nie myślał o tym, żeby być pedagogiem. Bo tak to już jest, wszyscy chcą być malarzami, artystami, czyli: pędzle, teczki, a nikt nie chce być nauczycielem jak jest młody. Tylko życie to wszystko weryfikuje i z braku popytu na własne dzieła oraz z braku środków do życia trzeba się imać różnych zajęć. I wtedy jest na szczęście ten drugi zawód, bo jest się nie tylko artystą, ale również pedagogiem. I najczęściej idzie się do szkoły (Biogram nr 6).

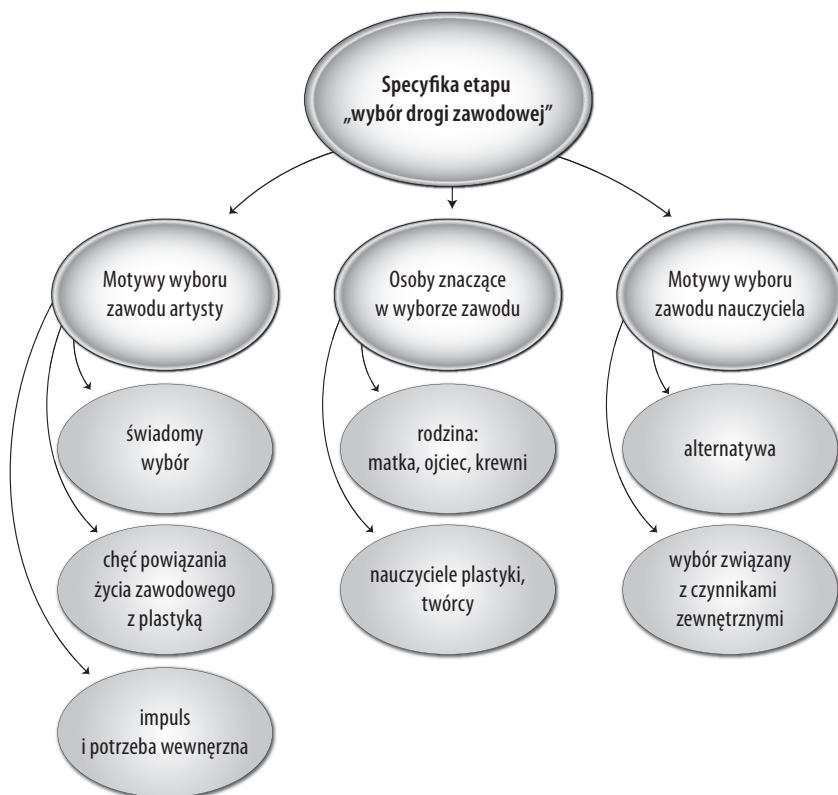
Nie zamierzałam zostać nauczycielem, chociaż jako dziecko bardzo lubiłam bawić się w nauczycieli, bardzo lubiłam rysować, malować. Zainspirowała mnie moja mama, która studiowała, ale z powodów rodzinnych nie mogła ukończyć studiów. Kiedy założyłam rodzinę, jak skończyłam szkołę, sytuacja zmusiła mnie do tego, żeby pomyśleć o jakiejś pracy. Ponieważ był akurat krach na rynku gospodarczym, postanowiłam, że to jest wyjście, żeby pójść do pracy do szkoły. Do pierwszej szkoły, do której złożyłam podanie, zostałam natychmiast przyjęta. Także nie miałam nawet momentu na rezygnację i na zastanowienie się. Wiedziałam, że bardzo trudno jest znaleźć pracę, więc pomyślałam, że może to ma tak zostać, że może jednak będę tym nauczycielem (Biogram nr 7).

Ukończyłam liceum ogólnokształcące. Po maturze chciałam studiować konserwację zabytków, akurat traf taki był, że zabrakło mi jednego punktu, abym została przyjęta. Nie udało się więc, żeby nie marnować tego roku, postanowiłam pójść do studium nauczycielskiego. Potem ukończyłam wydział malarstwa, z uprawnieniami do nauczania przedmiotu plastyki w szkole. Z zamierzenia nie myślałam, że będę nauczycielem, ale zdarzyło się inaczej. Jeśli chodzi o uprawianie zawodu nauczyciela plastyki to właściwie był to przypadek. Znalazłam informację w gazecie, że poszukują plastyka. Poszłam na rozmowę – nawet się do niej nie przygotowyjąc i dostałam tą pracę. Pan dyrektor mnie przyjął. Powiedział, że zadziwiłam go swoim wykształceniem, bo on liczyła na nauczyciela plastyki, a ja jestem artystą i pedagogiem. Rzadko ma się takie

uprawnienia, zazwyczaj grono osób dodatkowo zdobywa uprawnienia do nauczania plastyki (Biogram nr 6).

Wybór zawodu nauczyciela był przypadkowy, chociaż z plastyką jestem związana od dziecka, zawsze bardzo lubiłam rysować, malować. Ja zawsze czułam ikrę boską jeśli chodzi o plastykę, ale ojciec skutecznie odmawiał mi nauki w szkole plastycznej. Wybór zawodu miał być inny, ale życie to zweryfikowało. Pracę pedagogiczną rozpoczęłam w przedszkolu, bo pierwotnie skończyłam studium nauczycielskie z zakresu wychowania przedszkolnego. Nauczycielem stałam się przypadkowo. Rozpoczęłam naukę w studium nauczycielskim potem poszłam na studia zaoczne. Okazało się że plastyka była dla mnie pisana. Był etat w szkole, dyrektor przyszedł i zapytał jeżeli studiuję Pani wychowanie plastyczne to obejmie Pani ten etat. Zbieg okoliczności spowodował, że zostałam nauczycielem plastyki (Biogram nr 13).

Z materiału narracyjnego wyłania się specyfika etapu wyboru drogi zawodowej przez badanych nauczycieli plastyki – twórców/artystów (rysunek 6).



Rysunek 6. Specyfika wyboru drogi zawodowej przez nauczycieli plastyki – twórców/artystów

Źródło: opracowanie własne.

Cechą charakterystyczną etapu „wybór zawodu” przez badanych nauczycieli plastyki jest to, że świadomie swoje życie zawodowe pragnęli związać z twórczością plastyczną. Od najmłodszych lat odczuwali oni potrzebę twórczenia oraz wyróżniali się zdolnościami i wrażliwością plastyczną. Podobna prawidłowość wyboru drogi zawodowej nauczycieli plastyki-artystów wynika z badań biograficznych prowadzonych przez A. Panek⁵⁶⁰. Zgromadzony przeze mnie materiał narracyjny dowodzi, że badani w dzieciństwie nie byli ograniczani w swoich działaniach twórczych przez najbliższe otoczenie. Często ważnym wydarzeniem w ich życiu było namalowanie pierwszego obrazu, portretów kolegów w zeszytach szkolnych, chęć uchwycenia nastroju nocy lub rzeźbienie. To impuls wewnętrzny; muzyka, przeczytana książka lub album malarstwa były inspiracjami ich twórczości. Źródła, z których wywodziła się decyzja badanych o podjęciu kształcenia artystyczno-pedagogicznego można nazwać za H. Rotkiewicz „ja sam” i „inni”⁵⁶¹, gdyż był to ich wybór wynikający z dążeń poznawczych, z powołania i zamiłowania. Na decyzję badanych mieli także wpływ pośrednio rodzice i nauczyciele, którzy doceniali ich talent oraz zachęcali do nauki w liceum plastycznym. Ważną rolę w rozwijaniu ich zainteresowań artystycznych i w wyborze zawodu nauczyciela odgrywały osoby znaczące, którymi byli rodzice, inni członkowie rodziny lub nauczyciele plastyki, którzy sami tworzyli. Wyniki badań P. Schutza, K. Crowdera i White’a także wskazują na ważną rolę rodziny i nauczycieli w wyborze zawodu⁵⁶². Badani przeze mnie nauczyciele plastyki po uzyskaniu wykształcenia artystyczno-pedagogicznego, mieli możliwość zatrudnienia w zawodzie nauczyciela plastyki. W przypadku osób, które uprawiały zawód artysty-plastyka, specyfika niestabilnej finansowo pracy zawodowej zmusiła ich do szukania zatrudnienia w szkole. Najczęściej związane to było z brakiem stałych dochodów (niewielki popyt na dzieła plastyczne), a wykonywanie zawodu nauczyciela dawało większą stabilizację zawodową. Wśród przyczyn podjęcia pracy w szkole znajdowały się także obawy przed brakiem pracy w zawodzie artysty-plastyka. Odwołując się do kategorii wyboru zawodu nauczyciela, o których pisze H. Rotkiewicz⁵⁶³, można mówić o występowaniu zjawiska „przymusu”. O wyborze zawodu badanych nauczycieli plastyki także często decydował przypadek lub konieczność życiowa. Na takie motywy

⁵⁶⁰ Zob. A. Panek, *Kompetencje współczesnego nauczyciela plastyki...*, op. cit., s. 341–354.

⁵⁶¹ Zob. H. Rotkiewicz, *Wybór zawodu nauczycielskiego...*, op. cit., s. 12–16.

⁵⁶² Zob. P. Schutz, K. Crowder, V. White, *The development of goal...*, op. cit., s. 299–308.

⁵⁶³ Zob. H. Rotkiewicz, *Wybór zawodu nauczycielskiego...*, op. cit., s. 16–17.

wyboru profesji nauczycielskiej wskazują W. Dróżka⁵⁶⁴ oraz J. M. Michalak⁵⁶⁵. Zgromadzony przeze mnie materiał narracyjny dowodzi, że splot różnych wydarzeń, gdzie motyw konieczności łączył się z przypadkiem, przyczyniał się do podjęcia decyzji o wyborze zawodu. Często różne motywy wyboru zawodu przeplatały się lub występowały jednocześnie. Tylko dwie osoby po ukończeniu studiów świadomie wybrały zawód nauczyciela plastyki, nie biorąc pod uwagę innej alternatywy, a w jednym przypadku była to kontynuacja nauczycielskich tradycji rodzinnych.

Specyficzne jest to, że większość badanych w swoich planach zawodowych nie brało pod uwagę pracy w zawodzie nauczyciela, co potwierdzają słowa:

Nie planowałam być, w żadnym wypadku nauczycielem, nigdy o tym nie myślałam [...] nigdy nie chciałam być nauczycielem, a nawet miałam taki rodzaj awersji do tego zawodu; Każdy z nas chciał być artystą, nikt nie myślał o tym, żeby być pedagogiem. Bo tak to już jest na uczelni pedagogiczno-artystycznej, że wszyscy chcą być malarzami, artystami czyli: pędzle, teczki, a nikt nie chce być nauczycielem jak jest młody; Nie zamierzałam zostać nauczycielem chociaż jako dziecko bardzo lubiłam bawić się w nauczycieli, bardzo lubiłam rysować, malować; Nigdy nie myślałam, że będę nauczycielem, ale zdarzyło się inaczej [...]. Jeśli chodzi o uprawianie zawodu nauczyciela plastyki to właściwie był to wypadek [...].

Z biegiem lat okazało się jednak, że praca pedagoga – artysty jest ich powołaniem, fascynacją, a nawet ważną misją życiową, sprawia, że badani czują się spełnieni. Początkowo niezamierzona praca w zawodzie nauczyciela, która miała być tymczasowym rozwiązaniem, nie zaś sposobem na życie, okazywała się wyborem trafnym. Niektórzy badani nauczyciele twierdzili, że praca na stanowisku nauczyciela plastyki i ich własna twórczość artystyczna wzajemnie się dopełniają. Wszyscy badani odczuwają wiele satysfakcji z wykonywanego zawodu nauczyciela. Z perspektywy czasu stwierdzali, że zawsze odczuwali pewną skłonność do tej profesji. W istocie rzeczy nie trafili do zawodu z zupełnego przypadku, gdyż większość z nich oprócz przygotowania artystycznego posiadała wykształcenie pedagogiczne. Jako wypadek można określić ich pierwszy kontakt ze szkołą jako miejscem pracy, która w pierwotnym zamierzeniu miała być tymczasową. Badani nauczyciele odczuwają jednak większą

⁵⁶⁴ Zob. W. Dróżka, *Młode pokolenie nauczycieli...*, op. cit., s. 241–253; W. Dróżka, *Generacja wielkiej zmiany...*, op. cit., s. 95–97.

⁵⁶⁵ Zob. J. M. Michalak, *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli...*, op. cit., s. 261–274.

wewnętrzna potrzebę realizacji siebie na płaszczyźnie artystycznej niż nauczycielskiej. Zawód nauczyciela stał się dla nich pewną alternatywą, a zdobyte podczas studiów kwalifikacje nauczycielskie umożliwiały im uzyskiwanie stałego źródła dochodu. Motyw wyboru zawodu „jako alternatywy” wynika również z badań biograficznych nauczycieli U. Tabor⁵⁶⁶.

Z narracji nauczycieli plastyki – twórców/artystów wyłaniają się ich charakterystyczne motywy wyboru zawodu. Wybór zawodu artysty był świadomy, gdyż plany badanych powiązania życia zawodowego z twórczością plastyczną były autonomiczną decyzją wynikającą z potrzeby wewnętrznej i z własnych zainteresowań. Wybór profesji nauczycielskiej związany był zaś głównie z przymusem zewnętrznym, z sytuacją ekonomiczną, koniecznością, przypadkiem lub wynikał z kontynuacji tradycji rodzinnych. Była to dla badanych często swoista alternatywa zawodowa. Odwołując się do analiz teoretyczno-empirycznych A. Wiłkomirskiej⁵⁶⁷ można stwierdzić, że wybór zawodu artysty wynikał z motywów wewnętrznych, głównie o charakterze osobistym. Natomiast podjęcie pracy w zawodzie nauczyciela najczęściej było uwarunkowane czynnikami zewnętrznymi. Prawidłowość niskiej motywacji absolwentów wyższych studiów na kierunku wychowanie plastyczne do pracy w zawodzie nauczyciela wynika również z badań K. Olbrycht⁵⁶⁸.

2. Etap kształcenia wstępnego i przygotowania zawodowego nauczycieli plastyki – twórców/artystów⁵⁶⁹

Teoria rozwoju zawodowego R. Fesslera zakłada, że kształcenie wstępne nauczycieli jest ważnym czynnikiem motywującym do dalszego rozwoju zawodowego. W tej koncepcji etap przygotowania do zawodu związany jest z nabywaniem wiedzy i umiejętności potrzebnych do wykonywania pracy w zawodzie nauczycielskim⁵⁷⁰. Zebrane przeze mnie dane narracyjne świadczą o tym, że kształcenie wstępne i przygotowanie do zawodu pedagoga – artysty/plastyka było bardzo ważnym etapem w życiu zawodowym, ale i osobistym badanych.

⁵⁶⁶ Zob. U. Tabor, *Biograficzne uwarunkowania rozwoju nauczyciela...*, op. cit., s. 99.

⁵⁶⁷ Zob. A. Wiłkomirska, *Zawodowe i społeczno-polityczne orientacje nauczycieli...*, op. cit., s. 69.

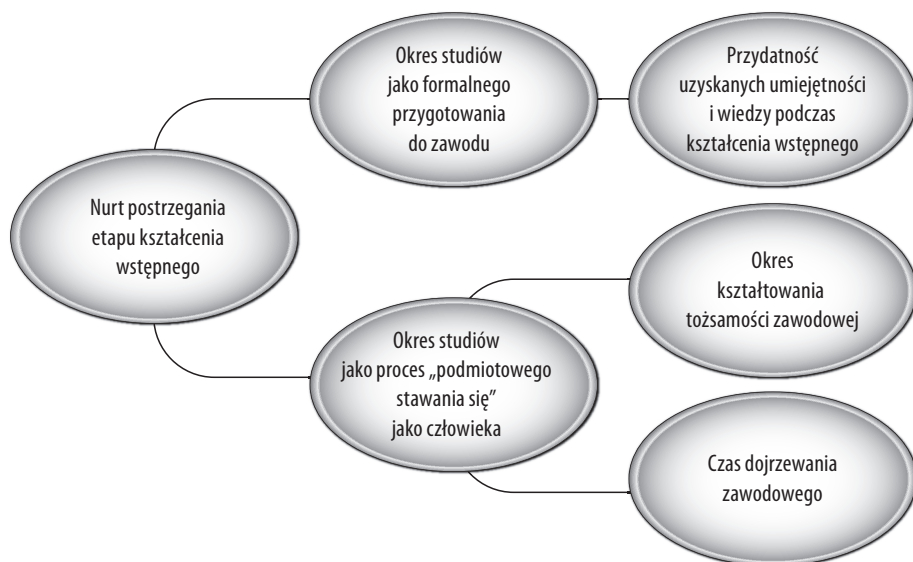
⁵⁶⁸ Zob. K. Olbrycht, *Kształcenie nauczycieli plastyki...*, op. cit., s. 15.

⁵⁶⁹ Fragmenty wyników badań dotyczących etapu kształcenia i przygotowania zawodowego zostały opublikowałam w artykule: *Kształcenie i przygotowanie zawodowe nauczycieli plastyki-na tle badań autobiograficzno-narracyjnych*, [w:] M. Kołodziejki, M. Szymańska (red.), *Edukacja artystyczna jako edukacja twórcza. Perspektywy-dylematy-inspiracje*, Płock 2011, s. 205–215.

⁵⁷⁰ Zob. R. Fessler, *Dynamic of teacher career stages...*, op. cit., s. 185–186.

Doświadczenia nauczycieli plastyki z tego okresu w znaczący sposób rzutowały na ich dalszy rozwój zawodowy.

W narracjach nauczycieli pojawiają się dwa charakterystyczne nurty postrzegania roli i znaczenia etapu kształcenia wstępnego w ich dalszym życiu (rysunek 7).

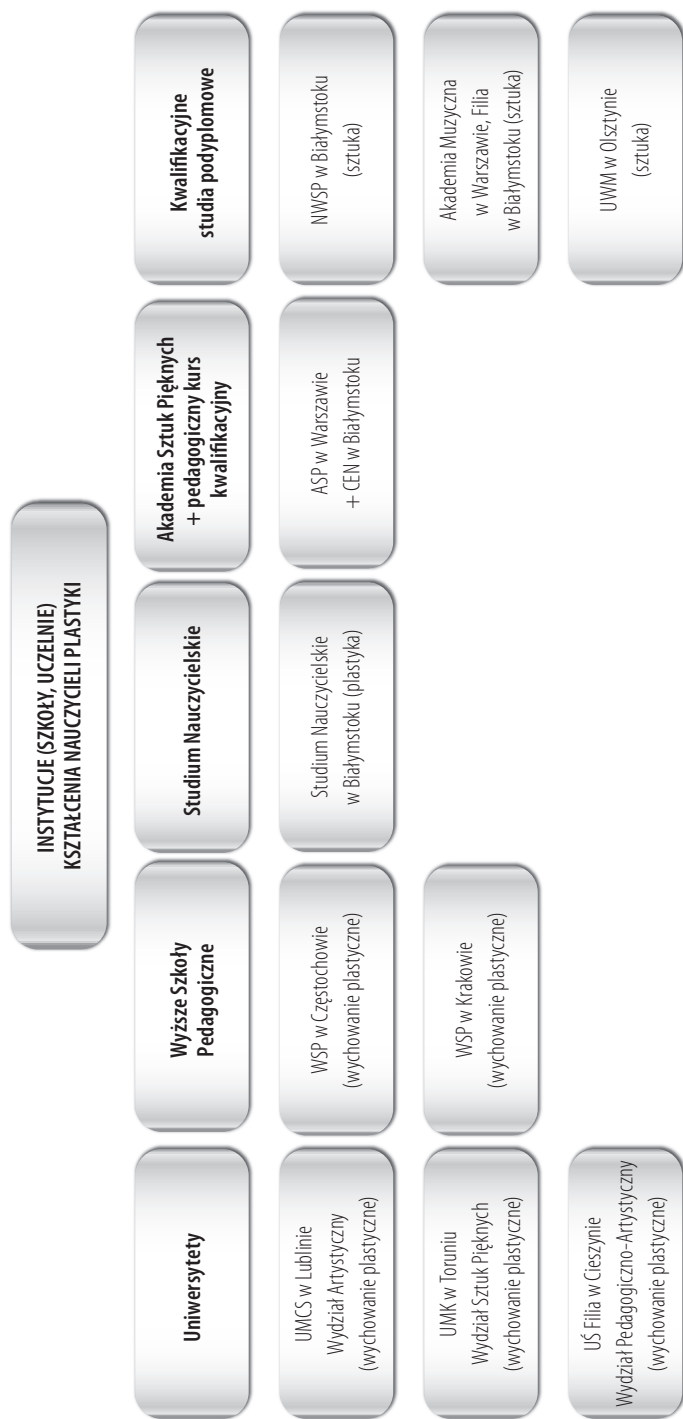


Rysunek 7. Nurty postrzegania etapu kształcenia wstępnego i przygotowania zawodowego przez nauczycieli plastyki – twórców/artystów

Źródło: opracowanie własne.

Z jednej strony badani traktowali okres studiów jako czas formalnego przygotowania do zawodu nauczyciela, w tym przypadku z perspektywy lat oceniali przydatność uzyskanych umiejętności i wiedzy podczas kształcenia wstępnego. Drugi nurt rozpatrywania tego etapu dotyczył odnoszenia się do niego jako procesu ich „podmiotowego stawania się” jako człowieka. Narracje nauczycieli plastyki są świadectwem tego, że okres studiów przyczynił się do kształtowania ich tożsamości zawodowej⁵⁷¹. Był to nie tylko etap ich przygotowania do roli nauczyciela plastyki, ale przede wszystkim był to czas dojrzewania osobowego. Autorzy narracji byli w różny sposób przygotowywani do zawodu nauczyciela plastyki, gdyż studiowali w różnych placówkach, instytucjach kształcenia artystyczno-pedagogicznego funkcjonujących w Polsce na przełomie lat siedemdziesiątych i końca lat dziewięćdziesiątych (rysunek 8).

⁵⁷¹ Zob. H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli...*, op. cit.



Rysunek 7. Instytucje (szkoły, uczelnie) kształcące badanych nauczycieli plastyki – twórców/artystów

Źródło: opracowanie własne.

Materiał narracyjny ujawnia doświadczenia, odczucia i refleksje nauczycieli dotyczące jednolitego systemu uniwersyteckiego kształcenia nauczycieli plastyki na poziomie magisterskim na wydziałach artystyczno-pedagogicznych, kształcenia nauczycieli plastyki w wyższych szkołach pedagogicznych oraz przygotowania nauczycieli wychowania plastycznego w studiach nauczycielskich (SN). W narracjach pojawia się także forma przygotowania do zawodu nauczyciela plastyki poprzez ukończenie Akademii Sztuk Pięknych oraz kursu pedagogicznego. Innym sposobem uzyskiwania dodatkowych kwalifikacji do zawodu nauczyciela plastyki było ukończenie podyplomowych studiów z zakresu „sztuka”.

Z materiału autobiograficznego wynika, że specyfika i swoisty klimat ukończonych przez badanych studiów o kierunku artystyczno-pedagogicznym stwarzała dla nich wiele okazji do dowartościowania się. Trudna selekcja do tego typu uczelni miała wpływ na wzrost ich poczucia własnej wartości, gdyż już samo „przejsie” przez badanych wieloetapowych egzaminów wstępnych uświadomiło im, że są ludźmi wyjątkowymi. Poczuli się swoistą elitą intelektualną.

Na studia plastyczne nie było łatwo się dostać obojętnie czy to były Akademia Sztuk Pięknych, czy inne studia plastyczne. Zdałam egzaminy pomyślnie. Zostałam przyjęta. Byłam bardzo szczęśliwa, bo nawet nie marzyłam, że to się uda za pierwszym razem. Szczerze powiem myślałam, że będzie do trzech razy sztuka, ale mówiłam, że nie zwątpię (Biogram nr 4).

Przeszłam szalenie trudny trzyetapowy egzamin. Było dużo kandydatów. Egzaminy trwały tydzień. Co dwa dni się sprawdzało, czy jest się na liście, czy się przeszło do kolejnego etapu. Coś niesamowitego, gdy się zobaczyło, że się udało. Właściwie człowiek mógł się dowartościować, bo ktoś inny docenił, że coś w nim jest. Zauważył, że jakiś talent jest w człowieku (Biogram nr 6).

Dostałem się do liceum plastycznego. Chciałem tam się uczyć. Dostałem się tam choć były wtedy bardzo trudne egzaminy, było około 12 osób na jedno miejsce. Nie było łatwo tam się dostać (Biogram nr 9).

Okres studiów był dla wielu nauczycieli plastyki swoistym „rozwijaniem skrzydeł” na wielu płaszczyznach. Było to wspaniałe, niepowtarzalne doświadczenie, które rzutowało na ich postrzeganie siebie w roli nauczyciela i artysty. Doceniali oni wówczas dobre relacje z wykładowcami, którzy stwarzali przyjazną atmosferę sprzyjającą poczuciu autonomii i podmiotowości. Ten moment życia wywarł ogromny wpływ na kształtowanie się ich wizerunku pozytywnych relacji w układzie uczeń – nauczyciel.

Studia były wspaniałym doświadczeniem. Człowiek był bardzo dumny z tego, że studiuje taki kierunek. Czuł się, że należy do takiej śmietanki intelektualnej. Tak się wtedy mówiło. Było mnóstwo zajęć praktycznych, warsztatowych: malarstwo, grafika, rzeźba, struktury wizualne, liternictwo, fotografika. Po dwóch latach wybierało się specjalizację (Biogram nr 10).

Okres studiów to był najpiękniejszy okres w moim życiu. Trafiłam na taką wspaniałą uczelnię, na wspaniałych ludzi, miałam wspaniałych kolegów. Przyjaźnimy się do dzisiaj, jeździmy do siebie i utrzymujemy kontakty. Spotkałam tam bardzo ciekawych ludzi. Rozwinęłam się. Po prostu urosły mi skrzydła (Biogram nr 11).

Ten etap wspominam bardzo ciepło. Bardzo miła kadra. Dużo pracy. W ciągu tygodnia musiało powstać do 10 prac, formatu 100 na 70. Właściwie jeszcze mokre prace przynosiło się do zaliczeń. Po raz pierwszy robiono tam normalną korektę prac. Student z wykładowcą przy herbacie rozmawiał na ich temat. Traktowano nas jak równych sobie, nigdy wcześniej czegoś takiego nie przeżyłam. Na jednej płaszczyźnie porozumienia człowiek, który ma nazwisko i mały student, który nie ma dorobku i przedstawia coś, co nie wiadomo, czy jest dobre. Nigdy nie odnosiliśmy takiego wrażenia, że jesteśmy mało warci, nawet jeśli popełnialiśmy błędy (Biogram nr 6).

W wypowiedziach nauczycieli często przewija się wątek ich twórczych poszukiwań w trakcie studiów artystyczno-pedagogicznych, które prowadziły, ich zdaniem, do własnego indywidualnego rozwoju intelektualnego i kulturalno-społecznego. Był to intensywny okres permanentnego uczenia się „od innych i wraz z innymi”. Klimat uczelni, nieustające konwersacje o sztuce, motywowały do pracy nad sobą oraz do ekspresji twórczej. Szczególnie cenne okazały się doświadczenia z tamtego okresu ich życia związane z ich aktywnym uczestnictwem w życiu artystycznym oraz kreowaniem środowiska lokalnego.

Trafiłszy na czas studiowania, gdy wszystko sprzyjało studentom. Bo stypendia wystarczały na zakupienie jednej dobrej książki raz w miesiącu. Księgarnie były słabo zaopatrzone, ale antykwariaty zupełnie wystarczały. Mogliśmy chodzić na koncerty, na wystawy. Wtedy sztuka była nie tak kontrowersyjna jak teraz. W mieście, w którym studiowałam młoda sztuka była reprezentowana przez jedną z najlepszych galerii w Polsce. Uczestniczyliśmy w życiu artystycznych na bieżąco i to było to co oprócz uczelni motywowało nas do tego, żeby się poczuć nie tyle jako artyści, ale to był właściwie obowiązek, że będąc studentem wydziału plastycznego, było trzeba w tym wszystkim uczestniczyć. Uczylałam się dużo. Uczyliśmy się od siebie nawzajem. Dyskutowaliśmy o sztuce (Biogram nr 2).

Studiowałem kierunek malarstwo. Jako pierwsi plastycy zorganizowaliśmy na uczelni wystawę. Spotkaliśmy się z kilkoma osobami, które miały też dużo energii do tworzenia i założyliśmy własną grupę promującą twórczość. Zaczęło się od mojej wystawy na pierwszym roku. Bardzo intensywnie pracowaliśmy jako studenci, a także jako grupa twórcza. Mieliśmy bogatą działalność, zorganizowaliśmy sympozja, nasz profesor sprawował nad nami opiekę i powstało wtedy spotkanie twórców. Spotkania plastyczne, w których brali udział wybitni plastycy z całej Polski, którzy są zapisani w leksykonie znanych, polskich artystów. To były bardzo ciekawe spotkania. Robiliśmy happeningi, które ludzie pamiętają do dzisiaj. Często organizowaliśmy wystawy. Zaszczepiliśmy to młodym, którzy studiowali tam po nas. Poszli oni w nasze ślady, prowadzili potem galerię studencką (Biogram nr 9).

Kolejną płaszczyzną refleksji badanych na temat kształcenia wstępnego były ich oceny dotyczące jakości i stopnia przygotowania artystyczno-pedagogicznego w różnych typach uczelni. Materiał narracyjny dowodzi, że nauczyciele, którzy ukończyli studia z zakresu wychowania plastycznego w uniwersytetach i wyższych szkołach wysoko oceniają swoje przygotowanie artystyczne, jednak odczuwają braki w kształceniu pedagogiczno-psychologicznym. Tylko nieliczni twierdzili, że studia w uczelni pedagogiczno-artystycznej dały im solidną bazę do pracy w zawodzie artysty oraz nauczyciela plastyki:

Jestem przygotowany do pracy jako nauczyciel plastyki. Studiowałem w uczelni na kierunku pedagogiczno-artystycznym. Było tam wiele przedmiotów pedagogicznych i psychologicznych: teoria wychowania, pedagogika, dydaktyka, historia wychowania, logika, podstawy psychologii itd. Wszystkie elementy potrzebne do pracy w szkole. Nabyłem w uczelni solidne podstawy teoretyczne. Miałem egzaminy, wykłady, ćwiczenia. Były praktyki szkolne w czasie studiów i teoria nauczania plastycznego. Poznałem kryzysy plastyczne, kiedy się rozwijają i dlaczego. Zajęcia z psychologii twórczości prowadziła sława z tego zakresu. Dobre podstawy były motorem do dalszego działania (Biogram nr 9).

Jak się kończy wychowanie plastyczne to się jest mgr sztuki i się ma przygotowanie plastyczne. Miałam przedmioty pedagogiczne i było dużo psychologii. Było bardzo dużo przedmiotów artystycznych. To była podstawa. Ja robiłam dyplom z malarstwa (Biogram nr 11).

Natomiast wszyscy absolwenci tych uczelni bardzo wysoko oceniali swoje przygotowanie artystyczno-estetyczne.

Ręczne malarstwo, ręczne rzeźby, nie jakieś wirtualne. Nie posługiwaliśmy się techniką komputerową, tego jeszcze wtedy nie było. I myślę, że to też było wartościowe ponieważ panował ogromny kult pracy. Bazowaliśmy głównie na

zajęciach warsztatowych, praktycznych, na rysunku, malarstwie, rzeźbie. Był wspaniały przedmiot, który nas nakręcał – wiedza o działaniu i strukturach wizualnych. Robiliśmy także realizacje przez trzy dni i przez trzy noce, bo musiało być „super”. Na tym przedmiocie mobilizowano najbardziej do myślenia, a to były podstawy sztuki, na to by ją rozumieć, żeby ją chcieć poznać (Biogram nr 2).

Studia pod względem artystycznym dały mi bardzo dużo, natomiast nie przygotowały do zawodu do pracy z uczniami (Biogram nr 1).

Autorzy narracji swoją przyszłą drogę zawodową wiązali z wykonywaniem zawodu artysty – plastyka, dlatego podczas studiów mniej uwagi poświęcali przygotowaniu pedagogicznemu. Braki w tym zakresie odczuwali już w pierwszych latach pracy w szkołach. W praktyce dopiero okazywało się jak ważne jest posiadanie kompetencji pedagogicznych:

Skończyłam nauczycielskie studium plastyczne i zastanawiałam się czy je kontynuować, czy spróbować pójść znowu na studia artystyczne. Tak się zdarzyło, że znalazłam studia które umożliwiały mi połączenie tych dwóch rzeczy. Udało mi się ukończyć malarstwo z uprawnieniami do nauczania przedmiotu plastyki w szkole. Z przedmiotów, które realizowaliśmy pamiętam: rysunek, malarstwo, rzeźbę, fotografię, grafikę, historię sztuki, metodykę, filozofię, psychologiczną analizę dzieła sztuki. Było mnóstwo innych przedmiotów: metodologia plastyki, wizualizacja, środki audiowizualne. Mniej uwagi przywiązywałam do przedmiotów pedagogiczno-psychologicznych. Teraz z perspektywy lat widzę, że również psychologia mi się bardzo przydaje, ale wówczas najważniejsze były dla mnie tylko przedmioty artystyczne (Biogram nr 6).

Jeśli chodzi o przedmioty pedagogiczne, traktowaliśmy to jako coś takiego niepożądanego. Najlepiej, żeby ich nie było. Potem się okazało, że dobrze, że były. Bo to się przydaje w praktyce, w życiu. Każdy chciał być artystą. My sami, jako studenci uczelni pedagogiczno-artystycznej, stawialiśmy zdecydowanie na twórczość, a nie na dydaktykę. Specjalnie nikt się w nie angażował, nie liczył, że to będzie jego przyszłość. Każdy młody jest idealistą i wierzy w to, że będzie artystą. Myśmy mieli: metodykę, pedagogikę i inne przedmioty, ale były one traktowane po macoszemu, przez wszystkich dosłownie. Bo to jest specyfika uczelni pedagogiczno-artystycznej, którą kończyłem. Jeśli chodzi o jej rangę twórczości moja uczelnia była z drugiej ligi, bo pierwszą była Akademia Sztuk Pięknych. A jak ktoś się nie dostał do ASP składał papiery do wyższej uczelni pedagogiczno-artystycznej. Tutaj był niższy poziom, tę uczelnię ukończyłem. Okazało się, że zrobiłem dobrze, bo ci, którzy ukończyli ASP musieli później dodatkowo robić kursy pedagogiczne. Faktem jest, że oni „wyżej wozili nosy”, bo ukończyli ASP, a my tylko WSP, ale jak przyszedł rynek, przyszły dzisiejsze

czasu to nie miało to już takiego znaczenia, kto co kończył. Ważne jest to, co kto robi (Biogram nr 8).

Przedmioty artystyczne traktowało się jako coś bardziej ważnego. I one bardziej nas interesowały, bo to takie normalne jest w tym momencie. Z pedagogiki problemów nie mieliśmy, ale teraz myślę, że może za mało było: np. ciekawych metod pracy z dziećmi. Tego typu rzeczy nie było. To było trzeba sobie samemu organizować w pracy (Biogram nr 10).

W polu widzenia badanych nauczycieli jako charakterystyczny problem ich kształcenia wstępnego jawi się rozdźwięk pomiędzy przygotowaniem teoretycznym, a praktyką:

Jeśli chodzi o wszystkie przedmioty pedagogiczne, to nie powiem, że one nam tak bardzo służyły, bo pamiętam traktowaliśmy je jako zło konieczne. Owszem dydaktyka może była jednym z najciekawszych przedmiotów. Mieliśmy psychologię ze sławnym profesorem, na którego wykładach z chęcią bywaliśmy. Przygotowanie pedagogiczne, w sensie podstaw teorii było wystarczające, ale jak się okazało w praktyce nie do końca przydatne. Praktyka okazała się trudniejsza, niż to, co musieliśmy przyswoić na uczelni. Nawet metody, chociaż je znaliśmy, musieliśmy sobie sami wypracować (Biogram nr 2).

Odmianą drogę przygotowania do zawodu nauczyciela przeszli absolwenci Akademii Sztuk Pięknych, którzy aby uzyskać formalne uprawnienia do nauczania plastyki, musieli ukończyć kurs pedagogiczny. Krytycznie wyrażają się o tej formie przygotowania pedagogicznego:

Jeśli chodzi o przygotowanie pedagogiczne w mojej uczelni. Miałam socjologię natomiast mój mąż, który studiował grafikę, miał pedagogikę. To wiązało się z tym, że było trzeba odbywać praktyki w szkole. Kształcenie nauczycieli plastyki nie wchodzi w grę na Akademii Sztuk Pięknych. Aby pracować w liceum plastycznym musiałam pokonać 270 godzin kursu pedagogicznego. Zawód nauczyciela plastyki wymaga, by była to twórcza osoba. Tego nie można się nauczyć. Wymaga pasji. Na kursie pedagogicznym poznawałam różne metody pracy z czystego zaciekawienia. Ale było mało przydatnych wykładów. Miałam wrażenia, że to jest rodzaj utrzymywania pewnych etatów (Biogram nr 3).

Specyficzną cechą kształcenia nauczycieli plastyki jest fakt, że nauczyciele czują się bardzo dobrze przygotowani do zawodu dzięki studium nauczycielskim o kierunku plastyka. Wspominają bardzo dobrych wykładowców i panujący tam twórczy klimat.

Postanowiłam ukończyć nauczycielskie studium plastyczne. Jestem z tego zadowolona. Całą bazę, wszystko, co było mi potrzebne, wyniosłam chyba ze studium. Jeśli chodzi o przygotowanie metodyczne, miałam zajęcia ze wspa- niałą metodyczką. Dużo tworzyliśmy. Praktyki, wszystko było zrobione tak, że cała baza zawodowa jest stamtąd. Bardzo twórczy ludzie, fajna grupa, mnóstwo rysowania, ćwiczenia własnych kompetencji twórczych (Biogram nr 5).

Czuję się przygotowana do wykonywania zawodu nauczyciela plastyki. Uczy- łam się w studium przez dwa lata. Miałam doskonale, wręcz rewelacyjnie pro- wadzoną metodykę plastyki przez wspaniałą metodyczkę. To było niesamowite, chociaż była ona tak bardzo wymagająca. Był to najlepszy pedagog, którego udało mi się spotkać w życiu. Nie dało się skończyć tego studium bez bardzo dobrego przygotowania. Studium miało założenie, żeby wykształcić plastyków. Uważam, że kadra tam była pierwszorzędna. Z zapałem pisaliśmy konspekty, chodziliśmy na hospitacje. Trzeba się do tego było przygotować. A jednocześnie były zajęcia typowo artystyczne: malarstwo, rzeźba, rysunek, takie na któ- rych można było poczuć tę twórczość, nie tylko od tej strony merytorycznej ale i praktycznej. Poprzez nauczycielskie studium pedagogiczne czuję się jed- nak doskonale przygotowana do zawodu nauczyciela plastyki (Biogram nr 7).

Ukończyłam nauczycielskie studium plastyczne. Tam się spotkałam z podstawą zawodu nauczyciela plastyki. Wiele zawdzięczam tej formie kształcenia. To, co jest realizowane przez pięć lat na studiach dziennych, zamieniono na dwa lata. Trafiłam na bardzo dobrych wykładowców. Te dwa lata to było mnóstwo pracy, zaczynając od formy konspektu, przygotowania praktycznego, przygotowania metodycznego. Było mnóstwo lektur, dużo pracy (Biogram nr 6).

Zgodnie z założeniami reformy edukacyjnej⁵⁷² nową formą przygotowa- nia do zawodu nauczyciela stały się studia podyplomowe z zakresu „sztuka”, dające uprawnienia do nauczania zarówno plastyki i muzyki. Mimo posiadania wykształcenia kierunkowego kilku badanych ukończyło dodatkowo te studia. Wszyscy negatywnie oceniają ten rodzaj przygotowania do zawodu nauczyciela plastyki. Oto charakterystyczne wypowiedzi w tej sprawie:

Później zaczęto realizować studia podyplomowe z zakresu sztuki. To było związane z ministerskim projektem, nieudanym zresztą. Rozpoczęłam ten typ kształcenia, ale tylko z tego względu, że zaciekał mnie program i chciałam się twórczo rozwijać. Okazało się większość uczestników zainteresowana jest tylko otrzymaniem „papierka”, a mnie on nie był potrzebny. Żenującym było, że ludzie, którzy jednym palcem grali jakąś melodię otrzymywali możliwość prowadzenia np. muzyki w szkole, a podobnie muzycy – plastyki. Nieudanym

⁵⁷² Zob. Rozporządzenie MEN z 15 lutego 1999 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szko- łach publicznych, Dz. U. z 1999 r., nr 14, poz. 128.

pomysłem było, żeby połączyć te oba kierunki zwłaszcza w tak krótkim czasie. Wymiana doświadczeń, tematów, to jedynie w tym kształceniu było cenne (Biogram nr 7).

Generalnie te studia podyplomowe ze sztuki to jest nieporozumienie. Ja musiałam mieć studia podyplomowe, żeby się utrzymać w zawodzie. Dwa lata to trwało i niczego nowego się nie nauczyłam (Biogram nr 11).

Ponieważ mówiło się coraz częściej że plastyka i muzyka to będzie jeden przedmiot. Żeby nie stracić pracy zrobiłam studia podyplomowe z zakresu sztuki. Naprawdę niczego nowego nie było można się tam nauczyć. Uważam, że w ciągu dwóch lat nie można zdobyć kwalifikacji jednocześnie z muzyki i plastyki (Biogram nr 12).

Z materiału autobiograficznego wynika, że etap kształcenia wstępnego miał ogromne znaczenie w kreowaniu się ich spojrzenia na ich własny rozwój zawodowy. Motywował ich do dalszego rozwoju zawodowego, wywarł ogromną rolę w ich rozwoju osobowym i kulturalnym. Zarysowało się kilka charakterystycznych właściwości etapu kształcenia i przygotowania zawodowego nauczycieli plastyki (rysunek 9).



Rysunek 9. Specyfika etapu kształcenia wstępnego i przygotowania zawodowego nauczycieli plastyki

Źródło: opracowanie własne.

Kształcenie wstępne postrzegane jest przez nauczycieli plastyki jako okres intensywnej pracy nad sobą oraz rodzenia się motywacji do dalszego rozwoju zawodowego. Był to czas swoistego dojrzewania osobowego, dowartościowania się oraz wzrastania poczucia własnej wyjątkowości. Kategoria okresu studiów, jako czasu dojrzewania osobowego, wystąpiła także w badaniach W. Dróżki⁵⁷³. Szczególne znaczenie w tym zakresie odgrywał klimat uczelni kształcących kandydatów na nauczycieli oraz ich pozytywne relacje z wykładowcami traktującymi studentów podmiotowo, a także interakcje z rówieśnikami polegające na wzajemnej współpracy i szacunku. Bardzo cenne okazały się doświadczenia wynikające z twórczych poszukiwań sprzyjających rozwojowi różnych sfer ich osobowości. Z kolei aktywne uczestnictwo w życiu artystyczno-kulturalnym oraz kreowanie środowiska lokalnego sprzyjały poszerzaniu się ich świadomości w zakresie szeroko rozumianej kultury.

Specyficzną cechą etapu kształcenia wstępnego nauczycieli plastyki jest to, że jego jakość zależy od modelu przygotowania zawodowego realizowanego w różnych instytucjach kształcących nauczycieli. Kształcenie wstępne na kierunku wychowanie plastyczne, w świadomości badanych, przygotowywało nauczycieli plastyki-kompetentnych specjalistów. Absolwenci szkół wyższych artystycznych w swoich przyszłych planach zawodowych często nie uwzględniali profesji nauczycielskiej, więc nie przywiązywali wagi do zdobywania przygotowania pedagogiczno-psychologicznego. Zwracali oni uwagę na specyficzny problem rozdziwienki pomiędzy przygotowaniem teoretycznym, a praktyką. Zjawisko niedostatecznego przygotowania praktyczno-metodycznego nauczycieli ujawniają także badania W. Dróżki⁵⁷⁴, J. M. Michalak⁵⁷⁵, R. Miszczuk⁵⁷⁶. Badani nauczyciele plastyki doceniają kształcenie wstępne uzyskane podczas dwuletnich studiów nauczycielskich. Twierdzą, że zdobyli wówczas solidne przygotowanie metodyczne. Podobna ocena tej formy kształcenia wstępnego wystąpiła w badaniach młodych i średnich pokoleń nauczycieli W. Dróżki⁵⁷⁷. Uzyskiwanie kwalifikacji do nauczania plastyki poprzez studia podyplomowe z zakresu „sztuki” spotykało się z dezaprobatą badanych.

⁵⁷³ Zob. W. Dróżki, *Młode pokolenie nauczycieli...*, op. cit., s. 253–273.

⁵⁷⁴ Ibidem, s. 273.

⁵⁷⁵ Zob. J. M. Michalak, *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli...*, op. cit., s. 274–277.

⁵⁷⁶ Zob. R. Miszczuk, *Ocena przygotowania zawodowego początkujących nauczycieli...*, op. cit., s. 135–141.

⁵⁷⁷ Zob. W. Dróżka, *Przygotowanie zawodowe nauczycieli...*, op. cit.; R. Miszczuk, *Ocena przygotowania zawodowego nauczycieli...*, op. cit., s. 37–45.

3. Etap rozpoczynania kariery zawodowej nauczycieli plastyki – artystów/twórców

Z przyjętych przeze mnie w badaniach teorii rozwoju zawodowego nauczyciela M. Hubermana i R. Fesslera wynika, że rozpoczynanie kariery zawodowej/wprowadzenie do zawodu przypada na pierwsze trzy lata pracy w zawodzie nauczyciela i jest związane z nastawieniem początkującego nauczyciela na przetrwanie bądź odkrywanie i jest to czas wprowadzenia do zawodu nauczyciela⁵⁷⁸. Początkowy okres życia uważany jest za krytyczny (rozstrzygający) w procesie rozwoju zawodowego nauczycieli⁵⁷⁹.

Zgromadzony przeze mnie materiał narracyjny świadczy o tym, że pierwsze lata pracy zawodowej to niezwykle istotny etap rozwoju zawodowego badanych nauczycieli plastyki, kiedy zaczyna „kiełkować” satysfakcja zawodowa, pojawiają się pierwsze pozytywne doświadczenia pracy pedagogicznej nad rozwojem uczniów – motywujące nauczycieli do własnego rozwoju zawodowego i osobistego. Doświadczenia badanych związane ze „startem zawodowym”⁵⁸⁰ były często kluczowe w utwierdzeniu ich w przekonaniu, że chcą wykonywać zawód nauczyciela. Po raz pierwszy odczuwali oni wówczas satysfakcję z wykonywania pracy zawodowej. Był to okres zdobywania nowych doświadczeń, które motywowały ich do dalszego rozwoju zawodowego:

Pierwsze trzy lata pracy były bardzo ważne, ponieważ utwierdziły mnie w przekonaniu, że chcę ten zawód wykonywać, a codzienny kontakt z dziećmi i młodzieżą daje mi wiele satysfakcji. Oczywiście pierwsze lata pracy były dla mnie dużą szkołą życia zawodowego w zdobywaniu różnorodnych doświadczeń, uczenia się na własnych błędach. Zawsze jednak drobne niepowodzenia motywowały mnie do lepszej pracy, a sympatia, miła atmosfera w czasie moich zajęć zachęcały mnie do dalszej pracy nad sobą. Rozwój zawodowy w pierwszych latach pracy to moja decyzja. Wpływ na jego realizację miał też dyrektor oraz wymagania oświatowe, ponieważ zaczęłam pracę bez wykształcenia wyższego. Miałam świadomość, że po to by być pełnowartościowym nauczycielem plastyki muszę skończyć studia wyższe (Biogram nr 1).

Miałam szczęście, bo bardzo dobrze wspominam nie tylko pierwsze lata pracy, ale też późniejsze. Pomimo, że praca w młodszych klasach była trudniejsza, bo zawsze łatwiej jest przejść do szkolnictwa średniego, czy wyższego niż wracać

⁵⁷⁸ Zob. M. Huberman, *Professional careers...*, op. cit.; R. Fessler, *Dynamic of teacher career stages...*

⁵⁷⁹ Zob. W. Dróżka, *Nauczyciel. Autobiografia...*, op. cit., s. 25; J. M. Michalak, C. Bezzina, *Teachers' induction...*, op. cit., s. 87–106; D. M. Kagan, *Professional growth...*, op. cit., s. 129–169.

⁵⁸⁰ Zob. W. Dróżka, *Problemy startu zawodowego młodych nauczycieli...*, op. cit., s. 289.

do podstaw, bo one są najtrudniejsze. Zaczęłam w szkole średniej i to w szkole typu artystycznego. Tam zaczęłam od rzeźby, bo byłam absolwentką rzeźby. Miałam też zajęcia z historii sztuki (Biogram nr 2).

Bardzo dobrze wspominam okres pierwszych lat pracy. Dzieci były pełne zapału do działań twórczych. Uczniowie przychodzili z własnej woli nie dla oceny. Nie miałam większych problemów w pracy. (Biogram 5).

Analiza danych autobiograficznych ujawniła wpływ twórczości własnej nauczycieli plastyki na ich adaptację zawodową⁵⁸¹. Rekonstruując swój etap rozpoczynania kariery zawodowej badani, którzy w pierwszych latach pracy równolegle realizowali się jako artyści, podkreślali, że dzięki bagażowi twórczych doświadczeń, odczuwali wiele satysfakcji z pracy i czuli się w niej komfortowo. Cieszyli się ogromnym szacunkiem ze strony otoczenia, gdyż występowali w specyficznej roli artysty, który prowadzi zajęcia plastyczne:

Pierwsze lata to była podstawówka społeczna. Trudności jeszcze nie było. Nie czułam się nauczycielem początkującym, gdyż przychodziłam do pracy z bagażem swoich twórczych dokonań. Cieszyłam się szacunkiem gdyż występowałam tam w innej roli w roli artysty, który prowadzi zajęcia plastyczne. Nie byłam zagubiona w pierwszych latach pracy. Ja wiedziałam co chcę robić (Biogram nr 3).

Przez rok nauczyciel pisze konspekty, w moim przypadku, ze względu na moje przygotowanie artystyczno-pedagogiczne to trwało tylko miesiąc. Dyrektor powiedział mi, że prowadzone przeze mnie lekcje są dobre i byłam zwolniona z dalszych pisemnych konspektów (Biogram nr 6).

Jak byłem nauczycielem plastyki to pracowałem równolegle twórczo razem z uczniami. Robiłem swoje wystawy. Miałem pierwsze sukcesy. Byłem bardzo zadowolony z pracy z uczniami. (Biogram 9).

Z analizy narracji wynika, że główne czynniki ułatwiające adaptację zawodową nauczycieli tkwią w cechach osobowych i niezwykle zaangażowaniu. We wszystkich wypowiedziach nauczycieli plastyki przewija się wątek ich pasji twórczej, która stała się siłą stymulującą respondentów do dalszej aktywności zawodowej. Pierwsze lata pracy zawodowej nauczycieli były początkiem rodzenia się ich tożsamości zawodowej⁵⁸². Pomimo tego, że badani zazwyczaj nie wybierali zawodu nauczyciela z wewnętrznej potrzeby i z powołania (chcieli być arty-

⁵⁸¹ Zob. W. Prokopiuk, *O istocie kryzysów rozwoju zawodowego nauczycieli...*, op. cit., s. 161.

⁵⁸² Zob. H. Kwiatkowska, *Pedeutologia...*, op. cit., s. 228–238; H. Kwiatkowska, *Tożsamość...*, op. cit.

stami) doświadczenia pierwszych lat pracy prowadziły do konstytuowania się ich identyfikacji zawodowej. Odkrywali możliwości tej profesji w realizowaniu się na wielu płaszczyznach. Na tym etapie rozwoju zawodowego wyróżniali się wyjątkową aktywnością; mieli wiele pomysłów. Charakterystyczne było to, że pracę pedagogiczną łączyli z działalnością artystyczną. Czerpali radość z ekspresji twórczej swoich wychowanków. Pracowali w sposób niestandardowy i stale wzbogacali swój warsztat pracy. Podejmowali różnorodne interdyscyplinarne inicjatywy: organizowali wystawy, plenery, prowadzili nowatorskie zajęcia pozalekcyjne.

Realizowałam różne projekty. Pracowaliśmy na ogromnych formatach, zszywaaliśmy prześcieradła, robiliśmy za każdym razem jakieś nietypowe tematy. Kiedy prowadziłam zajęcia z zakresu historii sztuki to po każdym opracowaniu wymyślałam swój własny temat praktyczny. To było takie zarażenie dzieci poznawaniem sztuki poprzez działania twórcze (Biogram nr 7).

Robiliśmy wystawy i różne pokazy. Wprowadzałam nowe metody pracy np. chodziliśmy w plener, żeby coś malować, rysować, układać, budować. Inicjowałam różne interdyscyplinarne, interaktywne twórcze sytuacje (Biogram nr 2).

Potem miałam taki pomysł na stworzenie grupy teatralnej. Była to pantomima. Posługiwano się obrazem, formą, dźwiękiem, a forma bazująca na plastyce. Teatr się rozwijał, zdobywał nagrody, wyjeżdżaliśmy do wielu miejsc: Teatr Ochoty w Warszawie, byliśmy na Forum Teatru Dzieci i Młodzieży w Poznaniu. Zdobywaliśmy nagrody. To był mój pierwszy sukces pedagogiczny i artystyczny, dlatego, że sama pisałam scenariusze oraz komponowałam całość, chociaż uczniowie mieli w tym swój duży udział (Biogram nr 2).

Okres pierwszych lat pracy nauczycieli plastyki związany był często z procesem zdobywania autorytetu w środowisku pracy, czemu sprzyjały odnoszone przez badanych pierwsze sukcesy zawodowe. Udział ich uczniów w ogólnopolskich i międzynarodowych konkursach plastycznych oraz zdobywane przez nich nagrody znacząco wpływały na proces kreowania się w środowisku ich pozytywnego wizerunku jako nauczycieli plastyki. Pierwsze sukcesy zawodowe utwierdzały nauczycieli w przekonaniu, że są „dobrzy w tym co robią”, co mobilizowało ich do dalszego rozwoju zawodowego.

Wysyłałam prace dzieci na różne konkursy plastyczne. Okazało się, że w konkursie o randze ogólnopolskiej na etapie wojewódzkim moi uczniowie otrzymują nagrody, wyróżnienia. Te konkursy i wystawy budowały mój autorytet (Biogram nr 4).

Pojawiły się pierwsze sukcesy. Moi uczniowie zaczęli otrzymywać nagrody w różnych konkursach. Zaczęłam być doceniana przez dyrekcję i innych nauczycieli (Biogram nr 2).

Wyróżnienia w konkursach ogólnopolskich, których się nigdy w życiu nie spodziewałam. Ja młoda, niedoświadczona nauczycielka, uczniowie pracowali jeszcze na czerstwych materiałach, nie wiedziałam, że to może przynieść jakiś sukces. Pamiętam, że wysłałam prace na jakiś ogólnopolski konkurs i praca uzyskała trzecią nagrodę. To było potwierdzenie, że jestem dobra w tym co robię (Biogram nr 5).

Bardzo często brałam udział w różnego rodzaju konkursach plastycznych. Wielką radością było zdobywanie nagród przez uczniów. Angażowałam się również w organizację konkursów. Ogłosiłam konkurs wojewódzki, a wystawę pokonkursową zrobiłam w Muzeum Podlaskim (Biogram nr 7).

Specyficznym zjawiskiem pojawiającym się często w pierwszych latach pracy nauczycieli plastyki było odczuwanie powołania do pracy z młodzieżą, która z czasem przeradzała się w rodzaj fascynacji i misji:

Głównie się zajmowałam twórczością dziecięcą i ich sukcesami. Okazało się, że to było takim moim pedagogicznym powołaniem. Chociaż ja się zarzekałam, że do szkoły nigdy nie trafię, a zostałam nauczycielem. To praca stawała się moim hobby. Okazało się że daje mi ona ogromną satysfakcję (Biogram nr 7).

Na początku było trudno, ale później jakoś okrzeplam w tym. I nawet nie przyszło mi do głowy, żeby się wycofać, czym sama się zaskoczyłam. Rok to była praca w gimnazjum, później to była szkoła podstawowa. Dostałam propozycję pracy w ośrodku kultury w dziale plastycznym. Długo się zastanawiałam, nie byłam przekonana czy powinnam szkołę zostawić, bo czułam się tam potrzebna. Najzwyczajniej czułam do tego powołanie i byłam pewna, że jestem na odpowiednim miejscu (Biogram nr 2).

Cechą charakterystyczną etapu adaptowania się nauczycieli plastyki do pełnienia różnych ról zawodowych było traktowanie przez nich jako czynników motywujących do własnego rozwoju przyjaznej atmosfery pracy i interakcji z uczniami. Szczególnie pozytywne relacje z uczniami, ich zainteresowanie lekcjami plastyki, sympatia i miła atmosfera podczas zajęć zachęcały badanych do pracy nad sobą. Za sukces uznawali to, że dzięki swojemu zaangażowaniu w proces dydaktyczno-wychowawczy, potrafili dotrzeć do trudnej młodzieży, dostrzegli u niej pozytywne zmiany w ich postawach i zachowaniu się oraz w nastawieniu do nauki:

Sukcesy zawodowe w pierwszych latach pracy to pasja zawodowa, pozytywne relacje z uczniami, zainteresowanie uczniów moimi lekcjami, ich ciekawość, chęć i otwartość na moje propozycje. Czasem miałam trudności wychowawcze z tzw. trudną młodzieżą, chociaż często właśnie z takimi uczniami poprzez działania przeze sztukę nawiązywałam dobry kontakt (Biogram nr 1).

Relacje z uczniami układały się bardzo dobrze. Zawsze miałam z nimi dobry kontakt. Jako młoda osoba, byłam bliższa uczniom, niż nauczycielki starsze. Szukałam z nimi pułapu porozumienia, czasami posługując się ich młodzieżowym językiem. Tworzyłam swobodną atmosferę (Biogram nr 6).

Zawsze miałam bardzo dobry kontakt z dziećmi, nie miałam żadnych problemów. Pamiętam, że dobrze mi się pracowało (Biogram nr 11).

Kolejnym zjawiskiem charakterystycznym dla początkowego etapu pracy nauczycielskiej była potrzeba budowania dobrych relacji z innymi nauczycielami.

Nie miałam mistrza, ale w szkole było sporo młodych nauczycieli i wspieraliśmy się nawzajem. Bardzo sobie chwalię relacje z innymi nauczycielami. Opierało się to na prawdziwym koleżeństwie. Nie pamiętam takiej sytuacji, żeby ktoś mi zaszkodził, a często sobie pomagaliśmy. Bardzo dobry kontakt miałam z wychowawcą klas (Biogram nr 2).

Była dobra atmosfera w szkole mogłam się zwrócić do każdego o pomoc. Nie próbowano mi podcinać skrzydeł. Może mentora, mistrza nie miałam, ale wsparcie z strony kolegów i koleżanek z pracy było na pewno (Biogram nr 5).

Byłam zdana tylko na siebie. Nie miałam mentora. Były jednak koleżanki z przedmiotów pokrewnych, które podpowiadały mi jakieś nowe rozwiązania, ale nikt się mną nie opiekował (Biogram nr 6).

Badani nauczyciele plastyki w pierwszych latach pracy, nie mieli mistrza, mentora w środowisku pracy, który mobilizowałby ich do rozwoju zawodowego. Wówczas sytuacja nauczycieli tej profesji była o tyle specyficzna, że nie mieli oni formalnego opiekuna stażu (mentora) spełniającego – tak jak obecnie – ważną funkcję w procedurze zdobywania kolejnych stopni awansu zawodowego:

W pierwszych latach pracy nie miałam niestety mentora, który by mnie wspierał, musiałam sama sobie radzić (Biogram nr 1).

Nie miałam mistrza, który by mnie wspierał w pierwszych latach pracy (Biogram nr 3).

Nie miałam żadnego mistrza. Nie czułam, żebym była wspierana (Biogram nr 7).

Nie miałam mentora. Ja zawsze byłam jedyną plastyczką w szkole. Któż mógł mnie wesprzeć, nie miałam nauczyciela prowadzącego, bo nikogo nie było od

plastyki. Ja przyszedłam i objęłam etat i tyle i musiałam sobie jakoś radzić (Biogram nr 11).

Narracje dowodzą, że badani nauczyciele plastyki w ich pierwszych latach pracy odnaleźli oparcie w osobie wysoko wykwalifikowanego i doświadczonego doradcy metodycznego. Wypowiadali się na temat organizowanych przez niego form doskonalenia zawodowego, np. lekcji otwartych, które integrowały środowisko nauczycieli plastyki i stwarzały możliwość wymiany ich doświadczeń oraz prezentacji swojego dorobku:

Na początku byłam sama, potem pojawiała się Pani Marysia, która sporo rzeczy mi podpowiedziała (Biogram nr 12).

Kiedyś były konferencje, spotkania organizowane przez kuratorium. Ale doradca metodyczny organizował spotkania z własnej inicjatywy. W różnych miejscach się spotykałyśmy. Najczęściej były przygotowywane lekcje otwarte. Pani Maria wybierała ciekawych nauczycieli, którzy coś nowego robili. Była na bieżąco. Zbierała wszystko, co ciekawego się pojawiło z zakresu plastyki i to przekazywała młodym nauczycielom. Można było dzięki temu się czegoś nowego nauczyć i wymienić się doświadczeniami (Biogram nr 11).

Mieliśmy kiedyś wspaniałego metodyka. Na zajęcia z tą Panią to dosłownie się biegało z rozwianymi włosami. Organizowałyśmy spotkania w szkołach i lekcje otwarte, coś ciekawego było można podpatrzeć. Te spotkania, konsultacje mi bardzo dużo dały. Zachodziło się do niej do pracowni, widziało się konkretną pracę. W każdym razie taki kontakt z kimś, kto jest bardzo doświadczony i dużo na ten temat wie jest bardzo ważny (Biogram nr 10).

Uczestniczyłam w lekcjach dla nauczycieli organizowanych przez Panią Marię, na które przyjeżdżała bardzo duża grupa nauczycieli z terenu nawet około setki. To nie były zajęcia z dziećmi, tylko my sami wcielaliśmy się w uczniów. Prowadziłam lekcje z nauczycielami. To nie było łatwe. Ale warto było zaryzykować, bo to było dla mnie ważnym doświadczeniem (Biogram nr 4)

Bardzo dużo skorzystałam z działalności Pani Marii. To było cudownie przez nią robione. Raz w tygodniu spotykali się nauczyciele plastyki z różnych szkół. Były konferencje metodyczne, wymiana doświadczeń, która polegała na tym, że się szło do innej szkoły, omawiało się zajęcia. Pani dzieliła się z nami różnymi ciekawymi pomysłami, a kontakt z innymi nauczycielami był bardzo ważny i przez to człowiek uczył się najwięcej (Biogram nr 13).

Kiedyś był wspaniały doradca metodyczny w CEN na ul. Złotej Pani Maria, kobieta która miała do tego serce, była praktykiem, która traktowała nas jak swoje dzieci i widziała o co w tym wszystkim chodzi (Biogram nr 5).

Metodyczka, Pani Maria ułożyła mi w głowie sposób realizacji plastyki. Chodziłam do niej do domu na korepetycje, rozmawiałyśmy. Była ona nauczycielem metodykiem – starej klasy. Ona pomagała ułożyć mi cały ciąg działań: jak

powinna wyglądać praca w szkole: od prac plastycznych do oceniania, gromadzenia pomocy. Od niej pomoce i materiały mam do dziś. Dopiero po rozmowach, intensywnej współpracy z nią mogłam realizować się jako nauczyciel plastyki oraz prowadzić lekcje otwarte (Biogram nr 14).

Ważną inspiracją w pracy pedagogiczno-artystycznej młodych nauczycieli plastyki było czasopismo „Plastyka w Szkole”:

„Plastyka w Szkole” była inspiracją, to była kopalnia pomysłów. Były tam opisywane przez artystów akcje plastyczne i inne naprawdę świetne rzeczy oraz działania. Były fantastyczne artykuły ludzi, artystów którzy prowadzili np. okazjonalne działania plastyczne z młodzieżą. Można by było dużo z tego skorzystać. Potem pojawiła się „Technika w Szkole”, z dwustronną wkładką z plastyki (Biogram nr 11).

Wychodziło takie fajne pismo „Plastyka w Szkole”, które było bardzo dla mnie pomocne. Były tam rewelacyjnie opracowane tematy (Biogram nr 12).

Nauczyciele plastyki przeżywali charakterystyczne typy utrudnień i przeszkód, które pojawiały się podczas ich pierwszych lat pracy. Po pierwsze był to rozdźwięk między teorią a praktyką. Na początku pracy najtrudniejszą barierą było przełamanie lęku przed przeprowadzeniem pierwszej lekcji. Były też obawy dotyczące pierwszych kontaktów z dziećmi i ich rodzicami, a także działaniami dydaktycznymi:

Najtrudniejszą barierą w pierwszych latach pracy jest to, że trzeba stanąć przed klasą i zacząć mówić. Bo raptem jest się tą osobą najważniejszą w całym cyklu lekcji. Nauczyciel to jest zawiadowca, który musi ogarnąć całość, a przy okazji uzyskać efekt swojej pracy. Jest trema. Nie ważne, że ma się przed sobą dzieci. To jest może jeszcze trudniejsze. Dzieci są często bardziej krytyczne niż dorośli (Biogram nr 6).

Obawiałam się, jednak że jako młody nauczyciel, nie będę potrafiła dotrzeć do młodzieży, zmobilizować ich do nauki. Okazało się, że to nie był problem pomimo tego, że byłam niewiele starsza od nich (Biogram nr 2).

Specyficznym problemem nauczycieli plastyki rzutującym na przebieg i charakter ich rozwoju zawodowego był rozdźwięk między kształceniem wstępnym, a praktyką szczególnie w sytuacji zderzenia się z problemami wychowawczymi. Uświadamiali sobie oni wówczas, że nie posiadają w tej kwestii odpowiednich kompetencji zawodowych. Często ich pierwszy kontakt z działaniem pedagogicznym był dla nich dużym zaskoczeniem.

Tak naprawdę studia nie uczą. Każdy z nas sam musi się nauczyć „bycia nauczycielem” w praktyce. Ja ukończyła dyplom z wyróżnieniem. Wydawało się, że jestem bardzo dobrym studentem, więc świetnie sobie poradzę ze wszystkim, ale zderzenie z rzeczywistością – to jest całkiem coś innego. Tu jest klasa, działanie, konkrety, tego trzeba się nauczyć – to z biegiem czasu przychodzi naturalnie. Najtrudniejsze było sprawowanie funkcji wychowawcy klasy w drugim roku pracy (Biogram nr 6).

Gdy zaczęłam szukać pracy, to zderzenie z rzeczywistością okazywało się niesamowite. Przyszłam do szkoły taka ważna, dumna, że jestem taka wykształcona. Rzeczywistość była inna. Gdy zaczęłam pracować w szkole okazało się, że studia, jeśli chodzi o metodykę, to jednak nie przygotowują. Musimy sobie sami z tym radzić. Oczywiście rozwijają zainteresowania i umiejętności, ale jeśli chodzi o codzienną rzeczywistość nauczycielską: pisanie konspektów, organizowanie lekcji, szukanie materiałów, to nauczyciel sam musi sobie z tym radzić (Biogram nr 10).

Na początku nie radziłam sobie z tym, że trzeba uspokajać dzieci. Nie zdawałam sobie sprawy, że podstawą pracy z dziećmi w szkole jest ich dyscyplinowanie. W starszych klasach zdarzały się różne trudne sytuacje. Była to młodzież z domu dziecka i z patologicznych rodzin (Biogram nr 2).

Pasję zawodową i zapał do pracy młodych nauczycieli hamowały obciążenia biurokratyczne. Osobliwe było odczuwanie przez nich sprzeciwu wobec schematów, rutyny dydaktycznej oraz pisania obszernych konspektów. Pełni zapału do pracy mieli trudności z podporządkowaniem się wymogom, które w ich odczuciu blokowały działania twórcze. Typowe było to, że nauczyciele plastyki nie mogli pogodzić się z regulaminem szkoły, który znacznie ograniczał, np. możliwość wyjazdów z uczniami do galerii sztuki oraz z rozporządzeniami dyrekcji, blokującymi ich pomysły na aktywizowanie młodzieży. Zastrzeżenia dotyczyły również ograniczeń programowych, które pozbawiały zajęcia plastyczne kreatywności. Ta sytuacja pokazuje, że już w pierwszych latach pracy byli samodzielni, autonomiczni w swoich działaniach (pracowali zgodnie z własnymi programami autorskimi). Jako indywidualiści świadomie kreowali własną wizję i strategię edukacji artystycznej. Dzięki czemu twórczo przewyżczali kryzys adaptacji zawodowej⁵⁸³.

Dla młodego nauczyciela bardzo trudno jest się podporządkować takim wymogom, które są w jego mniemaniu bezsensowne, są te regulaminy szkolne. To wtedy wydaje się, że wyjazd do galerii jest niezmiernie ważny, a zastępca

⁵⁸³ Zob. W. Prokopiuk, *Nauczyciel na polach humanizacji edukacji...*, op. cit., s. 372.

dyrektora mówi, że w tym momencie Pani nie może, bo to koliduje z programem. Bardzo trudno się z tym pogodzić. Pamiętam miałam kilka takich sytuacji, takich nieporozumień z moim przełożonymi, zwłaszcza z jednym, bo jeden był bardzo tolerancyjny, a drugi mniej. Owszem uznaję autorytety, ale wtedy było mi trudno zrozumieć niektóre ograniczenia (Biogram nr 2).

Wymyślałam własne tematy, może nie trzymam się kurczowo programu i tak naprawdę przeszkadzał mi ten program narzucony, ponieważ on mnie ograniczał. Czuję, że jest on pozbawiony elementów kreatywności. Świadomie go omijałam (Biogram nr 7).

Typową dla początkujących nauczycieli trudnością właśnie na etapie rozpoczynania kariery był brak poczucia stabilizacji zawodowej. Ich rozwój zawodowy utrudniały obciążenia wynikające z realizacji przedmiotu plastyka w kilku placówkach oraz konieczność uczenia innych przedmiotów, np. muzyki. Związane to było z ogromem dodatkowych obowiązków chociażby wykonywaniem dekoracji w kilku szkołach:

Pracowałam około 8 lat w podstawówce i gimnazjum. W pewnym momencie uzupełniałam etat też w liceum plastycznym, ale to było karkołomne doświadczenie, bo było trzeba zdążyć na konkretną godzinę. Więc ciągle biegłam choć szkoły mieściły się w jednym miasteczku, niedaleko 10, a może 15 minut, ale często to było bardzo trudne. Później przestałam pracować w liceum, bo tam zmieniła się sytuacja. Bardziej potrzebny był pedagog, psycholog więc i stopniowo mój etat został zlikwidowany. Była jeszcze taka sytuacja, że miałam po pół etatu w szkole podstawowej i ośrodku kultury i jakoś to godziłam. Oczywiście dochodzą jeszcze te różne towarzyszące sprawy – dekoracje (Biogram nr 2).

Na początku miałam pełny etat. Dostałam bardzo dużo godzin. Pracowałam bardzo dużo. W tygodniu miałam 32 godziny (25 swoich plus zastępstwa). Prowadziłam również chór i okazało się, że do prowadzenia dostałam też muzykę. Trudnością było to, że nie byłam muzykiem. Nie miałam przygotowania muzycznego. Gdybym miała samą plastykę, to bardziej mogłabym się zaangażować (Biogram nr 7).

Znaczącymi utrudnieniami w pracy zawodowej młodych nauczycieli plastyki były także czynniki organizacyjno-materialne. Były nimi, np. brak pracowni plastycznej, zaplecza, pomocy dydaktycznych w tym reprodukcji dzieł sztuki, albumów. Nauczyciele często sami od podstaw tworzyli warsztat plastyczny szkoły. Problemem były także liczne klasy i mała ilość godzin plastyki. Odczuwali trudności w zorganizowaniu lekcji plastyki w czasie 45 minut.

Jedyne trudności to, że nie było żadnych pomocy materialnych. Nie było nawet mazaków, farb i na nic nie było pieniędzy. Było trzeba zaczynać od zera i organizować pracownię od podstaw. Pracownie były bez zlewu i nie było żadnego zalecza. Dzieci miały tylko kartki, a ja nic nie miałam, reprodukcji, albumów i na nic nie było pieniędzy (Biogram nr 5).

Najpierw trudno mi było się odnaleźć w tym przedziale 45 minutowym. I sam ten tok lekcji. To było dla mnie niesamowitym wyzwaniem, żeby wprowadzić nowy temat i by dzieci skończyły pracę plastyczną i żeby był jeszcze czas na podsumowanie (Biogram nr 2).

Były bardzo liczne klasy i praca od rana do wieczora, gdyż była ona dwuzmianowa (Biogram nr 5).

Początkujący nauczyciele plastyki doświadczali braku wsparcia ze strony dyrekcji, a nawet czuli, że w pewnym sensie utrudniania ona ich dalszy rozwój zawodowy:

W pierwszych latach pracy za każdym razem moje działania były niepotrzebne. Było czasopismo „Plastyka w Szkole”, które mnie interesowało dyrekcja uważała je za niepotrzebne. Wszystko, co związane z plastyką było na „nie”. Jeśli chodzi o pomoce zawsze wszystko było kwitowane słowami – a to po co? Prowadziłam badania w szkole i to też było negowane. Nie pozwalano mi na rozwój. Uważano to za niepotrzebne (Biogram nr 14).

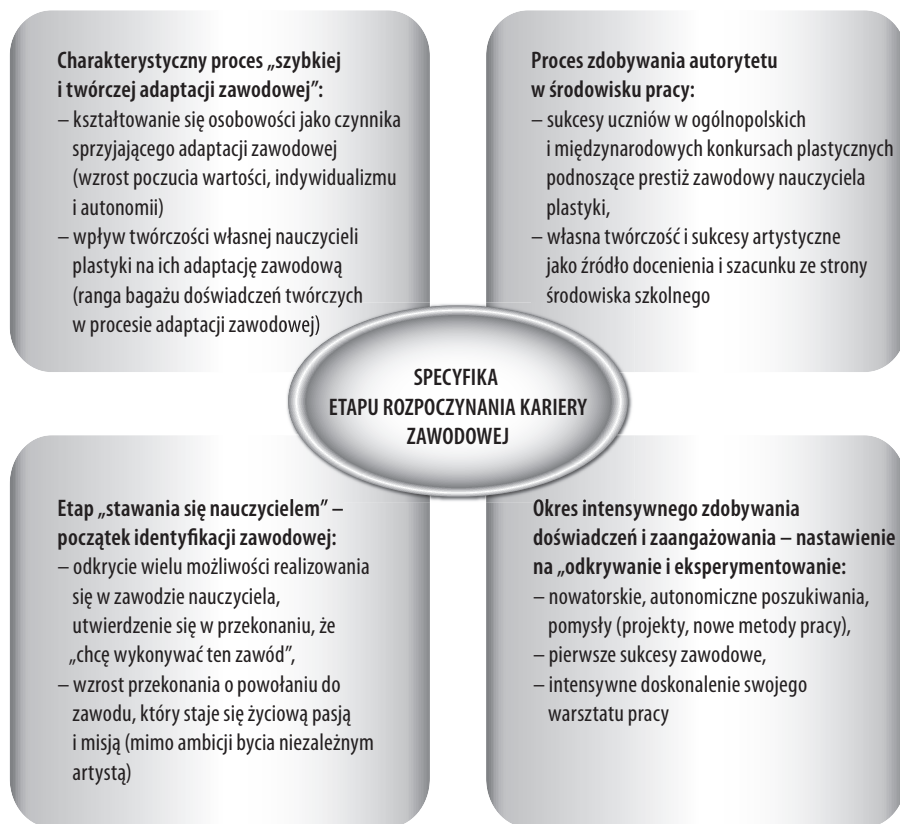
Trudności się pojawiały ze strony dyrekcji mojej szkoły, która zamiast mnie jakoś mobilizować do działania to za każdym razem mnie hamowała. Nie odczuwałam żadnego wsparcia (Biogram nr 7).

Na tym etapie rozwoju zawodowego pojawiały się także trudności w aklimatyzacji w środowisku zawodowym, wynikające z braku akceptacji młodych nauczycieli przez grono pedagogiczne:

Wtedy było bardzo trudno dostać się do nowego środowiska i tam okrzepnąć i poczuć się dowartościowanym. Trzeba było to udowodnić latami pracy i efektami. Na to trzeba było zapracować. To nie dzieje się tak od razu (Biogram nr 2).

Inne trudności jakie doświadczali początkujący nauczyciele dotyczyły problemu niskiego prestiżu przedmiotu plastyka. Szczególnie artyści nie mogli pogodzić się ze znikomą rangą edukacji plastycznej w szkole.

Z narracji wyłoniły się charakterystyczne właściwości etapu rozpoczynania kariery zawodowej nauczycieli plastyki twórców/artystów (rysunek 10).



Rysunek 10. Specyfika etapu rozpoczynania kariery zawodowej nauczycieli plastyki – twórców/artystów

Źródło: opracowanie własne.

Swoiste doświadczenia, wydarzenia, sytuacje i odczucia nauczycieli plastyki świadczą o tym, że etap ich rozpoczynania kariery zawodowej odegrał ogromną rolę w procesie ich adaptacji zawodowej. Fakt rozpoczynania pracy w szkole jako pedagoga-artysty-plastyka sprawiał, że nigdy nie czuli się oni nauczycielami początkującym. Dlatego możemy mówić o ich „szybkiej adaptacji zawodowej”⁵⁸⁴. Doświadczenia pierwszych lat pracy zawodowej doprowadziły do rodzenia się u nauczycieli identyfikacji zawodowej związanej z kształtowaniem się przekonania o wartości profesji nauczyciela. Podobny wniosek wynika z badań H. Gąsior⁵⁸⁵. Pomimo, że badani nie planowali wykonywać tego zawodu, chcieli

⁵⁸⁴ Zab. U. Tabor, *Biograficzne uwarunkowania rozwoju nauczyciela...*, op. cit., s. 103.

⁵⁸⁵ Zob. H. Gąsior, *Adaptacja zawodowa młodego nauczyciela...*, op. cit., s. 60–61.

być artystami, etap rozpoczynania kariery zawodowej był dla nich potwierdzeniem, że praca pedagogiczna staje się ich pasją oraz czują spełnienie zawodowe. Zaczęli oni odczuwać satysfakcję z wykonywania pracy zawodowej, która mobilizowała ich do dalszego rozwoju zawodowego⁵⁸⁶. Zaznaczała się na tym etapie wyraźna tendencja związku pomiędzy przebiegiem pierwszych lat pracy zawodowej badanych, a poziomem i jakością ich kształcenia wstępnego. Zauważają oni rozdzwięk między teorią i praktyką. Po ukończeniu wyższych uczelni artystyczno-pedagogicznych narratorzy odczuwali braki przygotowania teoretycznego, szczególnie w zakresie rozwiązywania problemów wychowawczych. Często wyobrażenia i oczekiwania nauczycieli na temat pracy zawodowej ukształtowane podczas studiów były niezgodne z tym, czego doświadczyli podczas pierwszego kontaktu z praktyką. W związku z tym można mówić o odczuwaniu przez badanych „szoku zawodowego”⁵⁸⁷. Efektem tego zjawiska w ich przypadku było „wypracowanie własnej strategii twórczego działania” poprzez intensywne zdobywanie różnorodnych doświadczeń oraz ogromne zaangażowanie w realizację nowatorskich pomysłów (projekty, wystawy, konkursy, nowe metody pracy). Analizując doświadczenia nauczycieli plastyki, w kontekście ujęcia rozwoju zawodowego H. Kwiatkowskiej, ich „wrastanie” w role zawodowe świadczy o ich „twórczej adaptacji”⁵⁸⁸. Odwołując się natomiast do teorii rozwoju zawodowego M. Hubermana, można stwierdzić, że badani nauczyciele plastyki w pierwszych latach pracy byli bardziej nastawieni na „odkrywanie” i eksperymentowanie niż „przetrwanie”⁵⁸⁹. Wynikało to z tego, że równocześnie rozpoczynali pracę w zawodzie nauczyciela i realizowali się na płaszczyźnie artystycznej. Wysokie poczucie własnej wartości jako nauczycieli i artystów, mobilizowało ich do autonomicznych, nowatorskich poszukiwań. Rozwój zawodowy badanych w pierwszych latach pracy był uwarunkowany różnymi czynnikami.

Specyficzne zjawisko pojawiające się w pierwszych latach pracy nauczycieli plastyki to adaptacja i identyfikacja zawodowa, która uzależniona była głównie od ich cech osobowości. Czynniki ułatwiającymi adaptację zawodową badanych przez mnie nauczycieli plastyki były ich predyspozycje, zainteresowania, zdolności i talenty. Podobne wnioski wynikają z badań biograficznych prowadzonych przez Cz. Plewkę, które dowodzą, że własna aktywność i zaangażowa-

⁵⁸⁶ Agnieszka Kaczmarczyk dowodzi, że jakość rozwoju zawodowego nauczyciela i jego poczucie satysfakcji zależą wzajemnie od siebie, zob. A. Kaczmarczyk, *Rozwój zawodowy a satysfakcja nauczyciela...*, op. cit.

⁵⁸⁷ Zob. W. Dróżka, *Problemy startu zawodowego młodych nauczycieli...*, op. cit.

⁵⁸⁸ Zob. H. Kwiatkowska, *Logika rozwoju zawodowego...*, op. cit., s. 73.

⁵⁸⁹ Zob. M. Huberman, *Professional careers and professional development...*, op. cit.

nie nauczycieli są znaczące w ich procesie wchodzenia w rolę zawodową⁵⁹⁰. Duże znaczenie w „stawaniu się nauczycielami plastyki” w pierwszych latach pracy odgrywają sukcesy zawodowe. Analizując wypowiedzi badanych – w kontekście teorii B. Żechowskiej⁵⁹¹ – można stwierdzić, że sukcesy zawodowe nauczycieli plastyki mają głównie wymiar subiektywistyczno-objektywistyczny, gdyż dotyczą sukcesów dostrzeganych na zewnątrz (konkursy, pozytywne relacje z uczniami, ciepła atmosfera podczas zajęć) oraz wewnętrznych odczuć (samooceny, satysfakcji). Satysfakcję zawodową dawały badanym pozytywne zmiany postaw uczniów wobec edukacji plastycznej. Podobne prawidłowości ważnej roli pierwszych sukcesów zawodowych początkujących nauczycieli związanych z interpersonalnymi relacjami z uczniami wynikają z badań narracyjnych J. M. Michalak oraz M. Asaf’a, R. Shachar’a, V. Tohar’a i A. Kainan’a⁵⁹². Na tym etapie nadzwyczaj istotne, w przypadku nauczycieli plastyki, jest ujawnienie się ich poczucia sprawstwa i umacnianie się świadomości powołania do zawodu. Praca pedagogiczna stawała się ich pasją, fascynacją, hobby, gdyż sprawiała im wiele radości. W środowisku szkolnym nauczyciele plastyki nie mieli mentora, ale otrzymywali wsparcie ze strony innych młodych nauczycieli. W procesie adaptacji zawodowej badanych dużą rolę odgrywał kompetentny doradca metodyczny.

Materiał narracyjny wskazuje również na charakterystyczne typy trudności na jakie napotykali nauczyciele plastyki w pierwszych latach pracy. Jedną grupę stanowiły trudności wynikające z braków kształcenia wstępnego w zakresie wiedzy pedagogiczno-psychologicznej. W trakcie studiów swoją uwagę koncentrowali oni głównie na rozwoju swojego warsztatu artystycznego, co w konsekwencji doprowadziło do pewnych problemów dydaktyczno-wychowawczych, np. nieumiejętność pisania konspektów lub zapanowania nad dyscypliną w klasie. Drugi nurt barier rozwoju zawodowego, w początkowej fazie pracy nauczycieli plastyki, dotyczył sfery organizacyjnej. Ich pracę w tym względzie utrudniały: obciążenia biurokratyczne, mała ilość godzin plastyki, nadmierna liczebność uczniów w klasie oraz brak podziału na grupy. Kolejne czynniki hamujące rozwój badanych to: słaba baza materialna szkoły (brak pracowni plastycznej, zaplecza, pomocy dydaktycznych, reprodukcji dzieł sztuki oraz albumów). Największą trudnością dla młodych nauczycieli-artystów było podporządkowanie się wymogom i regulaminom szkoły, które ograniczały kreatywne działanie uczniów. Przeszkadzały

⁵⁹⁰ Zob. Cz. Plewka, *Uwarunkowania zawodowego rozwoju nauczycieli...*, op. cit., s. 337.

⁵⁹¹ Zob. B. Żechowska, *Sukces zawodowy nauczyciela i jego uwarunkowania...*, op. cit., s. 51.

⁵⁹² Zob. J. M. Michalak, *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli...*, op. cit., s. 298–310; M. Asaf, R. Shachar, V. Tohar, A. Kainan, *From Superteacher to a Super Teacher...*, op. cit.

im ograniczenia programowe, więc zazwyczaj realizowali swój własny program autorski wprowadzając wiele nowatorskich pomysłów i działań przełamujących rutynę i schematy. W kilku przypadkach utrudnieniem na etapie startu zawodowego było brak mentora, wsparcia ze strony dyrekcji oraz bardziej doświadczonego grona pedagogicznego. Brak motywacji do działania wynikał z powszechnego deprecjonowania przedmiotu oraz braku poczucia stabilizacji spowodowanego (wymuszoną czynnikami zewnętrznymi) realizacją przez badanych etatu w kilku szkołach. Niektóre czynniki hamujące rozwój zawodowy badanych pokrywają się z utrudnieniami jakie napotykali nauczyciele w pełnieniu roli zawodowej na etapie rozpoczynania kariery wyłonionymi przez J. M. Michalak⁵⁹³. Także W. Dróżka na podstawie analizy materiału pamiętnikarskiego wyróżniła podobne czynniki rzutujące na pracę zawodową młodych nauczycieli⁵⁹⁴.

4. Etap dochodzenia do autonomii i profesjonalizmu zawodowego nauczycieli plastyki – twórców/artystów

Nauczyciele dochodząc do autonomii i profesjonalizmu zawodowego coraz bardziej utożsamiają się z zawodem, kształtują i doskonalą swoją wiedzę i umiejętności związane z wykonywanymi czynnościami zawodowymi, internalizują wartości i normy związane z zawodem oraz wzmacniają relacje w gronie swoich współpracowników⁵⁹⁵. M. Huberman, etap dochodzenia do autonomii i profesjonalizmu zawodowego nazywa mianem stabilizacji (zaangażowania), związanego ze wzrastającym poczuciem mistrzostwa u nauczycieli i ze zwiększającą się ich autonomią zawodową⁵⁹⁶. R. Fessler, proces dochodzenia do autonomii i profesjonalizmu zawodowego nauczyciela odnosi do etapu doskonalenia jego kompetencji oraz entuzjazmu i wzrastania. Według niego, wówczas nauczyciele zaczynają mieć poczucie mistrzostwa zawodowego i zwiększa się ich autonomia zawodowa. W tym okresie doskonalą oni swoje sposoby pracy oraz poszukują nowych strategii działania dążą do permanentnego podnoszenia swoich kompetencji zawodowych przez co stają się profesjonalistami⁵⁹⁷.

Materiał narracyjny świadczy o tym, że głównym celem i zadaniem nauczycieli plastyki na tym etapie rozwoju była permanentna praca nad sobą i otwar-

⁵⁹³ Zob. J. M. Michalak, *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli...*, op. cit., s. 284–285.

⁵⁹⁴ Zob. W. Dróżka, *Młode pokolenie nauczycieli...*, op. cit., s. 337–350; R. Miszczuk, *Problemy zawodowe nauczycieli...*, op. cit., s. 179.

⁵⁹⁵ Zob. J. Jakóbowski, *Zarys teorii rozwoju zawodowego nauczyciela...*, op. cit., s. 76–80.

⁵⁹⁶ Por. M. Huberman, *Professional careers and professional development...*, op. cit.

⁵⁹⁷ Por. R. Fessler, *Dynamic of teacher career stages...*, op. cit.

tość na wiedzę. Ich rozwój zawodowy wynikał z osobistej potrzeby oraz był traktowany jako inwestowanie w siebie jako człowieka:

Ja jestem „pazerna” na wiedzę, na umiejętności, na to żeby coś robić, działać, coś zobaczyć, gdzieś wyjechać. Gdybym mogła to bym nie spała, bo jest za dużo książek do przeczytania (Biogram nr 12).

Wydawało mi się, że jako absolwent uczelni wyższej mam dużo wiedzy. Potem raptem kiedy musiałam zweryfikować swoją wiedzę, okazało się, że trzeba pracować nad sobą jako nauczycielem (Biogram nr 6).

Rozwój zawodowy, potrzeba rozwoju to było naturalne. Warsztaty i kursy były dla mnie możliwością. A jeżeli były to rzeczy odkrywcze, takie, których się wcześniej nie robiło, to szczególnie sprawiało mi radość. Wyjeżdżałam na kursy do różnych ośrodków w Polsce często na własny koszt, bo szkoły nie mają pieniędzy, bo to wynikało z mojej osobistej potrzeby. To jest inwestowanie we mnie, we mnie jako człowieka i jako nauczyciela. Dzięki doskonaleniu mam bogatsze doświadczenia (Biogram nr 2).

Momentem przełomowym w rozwoju zawodowym nauczycieli plastyki było pojawienie się w nich poczucia pełnej identyfikacji z profesją nauczycielską⁵⁹⁸. To zjawisko związane jest z dochodzeniem do autonomii i profesjonalizmu zawodowego poprzez samorozwój, systematyczne samokształcenie, studiowanie własnej praktyki, testowanie własnych idei, poszukiwanie własnej strategii rozumienia świata⁵⁹⁹. Z przeprowadzonych przeze mnie badań autobiograficznych wynika, że wiodącą przesłanką podejmowania rozwoju zawodowego na tym etapie drogi zawodowej nauczycieli plastyki jest ich wewnętrzna potrzeba wynikająca z odczuwania przez nich ogromnej odpowiedzialności zawodowej⁶⁰⁰. Badani uświadamiali sobie fakt, że nauczyciel na żadnym etapie swojej pracy nie jest dokończony i wciąż się staje, a także nigdy nie będzie doskonały, dlatego mają potrzebą własnego, ustawicznego rozwoju. Rozwój zawodowy nauczycieli wynikał również z ich ciekawości osobistej i wielokierunkowych zainteresowań. Często występowało sprężenie czynników wewnętrznych i zewnętrznych:

Jestem ciekawa wszystkiego. Chciałabym więcej wiedzieć. Wszędzie być. Moje zainteresowania są szerokie i wielokierunkowe. Mąż też się interesuje wieloma rzeczami, chodzimy na wykłady o kulturze żydowskiej, esperanto, na kon-

⁵⁹⁸ Zob. U. Tabor, *Biograficzne uwarunkowania rozwoju nauczyciela...*, op. cit., s. 106.

⁵⁹⁹ L. Stenhouse, za: B. D. Gołębnik, *Zmiany edukacji nauczycieli...*, op. cit., s. 119–120.

⁶⁰⁰ Zob. J. M. Michałak, *Poczucie odpowiedzialności zawodowej nauczycieli...*, op. cit., s. 36–44; S. Kowal, *Odpowiedzialność nauczyciela...*, op. cit., s. 199–209.

certy. Nie tylko interesuję się plastyką, ale także innego typu działaniami. Moi synowie uczęszczają na zajęcia teatralne. Te działania odbywają się rodzinnie. Po prostu to jest taka ciekawość wszystkiego, chęć uczestniczenia, bycia, kontaktu z ludźmi (Biogram nr 10).

Autorzy narracji moment swojej pełnej autonomii zawodowej charakteryzują jako czas, gdy zaczęli podejmować samodzielne i świadome decyzje związane z zawodem. Stawali się wówczas podmiotami własnej praktyki zawodowej i towarzyszyło im poczucie odpowiedzialności za własny rozwój zawodowy:

Pamiętam moment, gdy w szkole poczułam się dobrze. Z tego względu, że jestem jedynym plastykiem w szkole, to wszystkie dekoracje do mnie należą. Zaczęłam zdobywać zaufanie innych. Dochodziły do mnie informacje, że to co, robię się podoba, to jest dla mnie potwierdzenie, że staję się autonomiczna. Dużo imprez robiłam i zawsze mi wszystko wychodziło. Moja autonomia była w dwóch aspektach: w momencie, gdy lekcje zaczęły wychodzić jak chciałam i zaplanowałam, a z drugiej strony to, że właściwie mogę wszystko zrobić w zakresie działań artystycznych i mieć poczucie tego, że przychodzą do mnie inni z zapytaniem, jak to można zrobić. Poczułam, że się mi ufa. Nie pamiętam od kiedy, ale zaczęłam pracować inaczej. Zdobyłam umiejętność gospodarowania czasem. Stałam się samodzielną w wyborach (Biogram nr 6).

W narracjach badanych rysują się ich charakterystyczne drogi dochodzenia do autonomii zawodowej. Jedną z nich jest doświadczenie własne, któremu towarzyszy autorefleksja. Zasadniczą jej cechą jest ciągłe, permanentne dokształcanie i doskonalenie poprzez kontakt z innymi nauczycielami, studiowanie literatury, udział w konferencjach i warsztatach oraz narastająca potrzeba własnego rozwoju i wzbogacania warsztatu pracy. Twierdzą oni, że nastąpił wówczas taki moment, kiedy uświadamiali sobie, że lubią swoją pracę, a kontakt z uczniami jest budujący i kształcący, a ich przemyślane i odpowiedzialne działania doprowadzają do profesjonalizmu zawodowego:

Droga dochodzenia do autonomii zawodowej to najpierw doświadczenie własne, obserwacja uczniów, efektów ich pracy, refleksja nad udaną lub mniej udaną lekcją. Ciągłe dokształcanie się poprzez kontakt z innymi nauczycielami, literaturę, udział w konferencjach, warsztatach. Prowadzę lekcję i widzę, że temat nie wyszedł. Szukam rozwiązań i zastanawiam się co można w niej zmienić. Formy i metody pracy czerpałam z konferencji, kursów, z literatury fachowej. Staralam się zainteresować uczniów tworzeniem i sztuką (Biogram nr 1).

A w tej chwili lubię swoją pracę. Doceniam ją. I żeby mieć ją ponownie, to bym wybrała pracę z dziećmi na zajęciach z plastyki, które są dla mnie budujące, kształcące i dzięki nim cały czas się czegoś uczę (Biogram nr 10).

Kiedyś, na początku to było ciągle poszukiwanie. Ciągła praca nad tym, by sobie jakoś poradzić. A w tej chwili mam to już w pewien sposób uporządkowane i się swobodnie na tym gruncie poruszam (Biogram nr 11).

Badani permanentnie odczuwają potrzebę doskonalenia się w zawodzie nauczyciela plastyki. Rzeczywistość jednak zmusza ich często do zdobywania innych kwalifikacji w celu zapewnienia sobie stabilizacji zawodowej. Wśród najważniejszych form i sposobów podnoszenia swoich kompetencji zawodowych badani wyróżniają studia podyplomowe, z różnych zakresów: sztuki, informatyki, pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej, techniki, zarządzania oświatą, socjoterapii, arteterapii, ochrony środowiska, edukacji twórczej. Są one często jedyną szansą na pozostanie w zawodzie nauczyciela:

Myślę o podjęciu kolejnych studiów podyplomowych, ale jedynym powodem jest zagrożenie utraty pracy, a nie potrzeba wewnętrzna. Wolałabym wciąż doskonalić swoje umiejętności w zawodzie nauczyciela plastyki, który jest moją pasją, a nie szukać deski ratunkowej, czyli nowej specjalności, by nie utracić pracy (Biogram nr 1).

Sześć lat temu zrobiłam na Uniwersytecie w Białymstoku studia podyplomowe z informatyki. To dało możliwość pracy, bo w szkołach jest mało plastyki. To skutki takiego starego podejścia, że plastyka jest niepotrzebna, że to jest taki „michałek”. Trudno jest mieć cały etat, dodatkowo awans zawodowy też wymaga nauczania innego przedmiotu. Obecnie jestem nauczycielem dyplomowanym i uczę również informatyki w szkole podstawowej. Mam uprawnienia również do nauczania informatyki w gimnazjum. Uczę również techniki. Generalnie mam trzy przedmioty: plastykę, informatykę i technikę. Ukończyłam również Podyplomowe Studia Zarządzania Oświatą pełnię rolę zastępcy dyrektora (Biogram nr 6).

Studia podyplomowe jakie ukończyłam to pedagogika opiekuńczo-wychowawcza (Biogram nr 4).

Zrobiłam też Studia Podyplomowe Zarządzanie Oświatą, by poznać z innej perspektywy działania szkoły (Biogram nr 5).

Skończyłem Socjoterapię i Edukację twórczą. Poprzez to mogłem przyjrzeć się swojej pracy twórczej i pedagogicznej. Mogłem szeroko spojrzeć na swoją pracę (Biogram nr 9).

Ukończyłam studia podyplomowe wychowanie techniczne na Politechnice Warszawskiej, informatyka dla nauczycieli na Politechnice Białostockiej, ochrona środowiska, socjoterapia, edukacja twórczości. Był wymóg rozwoju, ale ja jestem osobą poszukującą. Jeżeli w coś się angażuję, to jestem wymagająca w stosunku do siebie, lubię dokonywać weryfikacji (Biogram nr 14).

Nauczyciele doceniają współczesną rangę studiów podyplomowych, a jednocześnie odczuwają potrzebę ustawicznego uczestniczenia w kursach, warsztatach i szkoleniach:

Ukończyłam kurs pedagogiczny. Później skończyłam kurs z zakresu zarządzania oświatą. Bardzo dużo form doskonalenia zawodowego, które dla pedagogów się organizowało tego już nawet nie wspominam bo tego był ogrom (Biogram nr 4).

Sensowną rzeczą była oligofrenopedagogika (Biogram nr 11).

Obecnie jestem w trakcie nauki pisania ikony bizantyjskiej do XV wieku. Robiłam także kursy fotograficzne (Biogram nr 6).

Byłam na wielu kursach np. plastyka z komputerem, wielokulturowość, szereg innych, ok. 40–60 form doskonalenia (Biogram nr 14).

Cenne doświadczenia doskonalenia zawodowego nauczyciele plastyki wynoszą zwłaszcza dzięki warsztatom, kursom, sympozjom, wystawom i wernisażom organizowanym przez galerie sztuki szczególnie przez Galerię Arsenał. Doceniają inspirujące kontakty z artystami i z innymi nauczycielami przedmiotów artystycznych:

Szalenie cenię sobie wszelkie formy doskonalenia organizowane w Arsenale. Zawsze z placówek doskonalenia wychodziłam szczęśliwa, bogatsza w nowe umiejętności, doświadczenia. Poznałam techniki, nowe punkty widzenia, nowości, zmiany w sztuce, doświadczenia. Lubię korzystać z doświadczeń innych. Mam własne zdanie i lubię się dzielić nim z innymi (Biogram nr 14).

Były zajęcia organizowane przez instytucje pozaszkolne np. galeria Arsenał, gdzie byli zapraszani artyści. Były różnego rodzaju warsztaty. To było wglębianie się w sztukę współczesną. Oglądanie wystaw i bywanie na wernisażach, to było moje własne doskonalenie (Biogram nr 7).

Różne inicjatywy, które w sposób twórczy na bieżąco realizuję, podejmuję, to są warsztaty prowadzone dla nauczycieli plastyki w galerii Arsenał, warsztaty w ramach mojej działalności w Stowarzyszeniu Widok. Warsztaty dla dzieci w Domu Ludowym, dla animatorów kultury. Scenografie, które zrobiłam, aranżacje, wystawy w muzeum historycznym (Biogram nr 3).

Uczestniczę w warsztatach organizowanych przez placówki artystyczne. Robię to dla siebie samej. Uczestniczyłam w bardzo interesujących treningach z kreatywnością, ze sztuki współczesnej w Pałacu Ujazdowskich w Warszawie i w Centrum Sztuki Współczesnej. Były to warsztaty cykliczne. Uczyły jak w sposób kreatywny uczyć odbioru współczesnej sztuki. Uczestniczę w warsztatach, by poznawać różne sposoby patrzenia na sztukę (Biogram nr 6).

Brałam udział w warsztatach aktywnej percepcji organizowanych przez Arsenał, plastyka z wyobraźnią, metody i techniki aktywizujące w nauczaniu wiedzy i kultury. To było interesujące doświadczenie (Biogram nr 12).

Uczestniczyłam w warsztatach o charakterze plastyczno-muzycznym w Galerii Arsenał W Arsenale są szkolenia i warsztaty bardzo różnorodne np. teatr łączony z muzyką z tańcem plastyką. To były wspaniałe rzeczy (Biogram nr 13).

Ważną formą kontaktu nauczycieli z nowościami w zakresie dydaktyki plastyki są konferencje i warsztaty oraz spotkania z ludźmi kultury organizowane przez różne wydawnictwa. Pojawiają się jednak wypowiedzi krytyczne dotyczące tego sposobu upowszechniania wiedzy:

Zaczęłam wyjeżdżać na konferencje z wydawnictwa, z którym współpracuję. To się zaczęło kilka lat temu od konferencji trzydniowych. Były to spotkania z artystami, ludźmi pracującymi w muzeach, galeriach. Byli tam ludzie z całej Polski. Była możliwość omówienia tego jak się działa, jak różne problemy się rozwiązuje w różnych województwach. Tych konferencji na moim kocie jest bardzo dużo (Biogram nr 5).

Konferencje metodyczne w tej chwili owszem są ciekawie prowadzone przez wydawnictwa, ale wydawnictwa podkupują nauczycieli; że nawet jakies „prezenciki” im dają żeby ich książki kupować (Biogram nr 13).

W procesie permanentnego dochodzenia do profesjonalizmu zawodowego nauczycieli plastyki ważną rolę odgrywa ich własny rozwój w specyficznych dla plastyki dziedzinach, takich jak: własna twórczość i upowszechnianie sztuki, psychologia, pedagogika, dydaktyka, historia sztuki, filozofia, projekty unijne. Szczególnie istotną płaszczyzną ich rozwoju są twórcze działania artystyczne, dzięki którym czują się bardziej wiarygodni i autentyczni dla ucznia.

Twórczość własna ma duży wpływ na wykonywanie zawodu nauczyciela plastyki. Nie pozwala mi skostnieć, często własne doświadczenia artystyczne stają się inspiracją dla ucznia, ale też bywa odwrotnie, że otwartości i pomysłowości ucznia staje się inspiracją dla mnie (Biogram nr 1).

Myszę, że ten mój proces twórczy to sposób na otwieranie, na taką burzę mózgow, na zadawanie wielu pytań (Biogram nr 3).

Wydaje mi się, że nauczyciel, który tworzy, daje możliwość innego spojrzenia na siebie przez innych. Ja dla uczniów jestem nauczycielem mówiącym o tym, co robię. To jest inne patrzenie na tę osobę. Dla dziecka czy osoby dorosłej samo bycie nauczycielem – to takie rzucanie piłeczki, on jest nauczycielem przy tablicy, z kredę, a jego twórczość to takie uczłowieczenie nauczyciela. Ja wiem, że nie mam przezwiska. Ale pamiętam jak uczniowie widzieli moją

wystawę, bo ich zapraszałam. Oni inaczej patrzą na to. Jeśli się mówi, że masz malować tak a tak, a oni widzą, że ty malujesz, to jest taki dobry kontakt (Biogram nr 6).

Moją główną drogą jest droga twórcza, artysty-plastyka. Z tego wynikają te inne drogi, takie inne rozgałęzienia zawodowe. Praca twórcza daje mi ogromną satysfakcję, a jednocześnie przekłada się ona na pracę pedagogiczną. Jeżeli nauczyciel jest twórcą to są pewne inne przeniesienia. Uczniowie patrzą na to, co nauczyciel potrafi, co robi. Niedawno, gdy podejmowałem pracę w szkole to uczniowie z podstawówki wyszukali w Internecie publikacje, które są związane z moją twórczością. Jeszcze mnie tam nie było, a nauczyciele znali już moją twórczość i uczniowie na ten temat rozmawiali. Nie spodziewałem się tego, że oni wiedzą tyle na mój temat. Uczniowie przynosili artykuły na mój temat i pokazywali to z taką dumą. Nauczyciel ma ogromny wpływ na swoich uczniów, na ich postawy. To co nauczyciel sobą reprezentuje to ma ogromny wpływ na uczniów. Jeżeli oni szukają wiedzy na jego temat w Internecie, w gazetach, jeżeli patrzą, że on również coś robi to naprawdę przynajmniej część z uczniów korzysta z tego i jest się wzorcem do naśladowania. Po prostu taki nauczyciel nie jest pusty; jest napełniony tym, co sam robi (Biogram nr 9).

To, że jestem twórcą doprowadziło do tego, że nie zamknęłam się. To, że człowiek cały czas robi coś twórczo doprowadza do tego, że ma świeże pomysły i cały czas robi coś nowego. Ja nie powtarzam tematów, nie robię w każdej klasie tego samego. Co roku mam nowe pomysły i co roku robię co innego (Biogram nr 11).

Moim zadaniem nauczyciele muzyki i plastyki muszą być artystami. Jeżeli ja bym nie tworzyła, to bym nie mogła o tym mówić. Jak można mówić dziecku o dziele sztuki jak się tego nie widziało? Moje zadanie jest takie: „By w taki sposób przedstawić innym sztukę, by byli oni tym zainteresowani” (Biogram nr 6).

Charakterystycznym nurtem rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki jest ich twórczość plastyczna, eksperymentowanie w różnych dziedzinach plastyki. Ich formy wypowiedzi plastycznej wciąż się zmieniają. Aktywnie rozwijają się na tym polu poprzez organizowanie wystaw własnych prac plastycznych, udział w plenerach, w spotkaniach z artystami oraz w sympozjach:

Sam tworzę, wystawiam. W ciągu roku mam jedną, dwie, trzy, a nawet więcej swoich wystaw indywidualnych. W tamtym roku miałem dwie w New Yorku i w Polsce. Staram się tworzyć i pokazywać to (Biogram nr 9).

Miałam własne wystawy. To były takie formy przestrzenne, raz rzeźba (Biogram nr 2).

Swoją wystawę robiłam w oparciu o wykonane przeze mnie podczas studiów techniki graficzne. Później pastele (Biogram nr 4).

Moja pierwsza poważna wystawa to wystawa podyplomowa w Cieszynie. Wystawiałam też swoją twórczość w Holandii, Londynie. Pierwsza wystawa, potem kolejna. Przygotowuję się do kolejnej wystawy we wrześniu (Biogram nr 6).

W galerii sztuki miałem swoje pokazy wielokrotnie 5, czy 4 razy miałem swoje wystawy indywidualne. Organizowałem problemowe pokazy, projekty z przyjaciółmi, z artystami, których sobie jakoś dobrałem (Biogram nr 8).

Studia dały mi bazę do rozwoju zawodowego. Dlatego rokrocznie uczestniczę w plenerach plastycznych. Uczestniczę w wielu sympozjach plastycznych. Mam kontakty z innymi plastykami, z którymi rozmawiam. Człowiek tym żyje na co dzień. Uczestniczę w wystawach. W miarę możliwości uczestniczę w różnych wykładach. Mam swoich uczniów, który teraz też są plastykami i robią czasami wystawy (Biogram nr 9).

Chodzę na wszystkie wystawy, jeżeli pozwala mi na to czas. Na wakacjach wyjeżdżam również na plenery i przebywam z ludźmi, którzy tworzą. To jest dla mnie ważne. Takie doświadczenia są wartościowe. Ważne jest pobycie ze sobą, porozmawianie (Biogram nr 6).

W narracjach badanych widoczny jest również trend ukazujący ich świadomość potrzeby ciągłego doskonalenia się w zakresie psychologii, szczególnie psychologii twórczości:

Studiuje podręczniki na temat psychologii twórczości. Musiałam poznać możliwości merytoryczne, motoryczne dziecka, bym mogła zrozumieć jego rozwój. W tym celu realizuję dużo działań i studiuje literaturę, rozmawiam z psychologami [...] Wymaga się od nas dostosowania zadań do możliwości rozwojowych dziecka, do potrzeb indywidualnych. A jak mobilizować dziecko, które nie chce robić? Bardzo dużo dzieci od razu chce mieć efekt, tylko wygrywać, od razu być najlepszym. Przygotowanie do zawodu nauczyciela wymaga nieustającej pracy nad sobą (Biogram nr 14).

Niezwykle ważne dla procesu rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki są ich doświadczenia związane z wymianą międzynarodową oraz z realizowanymi przez nich projektami unijnymi, dzięki którym pozyskują fundusze na edukację plastyczną. Podejmowanie współpracy z instytucjami kultury (z Młodzieżowym Domem Kultury, Muzeum Ślędzińskich, Galerią Arsenał w Białymstoku); instytucjami środowiska lokalnego, np. Urzędami Miasta, a także kontakty z artystami Podlasia są dla badanych inspiracją do podejmowania nowych wyzwań zawodowych.

Ostatnio zajmuję się dużo projektami unijnymi. Zajął się projektami unijnymi, gdyż one dają możliwość wyjeżdżania, oglądanie na żywo, czego inaczej bym nie mogła zapewne zobaczyć. Robię projekty, które są mi bliskie, dotyczące kultury, naszego regionu. Dzieci jeździły do Supraśla na warsztaty i do Tykocina, potem wyjeżdżaliśmy za granicę (Biogram nr 5).

Brałam udział w projekcie unijnym skierowanym do ludzi mających wpływ na aktywność społeczną swojego środowiska. Były zajęcia z zakresu nabywania umiejętności pisania różnego rodzaju projektów. Dzięki temu uzyskałam grant na realizację edukacji teatralnej w szkole. Inną formą doskonalenia była kuźnia mentorów dla nauczycieli. Teraz uczestniczę w kolejnym projekcie. Te formy dają możliwość nawiązania komunikacji, szansę na mobilizację by się nie zatrzymywać, by poznawać innych nauczycieli różnych szkół (Biogram nr 4).

Realizuję różne projekty. Szkoły często wchodzą w projekty unijne, które dają możliwość współpracy. W przypadku Comeniusa wyjeżdżają nauczyciele. Mieliśmy projekt z Finlandią Irlandią, Niemcami (Biogram nr 6).

Zaangażowanie i wieloaspektowy rozwój badanych w zakresie edukacji plastycznej i upowszechniania plastyki świadczą o ich silnej identyfikacji z zawodem nauczyciela plastyki. Angażują się oni w wiele inicjatyw: prowadzą koła plastyczne, organizują plenery, warsztaty, wystawy, realizują projekty w zakresie upowszechniania sztuki. Dużo satysfakcji daje im przygotowywanie uczniów do regionalnych, ogólnopolskich i międzynarodowych konkursów plastycznych. Nauczyciele uczestniczą w różnorodnych działaniach szkoły, np. organizują festyny, imprezy, kiermasze i aukcje prac plastycznych oraz zajmują się oprawą plastyczną szkoły:

Corocznie prowadzę warsztaty artystyczne. W czasie wakacji organizuję plenery, a potem wystawy. To jest bardzo fajne doświadczenie dla tych młodych ludzi (Biogram nr 8).

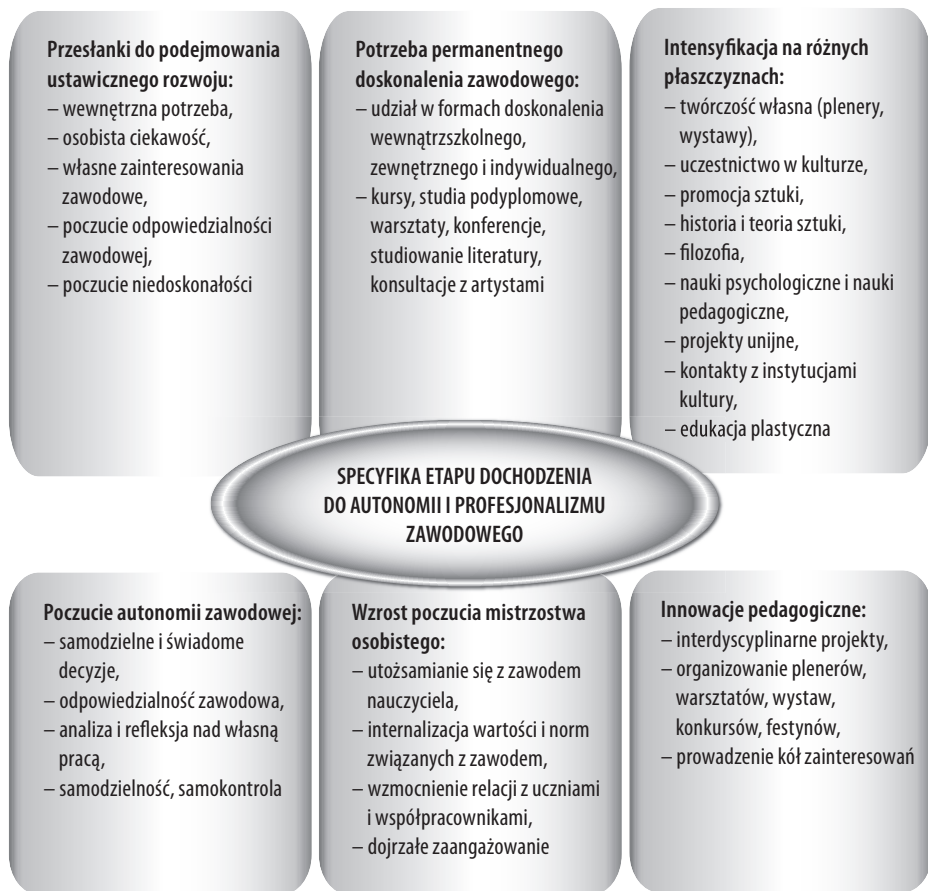
Organizuję plenery, dużo różnych akcji, happeningów. Organizowałam warsztaty plastyczne w Olecku, Goniądzu, Lipsku, nad Biebrzą (Biogram nr 4).

Jednocześnie prowadzę warsztaty dla dzieci, młodzieży i nauczycieli. Prowadziłam trzy kółka plastyczne (Biogram nr 9).

Oprócz przedmiotów, które prowadzę: plastyka, technika, informatyka, raz w tygodniu po 2 godziny prowadzę koła zainteresowań. Koło malarstwa olejnego. Prowadzę również koło informatyczne, na którym wprowadzam elementy grafiki komputerowej. Od 16 lat biorę udział w „zielonych szkołach”, robię tam warsztaty. Wykonuję działania na dużych formach, w przestrzeni, których w klasie nie można zrobić (Biogram nr 6).

Znaczące osiągnięcia w życiu zawodowym to konkursy plastyczne, w które wkładam dużo energii: konkursy wojewódzkie, międzyszkolne, ogólnopolskie, międzynarodowe. Mam bardzo dużo, laureatów konkursów (Biogram nr 12).

Materiał narracyjny ujawnił charakterystyczne właściwości fazy dochodzenia do autonomii i profesjonalizmu zawodowego nauczycieli plastyki – twórców/artystów (rysunek 11).



Rysunek 11. Specyfika etapu dochodzenia nauczycieli plastyki – twórców/artystów do autonomii i profesjonalizmu zawodowego

Źródło: opracowanie własne.

Etap dochodzenia do autonomii i profesjonalizmu zawodowego nauczycieli plastyki związany jest ze wzrastającym poczuciem ich mistrzostwa osobi-

stego⁶⁰¹. Analizując wypowiedzi badanych z perspektywy koncepcji P. Senge'a można stwierdzić, że są one źródłem ich osobistej motywacji do ciągłego uczenia się poprzez rozwijaną praktykę i nieustanne doskonalenie. Specyficznymi przesłankami do podejmowania ustawicznego rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki były wewnętrzna potrzeba, osobista ciekawość, własne zainteresowania. Osobliwością tego etapu rozwoju zawodowego nauczycieli jest moment uświadomienia sobie przez nich faktu, że wciąż się stają i nigdy nie będą doskonali. Momentem przełomowym w tej fazie rozwoju zawodowego było poczucie autonomii zawodowej. Nauczyciele zaczęli samodzielnie i świadomie podejmować decyzje wynikające z odpowiedzialności za własny rozwój zawodowy. Wyniki badań Cz. Plewki dotyczące fazy identyfikacji i stabilizacji zawodowej także świadczą o ważnej roli, jaką odgrywa poczucie odpowiedzialności w procesie realizacji rozwoju zawodowego nauczycieli⁶⁰². Obok odpowiedzialności zawodowej i autonomii, ważne jest dla badanych nauczycieli prowadzenie autorefleksji nad własną praktyką zawodową. Odwołując się do typów tożsamości zawodowej nauczycieli H. Kwiatkowskiej, można stwierdzić, że działania nauczycieli plastyki świadczą o ich tożsamości osiągniętej⁶⁰³. Charakterystycznymi drogami dochodzenia do autonomii zawodowej badanych były takie zjawiska jak: permanentne samokształcenie i doskonalenie zawodowe. Znamiennej cechą tego etapu zawodowego jest narastająca potrzeba własnego rozwoju i wzbogacania warsztatu pracy wynikająca ze świadomości zawodowej. Specyfika działań nauczycieli plastyki świadczy o ich harmonijnie pozytywnym stosunku do własnego doskonalenia, samokształcenia zawodowego i pozazawodowego⁶⁰⁴. Z analizowanych przeze mnie narracji wynika, że nauczyciele odczuwają satysfakcję z wykonywania zawodu nauczyciela plastyki. Wyrażają szczególne zadowolenie z pozytywnych relacji z uczniami. Nauczyciele realizując swój rozwój zawodowy uczestniczą w różnych formach doskonalenia zawodowego. Dążąc do profesjonalizmu zawodowego rozwijają się oni w różnych specyficznych dla nauczycieli plastyki dziedzinach (uczestnictwa w kulturze, twórczości własnej, upowszechniania sztuki, nauk psychologicznych i pedagogicznych, historii sztuki, filozofii oraz projektów unijnych). Znamiennej cechą rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki są ich intensywne działania na płaszczyźnie artystycznej, własna twórczość oraz jej popularyzacja poprzez wystawy, udział w plenerach. Nauczycy-

⁶⁰¹ Zob. P. M. Senge, *Piąta dyscyplina...*, op. cit., s. 21–23.

⁶⁰² Zob. Cz. Plewka, *Uwarunkowania zawodowego rozwoju nauczycieli...*, op. cit., s. 340–341.

⁶⁰³ Zob. H. Kwiatkowska, *Pedeutologia...*, op. cit., s. 233–234.

⁶⁰⁴ Zob. W. Prokopiuk, *Wieloaspektowość samokształcenia nauczycieli...*, op. cit., s. 158–159.

ciele plastyki mają świadomość konieczności rozwoju w zakresie nauk psychologicznych, a zwłaszcza psychologii twórczości. Zajmują się realizacją projektów unijnych i pozyskiwaniem funduszy na edukację plastyczną. Współpracują z instytucjami środowiska lokalnego, szczególnie placówkami kultury. Rozwijają się także na płaszczyźnie naukowej. O silnej ich identyfikacji z zawodem nauczyciela plastyki świadczy wyjątkowe zaangażowanie w edukację plastyczną. Zaangażowanie nauczycieli plastyki w proces samokształcenia i doskonalenia zawodowego – wynikające z ich wewnętrznej potrzeby, świadomości i odpowiedzialności zawodowej oraz ich twórcze poszukiwania związane z przekraczaniem i zastępowaniem przepisu roli tożsamością osobową⁶⁰⁵ – świadczą o tym, że znaleźli się oni zgodnie z teorią rozwoju zawodowego R. Kwaśnicy w stadium postkonwencjonalnym⁶⁰⁶. Analizując zaś materiał narracyjny w kontekście teorii Z. Zaborowskiego⁶⁰⁷ można stwierdzić, że rozwój zawodowy nauczycieli plastyki sytuuje się w fazie samowiedzy i samokontroli, a także twórczości. Nauczyciele posiadają bowiem własną koncepcję rozumienia rzeczywistości edukacyjnej. Dokonują krytycznej analizy swoich działań pedagogicznych, są samodzielni w myśleniu oraz otwarci na poszerzanie swojej wiedzy – wypracowanie twórczych sposobów oraz strategii działania. Praca zawodowa badanych nauczycieli plastyki ma więc znamiona⁶⁰⁸.

Z analizy narracji nauczycieli plastyki a zarazem artystów wynika, że ich rozwój zawodowy jest całościowym procesem transformacji ich doświadczeń przebiegających w sposób nieciągły, wynikających z ich indywidualnych biografii usytuowanych w szerokim kontekście społecznym⁶⁰⁹. Jest uzależniony od ich dyspozycji osobowych (cech i predyspozycji) oraz od środowiska miejsca pracy (relacji z profesjonalną grupą odniesienia, czynników organizacyjno-materiałnych szkoły), które stanowią uwarunkowania wewnętrzne/podmiotowe i zewnętrzne/środowiskowe tego procesu. Rozwój zawodowy nauczycieli plastyki powiązany jest z ich życiem osobistym i rodzinnym oraz szerszym kontekstem społeczno-kulturowym i polityczno-ekonomicznym. Rekonstrukcja przebiegu życia zawodowego nauczycieli plastyki – twórców/artystów wskazuje na specy-

⁶⁰⁵ Zob. R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu...*, op. cit., s. 306.

⁶⁰⁶ Zob. idem, *Przygotowanie pojęciowe i próba analizy potrzeb rozwojowych...*, op. cit., s. 101–103.

⁶⁰⁷ Zob. Z. Zaborowski, *Rozwój zawodowy nauczyciela...*, op. cit., s. 131–135.

⁶⁰⁸ Koncepcja refleksyjnej praktyki Schöna, zob. S. Dylak, *Kształcenie nauczycieli do refleksyjnej praktyki...*, op. cit.; M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela...*, op. cit.

⁶⁰⁹ Powyższą tezę rozwijam w publikacji: *Całościowe uczenie się pedagogów-artystów na tle ich autobiografii zawodowych*, [w:] E. Dubas, J. Stelmaszczyk (red.) *Biografie edukacyjne*, Łódź 2014, s. 99–111.

ficzne wydarzenia i sytuacje znaczące w procesie „ich stawania się nauczycielami”. Analiza wertykalna autobiografii nauczycieli pozwoliła na uchwycenie indywidualnych dróg życia zawodowego nauczycieli plastyki, a w konsekwencji pokazania procesu ich rozwoju zawodowego jako transformacji doświadczeń, wydarzeń, zjawisk. Analiza porównawcza (horyzontalna) autobiografii nauczycieli plastyki pokazała, że w procesie ich rozwoju zawodowego pojawiają się charakterystyczne zmiany będące rezultatem podobnych doświadczeń różnych nauczycieli i zdarzeń zachodzących na przestrzeni czasu, prowadzących do ich „dojrzenia zawodowego”.

Uwarunkowania rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki

W rozdziale prezentuję wyniki badań własnych świadczące o tym, że rozwój zawodowy nauczycieli plastyki jest sprzężeniem uwarunkowań podmiotowych oraz uwarunkowań środowiskowych wynikających z szerszego kontekstu społecznego. Z moich analiz wynika, że zarówno warunki wewnętrzne jak i zewnętrzne, w różnorodny sposób rzutują na stan i specyfikę procesu rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki: wzmacniają/stymulują bądź utrudniają/hamują realizację procesu ich rozwoju zawodowego. W tej części książki przedstawiam uwarunkowania wewnętrzne (podmiotowe) i zewnętrzne (przedmiotowe) rozwoju zawodowego badanych nauczycieli plastyki.

1. Uwarunkowania wewnętrzne (podmiotowe) rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki

Proces rozwoju zawodowego nauczycieli zależy od ich dyspozycji osobowych⁶¹⁰. Uwarunkowany jest czynnikami podmiotowymi, tkwiącymi w samym nauczycielu⁶¹¹. Jednostkowe czynniki warunkujące rozwój zawodowy nauczycieli związane są cechami ich osobowości oraz ich właściwościami psychicznymi⁶¹². Do warunków podmiotowych rozwoju zawodowego należą między innymi: zdolności i uzdolnienia, zainteresowania oraz silna motywacja⁶¹³.

⁶¹⁰ Por. R. Fessler, *Dynamic of teacher career stages...*, op. cit., s. 187.

⁶¹¹ Zob. K. Czarnecki, *Rozwój twórczy człowieka...*, op. cit., s. 75.

⁶¹² Por. M. Olejniczak, *Uwarunkowania rozwoju zawodowego nauczyciela*, [w:] E. Przygońska (red.), *Nauczyciel. Rozwój zawodowy...*, op. cit., s. 49.

⁶¹³ Zob. K. Czarnecki, *Rozwój twórczy człowieka (Warunki. Proces. Wyniki)*, [w:] S. Juszczyk (red.), *Twórczy rozwój nauczyciela...*, op. cit., s. 75.

Jakość procesu rozwoju zawodowego uzależniona jest również od indywidualnego systemu wartości nauczyciela⁶¹⁴.

Z wywiadów przeprowadzonych przeze mnie z nauczycielami plastyki wynika, że uświadamiają oni sobie, jak ważną rolę odgrywają w procesie ich rozwoju zawodowego uwarunkowania wewnętrzne/podmiotowe. Proces rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki warunkowany jest ich cechami osobowości oraz predyspozycjami i zdolnościami. Cechy charakteru nauczycieli mobilizują ich do pracy nad sobą. Takie właściwości jak własny entuzjazm, otwartość, wysokie poczucie wartości, pasja zawodowa, satysfakcja i zadowolenie z pracy sprzyjają podejmowaniu przez badanych różnorodnych inicjatyw. Istotnym warunkiem (stymulatorem) rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki jest ich zaangażowanie w pracę pedagogiczną. Realizowanie różnorodnych projektów na rzecz edukacji plastycznej staje się przyczynkiem do podejmowania przez nich dalszych wyzwań zawodowych, a ich efekty – powodem do satysfakcji i spełnienia zawodowego.

Nauczyciel cały czas musi się rozwijać, czytać, tworzyć, śledzić współczesną literaturę i nie powinien żyć w przekonaniu, że jest już doskonały (nauczyciel dyplomowany, specjalność „edukacja plastyczna”, szkoła podstawowa i gimnazjum w Białymstoku).

Jestem osobą twórczą i dużo wymagam od siebie. Nie chcę stać w miejscu, ciągle czegoś poszukuję. Nigdy nie zdarzyło się tak, że powiedziałam, że już, wszystko umiem. Za każdym razem odradzam się na nowo. Mam świadomość, że jestem osobą niedoskonałą. Zawsze wydaje mi się, że mam jeszcze tyle do zrobienia (nauczyciel dyplomowany, specjalność „edukacja plastyczna”, szkoła podstawowa w mieście powiatu białostockiego).

Siłą napędzającą do działania nauczyciele plastyki odnajdują we własnych predyspozycjach twórczych. Nazywają ją artystmem i instynktem twórczym.

„Mobilizuje mnie do rozwoju moja twórczość oraz moje predyspozycje artysty, wrażliwość i empatia”; „Uwielbiam to co robię, odnalazłam się w tym, lubię pracę z dziećmi”; „Jestem osobą bardzo ambitną i lubię pokonywać przeszkody”; „Stymuluje mnie do działania postawa twórcza, otwartość na różnorodne wyzwania”; „Napędza mnie twórczość własna i instynkt samozachowawczy”; „Odczuwam pasję, lubię to co robię pomimo przeciwności losu”; „W mojej pracy pomagają mi predyspozycje artysty i osobowość”; „Własne osiągnięcia artystyczne i możliwość rozwoju dodają mi skrzydeł”; „Odczuwam

⁶¹⁴ Zob. M. Dyrda, *Uwarunkowania rozwoju zawodowego nauczyciela...*, op. cit., s. 125.

ogromną potrzebę samorozwoju”; „Pomaga mi to że jestem autonomiczna i znam swoją wartość”.

Ważny czynnik sprawczy rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki stanowi motywacja wewnętrzna. Mają oni permanentną, wewnętrzną potrzebę rozwoju na wielu płaszczyznach, który najczęściej jest ich autonomiczną, samodzielną decyzją.

Bardzo często coś ukrytego wewnątrz mobilizuje mnie do rozwoju. Wewnętrzna potrzeba bywała często nieuświadomiona, ale dział czynnik zewnętrzny, gdy pojawiała się jakaś propozycja ze strony przyjaciół, znajomych, instytucji kultury. Skoro uznałam, że ona mi się przyda do pracy i ogólnie w życiu podejmuję wyzwanie (nauczyciel dyplomowany, specjalność „edukacja plastyczna”, szkoła podstawowa i gimnazjum w Białymstoku).

Z moich badań wynika, że podstawowymi czynnikami rzutującymi na rozwój zawodowy nauczycieli plastyki są ich wartości, które przesądzają o tym, co stanowi sens ich życia oraz ich postawy wobec zadań zawodowych. Przekonanie o pełnieniu misji zawodowej, rzetelna wizja rozwoju osobowości dzieci i młodzieży, poczucie odpowiedzialności zawodowej sprawiają, że nauczyciele plastyki podejmują szerokie działania na rzecz własnego rozwoju zawodowego. Są one wyrazem głębokiej świadomości zawodowej, dzięki której spełnianie misji nauczyciela plastyki staje się dla nich sensem życia i pasją.

Właściwości indywidualne nauczycieli, takie jak: wysokie poczucie własnej wartości, odczuwanie satysfakcji zawodowej (zadowolenie z pracy) w znaczny sposób podtrzymują aktywność zawodową nauczycieli, co potwierdziły także badania S. Koczoń-Zurek⁶¹⁵. Z badań H. Kwiatkowskiej wynika, że czynniki stymulujące rozwój zawodowy nauczycieli tkwią głównie w ich cechach indywidualnych: satysfakcji osobistej oraz własnej odpowiedzialności⁶¹⁶. Podobne wnioski, dotyczące ważnego znaczenia warunków wewnętrznych/podmiotowych w procesie rozwoju zawodowego nauczycieli formułują, między innymi W. Dróżka⁶¹⁷, J. M. Michalak⁶¹⁸, Cz. Plewka⁶¹⁹.

⁶¹⁵ Zob. S. Koczoń-Zurek, *Psychopedagogiczne i socjologiczne...*, op. cit., s. 51–56.

⁶¹⁶ Zob. H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycieli...*, op. cit., s. 57.

⁶¹⁷ Zob. W. Dróżka, *Młode pokolenie nauczycieli...*, op. cit.

⁶¹⁸ Zob. J.M. Michalak, *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli...*, op. cit., s. 284–285.

⁶¹⁹ Zob. Cz. Plewka, *Uwarunkowania rozwoju zawodowego nauczycieli...*, op. cit., s. 369–371.

2. Uwarunkowania zewnętrzne (środowiskowe) rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki

Na rozwój zawodowy nauczyciela ma wpływ jego otoczenie, a zwłaszcza czynniki środowiska pracy⁶²⁰. Szczególnie stosunki międzyludzkie w miejscu pracy: relacje interpersonalne nauczycieli z uczniami, innymi nauczycielami, dyrekcją i rodzicami uczniów oraz warunki organizacyjno-materialne szkoły odgrywają ważną rolę w jego rozwoju zawodowym. Na jakość tego procesu na wpływ również sytuacja rodzinna nauczyciela⁶²¹.

Zgromadzone przeze mnie dane empiryczne świadczą o tym, że rozwój zawodowy nauczycieli plastyki warunkowany jest przez różne czynniki zewnętrzne/środowiskowe. Część z nich stymuluje rozwój zawodowy nauczycieli plastyki, jednak grupa uwarunkowań zewnętrznych stanowi także duże utrudnienie w realizacji zadań rozwoju zawodowego badanych (rysunek 12).

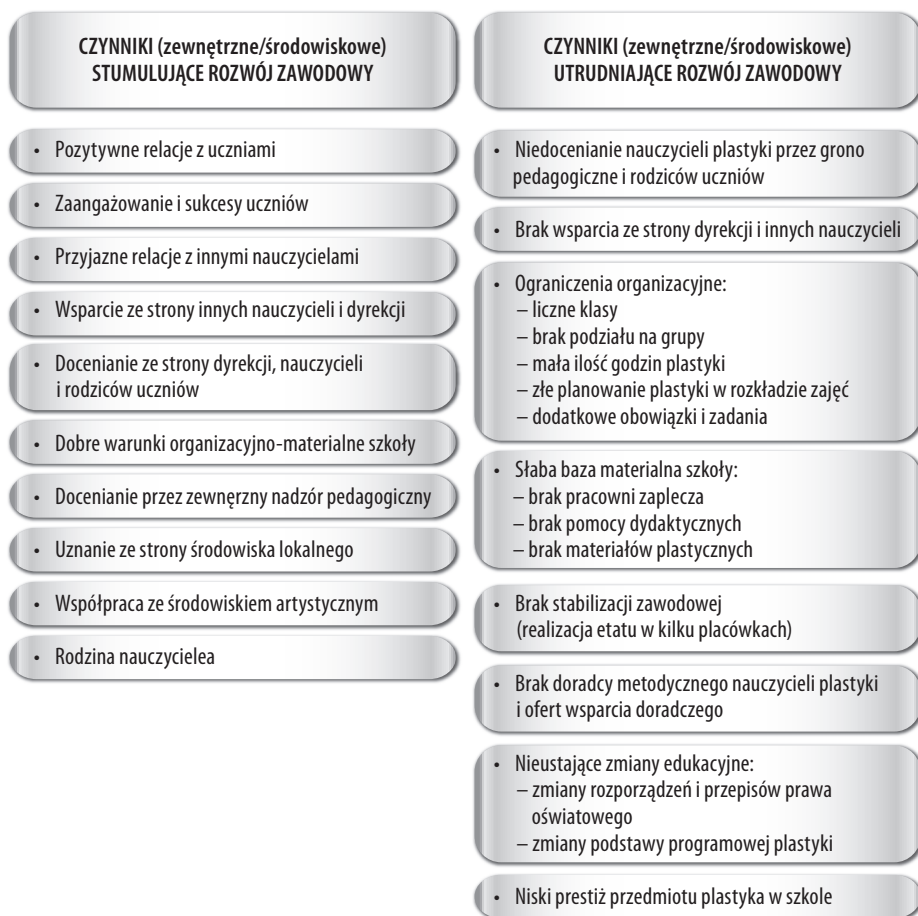
Ważnym czynnikiem sprzyjającym rozwojowi zawodowemu badanych nauczycieli są stosunki interpersonalne z uczniami. Sukcesy i zaangażowanie uczniów, jak relacjonują badani: „dodają im skrzydeł”. Nagrody uczniów w wojewódzkich, ogólnopolskich i międzynarodowych konkursach plastycznych mobilizują nauczycieli do dalszego, dynamicznego rozwoju zawodowego. Zainteresowanie uczniów plastyką, czego dowodem jest kontynuacja ich edukacji w szkołach o profilu plastycznym jest dla badanych szczególnie inspiracją do pracy nad sobą. Życzliwe, otwarte, ciepłe kontakty z uczniami oraz ich zaangażowanie stanowią często rekompensatę licznych utrudnień jakie towarzyszą pracy zawodowej nauczycieli plastyki. Moje wnioski są zbieżne z wcześniejszymi konkluzjami S. Koczoń-Zurek, że właściwe relacje nauczycieli z uczniami są najważniejszym źródłem podtrzymywania ich aktywności zawodowej⁶²².

Postawy przedstawicieli profesjonalnej grupy odniesienia: innych nauczycieli, wewnątrzszkolnego nadzoru pedagogicznego wobec nauczycieli plastyki stanowią ważne źródło warunkujące ich rozwój zawodowy. Chęć podejmowania działań na rzecz własnego rozwoju zawodowego ma tendencję zwyżkową dzięki pozytywnym relacjom, współpracy z innymi nauczycielami oraz dyrekcją szkoły. Wsparciem dla nauczycieli plastyki jest akceptacja i zrozumienie ze strony tych podmiotów.

⁶²⁰ Por. R. Fessler, *Dynamic of teacher career stages...*, op. cit., s. 187.

⁶²¹ Zob. S. Koczoń-Zurek, *Psychopedagogiczne i socjologiczne...*, op. cit., s. 112–114.

⁶²² Ibidem, s. 65–67.



Rysunek 12. Uwarunkowania zewnętrzne/środowiskowe rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki

Źródło: opracowanie własne.

Zrozumienie ze strony kolegów, wspólne cieszenie się z sukcesów zawodowych, wsparcie w trudnych momentach życiowych, pomoc przy tworzeniu projektów, praca zespołowa, prawdziwie i szczere relacje międzyludzkie mobilizują mnie do ciągłego rozwoju i podejmowania nowych zadań (nauczyciel dyplomowany, specjalność „edukacja plastyczna”, szkoła podstawowa w Białymstoku).

Jestem doceniana przez dyrektora poprzez dodatek motywacyjny. Czuję wsparcie ze jego strony (nauczyciel dyplomowany, specjalność edukacja plastyczna, szkoła podstawowa w Białymstoku).

Mam dobre relacje z dyrekcją, która daje mi swobodę działania; Doceniam warunki, jakie zapewnia mi dyrektorka, gdy zabrakło mi godzin zadbała o to, bym miała pełen etat (nauczyciel mianowany, specjalność „edukacja plastyczna”, gimnazjum w Białymstoku).

Negatywny stosunek przedstawicieli profesjonalnej grupy odniesienia do nauczycieli plastyki realizujących zadania w ramach rozwoju zawodowego może także stanowić dla nich pewne utrudnienie.

„Nie uzyskałam wsparcia od poprzedniego nauczyciela plastyki”; „Brakuje zespołowej pracy z innymi nauczycielami”; „Czuję zazdrość ze strony innych nauczycieli”; „Dyrekcja nie wspiera mnie w rozwoju zawodowym”; „Pracowałam przez 10 lat w gimnazjum i nigdy nie dostałam nagrody od dyrektora”; „Mam trudne relacje z dyrekcją, co nie mobilizuje mnie do dalszej pracy”; „Odczuwam brak zainteresowania ze strony dyrekcji”; „Dla dyrektora jest obojętne to, co się dzieje w zakresie edukacji artystycznej w szkole”.

Wyniki badań W. Prokopiuka, świadczą również o umiarkowanie negatywnym stosunku członków „profesjonalnej grupy odniesienia” do nauczycieli realizujących swój rozwój zawodowy⁶²³, a H. Kwiatkowskiej, że rola dyrektora szkoły w stymulacji rozwoju zawodowego nauczycieli bywa znikoma⁶²⁴.

Na jakość realizowanych przez nauczycieli plastyki zadań rozwoju zawodowego mają wpływ także ich relacje z rodzicami uczniów. Pozytywne stosunki z rodzicami, wsparcie z ich strony i docenianie stanowią źródło, które mobilizuje nauczycieli plastyki do intensyfikacji działań na rzecz własnego rozwoju zawodowego.

Uskrzydlają mnie dowody sympatii ze strony rodziców uczniów. Ich aktywny udział w podejmowanych przeze mnie inicjatywach, docenianie mojego zaangażowania w rozwój artystyczny i osobowy ich dzieci (nauczyciel mianowany, specjalność „edukacja plastyczna”, wiejska szkoła podstawowa powiatu białostockiego).

Miłe jest, gdy rodzic podziękuje za twoją pracę i nie traktuje nauczyciela plastyki jako nauczyciela drugiej kategorii (nauczyciel dyplomowany, specjalność „edukacja plastyczna”, wiejska szkoła podstawowa oraz szkoła podstawowa w Białymstoku).

Czynnikami zdecydowanie utrudniającym rytmiczny rozwój zawodowy nauczycieli plastyki jest wadliwa organizacja pracy w szkole. Największymi utrudnieniami w tym zakresie są: mała ilość godzin plastyki, złe jej umiejscowienie w rozkładzie lekcji, a przede wszystkim liczne klasy.

⁶²³ Zob. W. Prokopiuk, *Nauczyciel na polach humanizacji edukacji...*, op. cit., s. 384.

⁶²⁴ Zob. H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycieli...*, op. cit., s. 57.

Nie da się zrealizować programu. Za dużo materiału do przekazania na jednej lekcji. Brak czasu na lekcje teoretyczne i praktyczne. Za mało godzin w przedziale klas IV–VI. Bardzo liczne klasy. Złe planowanie lekcji plastyki w rozkładzie. (nauczyciel dyplomowany, specjalność „edukacja plastyczna”, szkoła podstawowa we wsi powiatu białostockiego).

Mała ilość godzin, brak czasu na realizację zadań w planie lekcyjnym (45 min.), liczne klasy co wpływa na to, że nie wszystkie działania można wykonać (nauczyciel dyplomowany, specjalność „edukacja plastyczna”, gimnazjum w Białymstoku).

Uczeń nie jest w stanie zrealizować zadania plastycznego podczas 45 minutowych zajęć. Ciągły pośpiech, który jest uwarunkowany zobowiązaniami wobec twórców oświaty, że trzeba standardy wykonać w krótkim czasie. Nie jestem przekonana do pędu – bo sztuka wymaga kontestacji, relaksacji, zastanowienia przez choć krótką chwilę, by zobaczyć wartości. Sztuka wymaga głębszego oddechu, popatrzenia, zwolnienia (nauczyciel dyplomowany, specjalność „edukacja plastyczna”, gimnazjum w Białymstoku).

Na wadliwą organizację pracy swoich szkół zwracają uwagę zwłaszcza nauczyciele plastyki pracujący w białostockich szkołach podstawowych i gimnazjach. W mniejszym zakresie ten problem niepokoi nauczycieli szkół wiejskich, w których „Klasy nie są liczne oraz istnieje możliwość organizacji pracy na lekcjach plastyki w systemie blokowym”. Badania M. Szymańskiej, dotyczące statusu nauczycieli plastyki także wskazują na to, że realizację zadań zawodowych nauczycieli plastyki utrudnia wadliwa organizacja pracy szkoły⁶²⁵.

Istotnym czynnikiem, który warunkuje rozwój zawodowy nauczycieli plastyki są przypisane im dodatkowe zadania i obowiązki. Zasadniczą barierą ich pracy w tym względzie jest konieczność realizowania pensum w kilku placówkach jednocześnie. Nauczyciele, by utrzymać się na rynku pracy, zmuszeni są do nauczania wielu innych przedmiotów np. muzyki, techniki, informatyki, katechezy, wychowania do życia w rodzinie, nawet matematyki, przyrody, czy historii. Bywa, że placówki oświatowe, w których nauczyciele plastyki uzupełniają etat, oddalone są od siebie o wiele kilometrów co stanowi dla nich znaczącą barierę w realizacji zadań rozwoju zawodowego. Sytuacja ta prowadzi często do ich wyczerpania fizycznego. „Prześladuje” ich chroniczny brak czasu i poczucie, iż są niesprawiedliwie „wykorzystywani” przez innych (muszą być zawsze dyspozycyjni i pełnić wiele funkcji). Oprócz tego, że z założenia (tak jak inni nauczyciele) mają być pedagogami, wychowawcami, to jeszcze dodatkowo dekoratorami, konserwatorami, za co nie otrzymują wynagrodzenia. Nauczycy-

⁶²⁵ Zob. M. Szymańska, *Status nauczyciela plastyki...*, op. cit., s. 344–345.

ciela-plastycy mogą liczyć tylko na własne siły i „muszą umieć wyczarować z niczego olśniewający wystrój szkoły”. Brakuje im poczucia stabilizacji zawodowej i finansowej, a na co dzień odczuwają lęk przed przyszłością. Powszechnie panująca biurokracja, konieczność „fabrykowania kolejnych dokumentów” stanowi istotną przeszkodę w realizacji podstawowych zadań procedury własnego rozwoju zawodowego.

Bardzo uciążliwe jest robienie dekoracji w kilku szkołach, co wymaga zostawiania po godzinach, ale bez gratyfikacji. Wykonywanie dekoracji zleconych przez dyrekcję jest często ponad siły, co wiąże się z wchodzeniem na drabinę, w razie wypadku nauczyciel plastyki nie jest ubezpieczony, bo to nie należy do jego obowiązków (nauczyciel dyplomowany, specjalność „edukacja plastyczna”, gimnazjum i szkoła podstawowa w Białymstoku).

Organizowanie dodatkowych zajęć dla uczniów w celu przygotowania ich do olimpiad przedmiotowych bez gratyfikacji. Sytuacja materialna zmusza do podejmowania pracy w innych szkołach (nauczyciel dyplomowany, specjalność inna niż „edukacja plastyczna” + studia podyplomowe „sztuka”, szkoła podstawowa w Białymstoku).

Ogrom dodatkowych zajęć, nauczyciel plastyki ma czas nielimitowany, ma być zawsze dyspozycyjny (nauczyciel dyplomowany, specjalność inna niż „edukacja plastyczna” + studia podyplomowe „sztuka”, szkoła podstawowa i gimnazjum w Białymstoku).

Inne przeszkody to wymogi biurokratyczne. Nadmierne obciążenie nauczyciela plastyki tworzeniem różnorodnych dokumentów np. przedmiotowy system oceniania, plan wynikowy, plachty na ścieżki edukacyjne, mocne i słabe strony uczniów. Nadmierne wymogi biurokratyczne dyrekcji lub władz zwierzchnich, np. po sprawdzianach analiza badań wstępnych itp. Hamulcem rozwoju zawodowego jest wiele obszarów pracy biurokratycznej szkoły, która powoduje, że najważniejszy jest „papier”, a nie podmiot. Choć pozornie te papiery mają służyć temu, by uczeń był ważniejszy. Niestety w mojej biografii zawodowej ostatnio w okresie nieustającej reformy coraz częściej obniża się satysfakcja zawodowa. Nie jest to spowodowane bezpośrednią pracą z uczniem, ale brakiem stabilizacji i niepewności (nauczyciel dyplomowany, specjalność „edukacja plastyczna”, szkoła podstawowa i gimnazjum w Białymstoku).

Obciążenia biurokratyczne w przypadku konkursów, trzeba uzyskać pozwolenie rodziców, napisać sprawozdanie, samodzielnie zawozić prace. Brakuje na ten cel pieniędzy. (nauczyciel dyplomowany, specjalność inna niż „edukacja plastyczna” + studia podyplomowe „sztuka”, szkoła podstawowa i gimnazjum we wsi powiatu białostockiego).

Uważam, że praca nauczyciela jest ciekawa, ale często ją ogranicza „góra”, czyli ministerstwo, które narzuca nakazy, normy, które trzeba spełniać i przede

wszystkim ta praca biurokratyczna, dużo czasu zabiera. Te papierki, które musimy wypełniać, które się mnożą z roku na rok zabijają całą istotę pracy nauczyciela (nauczyciel dyplomowany, specjalność „edukacja plastyczna”, wiejska szkoła podstawowa oraz szkoła podstawowa i gimnazjum w mieście powiatu białostockiego).

Ubolewam nad tym, że pracuję 21 rok i nadal nie mam pełnego etatu (nauczyciel dyplomowany, specjalność „edukacja plastyczna” + kurs kwalifikacyjny „sztuka”, szkoła podstawowa w Białymstoku).

Nikt nie przywiązuje wagi do tego przedmiotu, nie ma stabilizacji, jest coraz gorzej, plastyka jest na drugim planie. Brakuje etatu, uzupełniam go w kilku szkołach (nauczyciel dyplomowany, specjalność „edukacja plastyczna”, szkoła podstawowa i gimnazjum w Białymstoku oraz w mieście powiatu białostockiego).

Utrudniona jest realizacja etatu w kilku placówkach, trudno pogodzić robienie oprawy plastycznej w kilku szkołach (nauczyciel kontraktowy, specjalność „edukacja plastyczna”, szkoła podstawowa w Białymstoku).

Przywoływane w pracy liczne opinie dotyczące niezadawalających warunków pracy nauczycieli plastyki (zwłaszcza dotyczące pracy w kilku szkołach w celu realizacji pełnego etatu) świadczą o poczuciu krzywdy, które towarzyszy dydaktykom praktycznie każdego dnia. Konieczne jest zatem podejmowanie bardziej zdecydowanych działań przez różne podmioty decyzyjne, w celu zmiany tej sytuacji.

Nauczyciele drastycznie odczuwają brak w szkołach pracowni plastycznych, co wiąże się z koniecznością przenoszenia materiałów plastycznych z sali do sali. Często pracownie ulokowane są w nieodpowiednich pomieszczeniach (np. w suterrenach budynku szkolnego czy też w miejscach przeznaczonych na szatnie, bez należytego oświetlenia). Dużym utrudnieniem dla prawidłowej organizacji procesu wychowania plastycznego jest brak bieżącej wody w salach przeznaczonych na tego typu lekcje. Bardzo uciążliwe jest korzystanie przez uczniów z wody przynieszonej w wiadrach. Czynnikiem hamującym rozwój zawodowy nauczycieli plastyki (o dużym stopniu uciążliwości) jest brak środków finansowych na choćby podstawowe materiały plastyczne. Bywa, że nauczyciele przeznaczają na ten cel fundusze własne, ze swoich skromnych pensji. Codzienną pracę nauczycieli plastyki dezorganizuje także utrudniony dostęp do sprzętu audiowizualnego.

Pracownia w podziemiach, brak funduszy, brak materiałów. Tragiczne warunki materialne, brak środków finansowych, muszą używać własnych materiałów (nauczyciel dyplomowany, specjalność „edukacja plastyczna”, gimnazjum w Białymstoku).

Brak odpowiedniej pracowni, dostępu do bieżącej wody, gdyż pracownia jest w piwnicy bez dobrego światła i wentylacji. Sama wyposażyłam pracownię plastyczną, fundusze zdobyłam przez organizację kiermaszów, a planista zorganizował plan tak, że mam tam tylko 1 godzinę i muszę przенosić materiały plastyczne z sali do sali (nauczyciel dyplomowany, specjalność inna niż „edukacja plastyczna” + studia podyplomowe „sztuka”, szkoła podstawowa i gimnazjum w Białymstoku).

Pracownia w podziemiach, brak materiałów i funduszy, brak sprzętu audiowizualnego. Jest on tylko w sali komputerowej, do której jest ograniczony dostęp (nauczyciel dyplomowany, specjalność „edukacja plastyczna”, gimnazjum w Białymstoku).

Brak pracowni i wyposażenia. Zrobiłam remont sali plastycznej, która ma być zabrana. Po raz pierwszy mam salę plastyczną. Przez 20 lat musiałam przechodzić z sali do sali. Brak warsztatowych warunków pracy, brak sprzętu audiowizualnego. Brak materiałów, wszystko kupuję za swoje pieniądze (nauczyciel dyplomowany, specjalność inna niż „edukacja plastyczna” + studia podyplomowe „sztuka”, szkoła podstawowa w Białymstoku).

Warunki materialne, brak sali pełnowymiarowej, braki warsztatowe, brak finansów na zakup materiałów. Barięą jest też sytuacja finansowa uczniów z ubogich rodzin, którzy nie zawsze mają materiały plastyczne. Działania na lekcjach muszę dostosowywać do możliwości finansowych, do środowiska, w którym pracuję. Nie zawsze moje wizje i ambicje mogą być zrealizowane, zawsze muszę uwzględniać możliwości finansowe uczniów (nauczyciel dyplomowany, specjalność „edukacja plastyczna”, szkoła podstawowa i gimnazjum w Białymstoku).

Złe warunki pracy nauczycieli plastyki są, zdaniem M. Szymańskiej, konsekwencją „upadku statusu plastyki w systemie nauczania”⁶²⁶. Dodać należy, że mimo ich pozytywnej wewnętrznej motywacji do rozwoju zawodowego, sytuacja finansowa często uniemożliwia im udział w formach doskonalenia zawodowego, który jest z reguły bardzo kosztowny. Z analiz dokonywanych w raporcie TEACHING AND LEARNING INTERNATIONAL SURVEY (TALIS) wynika, że głównym utrudnieniem rozwoju zawodowego nauczycieli jest właśnie sfera finansowa⁶²⁷. Do podobnego wniosku doszedł W. Prokopiuk (że niskie wynagrodzenie nauczycieli stanowi istotną barierę na drodze ich rozwoju zawodowego)⁶²⁸.

Zgromadzony w trakcie badań materiał dowodowy wskazuje na to, że na terenie miasta Białegostoku i powiatu białostockiego funkcjonuje niewiele szkół,

⁶²⁶ M. Szymańska, *Status nauczyciela plastyki...*, op. cit., s. 344.

⁶²⁷ Zob. R. Piwowski, M. Krawczyk, *Nauczanie – wyniki badań...*, op. cit., s. 25.

⁶²⁸ Zob. W. Prokopiuk, *Nauczyciel na polach humanizacji edukacji...*, op. cit., s. 382.

w których dobra baza materialna stanowi czynnik wzmacniający chęć podejmowania przez nauczycieli plastyki działań w zakresie własnego rozwoju zawodowego.

Jestem zadowolona z pracowni, którą sama stworzyłam, pomimo tego, że jest ona w piwnicy, gdyż jest zaplecze i zlew (nauczyciel dyplomowany, specjalność „edukacja plastyczna”, szkoła podstawowa we wsi powiatu białostockiego).

Mam dobre warunki warsztatowe i wspomniałam pracownię. Doskonały warsztat pracy mobilizuje mnie do działania (nauczyciel dyplomowany, specjalność „edukacja plastyczna”, szkoła podstawowa i gimnazjum w Białymstoku).

Istotnym warunkiem rozwoju zawodowego nauczycieli jest funkcjonowanie doradztwa metodycznego⁶²⁹. Ze względu na to, że w białostockim środowisku brakuje nauczyciela plastyki-doradcy metodycznego, fakt ten poważnie utrudnia nauczycielom realizację procedury ich rozwoju zawodowego (znacznie rzadziej nauczyciele plastyki traktują działalność doradztwa metodycznego jako czynnik obojętny).

„Brakuje doradcy metodycznego”; „Nie ma konferencji dla plastyków”; „Brak partnerów ze strony doradztwa metodycznego”; „Brak oferty wsparcia nauczycieli plastyki”; „Brakuje interesujących form doskonalenia zawodowego nauczycieli plastyki”; „Brak informatorów na temat doskonalenia zawodowego”.

Rozwój zawodowy nauczycieli plastyki utrudniają nieustające zmiany edukacyjne (np. zmiany rozporządzeń i przepisów prawa oświatowego czy podstawy programowej plastyki). Zgromadzone dane empiryczne potwierdzają tezę S. Popka, że eksperymenty wdrożeniowe w zakresie edukacji plastycznej negatywnie wpływają na jej jakość⁶³⁰. Taką drastyczną zmianą, przyczyniającą się do obniżenia rangi plastyki w szkole jest, jak wynika z moich badań, wprowadzenie przedmiotu sztuka i wynikające z tego konsekwencje. Nauczyciele plastyki aby utrzymać się na rynku pracy byli zmuszeni do przekwalifikowywania się. Zredukowano ilość godzin plastyki, a nauczycielom innych przedmiotów, którzy pośpiesznie ukończyli studia podyplomowe lub kurs kwalifikacyjny z zakresu „sztuka, także „pośpiesznie” nadano uprawnienia do nauczania plastyki.

⁶²⁹ Por. H. Dybek, *Doradztwo metodyczne i doskonalenie zawodowe nauczycieli...*, op. cit., s. 49.

⁶³⁰ Por. S. Popka, *Wybrane problemy teorii i praktyki edukacji plastycznej...*, op. cit., s. 152.

Gdy wprowadzono „sztukę” to zaczęły się trudności. Moja praca obecnie wygląda tak, że ja od kwietnia do końca maja boję się o to, co będzie w następnym roku. Martwię się o każdą godzinę i mam świadomość, że jak stracę chociaż jedną to jej nie znajdę na terenie mojego miasta (nauczyciel dyplomowany, specjalność „edukacja plastyczna”, szkoła podstawowa i gimnazjum w Białymstoku).

Przeszkody jakie napotykam na swojej drodze zawodowej to częste zmiany w polityce oświatowej (rozporządzeń, programów, zmniejszenie ilości godzin, w jednym roku jest plastyka, w drugim muzyka, połączono je w blok „sztuka”, potem kolejne zmiany teraz znów jest plastyka i muzyka ale w mniejszym wymiarze godzin). By uzbierać etat musiałam zdobyć kwalifikacje do nauczania sztuki. Teraz zazwyczaj pół roku prowadzę plastykę, a następnego roku muzykę (nauczyciel dyplomowany, specjalność „edukacja plastyczna”, szkoła podstawowa i gimnazjum w Białymstoku).

Pokazane powyżej „zmiany edukacyjne” doprowadziły do obniżenia się prestiżu plastyki w szkole, a w konsekwencji przyczyniły się do zdeprecjonowania wartości pracy i wysiłku nauczycieli tego przedmiotu:

„Czuję się niedoceniona, bo plastyka jest traktowana jak michałek”; „Prestiż zawodu nauczyciela plastyki jest niski”; „Plastyka jest na wymarcu”; „Nikt nie przywiązuje wagi do tego przedmiotu, nie ma stabilizacji, jest coraz gorzej”; „Zajęcia plastyczne traktowane są jako rozrywka, odprężenie, a nie ważny przedmiot”; „Nasze wysiłki nie są docenione, a przedmioty coraz bardziej okrojone”; „W szkole na stanowisku plastyka nie są zatrudniani specjaliści przez to jest niski prestiż przedmiotu”; „W hierarchii przedmiotów plastyka traktowana jest jako mało ważna”.

Także inne badania dotyczące zawodu nauczyciela plastyki świadczą o niskim jego statusie co znacznie utrudnia realizację szkolnej edukacji plastycznej⁶³¹.

Zgodnie z KARTĄ NAUCZYCIELA oraz rozporządzeniami ministerialnymi nauczyciele podlegają procedurze awansu zawodowego⁶³². Analiza uzyskanych danych dowodzi, że nauczyciele plastyki mają do niej ambiwalentny stosunek:

⁶³¹ Zob. M. Szymańska, *Status nauczyciela plastyki...*, op. cit., s. 337–345; J. Górniewicz, *Postawy młodzieży szkolnej wobec plastyki...*, op. cit., s. 41–57; E. Korepta, *Szkolna plastyka i jej nauczyciele...*, op. cit., s. 59–72; A. Pola, *Miejsce plastyki w edukacji permanentnej...*, op. cit., s. 211–214; B. Kunat, *Ranga nauczyciela plastyki...*, op. cit., s. 418–425, eadem, *Nauczyciel plastyki z perspektywy absolwentów...*, op. cit., s. 196–206; eadem, *Oczekiwania uczniów wobec edukacji plastycznej...*, op. cit., s. 201–209.

⁶³² Zob. *Karta nauczyciela*, art. 7–10 ustawy z 18.02.2000 r. o zmianie ustawy Karta Nauczyciela; rozporządzenie MEN z 3.08.2000 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli.

Mam mieszane uczucia związane z awansem zawodowym. Wyzwała on często niezdrowe instynkty. Wydaje mi się, że prawdziwy nauczyciel, nie potrzebuje takiego potwierdzenia z urzędu. Jego praca i tak się broni, to naprawdę trudno zweryfikować, czasami nawet bardzo dobrze podana dokumentacja nie mówi jak jest w rzeczywistości (nauczyciel mianowany, specjalność „edukacja plastyczna”, szkoła podstawowa i gimnazjum w mieście powiatu białostockiego).

Musiałem przebrnąć przez stopnie awansu zawodowego. Jest to traktowane przez większość jako formalność, jako taka niedogodność: zrobić i zapomnieć. Ja niestety też to tak traktuję. Nie jestem jakoś zaangażowany, żeby siedzieć i opisywać swoją pracę pedagogiczną (nauczyciel mianowany, specjalność „edukacja plastyczna”, szkoła podstawowa w Białymstoku).

Przed reformą rozwijałam się z własnej chęci, po prostu robiłam to, co lubiłam, nie traciłam czasu na zbieranie zbędnej dokumentacji. Procedura uzyskiwania stopni awansu zawodowego doprowadziła do „wyścigu szczurów”, „zbierania zbędnych papierów”, które bardzo często nie odzwierciedlają rzeczywistego zaangażowania nauczyciela w pracę. Z moich obserwacji wynika, że często nauczyciele w pędzie za dokumentacją do „teczki” tracą swoją podmiotowość i zapominają o uczniu. Myślę, że procedura awansu zawodowego jeszcze bardziej zabiła w nauczycielach chęć rozwoju. Niestety często ten rozwój odbywa się na pokaz, a nie wynika z prawdziwej potrzeby serca (nauczyciel dyplomowany, specjalność „edukacja plastyczna”, szkoła podstawowa i gimnazjum w Białymstoku).

O negatywnym stosunku nauczycieli do procedury awansu zawodowego, szczególnie do jego biurokratycznego charakteru, świadczą także badania W. Dróżki⁶³³.

Z analizy treści wywiadów z nauczycielami plastyki wynika, że czynnikiem wzmacniającym chęć podejmowania przez nich rozwoju zawodowego jest pozytywna ocena ich pracy przez zewnętrzny nadzór pedagogiczny. Ważnym stimulatorem ich rozwoju jest uznanie ze strony środowiska lokalnego, a także współpraca z fundacjami i stowarzyszeniami oraz środowiskiem artystycznym.

Prócz czynników zewnętrznych związanych z funkcjonowaniem zawodowym nauczycieli plastyki niezmiernie ważną rolę w realizacji procesu rozwoju zawodowego odgrywa ich własna rodzina.

Do realizacji przyjmowanych przeze mnie celów motywuje mnie moja sytuacja osobista i przyszłość mojej córki (nauczyciel dyplomowany, specjalność „edukacja plastyczna”, szkoła podstawowa i gimnazjum w Białymstoku).

⁶³³ Zob. W. Dróżka, *Generacja wielkiej zmiany...*, op. cit., s. 278–297.

Mam ogromne wsparcie ze strony rodziny, bardzo mobilizuje mnie moja córka. Moje środowisko rodzinne sprzyja mojemu rozwojowi zawodowemu. Mąż wspiera mnie przy podejmowaniu różnych form doskonalenia. Córka mnie mobilizuje, gdyż sama jest bardzo aktywną i twórczą osobą (nauczyciel dyplomowany, specjalność inna niż „edukacja plastyczna” + studia podyplomowe „sztuka”, gimnazjum w Białymstoku).

Szeroko pojęty, tak zwany „czynnik ludzki” (uczniowie, nauczyciele, przedstawiciele wewnątrzszkolnego nadzoru pedagogicznego, rodzice uczniów oraz członkowie własnej rodziny) jest warunkiem, nie do przecenienia, efektywnej realizacji procesu rozwoju zawodowego przez nauczycieli plastyki. Utrudnienia w tym względzie tkwią głównie w zewnętrznej strukturze organizacyjno-materialnej szkoły, zmianach rozporządzeń oraz w towarzyszącym nauczycielom plastyki złym klimacie wokół szkolnej edukacji plastycznej. Niski prestiż plastyki w rankingu innych przedmiotów, niedocenywanie codziennego wysiłku nauczycieli plastyki, a nawet, w ich odczuciu, traktowanie ich profesji zawodowej jako drugorzędnej w hierarchii nauczycieli innych przedmiotów, stanowią znaczną barierę ich rozwoju zawodowego.

Potrzeby i oczekiwania nauczycieli plastyki w zakresie wspierania ich rozwoju zawodowego

Ta część książki obejmuje prezentację wyników badań dotyczących potrzeb i oczekiwań nauczycieli plastyki w obszarze ich rozwoju zawodowego⁶³⁴. Badani nauczyciele plastyki wskazywali na swoje potrzeby w zakresie tworzenia optymalnych warunków ich rozwoju zawodowego. Formułowali także swoje oczekiwania w obszarze wspierania procesu ich rozwoju wobec różnych podmiotów między innymi: dyrekcji szkoły, innych nauczycieli, rodziców uczniów, doradztwa metodycznego, środowiska artystycznego (instytucji kultury) oraz samorządu terytorialnego.

1. Potrzeby nauczycieli plastyki w zakresie tworzenia optymalnych warunków ich rozwoju zawodowego

Nauczyciele mają wiele potrzeb związanych z procesem własnego rozwoju zawodowego. Muszą być one zaspokajane w sposób ciągły i pewny, dlatego gwarancją intensyfikacji rozwoju zawodowego nauczycieli jest ich regularne ocenianie⁶³⁵. Zgodnie z założeniem Joanny Rutkowiak, podstawowym warunkiem rozwoju zawodowego nauczycieli jest zaspokajanie ich psychospołecznych potrzeb, wynikających z istoty pracy pedagogicznej⁶³⁶. Wsparcie rozwoju zawodowego

⁶³⁴ Fragmenty wyników badań dotyczących potrzeb i oczekiwań w zakresie wspierania ich rozwoju opublikowałam w artykule: *Potrzeby i oczekiwania nauczycieli plastyki w zakresie wspierania ich rozwoju zawodowego – komunikat z badań*, [w:] M. Zalewska-Pawlak (red.), *Sztukmistrze XXI wieku. Rzecz o pedagogach wychowujących przez sztukę*, Łódź 2013, s. 195–209.

⁶³⁵ D. Hargreaves, za: Ch. Day, *Rozwój zawodowy nauczyciela...*, op. cit., s. 27.

⁶³⁶ Zob. J. Rutkowiak, *Rozwój zawodowy nauczycieli a szkoła*, Warszawa 1981, s. 80.

nauczycieli powinno polegać na tworzeniu optymalnych warunków tego procesu oraz rozpoznaniu i zaspokajaniu potrzeb nauczycieli w tym zakresie⁶³⁷.

Ze zgromadzonego przeze mnie materiału empirycznego wynika, że nauczyciele plastyki mają różne potrzeby w zakresie tworzenia optymalnych warunków ich rozwoju zawodowego (tabela 12).

Tabela 12. Potrzeby nauczycieli plastyki w zakresie tworzenia optymalnych warunków ich rozwoju zawodowego (wg zmiennych)

Rodzaje potrzeb	Ogółem N=87 %	Formalny rodzaj wykształcenia			Stopień awansu zawodowego			Usytuowanie szkoły		
		Kierunek edukacja plastyczna EP	Kierunek inny niż EP + studia podyplomowe „sztuka”	Kierunek inny niż EP + kurs kwalifikacyjny „sztuka”	Kontraktowy	Mianowany	Dyplomowany	Miasto Białystok	Miasto powiatu białostockiego	Wieś powiatu białostockiego
		N=38 %	N=37 %	N=12 %	N=14 %	N=22 %	N=51 %	N=49 %	N=21 %	N=24 %
umożliwienie realizacji etatu w jednej placówce	75 87,2	33 86,8	34 91,8	8 66,	14 100	20 90,9	41 80,3	34 69,3	20 95,2	21 87,5
dobre warunki organizacyjno-materialne szkoły	67 77,9	34 89,4	27 72,9	6 50,0	11 78,5	18 81,8	38 74,5	42 85,7	13 61,9	12 50,0
zwiększenie świadomości społecznej w zakresie edukacji plastycznej	62 72,0	35 94,5	21 56,75	6 50,0	6 42,8	19 86,3	37 72,5	31 63,2	19 90,4	12 50,0
wsparcie finansowe	56 65,1	22 57,8	24 64,8	10 83,3	12 85,7	17 77,2	27 52,9	27 55,1	16 76,1	13 54,1
stworzenie etatu doradcy metodycznego	54 62,7	14 36,8	31 83,7	9 75,0	12 85,7	18 81,8	14 27,4	14 28,5	19 90,4	21 87,5
zwiększenie oferty doskonalenia zawodowego	53 61,6	14 36,8	28 75,6	11 91,6	9 64,2	15 68,1	29 56,8	16 32,6	18 85,7	19 79,1
docenianie pracy nauczyciela plastyki	52 60,4	29 76,3	19 51,3	4 33,3	10 71,4	16 72,7	26 50,9	33 67,3	9 42,8	10 41,6
traktowanie równorzędne z nauczycielami innych przedmiotów	50 58,1	33 86,8	13 35,1	4 33,3	8 57,1	22 100	20 39,2	19 38,7	17 80,9	14 58,3

⁶³⁷ Teza ta wynika z badań i publikacji dotyczących wsparcia rozwoju zawodowego nauczycieli, zob. B. Murawska, E. Putkiewicz, R. Dolata, *Wsparcie rozwoju zawodowego a potrzeby nauczycieli...*, op. cit.; A. Szczęśna, *Wsparcie społeczne w rozwoju zawodowym nauczycieli...*, op. cit.; K. Wojda, M. Szybalska, J. Chojnacki, *Wspieranie rozwoju ucznia i nauczyciela...*, op. cit.; J. Jones, M. Jenkin, S. Lord, *Jak wspierać rozwój zawodowy nauczycieli...*, op. cit.

zwiększenie prestiżu przedmiotu plastyka w szkole	44 51,1	21 55,2	20 54,0	3 25,0	11 78,5	13 59,0	20 39,2	11 22,4	13 61,9	20 83,3
współpraca szkoły ze środowiskiem artystycznym	44 51,1	19 50,0	17 45,9	8 66,6	7 50,0	10 45,4	27 52,9	12 24,4	14 66,6	18 75,0
wsparcie ze strony dyrekcji	33 38,3	11 28,9	15 40,5	7 58,3	13 92,8	15 68,1	5 9,8	10 20,4	11 52,3	12 50,0
wsparcie ze strony doradztwa metodycznego	32 37,2	8 21,0	14 37,8	10 83,3	11 78,5	15 68,1	6 11,7	9 18,3	12 57,1	11 45,8
wsparcie ze strony innych nauczycieli	25 29,0	11 28,9	8 21,6	6 50,0	9 64,2	7 31,8	9 17,6	8 16,3	7 33,3	10 41,6
współpraca z rodzicami uczniów	20 23,2	9 23,6	5 13,5	6 50	11 78,5	5 22,72	4 7,84	4 8,1	7 33,3	9 37,5
wsparcie ze strony samorządu terytorialnego	17 19,7	5 13,1	10 27,0	2 16,6	5 35,7	6 27,2	6 11,7	5 10,2	7 33,3	5 20,8

Dane nie sumują się do 100% ze względu na pytanie wielokrotnej odpowiedzi. Źródło: obliczenia własne.

Podstawową potrzebą 87,2% nauczycieli plastyki (sprzyjającą ich rozwojowi zawodowemu) jest zapewnienie im realizacji etatu w jednej placówce. Byłoby to gwarantem ich stabilizacji zawodowej. To może być zrealizowane poprzez zwiększenie ilości godzin plastyki. Ważną potrzebą 77,9% badanych jest stworzenie dobrych warunków materialno-organizacyjnych w szkole. W tym zakresie nauczyciele oczekują urządzenia pracowni plastycznych i ich wyposażenia w materiały, narzędzia, pomoce dydaktyczne, sprzęt audiowizualny. W zakresie warunków organizacyjnych szkoły oczekują: zmniejszenia ilości uczniów w klasie oraz możliwości prowadzenia zajęć plastycznych w systemie blokowym.

Moje oczekiwania dotyczące optymalnych warunków mojego rozwoju zawodowego to spokój i zabezpieczenie finansowe, odpowiedni status (etat), ilość godzin i dobrze wyposażona baza materialna szkoły. Oczekuję stabilizacji w prawie oświatowym, niestety obecnie co rok czeka się na nowe zagrożenia wynikające z nieudolnych reform (nauczyciel dyplomowany, specjalność „edukacja plastyczna”, szkoła podstawowa i gimnazjum w Białymstoku).

Moje marzenia i nadzieje związane z uprawianym zawodem to: godziwa pensja, stabilizacja, etat, którego znowu nie mam, chociaż prowadzę zajęcia z plastyki i muzyki w szkole podstawowej i gimnazjum. Marzenia zawodowe to: lepiej wyposażona sala, pracownia plastyczna, mniejsza ilość uczniów w klasach i środki finansowe na materiały plastyczne do prowadzenia plastyki (nauczyciel dyplomowany, specjalność „edukacja plastyczna”, szkoła podstawowa i gimnazjum w Białymstoku).

Ważne jest zwiększenie ilości godzin plastyki, bo teraz jest to minimalne. Przede wszystkim niech to będzie cały etat w szkole, skoro ja już mam tyrać w szkole od rana do nocy to chociaż niech ja mam te godziny, bo w tej chwili

ja będę miała 9 godzin lekcyjnych, ale obsługa plastyczna szkoły pozostanie ta sama. Nic nie utną i nie zapłacą (nauczyciel dyplomowany, specjalność „edukacja plastyczna”, szkoła podstawowa w Białymstoku).

Skoro się wprowadza zajęcia artystyczne to powinny być stworzone warunki. Powinny być one prowadzone przez przygotowanych specjalistów. Nie można dawać prowadzenia zajęć plastycznych osobom, które się na tym nie znają. Tu musi być dobrze przygotowany fachowiec. Ja, jak prowadzę zajęcia plastyczne to wiem, że uczniów nie skrzywdzę, bo znam się na tym. Żeby były pracownie i materiały dla uczniów, a nie prosisz żeby uczniowie przynieśli, a tu przyniesie 5 osób i jak zwykle albo pożyczycy, albo trzeba szukać zastępczych materiałów (nauczyciel dyplomowany, specjalność „edukacja plastyczna”, szkoła podstawowa w mieście powiatu białostockiego).

Z analizy materiału narracyjnego wynika, że 62,1% nauczycieli plastyki potrzebuje wsparcia finansowego np. zwrotu kosztów poniesionych na doskonalenie zawodowe oraz zakup materiałów plastycznych. Niezbędnym oczekiwanym warunkiem wsparcia procesu rozwoju zawodowego przez 62,7% badanych jest ustanowienie etatu doradcy metodycznego nauczycieli plastyki o wykształceniu pedagogiczno-plastycznym, posiadającego duże doświadczenie w zakresie edukacji artystycznej.

Ważne jest by stworzyć taką możliwość kontaktu z doradcą. Należy zorganizować stanowisko doradcy metodycznego plastyki dla powiatu białostockiego (nauczyciel dyplomowany, specjalność inna niż „edukacja plastyczna” + studia podyplomowe „sztuka”, szkoła podstawowa w mieście powiatu białostockiego).

Oczekuję, by stworzono etat specjalisty doradcy metodycznego o przygotowaniu pedagogiczno-artystycznym (nauczyciel dyplomowany, specjalność „edukacja plastyczna”, szkoła podstawowa w mieście powiatu białostockiego).

Umożliwienie kontaktu, stworzenie stanowiska doradcy metodycznego nauczycieli plastyki, możliwość konsultacji przy wyborze podręczników, dostępność do form doskonalenia, popularyzacja technik, projektów, umożliwienie kontaktu z innymi nauczycielami plastyki w celu wymiany doświadczeń (nauczyciel dyplomowany, specjalność inna niż „edukacja plastyczna” + studia podyplomowe „sztuka”, szkoła podstawowa i gimnazjum we wsi powiatu białostockiego).

Żeby stworzono etat doradcy metodycznego z odpowiednim specjalistycznym plastycznym wykształceniem, żeby były spotkania metodyczne dla nauczycieli wiejskich, stworzenie odpowiedniej oferty dla nauczycieli plastyki i przesłanie ich do szkół (nauczyciel mianowany, specjalność inna niż „edukacja plastyczna” + studia podyplomowe „sztuka”, szkoła podstawowa we wsi powiatu białostockiego).

Jeżeli znowu przedmiot sztuka został podzielony na plastykę i muzykę, to dobrze by było mieć doradcę metodycznego plastyka, który widzi te problemy (nauczyciel dyplomowany, specjalność inna niż „edukacja plastyczna” + studia podyplomowe „sztuka”, gimnazjum w Białymstoku).

Stworzenie etatu doradcy metodycznego, organizowanie spotkań pokazowych, wymiany doświadczeń z innymi nauczycielami plastyki (nauczyciel kontraktowy, specjalność „edukacja plastyczna”, szkoła podstawowa w mieście powiatu białostockiego).

61,6% badanych nauczycieli potrzebuje zwiększenia oferty doskonalenia zawodowego. Istotną potrzebą 60,4% respondentów jest docenianie ich pracy przez terenowy nadzór pedagogiczny, profesjonalną grupę odniesienia, dyrekcję oraz rodziców. 58,1% badanych oczekuje traktowania równorzędnego z nauczycielami innych przedmiotów, a przez to podniesienia rangi nauczycieli plastyki i przedmiotu plastyka w szkole. Odnotowałam też potrzebę poważnej części badanych (72,0%) zwiększenia świadomości społecznej w kwestii roli edukacji plastycznej w rozwoju osobowości człowieka. Kolejna grupa potrzeb sformułowanych przez nauczycieli dotyczy współpracy szkoły ze środowiskiem społecznym. 51,1% badanych oczekuje współpracy z artystami, animatorami kultury oraz pracownikami muzeów, galerii sztuki, ośrodków kultury, 23,2% nauczycieli potrzebuje współpracy z rodzicami swoich uczniów, a także samorządem lokalnym (19,77%). Ważny nurt potrzeb nauczycieli plastyki w zakresie tworzenia optymalnych warunków ich rozwoju zawodowego dotyczy wsparcia tego procesu. 38,3% badanych potrzebuje wsparcia ze strony szkolnego nadzoru pedagogicznego, 29,0% respondentów ze strony innych nauczycieli. Oczekiwanym przez 19,7% nauczycieli plastyki źródłem wsparcia ich rozwoju zawodowego jest samorząd lokalny.

Przedstawione wyniki badań wskazują na to, że nauczyciele plastyki mają silnie rozwinięte potrzeby w zakresie tworzenia optymalnych warunków ich rozwoju. Są one zróżnicowane ze względu na ich rodzaj wykształcenia, stopień awansu zawodowego oraz usytuowanie ich miejsca pracy.

Potrzeby 94,5% absolwentów kierunków pedagogiczno-plastycznych dotyczą zwiększenia świadomości społecznej w zakresie edukacji plastycznej. 89,4% nauczycieli-specjalistów oczekuje stworzenia dobrych warunków organizacyjno-materialnych szkoły. 86,8% z nich formułuje potrzebę ich równorzędnego traktowania z nauczycielami innych przedmiotów. Zwiększenie prestiżu przedmiotu plastyka jest ważne dla 55,2% tych nauczycieli. 91,8% nauczycieli innych przedmiotów, którzy ukończyli dodatkowo studia podyplomowe o kierunku „sztuka” potrzebuje stabilizacji zawodowej w postaci umożliwienia im realizacji etatu w jednej placówce edukacyjnej oraz zwiększenia ilości godzin plastyki. W tej grupie 83,7% nauczycieli za ważny warunek wspierania ich rozwoju zawodowego

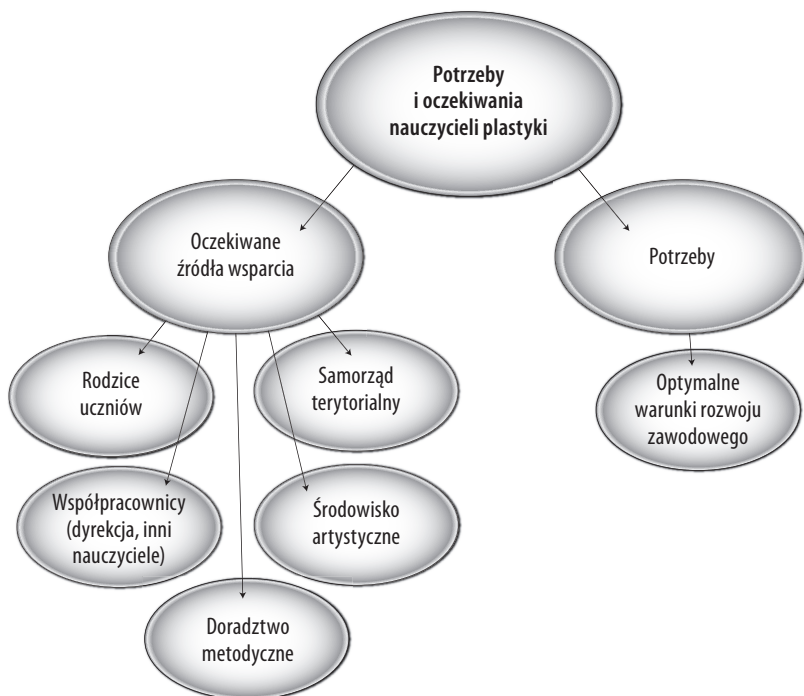
uznaje stworzenie etatu doradcy metodycznego. W przypadku 27,0% badanych wsparcie ze strony samorządu terytorialnego jest istotną potrzebą optymalizacji ich rozwoju zawodowego. Konkretnego wsparcia i pomocy w rozwoju zawodowym oczekują nauczyciele, którzy ukończyli inny kierunek niż edukacja plastyczna oraz kurs kwalifikacyjny „sztuka”. 91,6% z nich wyraża potrzebę zwiększenia oferty doskonalenia zawodowego. 83,3% nauczycieli oczekuje wsparcia finansowego. Ta grupa kieruje swoje oczekiwania w zakresie wspierania ich rozwoju zawodowego wobec doradztwa metodycznego – 83,3% nauczycieli, dyrekcji szkoły – 58,3% z nich oraz innych nauczycieli – 50,0% badanych.

Stopień awansu zawodowego nauczycieli różnicuje ich potrzeby w zakresie tworzenia optymalnych warunków ich rozwoju zawodowego. Najwięcej potrzeb w tej kwestii wyrażają nauczyciele kontraktowi. 100,0% z nich jest świadoma braku własnej stabilizacji zawodowej i za niezwykle ważne uznaje umożliwienie im realizacji etatu w jednej placówce oraz oczekuje zwiększenia ilości godzin przedmiotu plastyka. Wsparcia ze strony dyrekcji oczekuje 92,8% nauczycieli kontraktowych, 85,7% z nich w realizacji własnego rozwoju zawodowego potrzebuje pomocy finansowej i stworzenia etatu doradcy metodycznego. Towarzysząca nauczycielom kontraktowym świadomość niepewności na rynku pracy oraz niski prestiż przedmiotu plastyka sprawiają, że 78,5% respondentów oczekuje szczególnego wsparcia ze strony doradztwa metodycznego. 64,2% badanych potrzebuje pomocy w tym zakresie ze strony innych nauczycieli. Oczekiwania wobec samorządu terytorialnego wyraża 35,75% nauczycieli kontraktowych. Wraz ze zwiększającymi się: świadomością zawodową oraz poczuciem stabilizacji nauczycieli mianowanych inaczej sytuują się ich potrzeby w zakresie tworzenia optymalnych warunków do realizowania własnego rozwoju zawodowego. Wszyscy nauczyciele mianowani podkreślają konieczność traktowania ich równorzędnie z nauczycielami innych przedmiotów. 86,3% respondentów ma na uwadze potrzebę zwiększania świadomości społecznej w zakresie edukacji plastycznej. Dobre warunki organizacyjno-materialne szkoły stanowią czynniki wspierania rozwoju zawodowego dla 81,8% nauczycieli mianowanych. Docenianie pracy nauczyciela plastyki za ważne uznaje 72,7% z nich. Za istotne w tworzeniu optymalnych warunków sprzyjających procesowi ich rozwoju zawodowego 68,1% badanych uważa zwiększenie oferty doskonalenia zawodowego. Najmniej oczekiwać w zakresie tworzenia warunków wspierających rozwój zawodowy formułują nauczyciele dyplomowani. Nie potrzebują oni konkretnej pomocy lecz wsparcie procesu własnego rozwoju zawodowego upatrują w kontekście współpracy z różnymi podmiotami, a zwłaszcza ze środowiskiem artystycznym.

Usytuowanie szkoły, w której pracują badani nauczyciele, różnicuje potrzeby w aspekcie tworzenia optymalnych warunków ich rozwoju zawodowego. 85,7% nauczycieli miasta Białystok sygnalizuje potrzebę tworzenia lepszych warunków organizacyjnych szkoły. Taka sytuacja jest związana między innymi z dużą liczebnością klas, brakiem podziału na grupy, niedostatecznym zapleczem materialnym szkoły. Największe oczekiwania mają nauczyciele plastyki szkół miast i wsi powiatu białostockiego. Wyraźnie zaznacza się ich potrzeba w zakresie stabilizacji zawodowej, stworzenia etatu doradcy metodycznego oraz zwiększenia oferty doskonalenia zawodowego.

2. Oczekiwania nauczycieli plastyki wobec różnych podmiotów w kwestii wspierania ich rozwoju zawodowego

Badani nauczyciele plastyki oczekują wsparcia ich rozwoju zawodowego od wielu podmiotów: dyrekcji szkoły, innych nauczycieli, rodziców uczniów, doradztwa metodycznego, środowiska artystycznego (instytucji kultury) oraz samorządu terytorialnego (rysunek 13).



Rysunek 13. Potrzeby i oczekiwania nauczycieli plastyki w kwestii wspierania ich rozwoju zawodowego

Źródło: opracowanie własne.

Najwięcej oczekiwań badani kierują wobec dyrektora szkoły jako źródła wsparcia ich rozwoju zawodowego na różnych płaszczyznach (wykres 3).



Wykres 3. Oczekiwania nauczycieli plastyki wobec dyrektorów w kwestii wspierania ich rozwoju zawodowego

Źródło: obliczenia własne.

98,8% badanych zwraca uwagę na konieczność tworzenia przez dyrektorów dobrej bazy materialnej szkoły. Wsparcia finansowego ze strony dyrekcji oczekuje 94,2% nauczycieli plastyki. Motywowania do ich własnego rozwoju zawodowego pragnie 88,5% badanych. Na docenianie ich pracy, zrozumienie i akceptację przez szkolny nadzór pedagogiczny liczy 71,2% z nich. Potrzebę umożliwienia im udziału w doskonaleniu zawodowym sygnalizuje 70,1% nauczycieli. Za niezwykle istotne uznaje 63,2% respondentów kreowanie przez dyrekcję podmiotowych relacji interpersonalnych w szkole. 55,1% badanych zwraca uwagę na konieczność zatrudniania na stanowisku nauczycieli plastyki specjalistów. Nie wiele powyżej 40% nauczycieli oczekuje od dyrektorów szkół: pomocy w udostępnianiu najnowszej literatury fachowej; prezentowania ciekawych innowacji i projektów; przekazywania rzetelnej informacji. 39,0% badanych pragnie gratyfikacji za dodatkową pracę, a wsparcia i pomocy w rozwiązywaniu problemów oczekuje 31,0% nauczycieli plastyki.

Nauczyciele plastyki zwracają uwagę na to, że indywidualne cechy osobowościowe dyrektorów: ich życzliwość, uczciwość, fachowość, poszanowanie innych w istotnym stopniu wpływają na jakość rozwoju zawodowego nauczy-

cieli. Prezentuję wybrane fragmenty wypowiedzi badanych na temat ich oczekiwań wobec dyrekcji szkoły w zakresie wspierania rozwoju zawodowego:

Zrozumienie nauczycieli plastyki. Zaprzestanie traktowania np. jako „szkolnego dekoratora” pracującego za darmo (nauczyciel dyplomowany, specjalność „edukacja plastyczna”, wiejska szkoła podstawowa powiatu białostockiego).

Dofinansowanie uczniów biednych, których nie stać, na przybory plastyczne, niektórzy nie mogą brać udziału w lekcji, bo nie stać ich na przybory. Dostosowanie planu lekcji do Sali, by była możliwość prowadzenia zajęć w sali plastycznej, by nie przenosić się z sali do sali, zaplanowanie zajęć plastycznych by były dwie lekcje łącznie (nauczyciel dyplomowany, specjalność inna niż „edukacja plastyczna” + studia podyplomowe „sztuka”, gimnazjum w Białymstoku).

Docenienie pracy co dodaje skrzydeł, nie cedowanie na plastyka wszystkich obowiązków, które mogą zrobić inne osoby, nie obciążanie artystów dyżurami, wynagrodzenie za dodatkową pracę, pomoc w dostarczaniu prac plastycznych na konkursy, by zajęcia plastyczne prowadzili specjaliści (nauczyciel mianowany, specjalność „edukacja plastyczna”, szkoła podstawowa w Białymstoku).

Ułatwienie korzystania z form doskonalenia zawodowego, umożliwienie wyjazdów z uczniami na konkursy, by dyrekcja stworzyła bazę materiałną do tworzenia dekoracji (nauczyciel mianowany, specjalność inna niż „edukacja plastyczna” + kurs kwalifikacyjny „sztuka”, gimnazjum we wsi powiatu białostockiego).

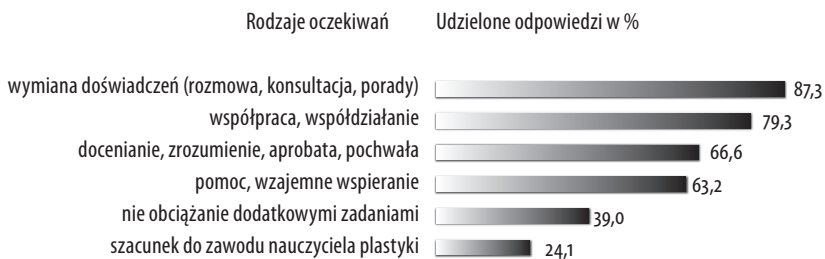
Aby dyrekcja się bardziej zainteresowała działaniami artystycznymi dzieci, by dzieci były zdopingowane do twórczości, by szerzej pokazywać w środowisku dokonania szkoły (nauczyciel dyplomowany, specjalność inna niż edukacja plastyczna + studia podyplomowe „sztuka”, gimnazjum w mieście powiatu białostockiego).

Umożliwienie prezentacji działań innowacyjnych w zakresie edukacji artystycznej, nagłośnienie działań uczniów, żeby nauczyciel plastyki był doceniony za działania plastyczne (nauczyciel mianowany, specjalność „edukacja plastyczna”, szkoła podstawowa w Białymstoku).

Oczekiwania badanych wobec dyrekcji w zakresie wsparcia ich rozwoju zawodowego odnoszą się również do stylu zarządzania szkołą zwłaszcza do umiejętności tworzenia partnerskich relacji interpersonalnych w szkole, jego sprawności organizacyjnych związanych ze sprawiedliwym podziałem zadań i odciążania nauczycieli od nadmiernych obowiązków związanych z dekoracjami, organizacją imprez szkolnych i dyżurami. Badani oczekują postawy dyrektora, określanej przez J. Jonesa, M. Jenkin, S. Lorda, jako „promująca rozwój zawodowy nauczyciela” poprzez tworzenie przyjaznego klimatu umożliwia-

jącego ciągły rozwój oraz udoskonalanie umiejętności⁶³⁸. Działania dyrektorów wzmacniające rozwój zawodowy, których potrzebują badani, wpisują się w rodzaj przywództwa wspierającego⁶³⁹. Gdyż oczekują oni od dyrektora okazywania im zaufania, zachęcania do innowacji, nagradzania oraz wsparcia poprzez zwiększanie szans na ich rozwój zawodowy. Badania A. Szczęsnej, dotyczące wsparcia społecznego nauczycieli w rozwoju zawodowym także wskazują na to, że nauczyciele oczekują od dyrektora przywództwa wspierającego. Pośród pożądanego jego działań znalazło się nagradzanie, docenianie, dbanie o dobrą atmosferę, wspieranie w doskonaleniu i pomoc w rozwiązywaniu problemów⁶⁴⁰.

Dane empiryczne świadczą o tym, iż ważną grupę wsparcia nauczycieli plastyki w procesie ich rozwoju zawodowego stanowi profesjonalna grupa odniesienia (inni nauczyciele).



Wykres 4. Oczekiwania nauczycieli plastyki wobec innych nauczycieli (profesjonalnej grupy odniesienia) w kwestii wspierania ich rozwoju zawodowego

Źródło: obliczenia własne.

Zaprezentowane dane na wykresie 4 świadczą o tym, że oczekiwania nauczycieli plastyki w tej kwestii mają głównie charakter instrumentalny i informacyjny. Dla 87,3% badanych jest to potrzeba typu „wymiana doświadczeń” (wsparcie poprzez rozmowę, konsultację i poradę. 79,3% nauczycieli deklaruje chęć współpracy i współdziałania z profesjonalną grupą odniesienia. Nauczyciele plastyki od grona pedagogicznego potrzebują „kultury współpracy” opartej na spontanicznych, dobrowolnych relacjach, która jest podstawowym czynnikiem wpływającym na ich rozwój zawodowy⁶⁴¹.

⁶³⁸ Por. J. Jones, M. Jenkin, S. Lord, *Jak wspierać rozwój zawodowy nauczycieli...*, op. cit., s. 121–122.

⁶³⁹ J. Blase i G. Anderson, za: Ch. Day, *Od teorii do praktyki...*, op. cit., s. 133–134.

⁶⁴⁰ Zob. A. Szczęsna, *Wsparcie społeczne w rozwoju zawodowym nauczycieli...*, op. cit., s. 151–154.

⁶⁴¹ Zob. Ch. Day, *Od teorii do praktyki...*, op. cit., s. 126.

66,6% nauczycieli oczekuje emocjonalnego i dowartościowującego wsparcia ze strony profesjonalnej grupy odniesienia: doceniania, zrozumienia, aprobaty, pochwały. Respondenci oczekują, by inni członkowie grona pedagogicznego rozumieli istotę i rolę edukacji artystycznej oraz mieli szacunek do zawodu nauczyciela plastyki traktując go na równi z innymi:

Zrozumienie z ich strony konieczności rozwoju artystycznego uczniów (nauczyciel mianowany, specjalność „edukacja plastyczna”, szkoła podstawowa w Białymstoku).

Zrozumienie roli plastyki w życiu uczniów. Traktowanie plastyków na równi z innymi (nauczyciel dyplomowany, specjalność inna niż „edukacja plastyczna” + studia podyplomowe „sztuka”, gimnazjum w Białymstoku).

Moje oczekiwania wobec innych nauczycieli, to docenienie pracy nauczycieli plastyki oraz szacunek do tego zawodu. Postawienie plastyki ich na równi z innymi przedmiotami (nauczyciel mianowany, specjalność „edukacja plastyczna”, gimnazjum w Białymstoku).

Ponad 60% respondentów oczekuje pomocy i wzajemnego wspierania się, szczególnie w realizacji imprez szkolnych oraz przygotowywaniu dekoracji.

Potrzebny jest kontakt z innymi nauczycielami plastyki. Dla mnie ważna jest współpraca, pomoc, wzajemne wspieranie i wymiana doświadczeń. Chciałabym poznawać doświadczenia nauczycieli w innych szkołach poprzez prowadzenie zajęć otwartych i prowadzenie wspólnych inicjatyw (nauczyciel mianowany, specjalność „edukacja plastyczna”, szkoła podstawowa w Białymstoku).

Oczekuję częstszych spotkań z innymi nauczycielami plastyki. Potrzebuję pomocy innych nauczycieli w realizacji oprawy plastycznej oraz organizowaniu imprez i wydarzeń artystycznych w szkole (nauczyciel mianowany, specjalność „edukacja plastyczna”, szkoła podstawowa w Białymstoku).

Istotnym obszarem oczekiwań 39,0% badanych wobec innych nauczycieli jest sprawiedliwy przydział dodatkowych obowiązków i zadań:

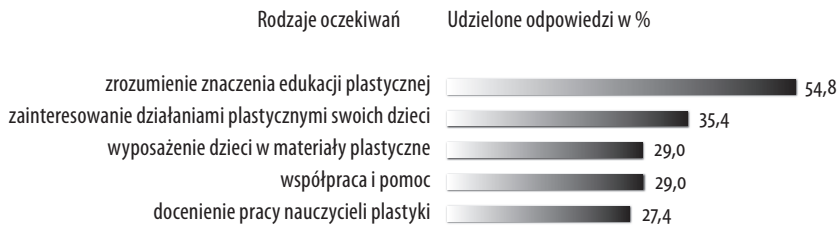
Ważne jest, by inni nauczyciele nie obciążali nauczyciela plastyki wykonywaniem dekoracji i innymi dodatkowymi zadaniami (nauczyciel mianowany, specjalność „edukacja plastyczna”, szkoła podstawowa w Białymstoku).

Oczekuje od innych nauczycieli, by nie obciążali mnie robieniem dekoracji na ich potrzeby. By rozumieli trudną sytuację nauczycieli plastyki oraz, by nadmiernie nie angażowali ich w swoje przedsięwzięcia (nauczyciel dyplomowany,

specjalność inna niż „edukacja plastyczna” + studia podyplomowe „sztuka”, gimnazjum w Białymstoku).

24,1% nauczycieli plastyki oczekuje od innych nauczycieli szacunku do zawodu nauczyciela plastyki. Powyższy materiał empiryczny jest w dużej mierze potwierdzeniem wyników badań A. Szczęśnej, które dowodzą, że koleżanki i koledzy z grona pedagogicznego stanowią ważne źródło wsparcia dowartościowującego, emocjonalnego, instrumentalnego oraz informacyjnego nauczycieli⁶⁴².

Nauczyciele plastyki formułują także oczekiwania wobec rodziców uczniów jako źródła wsparcia ich rozwoju zawodowego (wykres 5).



Wykres 5. Oczekiwania nauczycieli plastyki wobec rodziców uczniów w kwestii wspierania ich rozwoju zawodowego

Źródło: obliczenia własne.

Materiał badawczy wskazuje, iż ponad połowa badanych (54,8%) oczekuje wsparcia wartościującego ze strony rodziców uczniów na poziomie zmiany ich świadomości w zakresie edukacji plastycznej. 35,4% respondentów pragnie, by rodzice zrozumieli jak ważną rolę odgrywa plastyka w rozwoju człowieka, a w konsekwencji, by byli bardziej zainteresowani i zaangażowani w działalność plastyczną swoich dzieci. 27,4% nauczycieli potrzebuje docenienia ich pracy przez rodziców oraz traktowania plastyki na równi z innymi przedmiotami:

Ważne jest zwiększenie świadomości rodziców. Zrozumienie z ich strony konieczności rozwoju artystycznego dzieci. Oczekuję większego zainteresowania działaniami plastycznymi dzieci przez zaangażowanie rodziców w przedsięwzięcia artystyczne realizowane na terenie szkoły. Traktowanie plastyki jako poważnego przedmiotu, a nie „michałka” (nauczyciel mianowany, specjalność „edukacja plastyczna”, szkoła podstawowa w Białymstoku).

⁶⁴² Ibidem, s. 150–151.

Potrzebna jest większa świadomość kulturalna rodziców, szczególnie zrozumienie znaczenia edukacji plastycznej w życiu człowieka. Ważne jest zaangażowanie ze strony rodziców, zainteresowanie się plastyką. Traktowanie przedmiotu plastyka na równi z innymi przedmiotami (nauczyciel dyplomowany, specjalność „edukacja plastyczna”, szkoła podstawowa w mieście powiatu białostockiego).

Konieczne jest zwiększenie świadomości rodziców w zakresie edukacji plastycznej. Większe zaangażowanie w rozwój twórczego myślenia i uczestnictwa w kulturze swoich dzieci. Docenienie pracy nauczyciela plastyki, traktowanie na równi z innymi przedmiotami. Popieranie działalności nauczycieli plastyki (nauczyciel mianowany, specjalność „edukacja plastyczna”, gimnazjum w Białymstoku).

Znaczna część badanych potrzebuje wsparcia praktycznego i materialnego ze strony rodziców uczniów. 29,0% respondentów oczekuje współpracy i pomocy w realizacji przedsięwzięć szkolnych oraz w wyposażeniu dzieci w materiały plastyczne.

Potrzebna jest większa współpraca z rodzicami. Motywowanie własnych dzieci do pracy. Wyposażenie ich w niezbędne do pracy przybory plastyczne (nauczyciel dyplomowany, specjalność inna niż „edukacja plastyczna” + studia podyplomowe „sztuka”, gimnazjum w Białymstoku).

Rodzice powinni zapewnić dzieciom warunki do rozwijania uzdolnień. Wyposażyć dzieci w materiały plastyczne. Potrzebna jest pomoc organizacyjna szczególnie przy wyjazdach na konkursy i zajęcia dodatkowe. Dobrze by było, by rodzice aktywnie uczestniczyli w życiu artystycznym swoich dzieci, w ich wystawach i wernisażach (nauczyciel dyplomowany, specjalność „edukacja plastyczna”, miejska szkoła podstawowa powiatu białostockiego).

Do środowiska profesjonalnego nauczycieli, które może stanowić źródło wsparcia jego rozwoju zawodowego, należą instytucje współpracujące ze szkołą, zwłaszcza ośrodki doradztwa zawodowego. Ważne źródło wsparcia rozwoju zawodowego nauczycieli stanowią doradcy metodyczni⁶⁴³.

Badani nauczyciele plastyki formułują wiele oczekiwań wobec doradztwa metodycznego w kontekście wsparcia ich rozwoju zawodowego (wykres 6).

⁶⁴³ Ibidem, s. 167–170.



Wykres 6. Oczekiwania nauczycieli plastyki wobec doradztwa metodycznego w kwestii wspierania ich rozwoju zawodowego

Źródło: obliczenia własne.

Istnieje kilka nurtów oczekiwań nauczycieli plastyki wobec doradztwa metodycznego. Dotyczą one form i dziedzin doskonalenia zawodowego, a także źródeł dostarczania informacji na jego temat. Badani nauczyciele plastyki głównie oczekują od doradztwa metodycznego organizacji spotkań umożliwiających wymianę doświadczeń z innymi nauczycielami plastyki.

Najbardziej mnie interesują ćwiczenia twórcze, plenery dla nauczycieli i różne warsztaty. Ćwiczenia to podstawa mistrzostwa. Niestety w ośrodkach doradztwa metodycznego oferta dla nauczycieli plastyki najbardziej skupia się zazwyczaj na reformie oświaty. Bo ciągle zastanawiam się nad reformą czy ona jest zła czy dobra nie interesuje mnie, bo wiem, że nie jest dobra (nauczyciel dyplomowany, specjalność inna niż „edukacja plastyczna” + studia podyplomowe „sztuka”, gimnazjum w Białymstoku).

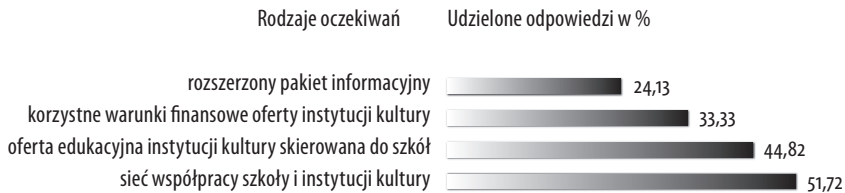
Mówi się bardzo dużo o tym, że są organizowane różnego rodzaju konferencje dla nauczycieli. Ale nauczyciel dyplomowany ma już pewien zasób wiedzy, a robi się konferencje, by zachęcić do wydawnictwa, przychodzi jakiś specjalista z wąskiego zakresu wiedzy i wygłasza wykład, taka konferencja nic nie daje. Potrzebne są fachowe konferencje metodyczne dla nauczycieli plastyki np. kształcenie warsztatu, realizowanie np. trudnego tematu, pokazanie różnych dróg, by dziecko mogło zrozumieć sztukę współczesną. Jest mało takich warsztatów. Są propozycje tygodniowych wyjazdów na szkolenia, ale szkoła nie ma takich warunków, finansów. Konferencji jest mało, ośrodki metodyczne w naszym regionie nie mają specjalistów. Na stanowisku metodyka plastyki zatrud-

nianie są osoby wykształcone, ale z innych dziedzin. Często plastyka jest dorzucana do muzyków i świetlicy. Tutaj, u nas, nawet podjęcie dyskusji jest bardzo trudne. Brakuje specjalistów. Brakuje spotkań. Nauczyciele plastyki nie znają się między sobą. Poznajemy się przez przypadek, gdy jesteśmy w zastępstwie. Nie ma sympozjów plastyków, spotkań, brak dzielenia się doświadczeniami. Ja chodzę na wystawy, wernisaże dwa razy, czasami trzy w miesiącu. Wernisaż to jest moment spotkania się tych, którzy tworzą (nauczyciel dyplomowany, specjalność „edukacja plastyczna”, gimnazjum w Białymstoku).

Do form wsparcia nauczycieli plastyki w rozwoju zawodowym oczekiwanych przez 66,6% badanych od doradców metodycznych należą: organizowanie staży krajowych i zagranicznych. Pomocy w udostępnieniu najnowszej literatury oczekuje 54,0% badanych. Konieczność organizowania konferencji, odczytów, seminariów przedmiotowo-metodycznych, warsztatów, szkoleń i kursów z zakresu edukacji plastycznej oraz zajęć otwartych zgłasza 48,2% respondentów. Indywidualnych konsultacji z doradcą metodycznym potrzebuje 37,9% nauczycieli. Na potrzebę dyżurów doradcy metodycznego w szkołach wskazuje 27,5% badanych. Za ważne uznaje 11,4% nauczycieli plastyki promowanie twórczości plastycznej poprzez organizację w ośrodkach metodycznych wystaw i warsztatów tematycznych we współpracy ze środowiskiem artystycznym. Oczekiwania nauczycieli plastyki wobec doradztwa metodycznego w zakresie wsparcia ich rozwoju zawodowego skoncentrowane są wokół kilku nurtów problemowych: promowania twórczości plastycznej, dydaktyki, pedagogiki, psychologii, a także sfery organizacyjnej procesu dydaktyczno-wychowawczego. Największa grupa nauczycieli (71,2%) oczekuje od doradztwa wsparcia na płaszczyźnie promowania twórczości plastycznej, głównie poprzez prezentowanie ciekawych innowacji, programów i projektów z zakresu sztuki. Oczekiwania 64,3% badanych dotyczą wsparcia w dziedzinie dydaktyki i doskonalenia warsztatu pracy. 62,2% respondentów oczekuje promowania i upowszechniania nowych metod, technik pracy. Ważnym zakresem oczekiwań 40,2% badanych jest potrzeba rozbudowania systemu wsparcia w zakresie trudnych problemów wychowawczych. 17,2% nauczycieli plastyki oczekuje od doradztwa metodycznego wspierania ich w negocjacjach z rodzicami i innymi reprezentantami środowiska edukacyjnego. 20,6% nauczycieli potrzebuje pomocy w prowadzeniu dokumentacji szkoły np. przy wyborze podręczników, programów nauczania. 13,7% badanych oczekuje zwiększenia przepływu informacji na temat oferty doskonalenia zawodowego organizowanej przez doradztwo metodyczne. Nauczyciele plastyki domagają się, by do szkół przesyłano oferty doskonalenia zawodowego skierowane do tej grupy zawodowej. Nauczyciele oczekują od doradztwa metodycz-

nego głównie wsparcia instrumentalnego i informacyjnego. Podobny wniosek dotyczący działań wspierających nauczycieli ze strony doradcy metodycznego formułuje A. Szczęsna⁶⁴⁴. Z mojego materiału empirycznego wynika, że obecny wkład doradców w rozwój zawodowy nauczycieli plastyki jest niewielki. Tezę o niedostatecznym wsparciu nauczycieli przez doradztwo zawodowe potwierdzają badania H. Dybek⁶⁴⁵ oraz badania prowadzone w Pracowni Badań Społecznych w Sopocie⁶⁴⁶.

Ważnym źródłem wsparcia nauczycieli plastyki w realizacji przez nich jego zadań zawodowych jest działalność instytucji kultury. Z badań wynika, że funkcjonuje szeroka sieć współpracy między białostockimi szkołami, a środowiskiem artystycznym. Nauczyciele plastyki do wsparcia w realizacji swojego rozwoju zawodowego zaliczają ofertę edukacyjną białostockich instytucji kultury, między innymi: Galerii Ślendszińskich, Galerii Arsenał, Wojewódzkiego Ośrodka Animacji Kultury, Białostockiego Ośrodka Kultury, Młodzieżowego Domu Kultury. Pozytywne relacje i współpraca ze środowiskiem artystycznym wspierają rozwój zawodowy nauczycieli plastyki.



Wykres 7. Oczekiwania nauczycieli plastyki wobec środowiska artystycznego w kwestii wspierania ich rozwoju zawodowego

Źródło: obliczenia własne.

Nauczyciele plastyki oczekują ze strony środowiska artystycznego głównie wsparcia instrumentalnego. 51,7% badanych pragnie stworzenia sieci współpracy szkoły i instytucji kultury. Dobrym wsparciem byłyby działania animatorów, artystów-plastyków organizowane na terenie szkoły oraz promowanie twórczości plastycznej uczniów w instytucjach kultury (wystawy ich prac w muzeach, galeriach). 44,8% nauczycieli potrzebuje oferty edukacyjnej instytucji kul-

⁶⁴⁴ Ibidem, s. 173.

⁶⁴⁵ Zob. H. Dybek, *Doradztwo metodyczne i doskonalenie zawodowe nauczycieli...*, op. cit., s. 150.

⁶⁴⁶ Zob. B. Murawska, E. Putkiewicz, R. Dolata, *Wsparcie rozwoju zawodowego...*, op. cit., s. 61–64.

tury skierowanej do szkół, a zwłaszcza do ich grupy zawodowej. W celu upowszechniania sztuki oczekują, by artyści-plastycy byli bardziej otwarci na działania szkolne. Chcą, by organizowali oni własne wystawy, warsztaty, spotkania na terenie szkół lub zapraszali uczniów do swoich pracowni plastycznych. 33,3% nauczycieli plastyki oczekuje stworzenia przez środowisko artystyczne korzystnych warunków finansowych realizacji ich oferty edukacyjnej. Zasadniczą kwestią jest wprowadzenie zniżek lub nieodpłatnego udziału uczniów w działaniach organizowanych przez instytucje kultury (np. w wystawach, w warsztatach, w wykładach). Oto kilka konkretnych propozycji:

Umożliwienie bezpłatnego udziału uczniów w wystawach, wernisażach, galeriach, muzeach (nauczyciel mianowany, specjalność „edukacja plastyczna”, gimnazjum i szkoła podstawowa we wsi powiatu białostockiego).

Potrzebne są otwarte, bezpłatne wystawy, warsztaty dostępne dla uczniów, z wcześniej rozsyłanymi zaproszeniami (nauczyciel dyplomowany, specjalność „edukacja plastyczna”, szkoła podstawowa w Białymstoku).

Bilety wstępu są zbyt drogie powinna być propozycja bezpłatnych biletów dla uczniów (nauczyciel dyplomowany, specjalność „edukacja plastyczna”, szkoła podstawowa we wsi powiatu białostockiego).

Kolejny nurt oczekiwań wobec środowiska artystycznego związany jest ze wsparciem informacyjnym. 24,1% badanych oczekuje rozszerzonego pakietu informacyjnego np. zaproszeń kierowanych do szkół na wystawy, wernisaże, warsztaty.

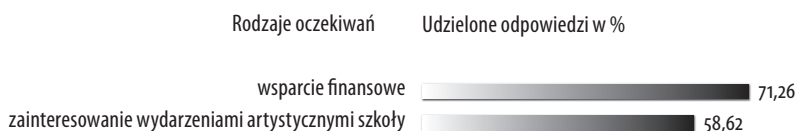
Oczekują wymiany doświadczeń, ciekawych spotkań. Organizowania plenerów plastycznych letnich i zimowych. Stworzenia oferty edukacyjnej ze strony artystów (nauczyciel dyplomowany, specjalność inna niż „edukacja plastyczna” + studia podyplomowe „sztuka”, gimnazjum w Białymstoku).

Organizacji większej ilości ofert: plenery, warsztaty dla nauczycieli, informacje o wydarzeniach artystycznych w mieście (nauczyciel dyplomowany, specjalność „edukacja plastyczna” szkoła podstawowa w Białymstoku).

Organizowanie warsztatów dla nauczycieli i uczniów, prelekcji i spotkań ze współczesnymi twórcami. Potrzebne są wystawy artystów w szkole oraz konkretne zaproszenia na wystawy do szkół, współpraca i spotkania z artystami (nauczyciel mianowany, specjalność „edukacja plastyczna”, szkoła podstawowa we wsi powiatu białostockiego).

Zbliżenie sztuki do szkół oddalonych od ośrodków miejskich przez „wyjazdowe” wystawy, spotkania (nauczyciel dyplomowany, specjalność „edukacja plastyczna”, szkoła podstawowa we wsi powiatu białostockiego).

Zobowiązani do działań na rzecz rozwoju zawodowego nauczycieli są jednostki samorządu terytorialnego, które są podmiotami powołanymi do prowadzenia szkół i placówek⁶⁴⁷. Z moich badań wynika, że nauczyciele plastyki oczekują od samorządu lokalnego głównie wsparcia finansowego.



Wykres 8. Oczekiwania nauczycieli plastyki wobec samorządu terytorialnego w kwestii wspierania ich rozwoju zawodowego

Źródło: obliczenia własne.

71,2% nauczycieli plastyki oczekuje od samorządu lokalnego przede wszystkim wsparcia finansowego: w wyposażaniu pracowni w sprzęt multimedialny i materiały plastyczne. Potrzebują oni dotacji na działalność artystyczną i inicjatywy kulturalne na uczestnictwo uczniów w kulturze oraz na dodatkowe zajęcia plastyczne. 58,6% badanych zwraca uwagę na konieczność zainteresowania ze strony samorządu lokalnego wydarzeniami artystycznymi organizowanymi przez szkoły w celu podniesienia ich prestiżu w środowisku.

Potrzebne jest wsparcie finansowe. Dofinansowanie nagród za udział w konkursach plastycznych. Lepsze wspieranie szkoły, zainteresowania się warunkami pracy nauczycieli. Wyposażenie szkoły (nauczyciel dyplomowany, specjalność „edukacja plastyczna”, szkoła podstawowa w we wsi powiatu białostockiego).

Wsparcie finansowe np. zwrot kosztów doskonalenia zawodowego. Przyznanie środków finansowych na doposażenie pracowni plastycznych. Wsparcie finansowe na działalność artystyczną (nauczyciel dyplomowany, specjalność „edukacja plastyczna”, szkoła podstawowa w Białymstoku).

Pomoc finansowa w organizacji imprez, wystaw wycieczek. Większe nakłady na wyposażenie klasopracowni i sprzęt multimedialny, materiały dla uczniów i nauczyciela. Dobrze by było, gdyby urząd gminy pośredniczył we współpracy

⁶⁴⁷ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004, nr 256, poz. 2572 ze zm.).

z instytucjami i środowiskiem artystycznym (nauczyciel mianowany, specjalność „edukacja plastyczna”, szkoła podstawowa w mieście powiatu białostockiego).

Wspierać finansowo inicjatywy kulturalne organizowanych przez szkołę. Zapewniać transport do muzeów lub na wycieczki. Ważne jest wsparcie finansowe na dodatkowe zajęcia. Podniesienie prestiżu plastyki poprzez wskazanie jej roli w życiu społecznym. Większe zainteresowanie ze strony władz działaniami artystycznymi np. udział w imprezach szkolnych (nauczyciel mianowany, specjalność „edukacja plastyczna”, szkoła podstawowa w mieście powiatu białostockiego).

Analiza wyników badań, z perspektywy koncepcji wsparcia społecznego S. Kawuli, świadczy o tym, że oczekiwania nauczycieli plastyki wobec różnych podmiotów w zakresie wspierania ich rozwoju zawodowego dotyczą głównie wsparcia instrumentalnego, wartościującego, emocjonalnego i informacyjnego⁶⁴⁸. W kwestii wsparcia instrumentalnego nauczyciele oczekują dostarczenia konkretnej pomocy: stworzenia pracowni plastycznych, wyposażonych w materiały, narzędzia, pomoce dydaktyczne oraz sprzęt audiowizualny; zwrot kosztów doskonalenia zawodowego, zakupu materiałów plastycznych; wynagrodzenia za dodatkową pracę np. za dekoracje i nadgodziny; umożliwienia udziału w dostępnych zewnętrznych formach doskonalenia nauczycieli np. warsztatach, kursach, konferencjach, sympozjach, seminariach; pomocy w rozwiązywaniu konkretnych problemów np. w rozumieniu przepisów formalnych („biurokracji”), w zdobywaniu funduszy na materiały plastyczne. Grupa oczekiwań wobec różnych podmiotów o charakterze wsparcia wartościującego dotyczy głównie ich nagradzania poprzez gratyfikację finansową, wyróżnienia, odznaczenia. Oczekiwane przez nauczycieli plastyki działania wspierające na poziomie emocjonalnym to: docenianie, zrozumienie, akceptacja, a także wyrażanie aprobaty i podziękowaniu za zrealizowane zadania. Kategorie oczekiwań nauczycieli plastyki kierowanych wobec różnych grup na poziomie wsparcia informacyjnego dotyczą udostępniania szerszej informacji z różnych zakresów doskonalenia zawodowego.

Obok wsparcia szkolnej profesjonalnej grupy odniesienia nauczyciele plastyki potrzebują sieci i różnego rodzaju partnerstwa. Nawiązując do teorii cykli uczenia się M. Hubermana można wysnuć wniosek, że są oni nastawieni na „otwarty cykl zbiorowy” swojego rozwoju zawodowego⁶⁴⁹ i oczekują wielkoobrotowej pracy zespołowej.

⁶⁴⁸ Zob. S. Kawula, *Spirala życzliwości: od wsparcia do samorozwoju...*, op. cit., s. 16.

⁶⁴⁹ Zob. M. Huberman, *Networks that alter teaching...*, op. cit., s. 206.

Wnioski dla praktyki pedagogicznej

Wnioski dotyczące rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki sformułowane na podstawie analizy materiału empirycznego ilościowego i jakościowego stanowią dla mnie postawę do opracowania założeń autorskiego projektu wspierania procesu rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki.

1. Wybór zawodu nauczyciela plastyki – potrzeba wzmocnienia motywacji wewnętrznej

Materiał autobiograficzny dotyczący specyfiki etapu wyboru zawodu wskazuje na zaniżoną motywację wewnętrzną badanych do wykonywania zawodu nauczyciela plastyki. Podejmowanie tego zawodu z przymusu, konieczności lub przypadku jest potwierdzeniem niskiego prestiżu tej profesji. Podstawowym warunkiem efektywnego wykonywania zawodu nauczyciela plastyki musi stać się walka o podniesienie jego rangi poprzez budowanie pozytywnej tożsamości tej grupy zawodowej. Konieczne jest wykształcenie elity twórczych, kompetentnych nauczycieli plastyki, którzy swoim przykładem będą inspirować młodych ludzi do podejmowania przez nich studiów pedagogiczno-artystycznych, a potem zawodu nauczyciela.

2. Kształcenie wstępne jako inspiracja do dalszego rozwoju zawodowego

Charakterystyka etapu kształcenia wstępnego nauczycieli plastyki dowodzi, że szczególnie uczelnie realizujące kształcenie w zakresie specjalności wychowanie plastyczne (edukacja artystyczna w zakresie sztuk plastycznych) przygotowują kompetentnych specjalistów. Jednak studenci tych instytucji, ze względu na niską motywację do wykonywania zawodu nauczyciela, koncentrują się głównie na

przygotowaniu artystycznym (chcą być artystami). Istnieje więc potrzeba uświadamiania studentom wydziałów pedagogiczno-artystycznych, że wykonywanie zawodu nauczyciela nie musi być „złem koniecznym”, bowiem stwarza wiele możliwości rozwoju. Może stać się on ich pasją i wyzwaniem twórczym. Ważne jest wyeliminowanie kompleksów związanych z tego typu kształceniem (przełamanie stereotypu „niedoszłego artysty”). Studenci powinni być świadomi, że wybierają ten typ uczelni po to, by być twórczymi i kompetentnymi nauczycielami plastyki.

2.1. Potrzeba tworzenia interdyscyplinarnego modelu kształcenia nauczycieli plastyki

Istnieje potrzeba opracowania optymalnego, interdyscyplinarnego modelu kształcenia nauczycieli plastyki opartego na solidnym przygotowaniu obejmującym zakres edukacji wizualno-przestrzennej, twórczo-artystycznej, estetycznej i kulturalnej. Przygotowanie nauczycieli plastyki powinno obejmować zarówno kształcenie praktyczno-artystyczne, jak i teoretyczne. Szczególną uwagę należy poświęcić zajęciom metodycznym połączonym z praktykami (praktyczne przygotowanie do zawodu, konstruowanie programów, konspektów). Ważne jest lepsza organizacja praktyk pedagogicznych (zapoznavanie z realiami szkoły, pokazywanie problemów, trudności). Istnieje potrzeba intensyfikacji kształcenia psychopedagogicznego. Konieczne jest przygotowanie specjalistów z zakresu nauczanego przedmiotu, ale także rozwoju ogólnego, pozwalającego na zrozumienie kontekstów różnych procesów i zjawisk, a szczególnie promowanie zasady „refleksyjnej praktyki”. Ważne jest kształtowanie potrzeby rozwoju zawodowego oraz różnych sfer własnej osobowości. Konieczna jest weryfikacja programów kształcenia nauczycieli w kontekście kształtowania umiejętności kierowania własnym rozwojem zawodowym. W celu uświadamiania przyszłym nauczycielom potrzeby permanentnego rozwoju zawodowego zasadne jest wprowadzenie do programu ich kształcenia projektów opartych na metodzie pedagogicznej jaką jest biografia edukacyjnej, która sprzyja holistycznemu spojrzeniu na proces całościowego uczenia się⁶⁵⁰.

2.2. Uczelnie wyższe kształcące nauczycieli plastyki jako źródło inspiracji dla aktywnych zawodowo nauczycieli tej specjalności

Zgromadzone przeze mnie dane empiryczne świadczą o tym, że uczelnie artystyczno-pedagogiczne posiadają niezwykle potencjał; niepowtarzalny, twórczy klimat. Mogą one zatem stanowić środowisko edukacyjne oraz miejsce inicjowania

⁶⁵⁰ Biografię edukacyjną jako metodę pedagogiczną w edukacji dorosłych analizuje Pierre Dominicé, zob. P. Dominicé, *Uczyć się z życia. Biografia edukacyjna w edukacji dorosłych*, Łódź 2006.

kształcenia ustawicznego nauczycieli. W uczelniach tych mogą być powoływane grupy wsparcia nauczycieli plastyki (szczególnie tych, którzy zdobyli kwalifikacje do wykonywania tego zawodu na kursach kwalifikacyjnych lub studiach podyplomowych z zakresu „sztuka”). Zasadne jest prowadzenie kursów fakultatywnych także dla młodych nauczycieli. W uczelniach kształcących nauczycieli można stworzyć zespoły ekspertów składających się z pracowników naukowych, doświadczonych nauczycieli, artystów, których zadaniem byłoby rozpoznawanie potrzeb nauczycieli plastyki w zakresie wspierania ich rozwoju zawodowego poprzez współpracę ze szkołami. W uczelniach można stworzyć „gorącą linię” wsparcia informacyjnego nauczycieli, która umożliwiłaby młodym nauczycielom zwracanie się o pomoc, w przypadku zaistnienia problemów dydaktyczno-wychowawczych.

Z analizy materiału empirycznego wynika, że nauczyciele plastyki wskazują na potrzebę utworzenia na terenie miasta Białystok instytucji zajmujących się kompleksowym kształceniem nauczycieli tej specjalności, które mogłyby stanowić ich instytucjonalną formę wsparcia.

3. Koncepcja wspierania rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki – aktywnych zawodowo

Moje badania wykazały, że rozwój zawodowy nauczycieli zależy głównie od ich potencjału osobowego, ale także uwarunkowany jest czynnikami zewnętrznymi. Istnieje więc potrzeba inwestowania w indywidualny profesjonalny rozwój nauczyciela, tworzenia strategii powiązania osobistego rozwoju z rozwojem zawodowym wynikającym z szerokiego kontekstu społecznego. Na podstawie analizy wyników badań można stwierdzić, że stan rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki jest zróżnicowany ze względu na rodzaj ich wykształcenia, doświadczenie zawodowe, a także środowisko pracy.

Potrzebna jest strategia wsparcia rozwoju zawodowego, głównie nauczycieli rozpoczynających pracę. Powinni być oni otoczeni szczególną opieką, gdyż start zawodowy stanowi najważniejszy etap rozwoju zawodowego, który może być źródłem „rozczarowania” (rezygnacji z pracy) lub źródłem „oczarowania” (pierwszych sukcesów, poczucia satysfakcji zawodowej). Na tym etapie nauczyciele potrzebują akceptacji w środowisku szkolnym, wsparcia ze strony dyrekcji i doświadczonych nauczycieli. Oczekują od tych podmiotów współpracy, a także pomocy w rozwiązywaniu konkretnych problemów. Kolejną grupą, wobec której powinno być skierowane wsparcie, są nauczyciele innych przedmiotów, którzy zostali uprawnieni do prowadzenia plastyki po ukończeniu kursu kwalifikacyjnego z zakresu „sztuki”. Konieczne jest wsparcie rozwoju zawodowego tej

grupy nauczycieli w aspekcie wzmacniania ich motywacji wewnętrznej poprzez uświadamianie im roli i znaczenia całościowego rozwoju zawodowego. Zachodzi umotywowana konieczność uświadamiania im, że interdyscyplinarna specyfika plastyki wymusza wręcz rozwój nauczyciela tego przedmiotu w wielu dziedzinach, szczególnie psychologii, pedagogiki, teorii, historii i krytyki sztuki, szeroko pojętej kultury oraz twórczości własnej. Ze względu na to, że nauczyciele plastyki w swoim rozwoju zawodowym skupieni są głównie na formach rozwoju indywidualnego, istnieje potrzeba intensyfikacji ich udziału w działaniowych formach doskonalenia zawodowego, takich jak badania zespołowe, wspólne projekty, które sprzyjają wymianie doświadczeń i integracji środowiska zawodowego. Z analizy materiału empirycznego można wysnuć wniosek, że pomimo wielu utrudnień (brak stabilizacji, realizacja etatu w kilku placówkach, mała liczba godzin plastyki, słaba baza materialna szkół, złe warunki organizacyjne, przeciążenie dodatkowymi obowiązkami, nieustające zmiany edukacyjne, niski prestiż przedmiotu plastyka w szkole, niedocenywanie zawodu nauczycieli plastyki) w środowisku białostockim i powiecie, funkcjonują nauczyciele plastyki, pasjonaci, twórcy, którzy stanowią ogromny potencjał osobowy edukacji plastycznej, który należy wykorzystać. Mogą oni kierować zespołami wsparcia innych nauczycieli plastyki, jako eksperci tej dziedziny. Z badań wynika, że nauczyciele plastyki szkół wiejskich i miejskich powiatu białostockiego funkcjonują poza systemem wsparcia ze strony doradztwa metodycznego (brak doradcy metodycznego). Istnieje pilna potrzeba wypełnienia tej „luki” w tym środowisku.

Reasumując, warto jest podjąć celowe działania zmierzające do poprawy obecnego stanu rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki, głównie w kontekście jakościowym: zmiany postaw, zaangażowania w proces rozwoju, wzmocnienia motywacji wewnętrznej. Konieczne jest stworzenie nauczycielom plastyki optymalnych warunków sprzyjających ich rozwojowi zawodowemu, a szczególnie rozbudowywanie sieci wsparcia tego procesu w środowisku. Nauczyciele plastyki, w kontekście wsparcia rozwoju zawodowego, oczekują współpracy i partnerstwa ze strony profesjonalnej grupy odniesienia: rady pedagogicznej, dyrekcji oraz sieci różnego rodzaju wsparcia typu: współpraca z rodzicami uczniów, z doradztwem metodycznym, środowiskiem artystycznym, samorządem lokalnym. Nawiązując do teorii cykli uczenia się M. Hubermana⁶⁵¹, można sformułować wniosek, że nauczyciele plastyki nastawieni są na „otwarty cykl zbiorowy” swojego rozwoju

⁶⁵¹ Zob. M. Huberman, *Networks that alter teaching*, „Teachers and Teaching: Theory and Practice” 1995, nr 1, s. 206.

zawodowego i oczekują pracy zespołowej. Potrzebne jest zatem wieloobszarowe wsparcie rozwoju zawodowego ze strony różnych źródeł osobowych.

4. Optymalne warunki rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki

Od nauczyciela plastyki i od tego jak rozumie potrzebę własnego rozwoju zawodowego zależy cała edukacja plastyczna i właściwy rozwój osobowy uczniów w tym zakresie, dlatego należy mu się szczególna pomoc ze strony różnych grup wsparcia, by nie czuł się on „wykorzystywany” i niedoceniany. Konieczne jest wspieranie rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki poprzez stworzenie optymalnych warunków tego procesu takich, jak: stabilna polityka oświatowa w zakresie szkolnej edukacji plastycznej (zwiększenie ilości godzin plastyki, podniesienie prestiżu przedmiotu plastyka w szkole); zmiana zasad awansu zawodowego (usprawnienie systemu awansu zawodowego, nie koncentrowanie się na czynnościach administracyjnych, ale na doskonaleniu kompetencji zawodowych); stabilizacja zawodowa i finansowa nauczycieli plastyki (realizacja etatu w jednej placówce); docenianie pracy nauczycieli plastyki przez profesjonalną grupę odniesienia (dyрекcję, nauczycieli, uczniów, rodziców uczniów) oraz zewnętrzny nadzór pedagogiczny; dobre warunki materialne szkoły (wystarczająca baza materialna szkoły, pracownie wyposażone w materiały, narzędzia, pomoce dydaktyczne, sprzęt audiowizualny); właściwe (sprzyjające) warunki organizacyjne szkoły (zwiększenie ilości godzin plastyki, zmniejszenie ilości uczniów w klasie, możliwość prowadzenia zajęć plastycznych w systemie blokowym); wsparcie finansowe (zwrot kosztów doskonalenia zawodowego, zakup materiałów plastycznych); stworzenie etatu doradcy metodycznego nauczycieli plastyki w Centrum Edukacji Nauczycieli Urzędu Marszałkowskiego w Białymstoku oraz w Miejskim Ośrodku Doradztwa Metodycznego w Białymstoku. Zatrudnienie na tym stanowisku specjalisty o przygotowaniu z zakresu edukacji plastycznej oraz z doświadczeniem w pracy na stanowisku nauczyciela plastyki; zwiększenie oferty doskonalenia zawodowego skierowanej do nauczycieli plastyki; sieć współpracy szkół z lokalnymi instytucjami kultury, fundacjami, stowarzyszeniami, placówkami związanymi z edukacją plastyczną funkcjonującymi na terenie miasta Białegostoku i całego powiatu białostockiego między innymi z muzeami i galeriami (Galerią Ślendzińskich w Białymstoku⁶⁵², Gale-

⁶⁵² Galeria Ślendzińskich w Białymstoku ma rozbudowaną ofertę edukacyjną skierowaną do szkół np. lekcje muzealne, warsztaty, zob. www.galeriaslendzinskih.pl

rią Arsenał w Białymstoku⁶⁵³, Muzeum Podlaskim – Muzeum Historycznym w Białymstoku, Białostockim Muzeum Wsi, Muzeum Rzeźby Alfonsa Karnego, Muzeum w Tykocinie, Muzeum Wnętrz Pałacowych w Choroszczu, Muzeum Ikon w Supraślu); Ośrodkami kultury (Wojewódzkim Ośrodkiem Animacji Kultury w Białymstoku⁶⁵⁴, Białostockim Ośrodkiem Kultury⁶⁵⁵, Młodzieżowym Domem Kultury w Białymstoku⁶⁵⁶, miejsko-gminnymi ośrodkami kultury); szkołami o profilu artystycznym (Liceum Plastycznym w Supraślu) oraz uczelniami kształcącymi nauczycieli; rozbudowana sieć wsparcia rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki (rysunek 13).



Rysunek 13. Sieć wsparcia rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki

Źródło: opracowanie własne.

⁶⁵³ Galeria Arsenał w Białymstoku równolegle z programem wystawienniczym realizuje program edukacyjny „Plac Zabaw Arsenał” (działania warsztatowe prowadzone przez artystów, cykl wykładów i spotkań z teoretykami i krytykami sztuki, kuratorami i artystami), zob. www.galeria-arsenal.pl

⁶⁵⁴ Wojewódzki Ośrodek Animacji Kultury posiada rozbudowaną ofertę edukacyjną (szkolenia, kursy, konferencje, warsztaty), zob. www.woak.bialystok.pl.

⁶⁵⁵ Białostocki Ośrodek Kultury w ramach edukacji oferuje np. warsztaty, wystawy, spotkania, zob. www.bok.bialystok.pl

⁶⁵⁶ Młodzieżowy Dom Kultury posiada rozbudowaną sieć działań w zakresie edukacji plastycznej między innymi pracowni: rzeźby artystów plastyków Małgorzaty Niedzielko, Jana Gładyszewskiego; rysunku i malarstwa artystów plastyków Zbigniewa Świdzińskiego, Bogdana Marszeniuka, zob. www.mdk.bialystok.pl

Autorski projekt wspierania rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki

Zwieńczeniem tej publikacji jest autorski projekt wspierania rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki, jego cele i założenia zostały wyprowadzone z wyników badań własnych. Opisane w książce teorie wsparcia rozwoju zawodowego nauczycieli stanowią podstawą do opracowania autorskiej propozycji modelu sieci wspierania nauczycieli plastyki na różnych etapach ich rozwoju zawodowego. W swoim projekcie zwracam uwagę na źródła i obszary różnego rodzaju wsparcia tej grupy zawodowej przez różne podmioty.

1. Cele projektu

Wspieranie rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki szkół Białegostoku i powiatu białostockiego poprzez:

- tworzenie optymalnych warunków do harmonijnego rozwoju zawodowego nauczycielom plastyki stosownie do ich potrzeb w tym zakresie;
- rozbudowywanie sprzężonej sieci wspierania rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki:
 - wewnątrzszkolnej sieci wsparcia,
 - zewnętrznej sieci wsparcia;
- promowanie „kultury współpracy i partnerstwa” opartej na spontanicznych, dobrowolnych relacjach w ramach profesjonalnej grupy odniesienia (grona pedagogicznego, dyrekcji), na współpracy z rodzicami uczniów, z doradztwem metodycznym, środowiskiem artystycznym, samorządem lokalnym oraz z instytucjami kształcącymi nauczycieli;
- kształtowanie stylu szkoły jako instytucji wspólnie uczących się podmiotów, budowanie „organizacji uczącej się” oraz tworzenie w niej różnych „przestrzeni uczenia się”.

2. Podstawy teoretyczne projektu⁶⁵⁷

- koncepcja wsparcia jako spirali życzliwości (wsparcia instrumentalnego, wartościującego, emocjonalnego, informacyjnego, duchowego) S. Kawuli⁶⁵⁸;
- teoria rozwoju zawodowego nauczycieli Ch. Day'a⁶⁵⁹;
- koncepcja rozwoju profesjonalnego J. Butler⁶⁶⁰;
- koncepcja rozwoju profesjonalnego SMART C. M. Burke i współpracowników⁶⁶¹;
- propozycja wspierania rozwoju zawodowego nauczycieli (sieci wsparcia zawodowego) opracowana na podstawie badań Instytutu Spraw Publicznych⁶⁶²;
- strategia optymalizacji wsparcia społecznego w rozwoju zawodowym A. Szczęsnej⁶⁶³;
- teoria wspierania nauczycieli J. Jonesa, M. Jenki, S. Lord⁶⁶⁴;
- koncepcja wspomaganie nauczycieli w rozwoju zawodowym R. Kwaśnicy⁶⁶⁵;
- Propozycja wspomaganie rozwoju zawodowego nauczycieli W. Dróżki⁶⁶⁶;
- teoria pedeutologiczna wielowymiarowego wspierania nauczycieli w rozwoju J. Kuźmy⁶⁶⁷;
- koncepcja wspierania rozwoju zawodowego nauczyciela D. Foord'a⁶⁶⁸.

⁶⁵⁷ Koncepcje wspierania rozwoju zawodowego nauczycieli szerzej analizuję w rozdziale 2, pkt. 5. *Teorie wspierania rozwoju zawodowego nauczycieli.*

⁶⁵⁸ Por. S. Kawula, *Spirala życzliwości: od wsparcia do samorozwoju...*, op. cit., s. 16.

⁶⁵⁹ Ch. Day, *Od teorii do praktyki...*, op. cit., s. 18.

⁶⁶⁰ J. Butler, za: Z. B. Gaś, *Doskonalący się nauczyciel...*, op. cit., s. 49.

⁶⁶¹ Ibidem, s. 50–55.

⁶⁶² Zob. B. Murawska, E. Putkiewicz, *Wsparcie rozwoju zawodowego...*, op. cit., s. 160–166.

⁶⁶³ Zob. A. Szczęsna, *Wsparcie społeczne w rozwoju zawodowym nauczycieli...*, op. cit., s. 197–204.

⁶⁶⁴ Zob. J. Jones, M. Jenkin, Sue Lord, *Jak wspierać rozwój zawodowy nauczycieli...*, op. cit.

⁶⁶⁵ Zob. R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu...*, op. cit., s. 314–319.

⁶⁶⁶ Zob. W. Dróżka, *Wspomaganie rozwoju zawodowego nauczycieli...*, op. cit., s. 15–23.

⁶⁶⁷ Zob. J. Kuźma, *Wspieranie nauczycieli w rozwoju...*, op. cit., s. 337–344.

⁶⁶⁸ Zob. D. Foord, *The Developing Teacher...*, op. cit.

3. Zakładane efekty działań podejmowanych na rzecz wspierania rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki

- harmonijny rozwój zawodowy nauczycieli plastyki;
- rozbudowana sieć wspierania rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki
 - sieć wewnątrzszkolna (profesjonalna grupa odniesienia, dyrekcja, rodzice uczniów), sieć zewnątrzszkolna (doradztwo metodyczne, środowisko artystyczne, samorząd lokalny, instytucje kształcące nauczycieli);
- zrównanie „startu nauczycieli plastyki w drodze do sukcesu zawodowego” z nauczycielami innych przedmiotów;
- wzrost rangi szkolnej edukacji plastycznej;
- rosnący prestiż zawodu nauczyciela plastyki;
- stabilizacja zawodowa i bezpieczeństwo finansowe nauczycieli plastyki;
- docenienie przez środowisko szkolne dodatkowego wysiłku ze strony nauczycieli plastyki związanego z wykonywaniem oprawy plastycznej imprez szkolnych i wystroju estetycznego szkoły poprzez dodatek motywacyjny oraz pomoc ze strony personelu technicznego;
- odciążenie nauczycieli plastyki od dodatkowych obowiązków poprzez sprawiedliwy ich przydział (np. zwolnienie z części dyżurów w czasie intensywnych przygotowań do nowych aranżacji wystroju szkoły);
- podmiotowe traktowanie nauczycieli plastyki i docenienie ich pracy przez wszystkie organy szkoły (nie jako dekoratorów szkoły, ale jako profesjonalistów w zakresie edukacji artystycznej – kompetentnych specjalistów, o specyficznym przygotowaniu i predyspozycjach).

Tabela 13. Model sieci wspierania rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki (źródła i obszary ich wspierania)

<p style="text-align: center;">NAUCZYCIEL PLASTYKI</p> <p style="text-align: center;">JAKO PODSTAWOWY WARUNEK WŁASNEGO ROZWOJU ZAWODOWEGO</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> • Traktowanie indywidualnej biografii jako źródła refleksji nad procesem swojego rozwoju zawodowego; • Autoanaliza biografii zawodowej w kontekście procesu stawania się nauczycielem (szerokie spojrzenie na swój rozwój zawodowy, różne jego wymiary, doświadczenia i przeżycia związane z ustawicznym uczeniem się); • Wypracowywanie własnej strategii permanentnej pracy nad sobą; • Troska o rozwój swojej osobowości (wzmacnianie predyspozycji i zdolności, wewnętrznej motywacji, zainteresowań); • Wzmacnianie własnego zaangażowania zawodowego (podejmowanie nowych zadań, inicjatyw, realizacja projektów); • Praca nad zrozumieniem siebie (koncentracja na rozwoju mocnych stron osobowości, zwalczanie słabości); • Samorozpoznanie i samoocena, krytyczne spojrzenie na posiadane umiejętności; • Opracowywanie planu rozwoju zawodowego wynikającego z własnych pasji, zainteresowań i potrzeb; • Wypracowanie krytycznej postawy, autorefleksja, spojrzenie z dystansem na siebie jako nauczyciela.
<p style="text-align: center;">DYREKTOR SZKOŁY* JAKO ŹRÓDŁO WSPIERANIA ROZWOJU ZAWODOWEGO NAUCZYCIELI PLASTYKI</p>	
<p>Predyspozycje i cechy osobowości dyrektora</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Życzliwość, uczciwość, sprawiedliwość, otwartość, poszanowanie innych, fachowość, umiejętności organizacyjne. • Demokratyczny styl zarządzania szkołą (kreowanie podmiotowych relacji interpersonalnych w szkole opartych na partnerstwie i równości, sprawiedliwy podział zadań); • Przywództwo wspierające (okazywanie zaufania, zachęcanie do innowacji, nagradzanie, wsparcie poprzez zwiększanie szansa na rozwój zawodowy); • Kreowanie w szkole klimatu partnerstwa (tworzenie warunków do pracy zespołów nauczycielskich i płaszczyzn ich współdziałania; niwelowanie nieporozumień i minimalizowanie sytuacji stwarzających rywalizację i współzawodnicтво); • Mądre zarządzanie „zasobami ludzkimi” (wykorzystanie potencjału doświadczonych nauczycieli, przydzielanie im funkcji doradczych, eksperckich; promowanie twórczych nauczycieli; przydział zadań zgodnie z ukończonym kierunkiem studiów).
<p>Postawa dyrektora „promująca rozwój zawodowy nauczycieli”</p>	
<p style="text-align: center;">OBSZARY WSPIERANIA ROZWOJU ZAWODOWEGO NAUCZYCIELI PLASTYKI</p>	
<p>DZIAŁANIA DOWARTOŚCIOWUJĄCE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Doronienie pracy nauczycieli plastyki (szacunek); • Motywowanie nauczycieli poprzez nagradzanie, gratyfikację finansową, wyróżnienia, odznaczenia.
<p>REGULOWANIE SFERY EMOCJONLANEJ</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Wyraży życzliwości, zrozumienie, akceptacja, aproba

* Przy projektowaniu działań dykcji szkoły wspierających nauczycieli plastyki w procesie ich rozwoju zawodowego korzystałam z informacji uzyskanych w trakcie wywiadów z dyrektorami szkół podstawowych i gimnazjalnych miasta Białogostoku i powiatu białostockiego, zob. Aneks 4.

<p>CZYNNOSCI INSTRUMENTALNO -PRAKTYCZNE (o charakterze strukturalno-materialnym)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tworzenie wewnętrzzszkolnej i zewnętrznej sieci wsparcia rozwoju zawodowego nauczycieli (profesjonalna grupa odniesienia, instytucje srodowiska lokalnego, uczenie wyzsze, ośrodki doradztwa metodycznego, inne szkoły, instytucje kultury); • Diagnostowanie i identyfikacja potrzeb nauczycieli w zakresie ich rozwoju zawodowego (wywiad, rozmowa, sondaż diagnostyczny); • Powoływanie zespołów ds. rozwoju zawodowego i koordynowanie ich pracy; • Otoczenie szczególną pomocą nauczycieli rozpoczynających pracę (przydział opiekuna); • Organizacja form wspierających i doskonalących zgodnie z potrzebami nauczycieli; • Tworzenie bazy materialnej szkoły (pracowni plastycznych, wyposażonych w materiały, narzędzia, pomoce dydaktyczne oraz sprzęt audiowizualny); • Wsparcie finansowe (zwrot kosztów doskonalenia zawodowego, zakup materiałów plastycznych, wynagrodzenie za dodatkową pracę np. za wykonywanie dekoracji, za nadgodziny); • Umożliwianie udziału w dostępnym w zewnętrznych formach doskonalenia zawodowego nauczycieli np. warsztatach, kursach, konferencjach, sympozjach, seminariach; • Pomoc w rozwiązywaniu konkretnych problemów: dydaktyczno-wychowawczych; organizacyjnych (np. prowadzenie dokumentacji, organizowanie pomocy ze strony personelu technicznego przy instalowaniu elementów oprawy plastycznej szkoły); materialnych (np. zdobywanie funduszy na działalność artystyczną).
<p>INICJATYWY KOMUNIKACYJNO-INFORMACYJNE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Powołanie forum regularnej wymiany informacji na temat potrzeb rozwoju zawodowego nauczycieli; • Udostępnianie najnowszej literatury fachowej; • Prezentowanie ciekawych innowacji, programów i konkursów; • Przekazywanie bieżących informacji o formach doskonalenia zawodowego oferowanych przez placówki doskonalenia i inne instytucje; • Tworzenie warunków do wymiany doświadczeń przez nauczycieli.
<p>INNI NAUCZYCIELE JAKO ŹRÓDŁO WSPIERANIA ROZWOJU ZAWODOWEGO NAUCZYCIELI PLASTYKI</p>	
<p>OBSZARY WSPIERANIA ROZWOJU ZAWODOWEGO NAUCZYCIELI PLASTYKI</p>	
<p>DZIAŁANIA DOWARTOŚCIOWUJĄCE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Szacunek do zawodu nauczyciela plastyki; • Docenianie, pochwała.
<p>REGULOWANIE SFERY EMOCJONALNEJ</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Zrozumienie, akceptacja, wyrazy życzliwości.
<p>CZYNNOSCI INSTRUMENTALNO-PRAKTYCZNE (o charakterze strukturalno-materialnym)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Współpraca i współzależanie, pomoc i wzajemne wspieranie się; • Nie obciążanie dodatkowymi obowiązkami.
<p>INICJATYWY KOMUNIKACYJNO-INFORMACYJNE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Wymiana doświadczeń, rozmowy, konsultacje i porady.

RODZICE UCZNIÓW	
JAKO ŹRÓDŁO WSPIERANIA ROZWOJU ZAWODOWEGO NAUCZYCIELI PŁASTYKI	
OBSZARY WSPIERANIA ROZWOJU ZAWODOWEGO NAUCZYCIELI PŁASTYKI	
DZIAŁANIA DOWARTOŚCIOWUJĄCE	<ul style="list-style-type: none"> • Zrozumienie ważnej roli jaką odgrywa plastyka w rozwoju człowieka; • Zainteresowanie edukacją plastyczną swoich dzieci; • Docenianie pracy nauczyciela plastyki, traktowanie plastyki na równi z innymi przedmiotami.
CZYNNOŚCI INSTRUMENTALNO-PRAKTYCZNE (o charakterze strukturalno-materialnym)	<ul style="list-style-type: none"> • Zaangażowanie w działalność plastyczną swoich dzieci (udział w wystawach); • Współpraca i pomoc w przedsięwzięciach szkolnych; • Wyposażenie dzieci w materiały plastyczne.
DORADZTWO METODYCZNE*	
JAKO ŹRÓDŁO WSPIERANIA ROZWOJU ZAWODOWEGO NAUCZYCIELI PŁASTYKI	
OBSZARY WSPIERANIA ROZWOJU ZAWODOWEGO NAUCZYCIELI PŁASTYKI	
DZIAŁANIA DOWARTOŚCIOWUJĄCE	<ul style="list-style-type: none"> • Zwiększenie rangi szkolnej edukacji artystycznej poprzez prezentację działań nauczycieli plastyki w środowisku lokalnym; • Docenianie pracy nauczyciela plastyki (promowanie jego dorobku).

* Przy projektowaniu działań doradztwa metodycznego wspierających nauczycieli plastyki w procesie ich rozwoju zawodowego korzystałam z informacji uzyskanych w trakcie wywiadu z emerytowanym doradcą metodycznym nauczycieli plastyki.

<p style="text-align: center;">CZYNNOŚCI INSTRUMENTALNO -PRAKTYCZNE (o charakterze strukturalno-materialnym)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnozowanie potrzeb nauczycieli; • Powołanie grupy ekspertów i doradców spośród doświadczonych nauczycieli plastyki; • Sieć współpracy doradztwa metodycznego ze szkołami podstawowymi, gimnazjalnymi, ponadgimnazjalnymi, szkołami artystycznymi, szkolnictwem wyższym oraz instytucjami kultury; • Integracja nauczycieli plastyki z innymi nauczycielami (inicjowanie wspólnych projektów); • Dyżury doradcy metodycznego w szkołach (monitorowanie działań szkoły); • Zwiększenie oferty form doskonalenia zawodowego skierowanych do nauczycieli plastyki. <p>Rodzaje form doskonalenia zawodowego</p> <ul style="list-style-type: none"> • Konferencje, odczyty, seminaria przedmiotowo-metodyczne z zakresu edukacji plastycznej, • Szkolenia i kursy z zakresu edukacji plastycznej; • Warsztaty; • Plenery; • Zajęcia otwarte i lekcje pokazowe twórczych nauczycieli plastyki; • Konsultacje indywidualne; • Przeglądy dorobku szkoły z zakresu twórczości plastycznej; • Indywidualne i zbiorowe wystawy prac plastycznych nauczycieli; • Projekty w ramach badań action research (badań w działaniu); • Staże krajowe i zagraniczne; • Formy doskonalenia kierowane do konkretnych grup nauczycieli plastyki, szczególnie do nauczycieli innych przedmiotów, którzy ukończyli kurs z zakresu „sztuki” (warsztaty uzupełniające wiedzę z zakresu metodyki plastyki, ekspresji plastycznej, psychologii twórczości, pracy z uczniem zdolnym, organizacji własnego warsztatu pracy). <p>Dziedziny doskonalenia zawodowego</p> <ul style="list-style-type: none"> • Osobowość nauczyciela; • Proces rozwoju zawodowego (rozpoznawanie i optymalizacja uwarunkowań tego procesu); • Nauki pedagogiczne (organizacja procesu wychowawczego, diagnoza problemów wychowawczych); • Nauki psychologiczne (psychologia twórczości, psychologia rozwoju człowieka); • Filozofia (etyka, aksjologia, antropologia); • Twórczość plastyczna (warsztat artysty); • Metodyka plastyki (organizacja procesu dydaktycznego, warsztat pracy, nowe metody, technik i formy pracy); • Organizacja pracy (dokumentacja szkoły, wybór podręczników i programów nauczania).
---	--

<p>INICJATYWY KOMUNIKACYJNO-INFORMACYJNE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Zwiększenie przepływu informacji na temat oferty doskonalenia zawodowego; • Przesyłanie do szkół oferty doskonalenia zawodowego skierowanej do nauczycieli plastyki; • Stworzenie czasopisma, forum umożliwiającego publikowanie i promowanie dorobku i wymiany doświadczeń nauczycieli plastyki; • „Bank wymiany informacji” archiwizujący: materiały metodyczne, konspekty, scenariusze, pomoce naukowe, projekty wystroju szkoły i scenografii imprez, reprodukcje dzieł sztuki, albumy, edukacyjne pakiety multimedialne z zakresu edukacji plastycznej (filmy, gry, programy), narzędzia do diagnozy uzdolnień, postaw twórczych, publikacje z zakresu: edukacji plastycznej, nauk psychologicznych, pedagogicznych, historii i krytyki sztuki, polityki oświatowej; • Prezentowanie innowacji, programów i projektów z zakresu sztuki oraz nowych metod pracy; • Propagowanie w mediach działań z zakresu szkolnej edukacji plastycznej (kontakt z mediami).
<p>ŚRODOWISKO ARTYSTYCZNE JAKO ŹRÓDŁO WSPIERANIA ROZWOJU ZAWODOWEGO NAUCZYCIELI PLASTYKI</p>	
<p>OBSZARY WSPIERANIA ROZWOJU ZAWODOWEGO NAUCZYCIELI PLASTYKI</p>	
<p>DZIAŁANIA DOWARTOŚCIOWUJĄCE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Promowanie twórczości plastycznej uczniów w instytucjach kultury (wystawy ich prac w muzeach, galeriach).
<p>CZYNNOSCI INSTRUMENTALNO-PRAKTYCZNE (o charakterze strukturalno-materialnym)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Działania z zakresu edukacji plastycznej animatorów, artystów-plastyków organizowane na terenie szkoły (wystawy, warsztaty, spotkania); • Rozbudowanie oferty edukacyjnej instytucji kultury skierowanej do szkół (warsztaty artystyczne dla nauczycieli, uczniów, plenery); • Stworzenie korzystnych warunków finansowych oferty edukacyjnej (zniżki lub nieodpłatny udział uczniów w działaniach organizowanych przez instytucje kultury).
<p>INICJATYWY KOMUNIKACYJNO-INFORMACYJNE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Rozszerzenie pakietu informacyjnego (zaproszenia na wystawy i warsztaty skierowane do szkół).
<p>SAMORZĄD LOKALNY JAKO ŹRÓDŁO WSPIERANIA ROZWOJU ZAWODOWEGO NAUCZYCIELI PLASTYKI</p>	
<p>OBSZARY WSPIERANIA ROZWOJU ZAWODOWEGO NAUCZYCIELI PLASTYKI</p>	
<p>DZIAŁANIA DOWARTOŚCIOWUJĄCE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Zainteresowanie wydarzeniami artystycznymi (imprezami, projektami) organizowanymi przez szkołę w celu podniesienia ich prestiżu; • Promowanie edukacji plastycznej w środowisku lokalnym w celu uświadomienia jej potrzeby i funkcji.
<p>CZYNNOSCI INSTRUMENTALNO-PRAKTYCZNE (o charakterze strukturalno-materialnym)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dotacje finansowe na szkolną edukację plastyczną (uczestnictwo uczniów w kulturze, dodatkowe zajęcia); • Wyposażenie pracowni w sprzęt multimedialny i materiały plastyczne.

Źródło: opracowanie własne

BIBLIOGRAFIA

- Alheit P., *Wywiad narracyjny*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2002, nr 3.
- Arts and Cultural Education At School In Europe*, Education Audiovisual and Culture Executive Agency, „Eurydice”, Brussels 2009.
- Asaf M., Shachar R., Tohar V., Kainan A., *From Superteacher to a Super Teacher: The Career Development of Teacher Educators*, „Forum: Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research” 2008, nr 9 (3).
- Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, PWN, Warszawa 2007.
- Bamford A., *The Wow Factor: Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education*, Waxmann Münster/Nowy Jork 2009.
- Banach Cz., *Kształcenie, dokształcanie i doskonalenie nauczycieli*, [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1997.
- Bartel S., *Czynniki osobowościowe a identyfikacja zawodowa nauczycieli*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1983, nr 1, R. XXVIII,
- Bartel S., *Osobowościowe uwarunkowania rozwoju nauczyciela w zawodzie*, [w:] S. Krawcewicz, J. Niemiec (red.), *Edukacja i sytuacja zawodowa nauczycieli*, Filia Uniwersytetu Warszawskiego, Białystok 1984.
- Bednarz-Łuczewska P., Łuczewski M., *Podejście biograficzne*, [w:] D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Podejścia i teorie*, t. 1, PWN, Warszawa 2012.
- Bertaux, B., *Funkcje wypowiedzi autobiograficznych w procesie badawczym*, [w:] J. Włodarek, M. Ziółkowski (red.), *Metoda biograficzna w socjologii*, PWN, Warszawa – Poznań 1990.
- Bębenek B., *Rola i miejsce edukacji artystycznej w działaniach profilaktyczno-terapeutycznych nauczyciela przedmiotu „sztuka” w szkole podstawowej*, [w:] J. Wuttke, M. Kisiel (red.), *Wychowanie estetyczne w edukacji i wspomaganiu rozwoju dzieci i młodzieży*, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Mysłowice 2006.
- Bogaj A., Dróżka W. (red.), *Proces stawania się nauczycielem. Teoria i praktyka*, Wszechnica Świętokrzyska, Kielce 2010.
- Boguszewska A., Kusiak K., *Plastyka zapomniana?*, „Życie Szkoły” 2004, nr 9.
- Boguszewska A., Didkowska B., Ferenc K., Limont W., Śmiechowski D., Szuścik U., *Standardy edukacji wizualnej*, [w:] A. Białkowski (red.), *Standardy edukacji kulturalnej. Materiały do konsultacji środowiskowych*, Fundacja Polskiej Rady Muzycznej, Warszawa 2008.
- Boguszewska A., *Przeszłość i przyszłość polskiej edukacji plastycznej – jej znaczenie dla współczesności*, [w:] A. Boguszewska, A. Mazur (red.), *Wybrane problemy edukacji plastycznej dzieci i młodzieży*, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2013.
- Boguszewska A., *Radość tworzenia. Znaczenie plastycznych zajęć pozalekcyjnych*, [w:] A. Boguszewska, A. Mazur (red.), *Wybrane problemy edukacji plastycznej dzieci i młodzieży*, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2013.
- Boguszewska A., Stępnik M., Tarsiuk R., *Stan wiedzy o sztuce i kulturze plastycznej i muzycznej uczniów kształconych według podstawy programowej obowiązującej w latach 1999/2010*, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2013.
- Brudło R., *Aby sztuka była sztuką*, „Nowa Szkoła” 2001, nr 2.

- Brzezińska A. J., *Jak skutecznie wspomagać rozwój?*, [w:] eadem (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, GWP, Gdańsk 2005.
- Charmaz K., *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*, PWN, Warszawa 2009.
- Chase S. E., *Wywiad narracyjny. Wielość perspektyw, podejść, głosów*, [w:] N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 2, PWN, Warszawa 2009.
- Chmielewska K., *Nauczyciel twórczy – wyzwanie współczesnej wizji szkoły*, [w:] H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.), *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Warszawa 2000.
- Chmielewska L., *Nauczyciel szkoły specjalnej, a wychowanie estetyczne*, [w:] J. Michalski (red.), *Nauczyciel szkoły specjalnej – szanse i bariery działalności zawodowej*, Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2002.
- Christians C. G., *Etyka i polityka w badaniach jakościowych*, [w:] N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 2, PWN, Warszawa 2009.
- Cierpka A., *Metoda narracji w badaniach psychologicznych. Zastosowanie metod analizy narracji do badania wybranych aspektów zawartości treściowej etosu rodzinnego*, [w:] M. Struś-Romanowska, (red.), *Metody jakościowe w psychologii współczesnej*, Uniwersytet Wrocławski, Wrocław 2000.
- Coldwell M., Simkins T., *Level models of continuing professional development evaluation: a grounded review and critique*, „Professional Development in Education” 2011, nr 1 (37).
- Cudowska A., *Edukacja twórcza jako wspomaganie dziecka w rozwoju – mit czy rzeczywistość*, [w:] E. Jaszczyszyn, J. Szada-Borzyszkowska (red.), *Edukacja dziecka – mit czy rzeczywistość*, „Trans Humana”, Białystok 2010.
- Cudowska A., *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*, „Trans Humana”, Białystok 2004.
- Cudowska A., *O potrzebie twórczej edukacji w społeczeństwie zaawansowanej nowoczesności*, [w:] A. Cudowska (red.), *Kierunki rozwoju edukacji w zmieniającej się przestrzeni społecznej*, „Trans Humana”, Białystok 2011.
- Cudowska A., *Rozwijanie kreatywności – zadanie współczesnej edukacji*, [w:] R. Piwowarski (red.), *Dziecko: sukcesy i porażki*, IBE, Warszawa 2007.
- Cudowska A., *Twórcze orientacje życiowe nauczycieli*, „Edukacja” 2009, nr 3.
- Czarnecki K., Karaś S., *Profesjologia w zarysie*, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 1996.
- Czarnecki K., *Profesjologia. Nauka o zawodowym rozwoju człowieka*, „Humanitas”, Sosnowiec 2010.
- Czarnecki K., *Rozwój twórczy człowieka (Warunki. Proces. Wyniki)*, [w:] S. Juszczyk (red.), *Twórczy rozwój nauczyciela*, „Impuls”, Kraków 1996.
- Czarnecki K., *Rozwój zawodowy człowieka*, IWZZ, Warszawa 1985.
- Czarnecki K., *Teoretyczne podstawy zawodowego rozwoju człowieka*, [w:] H. Moroz (red.), *Rozwój zawodowy nauczyciela*, „Impuls”, Kraków 2005.
- Czerepaniak-Walczak M., *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, „Edytor”, Toruń 1997.
- Czerepaniak-Walczak M., *Zaangażowanie, jego wymiary i konsekwencje*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2001, nr specjalny *Normatywizm – Etyczność – Zaangażowanie. Współczesne dyskusje o praktyczności pedagogiki*.
- Czerwieńska-Jesiewicz M., *Psychologiczna analiza cech decyzji zawodowych młodzieży szkolnej*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 1979.

- Dachowska M., *Plastyka w edukacji dzieci i młodzieży – spostrzeżenia, refleksje, uwagi, propozycje*, [w:] M. Dachowska (red.), *Inspiracje plastyczne w programie edukacji dzieci i młodzieży*, Zespół Placówek Doskonalenia Nauczycieli, Białystok 1997.
- Day Ch., *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*, GWP, Gdańsk 2008.
- Day Ch., *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*, GWP, Gdańsk 2004.
- Delecka-Bury A., *Badania biograficzne animatorów kultury muzycznej w kontekście kulturotwórczego znaczenia edukacji artystycznej*, [w:] W. A. Sacher, A. Weiner (red.), *Badania nad edukacją artystyczną i kulturową*, Wyższa Szkoła Administracji, Bielsko-Biała 2011.
- Demetrio D., *Autobiografia. Terapeutyczny wymiar pisania o sobie*, „Impuls”, Kraków 2000.
- Denek K., *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli w kontekście rozwoju jego twórczości*, [w:] S. Juszczyk (red.), *Twórczy rozwój nauczycieli*, „Impuls”, Kraków 1996.
- Denzin N. K., *Reinterpretacja metody biograficznej w socjologii: znaczenie a metoda w analizie biograficznej*, [w:] J. Włodarek, M. Ziółkowska (red.), *Metoda biograficzna w socjologii*, PWN, Warszawa – Poznań 1990.
- Dobrołowicz W., *Psychodydaktyka kreatywności*, WSPS, Warszawa 1995.
- Dobrowolska B., *Nauczyciel wobec postaw twórczych uczniów. Pedagogiczne uwarunkowania kompetencji zawodowych*, „Akapit”, Toruń 2009.
- Dominic P., *Uczyć się z życia. Biografia edukacyjna w edukacji dorosłych*, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi, Łódź 2006.
- Dróżka W., *Autobiografia w badaniach jakościowych*, „Pedagogika Kultury”, t. 5, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2009.
- Dróżka W., *Autobiografia w tradycyjnych i współczesnych badaniach jakościowych. Przyczynek do dyskusji*, [w:] J. Krajewski, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz (red.), *Problemy współczesnej metodologii*, Wszechnica Mazurska w Olecku, Komitet Nauk Pedagogicznych PAN, Olecko 2001.
- Dróżka W., *Generacja wielkiej zmiany. Studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli polskich 2004*, Uniwersytet Humanistyczno-Pedagogiczny, Kielce 2008.
- Dróżka W., *Kształcenie i rozwój zawodowy nauczyciela w przestrzeni organizacji uczącej się*, „Edukacja” 2004, nr 4.
- Dróżka W., *Metoda biograficzna z perspektywy rozwoju orientacji humanistyczno-jakościowej w pedagogice*, „Edukacja” 1997, nr 4.
- Dróżka W., *Młode pokolenie nauczycieli polskich – aspiracje, styl życia i pracy – w świetle badań autobiograficznych*, [w:] H. Kwiatkowska, T. Lewowicki (red.), *Źródła współczesnej edukacji nauczycielskiej*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Warszawa 1997.
- Dróżka W., *Młode pokolenie nauczycieli polskich '93 w świetle analizy materiałów autobiograficznych. Założenia teoretyczne i wstępne wyniki badań*, [w:] W. Dróżka, B. Gołębiowski (red.), *Współczesne problemy zawodu nauczyciela*, ZNP, Kielce 1995.
- Dróżka W., *Młode pokolenie nauczycieli. Studium autobiografii młodych nauczycieli polskich lat dziewięćdziesiątych*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Jana Kochanowskiego, Kielce 1997.
- Dróżka W., *Nauczyciel. Autobiografia. Pokolenia. Studia pedeutologiczne i pamiętnikoznawcze*, Akademia Świętokrzyska, Kielce 2002.
- Dróżka W., *Pokolenia nauczycieli*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Jana Kochanowskiego, Kielce 1993.
- Dróżka W., *Problemy startu zawodowego młodych nauczycieli a tryb ich kształcenia i dalszej stymulacji rozwoju*, [w:] H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.), *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Jana Kochanowskiego, ZNP, Warszawa 2000.

- Dróżka W., *Przygotowanie zawodowe nauczycieli w świetle wypowiedzi uczestników konkursu ogólnopolskiego na pamiętniki młodego pokolenia nauczycieli*, „Edukacja” 1995, nr 3.
- Dróżka W., *Styl pedagogiczny w doświadczeniu zawodowym nauczycieli*, [w:] W. Prokopiuk (red.), *Rozwój nauczyciela w okresie transformacji*, „Trans Humana”, Białystok 1998.
- Dróżka W., *Triangulacja badań. Badania empiryczne ilościowo-jakościowe*, [w:] S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, GWP, Gdańsk 2010.
- Dróżka W., *Triangulacyjna perspektywa badań w pedagogice*, [w:] A. Bobaj (red.), *Rozwój pedagogiki ogólnej. Inspiracje i ograniczenia kulturowe oraz poznawcze*, IBE, Warszawa – Kielce 2001.
- Dróżka W., *Wspomaganie rozwoju zawodowego nauczycieli. Zarys problematyki*, [w:] A. Bogaj, W. Dróżka (red.), *Proces stawania się nauczycielem. Teoria i praktyka*, Wszechnica Świętokrzyska, Kielce 2010.
- Dubas E., Stelmaszczuk J. (red.), *Biografie edukacyjne. Wybrane konteksty*, t. 3, Uniwersytet Łódzki, Łódź 2014.
- Dubas E., Świtalski W. (red.), *Biografia i badanie biografii. „Uczenie się z biografii Innych”*, t. 2, Uniwersytet Łódzki, Łódź 2011.
- Dubas E., Świtalski W. (red.), *Biografia i badanie biografii. „Uczenie się z (własnej) biografii”*, t. 1, Uniwersytet Łódzki, Łódź 2011.
- Duraj-Nowakowa K., *Nauczyciel. Kultura – Osoba – Zawód*, „Mediator”, Kielce 2000.
- Duraj-Nowakowa K., *Systemologiczne inspiracje pedeutologii*, „Impuls”, Kraków 2000.
- Dybek H., *Doradztwo metodyczne i doskonalenie zawodowe nauczycieli*, „Impuls”, Kraków 2000.
- Dylak S., *Kształcenie nauczycieli do refleksyjnej praktyki. Zarys genezy, istoty i rozwój koncepcji*, „Rocznik Pedagogiczny” 1996, nr 16.
- Dyrda M., *Uwarunkowania rozwoju zawodowego nauczyciela*, [w:] J. Piekarski, L. Tomaszewska, M. Szymańska (red.), *Kształcenie pedagogów – strategie, koncepcje, idee*. „Nauczyciel – zawód czy powołanie”, „Pedagogika”, t. 6, cz. 1. „Zeszyty Naukowe”, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, Płock 2007.
- Edukacja artystyczna i kulturalna w szkołach w Europie*, Agencja Wyk. ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego, Warszawa 2010.
- Fedko U., *Plastyka z zastosowaniem technik komputerowych*, „Nowa Szkoła” 2000, nr 9.
- Ferenz K., *Wstęp. Istota edukacji kulturalnej. Szczególny sens edukacji artystycznej*, [w:] A. Białkowski (red.), *Standardy edukacji kulturalnej. Materiały do konsultacji środowiskowych*, Fundacja Polskiej Rady Muzycznej, Warszawa 2008.
- Fessler R., *A model for teacher professional growth and development*, [w:] P. J. Burke, R. G. Heide-man (red.), *Career – long Teacher Education*, Springfield, Illinois 1985.
- Fessler R., *Dynamic of teacher career stages*, [w:] T. R. Guskey, M. Huberman (red.), *Professional Development in Education*, Teachers College Press, Nowy Jork 1995.
- Fessler R., Kremer-Hayon L., *The inner world of school headteachers: Reflections on career life stages*, „International Review of Education” 1992, 38 (1).
- Fidelus A., *Doskonalenie nauczycieli szkół podstawowych na wsi*, „Nowa Szkoła” 2000, nr 9.
- Flick U., *Jakość w badaniach jakościowych. Niezbędnik Badacza*, PWN, Warszawa 2011.
- Flick U., *Projektowanie badania jakościowego. Niezbędnik Badacza*, PWN, Warszawa 2012.
- Folkierska A., *Etyczność a moralność w kontekście pytania o pedagogikę krytyczną*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1992, nr 2.
- Foord D., *The Developing Teacher. Practical activities for Professional development*, Delta Publishing, Surrey 2009.

- Fullan M., *Odpowiedzialne i skuteczne kierowanie szkołą*, PWN, Warszawa 2006
- Furmanek W., *Podstawy edukacji zawodowej*, „Fosze”, Rzeszów 2000.
- Gada E., *Rzeczywistość tworzona po swojemu*, „Edukacja i Dialog” 2002, nr 1.
- Gajewska M., Grodecka E., *Planowanie własnego rozwoju*, „Nowa Szkoła” 2001, nr 1.
- Gałązka A., *Spór o motywacyjne źródła twórczości*, „Chowanna”, t. 2 (19), Uniwersytet Śląski, Katowice 2003.
- Gaś Z. B., *Doskonalący się nauczyciel*, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2001.
- Gąsior H., *Adaptacja zawodowa młodego nauczyciela. Diagnoza – prognoza*, „Chowanna” t. 1, R. XXXVI (XLVII), Uniwersytet Śląski, Katowice 1994.
- Gibbs G., *Analizowanie danych jakościowych. Niezbędnik Badacza*, PWN, Warszawa 2011.
- Giza T., *Trudności rozwoju zawodowego nauczycieli*, [w:] A. Bogaj, W. Dróżka (red.), *Proces stawania się nauczycielem. Teoria i praktyka*, Wszechnica Świętokrzyska, Kielce 2010.
- Giza T., *Twórczy nauczyciel i twórczy uczeń. O potrzebie wspierania elit*, [w:] H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.), *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Warszawa 2000.
- Gliszczyńska X., *Motywacja do pracy*, „Książka i Wiedza”, Warszawa 1998.
- Gliszczyńska X., *Psychologiczne badania motywacji w środowisku pracy*, „Książka i Wiedza”, Warszawa 1971.
- Gnitecki J., *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Zielona Góra 1993.
- Gołębiowski B., *Metoda biograficzna w pedeutologii*, [w:] W. Dróżka, B. Gołębiowski (red.), *Współczesne zagadnienia zawodu nauczyciela*, ZNP, Kielce 1995.
- Gołębiak B. D., *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, „Edytor”, Toruń – Poznań 1998.
- Górka B., *Współczesne zapotrzebowanie na twórczość*, „Nowa Szkoła” 2006, nr 7.
- Górniewicz J., *Postawy młodzieży szkolnej wobec plastyki i nauczania plastyki w szkole*, [w:] K. Olbrycht (red.), *Nauczyciele plastyki i ich kształcenie*, UŚ, Filia w Cieszynie, Cieszyn 1999.
- Górska I., *Rozwój zawodowy nauczyciela w świetle wybranych koncepcji teoretycznych*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2001, nr 3.
- Grondas M., Żmijski J., *Rozwój zawodowy nauczyciela. Dokumentowanie i planowanie rozwoju nauczyciela*, CODN, Warszawa 2005.
- Guskey T. R., *Analyzing lists of the characteristics of effective professional development to promote visionary leadership*, „NASSP Bulletin” 2003, nr 87 (637).
- Guskey T. R., *Does it Make a Difference? Evaluating Professional Development*, „Educational Leadership” 2002, nr 6 (59).
- Hejnicka-Bezwińska T., *Pedagogika ogólna. Pedagogika wobec współczesności*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Horsdal M., *Ciało, umysł i opowieści – o ontologicznych i epistemologicznych perspektywach narracji na temat doświadczeń osobistych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2004, nr 4.
- Huberman M., *Networks that alter teaching*, „Teachers and Teaching: Theory and Practice” 1995 nr 1 (2).
- Huberman M., *Professional careers and professional development: Some intersections*, [w:] T. R. Guskey, M. Huberman (red.), *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices*, Teachers College Press, Nowy Jork 1995.
- Huberman M., *The Lives of Teachers*, Cassell, Londyn 1993.

- Huberman M., *The professional life cycle of teachers*, „Teachers College Records” 1989, 91 (1).
- Hunzicker J., *Effective professional development for teachers: a checklist*, „Professional Development in Education” 2011, nr 2 (37).
- Impact of Culture on Creativity*, KEA European Affairs 2009.
- Jakob G., *Wywiad narracyjny w badaniach biograficznych*, [w:] D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych*, Uniwersytet Łódzki, Łódź 2001.
- Jakóbcowski J., *Zarys teorii rozwoju zawodowego nauczyciela*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Bydgoszcz 1987.
- Jasiński Z., *Determinanty doskonalenia zawodowego nauczycieli w kontekście reformy oświaty i wdrożenia awansu zawodowego*, [w:] H. Košetka, B. Pietrzyk, R. Ślęczka (red.), *Edukacja nauczycielska wobec zadań reformy*, Akademia Pedagogiczna, Kraków 2004.
- Jedlewska B., *Animatorzy kultury wobec wyzwań edukacyjnych*, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2003.
- Jones J., Jenkin M., Lord S., *Jak wspierać rozwój zawodowy nauczycieli*, WSiP, Warszawa 2008.
- Juszcak K., *Doskonalenie zawodowe nauczycieli w obecnej rzeczywistości*, [w:] E. Murawska (red.), *Nauczyciel na drogach i bezdrożach współczesności. Między bezradnością a nadzieją*, Adam Marszałek, Toruń 2009.
- Juszczyk A., *Znaczenie twórczości w życiu człowieka*, [w:] K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała (red.), *Wymiary ekspresji dziecięcej. Stymulacja – samorealizacja i wsparcie*, Centrum Ekspresji Twórczej, Katowice 2005.
- Kaczmarczyk A., *Rozwój zawodowy a satysfakcja nauczyciela z pracy*, [w:] A. Bogaj, W. Dróżka (red.), *Proces stawania się nauczycielem. Teoria i praktyka*, Wszechnica Świętokrzyska, Kielce 2010.
- Kagan D. M., *Professional growth among preservice and beginning teachers*, „Review of Educational Research” 1992, nr 62 (2).
- Kardaś E., *Plan rozwoju zawodowego nauczyciela dyplomowanego*, „Nowa Szkoła” 2001, nr 1.
- Karolak W., Kaczorowska B., Jabłoński M., *Działania twórcze. Twórczość wspomagająca rozwój*, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, Łódź 2007.
- Karwowski M., *Klimat dla kreatywności: Koncepcje – metody – badania*, Difin, Warszawa 2009.
- Kawalec J., *Stymulowanie zdolności plastycznych młodzieży*, „Edukacja i Dialog” 2001, nr 1.
- Kawula S., *Spirala życzliwości: od wsparcia do samorozwoju*, [w:] E. Kantowicz (red.), *Wsparcie społeczne w różnych układach ludzkiego życia*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Olsztyn 1997.
- Kawula S., *Wsparcie społeczne – kluczowy termin pedagogiki społecznej*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1996, nr 1.
- Kazimierowicz M., *Awans zawodowy – jakość pracy nauczyciela*, „Nowa Szkoła” 2001, nr 5.
- Kaźmierska K., *Wywiad narracyjny jako jedna z metod w badaniach biograficznych*, „Przegląd Socjologiczny” 2004, t. 53/1.
- Kędzierska H., *Badania biograficzne – dokonania i perspektywy*, [w:] H. Kędzierska (red.), *Jakościowe inspiracje w badaniach edukacyjnych*, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, Olsztyn 2010.
- Knafal K., *Wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli*, CODN, Warszawa 1998.
- Kocowski T., Tokarz A., *Prokreatywne i antykreatywne mechanizmy motywacji aktywności twórczej*, [w:] A. Tokarz (red.), *Stymulatory i inhibitory aktywności twórczej*, SAWW, Poznań 1991.
- Koczoń-Zurek S., *Psychopedagogiczne i socjologiczne czynniki podtrzymujące aktywność zawodową nauczyciela*, Uniwersytet Śląski, Katowice 2006.

- Kojs W., *Przyczynek do rozważań nad programem rozwoju zawodowego nauczyciela*, [w:] H. Moroz (red.), *Rozwój zawodowy nauczyciela*, „Impuls”, Kraków 2005.
- Komentarz do podstawy programowej przedmiotu plastyka W. Czapskiego, K. Łopot-Dzierwy*, [w:] *Podstawa programowa z komentarzami. Edukacja artystyczna w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum: muzyka, plastyka, wiedza o kulturze, historia muzyki, historia sztuki, język łaciński i kultura antyczna, zajęcia artystyczne*, t. 7, Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Konarzewski K., *Badania jakościowe – szansa czy złudzenie?*, [w:] J. Krajewski, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz (red.), *Problemy współczesnej metodologii*, Wszechnica Mazurska, Komitet Nauk Pedagogicznych PAN, Olecko 2001.
- Konarzewski K., *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, WSiP, Warszawa 2000.
- Korepta E., *Szkolna plastyka i jej nauczyciele – w opinii absolwentów*, [w:] K. Olbrycht (red.), *Nauczyciele plastyki i ich kształcenie*, UŚ, Filia w Cieszynie, Cieszyn 1999.
- Kosida-Król M., *Doświadczenie młodego badacza w stosowaniu wywiadu narracyjnego*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2010, nr 1.
- Kościelecki S., *Sylwetka absolwenta studiów plastyczno-pedagogicznych w świetle propozycji modelu jego kształcenia. Rysunek – wychowanie plastyczne – plastyka – edukacja wizualna*, [w:] K. Olbrycht (red.), *Nauczyciele plastyki i ich kształcenie*, UŚ, Filia w Cieszynie, Cieszyn 1999.
- Kotusiewicz A. A., *Trzy modele kształcenia*, [w:] A. A. Kotusiewicz (red.), *Mysł pedeutologiczna i działanie nauczyciela*, „Trans Humana”, Białystok 2000.
- Kowal S., *Odpowiedzialność nauczyciela*, [w:] J. M. Michalak (red.), *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*, Uniwersytet Łódzki, Łódź 2010.
- Kowalczyk D., *Motywy wyboru zawodu nauczyciela przez studentów Studium Pedagogicznego Uniwersytetu Jagiellońskiego*, [w:] H. Kwiatkowska, T. Lewowicki (red.), *Společno-kulturowe konteksty edukacji nauczycieli i pedagogów*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Warszawa 2003.
- Kozioł B., *Wykorzystanie komputera i programów komputerowych multimedialnych w stymulowaniu aktywności plastyczno-muzycznej uczniów*, [w:] J. Wuttke, M. Kisiel (red.), *Wychowanie estetyczne w edukacji i wspomaganie rozwoju dzieci i młodzieży*, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Mysłowice 2006.
- Kozioł E., *Rozumienie i realizacja podstawowych obowiązków i zadań nauczyciela doskonalącego się w zawodzie przez nauczycieli szkoły podstawowej*, [w:] E. Kozioł, E. Kobyłecka (red.), *Zachowania zawodowe nauczycieli i ich uwarunkowania*, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2008.
- Krajewski M., Schmidt F., *Raport końcowy z badań nad procesem wprowadzania nowej podstawy programowej z plastyki i muzyki*, Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego, Poznań 2014. <http://mkidn.gov.pl/pages/strona-glowna/uczniowie-i-studenci/przedmioty-artystyczne-w-szkolnictwie-powszechnym.php> [27.04.2015].
- Krawczyk-Bocian A., *Mity o narracji. Od subiektywizmu do problemu interpretacji*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2008, nr 2.
- Krüger H.-H., *Koncepcje i metody badań biograficznych w naukach o wychowaniu*, [w:] D. Urbaniak-Zajęc, J. Piekarski (red.), *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych*, Uniwersytet Łódzki, Łódź 2001.
- Krüger H.-H., *Metody badań w pedagogice*, GWP, Gdańsk 2007.
- Krüger H.-H., *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*, GWP, Gdańsk 2005.

- Kubinowski D., *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia, metodyka, ewaluacja*. Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2011.
- Kubinowski D., *Rozwój badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku. Idiomaticzność. Synergia. Emergencja*, Makmed, Lublin 2013.
- Kunat B., *Całozyciowe uczenie się pedagogów-artystów na tle ich autobiografii zawodowych*, [w:] E. Dubas, J. Stelmaszczyk (red.), *Biografie edukacyjne*, Uniwersytet Łódzki, Łódź 2014.
- Kunat B., *Autokreacja poprzez twórczość uczniów szkoły plastycznej*, [w:] P. Bury, D. Czajkowska-Ziobrowska (red.), *Edukacja bez granic – mimo barier. Przestrzeń tworzenia*, Wyższa Szkoła Bezpieczeństwa, Poznań 2008.
- Kunat B., *Doskonalenie warsztatu wywiadu narracyjnego – z doświadczeń młodego badacza*, „Rocznik Pedagogiczny” Polskiej Akademii Nauk, Komitetu Nauk Pedagogicznych 2012, nr 35.
- Kunat B., *Komputer jako medium dydaktyczne na lekcjach plastyki*, [w:] R. Ławrowska, B. Muchacka (red.), *Edukacja artystyczna a rzeczywistość medialna*, Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków 2009.
- Kunat B., *Kształcenie i przygotowanie zawodowe nauczycieli plastyki-na tle badań autobiograficzno-narracyjnych*, [w:] M. Kołodziejski, M. Szymańska (red.), *Edukacja artystyczna jako edukacja twórcza. Perspektywy – dylematy – inspiracje*, PWSZ, Płock 2011.
- Kunat B., *Motywy wyboru zawodu nauczyciela plastyki – w świetle badań autobiograficznych*, [w:] A. Gajdzica (red.), *Orientacje jakościowe w badaniach pedagogicznych. Zeszyty Naukowe Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, Zeszyt 15*, Uniwersytet Śląski, „Impuls”, Cieszyn – Kraków 2011.
- Kunat B., *Nauczyciel plastyki jako inspirator twórczych działań uczniów – oczekiwania a rzeczywistość*, [w:] K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała, A. Wąsiński (red.), *Intersubiektywność sztuki w recepcji i tworzeniu. Diagnoza, edukacja, wsparcie rozwoju*, Wyższa Szkoła Administracji, Bielsko-Biała – Katowice 2009.
- Kunat B., *Nauczyciel plastyki z perspektywy absolwentów podlaskich szkół – komunikat z badań pilotażowych*, [w:] W. A. Sacher, A. Weiner (red.), *Badania naukowe nad edukacją artystyczną i kulturową*, Wyższa Szkoła Administracji, Bielsko-Biała 2011.
- Kunat B., *Oczekiwania uczniów wobec edukacji plastycznej we współczesnej szkole*, [w:] M. Zalewska-Pawlak, A. Pikała (red.), *Szkoła XXI wieku szkołą edukacji estetycznej. Projekt nadziei*, Uniwersytet Łódzki, Łódź 2011.
- Kunat B., *Potrzeby i oczekiwania nauczycieli plastyki w zakresie wspierania ich rozwoju zawodowego – komunikat z badań*, [w:] M. Zalewska-Pawlak (red.), *Sztukmistrz XXI wieku. Rzecz o pedagogach wychowujących przez sztukę*, Uniwersytet Łódzki, Łódź 2013.
- Kunat B., *Ranga nauczyciela plastyki i edukacji plastycznej w polskiej szkole – kierunki zmian*, [w:] A. Cudowska (red.), *Kierunki rozwoju edukacji w zmieniającej się przestrzeni społecznej*, „Trans Humana”, Białystok 2011.
- Kunat B., *Trudny zawód nauczycieli plastyki*, „Edukacja i Dialog” 2007, nr 1.
- Kunat B., *Twórcza aktywność plastyczna nauczycieli edukacji wizualnej jako dziedzina ich rozwoju zawodowego*, „Dyskursy Młodych Andragogów” 2014, t. 15.
- Kunat B., *W poszukiwaniu sensu życia – sztuka jako wartość w życiu uczniów szkoły plastycznej*, [w:] S. Jaskuła (red.), *Sztuka w służbie edukacji, Zeszyty Naukowe Forum Młodych Pedagogów przy KNP Polskiej Akademii Nauk*, z. 14, Pedagogium WSPR, Warszawa 2010.
- Kunat B., *Warunki rozwijania twórczej aktywności plastycznej dzieci i młodzieży na zajęciach pozaszkolnych*, [w:] K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała (red.), *Wyrazić i odnaleźć siebie czyli*

- o sztuce, ekspresji, edukacji i arteterapii, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Katowice-Mysłowice 2008.
- Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M., *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 2009.
- Kuźma J., *Paradygmat wielowymiarowego rozwoju nauczycieli refleksje z pogranicza teorii i praktyki*, [w:] M. Ochmański (red.), *Alternatywne modele kształcenia nauczycieli*, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1995.
- Kuźma J., *Refleksje na temat wizji przyszłej szkoły i edukacji nauczycieli*, [w:] H. Kosętko, B. Pietrzyk, R. Ślęczka (red.), *Edukacja nauczycielska wobec zadań reformy*, Akademia Pedagogiczna, Kraków 2004.
- Kuźma J., *Wspieranie nauczycieli w rozwoju jako nowa orientacja pedeutologiczna*, [w:] A. Siemak-Tylińska, H. Kwiatkowska, S. M. Kwiatkowski (red.), *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, „Żak”, Warszawa 1998.
- Kvale S., *InterViews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, „Trans Humana”, Białystok 2004.
- Kvale S., *Prowadzenie wywiadów. Niezbędnik badacza*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Kwaśnica R., *Przygotowanie pojęciowe i próba analizy potrzeb rozwojowych uczestników doksztalcenia*, [w:] K. Kwaśnica (red.), *Pytanie o nauczyciela*, Uniwersytet Wrocławski, Wrocław 1993.
- Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu (Co to znaczy wspomagać nauczycieli w rozwoju?)*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, PWN, Warszawa 2006.
- Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganiu nauczycieli w rozwoju*, [w:] H. Kwiatkowska, T. Lewowicki (red.), *Z zagadnień pedeutologii i kształcenia nauczycieli*, Komitet Nauk Pedagogicznych PAN, Warszawa 1995.
- Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Kwiatkowska H., *Edukacja nauczycieli. Konteksty – Kategorie – Praktyki*, IBE, Warszawa 1997.
- Kwiatkowska H., *Logika rozwoju zawodowego*, „Kształcenie Nauczycieli” 1993, nr 1 (2).
- Kwiatkowska H., *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, GWP, Gdańsk 2005.
- Kwiatkowska-Tybulowicz B., *Artysta – pedagog – ambasador sztuki*, [w:] M. Zalewska-Pawlak (red.), *Sztukmistrze XXI wieku. Rzecz o pedagogach wychowujących przez sztukę*, Uniwersytet Łódzki, Łódź 2013.
- Lalak D., *Podejście biograficzne (biograficzność) w naukach o wychowaniu. Trzy perspektywy dyskursu*, [w:] S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, GWP, Gdańsk 2010.
- Lalak D., *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*, „Żak”, Warszawa 2010.
- Lasocińska K., *Badania biograficzne twórców. Rola twórczości w kształtowaniu życia*, [w:] K. J. Szmidt (red.), *Metody pedagogicznych badań nad twórczością. Teoria i empiria*, Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna, Łódź 2009.
- Lasocińska K., *Życie poza schematem. Analiza biografii twórców*, Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna, Łódź 2011.
- Lejeune F., *Wariacje na temat pewnego paktu. O autobiografii*, „Universitas” Kraków 2007.
- Leoński J., *Różne sposoby ujmowania metody biograficznej w socjologii*, [w:] T. Rzepa, J. Leoński, *O biografii i metodzie biograficznej*, Nakom, Poznań 1993.
- Ligus R., *Biograficzna tożsamość nauczycieli. Historie z pogranicza*, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław 2009.

- Limont W., *Edukacja plastyczna a wyobraźnia twórcza. Przesłanki i postulaty do reformowania oświaty*, [w:] K. Olbrycht (red.), *Nauczyciele plastyki i ich kształcenie*, Uniwersytet Śląski, Filia w Cieszynie, Cieszyn 1999.
- Limont W., *Pedagogika twórczości, czyli edukacja ku twórczości*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, t. 4, GWP, Gdańsk 2010.
- Lofland J., Snow D. A., Andersona L., Lofland H. L., *Analiza układów społecznych. Przewodnik metodologiczny po badaniach jakościowych*, „Scholar”, Warszawa 2009.
- Łada D., *Sztuka celem i środkiem wychowania*, [w:] L. Kataryńczuk-Mania, J. Karcz (red.), *Edukacja artystyczna wobec przemian społeczno-oświatowych*, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2002.
- Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, „Impuls”, Kraków 2006.
- Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, „Impuls”, Kraków 2006.
- Łopot-Dzierwa K., *Przekład intersemiotyczny w edukacji plastycznej jako metoda stymulowania twórczej aktywności dzieci. Od teorii do praktyki*, [w:] M. Kołodziejski, M. Szymańska (red.) *Edukacja artystyczna jako twórcza. Perspektywy – dylematy – inspiracje*, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, Płock 2001.
- Łukasiewicz-Palus J., *Profesjonalizm nauczyciela w dobie reformy edukacji*, „Nowa Szkoła” 2007, nr 1.
- Marciniak T., *Organizacja warsztatu pracy nauczyciela i uczniów*, [w:] S. Popek (red.), *Metodyka zajęć plastycznych w klasach początkowych*, WSiP, Warszawa 1989.
- Marciniak T., *Problemy wychowania plastycznego*, „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1976.
- Maruszewski T., *Pamięć autobiograficzna*, GWP, Gdańsk 2005.
- Michalak J. M., Bezzina C., *Teacher's induction and ongoing professional development. Beginning teacher's perceptions of their preparation and professional development in Malta add Poland*, „Edukacja” 2005, nr 1.
- Michalak J. M., *Poczucie odpowiedzialności zawodowej nauczycieli. Systematyzacja pojęcia*, [w:] W. Mikołajewicz (red.), *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli (dla) edukacji alternatywnej*, „Impuls”, Kraków 2001.
- Michalak J. M., *Profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*, [w:] J. M. Michalak (red.), *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*, Uniwersytet Łódzki, Łódź 2010.
- Michalak J. M., *Przestrzenie uczenia się nauczycieli: uczenie się w środowisku pracy*, „Edukacja” 2009, nr 4.
- Michalak J. M., *Tajemnice sukcesu edukacyjnego. Rola przywództwa*, [w:] R. Piwowarski (red.), *Dziecko. Sukcesy i porażki*, IBE, Warszawa 2007.
- Michalak J. M., *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli. Studium przypadków*, Uniwersytet Łódzki, Łódź 2007.
- Miles M. B., Huberman A. M., *Analiza danych jakościowych*, „Trans Humana”, Białystok 2000.
- Miller N., *Auto/biografia w badaniach nad edukacją i uczeniem się całościowym*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2002, nr 3.
- Miszczuk R., *Ocena przygotowania zawodowego nauczycieli w świetle badań autobiograficznych – analiza porównawcza*, [w:] J. Piekarski, L. Tomaszewska, M. Szymańska (red.), *Kształcenie pedagogów – strategie, koncepcje, idee*, „Nauczyciel – zawód czy powołanie”, Pedagogika „Zeszyty Naukowe”, t. 6, cz. 1, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, Płock 2007.
- Miszczuk R., *Ocena przygotowania zawodowego początkujących nauczycieli – analiza badań własnych*, [w:] A. Bogaj, W. Dróżka (red.), *Proces stawiania się nauczycielem. Teoria i praktyka*, Wszechnica Świętokrzyska, Kielce 2010.

- Miszczuk R., *Problemy zawodowe nauczycieli na podstawie ich wypowiedzi autobiograficznych*, [w:] R. Kwiecińska, S. Kowal, M. Szymański (red.), *Nauczyciel – Tożsamość – Rozwój*, Akademia Pedagogiczna, Kraków 2007.
- Misztal M., *Indywidualny plan rozwoju zawodowego*, „Nowa Szkoła” 2001, nr 1.
- Mizerek H., *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej. Między tradycjonalizmem a ponowoczesnością*, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, Olsztyn 1999.
- Modrzejewska-Świgulska M., *Badanie twórczości codziennej – perspektywa biograficzna*, [w:] K. J. Szmidt (red.), *Metody pedagogicznych badań nad twórczością. Teoria i empiria*, Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna, Łódź 2009.
- Moszkowicz M., *Edukacja estetyczna i artystyczna a przemiany w kulturze*, [w:] A. M. Żukowska (red.), *Sztuka – Edukacja – Współczesność*, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2007.
- Mról B., *Budzenie i rozwój zainteresowań wychowanków*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1991, nr 5.
- Murawska B., Putkiewicz E., Dolata R., *Wsparcie rozwoju zawodowego a potrzeby nauczycieli w tym zakresie*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2005.
- Musiał E., *E-learning – nowoczesne narzędzie doskonalenia zawodowego nauczyciela*, [w:] B. Muchacka, M. Szymański (red.), *Nauczyciel w świecie współczesnym*, „Impuls”, Kraków 2008.
- Nęcka E., *Psychologia twórczości*, GWP, Gdańsk 2001.
- Nęcka E., *Proces twórczy i jego ograniczenia*, „Impuls”, Kraków 1995.
- Nowa podstawa programowa przedmiotu „plastyka”. Komentarz Urszuli Szuszcik*, [w:] A. Boguszewska, A. Mazur (red.), *Wybrane problemy edukacji plastycznej dzieci i młodzieży*, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2013, s. 82–89.
- Nowacki T., *Leksykon pedagogiki pracy*, ITEE, Radom 2004.
- Nowak A., *Metoda biograficzna w badaniach pedagogicznych*, [w:] S. Palka (red.), *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 1998.
- Nowak B., *Czy współczesnemu człowiekowi potrzebna jest sztuka*, [w:] L. Kataryńczuk-Mania, J. Karcz (red.), *Edukacja artystyczna wobec przemian społeczno-oświatowych*, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2002.
- Nowak S., *Metodologia badań społecznych*, PWN, Warszawa 1985.
- Nowak-Dziemianowicz M., *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacja sensów i znaczeń*, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław 2006.
- Nowojczyk M., *Przewodnik po statystyce dla socjologów*, SPSS Polska, Kraków 2002.
- Obuchowski K., *Galaktyka potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*, Zysk i S-ka, Poznań 2000.
- Official Journal of the European Union, Notices from European Union Institutions and Bodies. Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 15 November 2007, on improving the quality of teacher education (1) (2007/C 300/07)*. Raport ze spotkania Rady Unii Europejskiej w sprawie poprawy jakości kształcenia nauczycieli.
- Olbrycht K., *Sztuka a działania pedagogów*, Uniwersytet Śląski, Katowice 1987.
- Olbrycht K. (red.), *Kształcenie pedagogów realizujących wychowanie plastyczne – w świetle aktualnych potrzeb edukacyjnych i uwarunkowań społeczno-kulturalnych*, UŚ, Filia w Cieszynie, Cieszyn 1998.
- Olbrycht K. (red.), *Nauczyciele plastyki i ich kształcenie*, Uniwersytet Śląski, Filia w Cieszynie, Cieszyn 1999.

- Olbrycht K., *Kształcenie nauczycieli plastyki w Polsce końca lat 90-tych. Stan, wnioski, postulaty*, [w:] K. Olbrycht (red.), *Nauczyciele plastyki i ich kształcenie*, Uniwersytet Śląski, Filia w Cieszynie, Cieszyn 1999.
- Olejniczak M., *Uwarunkowania rozwoju zawodowego nauczyciela*, [w:] E. Przygońska (red.), *Nauczyciel. Rozwój zawodowy i kompetencje*, Adam Marszałek, Toruń 2010.
- Osiński Z., *Przygotowanie nauczycieli do planowania własnego rozwoju zawodowego*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2001, nr 3.
- Owczarska B., *Wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli, czyli dlaczego warto pokochać WDN*, [w:] W. Mikołajewicz (red.), *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli (dla) edukacji alternatywnej*, „Impuls”, Kraków 2001.
- Pachociński R., *Metody ilościowe i jakościowe w badaniach pedagogicznych*, „Edukacja” 1997, nr 3.
- Palka S., *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, GWP, Gdańsk 2006.
- Panek A., *Kompetencje współczesnego nauczyciela plastyki w kontekście jego aktywności życiowej. Nauczyciel wychowawca jako człowiek odpowiedzialny za innych ludzi*, [w:] B. Muchacka, M. Szymański (red.), *Nauczyciel w świecie współczesnym*, „Impuls”, Kraków 2008.
- Panek W., *Psychologiczna charakterystyka nauczyciela pracującego z uczniem zdolnym*, [w:] Z. Tomaszewska-Kempka (red.), *Promocja młodzieży utalentowanej – uczniów, studentów, absolwentów*, PWN, Warszawa – Łódź 1992.
- Parzęcki R., *Doskonalenie zawodowe w systemie edukacji nauczycielskiej*, [w:] A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S. M. Kwiatkowski (red.), *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, „Żak”, Warszawa 1998.
- Paśko I., Kucharska-Żądło M., *Doskonalenie nauczycieli. Mity i rzeczywistość*, [w:] B. Muchacka, M. Szymański (red.), *Nauczyciel w świecie współczesnym*, „Impuls”, Kraków 2008.
- Pavkov T. W., Pierce K. A., *Do biegu, gotowi – start! Wprowadzenie do SPSS dla Windows*, GWP, Gdańsk 2005.
- Pawelski L., *Awans zawodowy w zreformowanej szkole*, „Nowa Szkoła” 2001, nr 1.
- Perry R., *Teoria i praktyka. Proces stawania się nauczycielem*, WSiP, Warszawa 2000.
- Petry-Węclawska M., *Sytuacja przedmiotu plastyka w szkole*, „Plastyka w Szkole” 1989, nr 4.
- Pielachowski J., *Rozwój i awans zawodowy nauczyciela*, EMPi, Poznań 2000.
- Pietkiewicz M., *Miejsce sztuki w zreformowanej szkole*, „Nowa Szkoła” 2000, nr 7.
- Pietsch A., *O nauczaniu i nauczycielu plastyki*, [w:] K. Olbrycht (red.), *Nauczyciele plastyki i ich kształcenie*, Uniwersytet Śląski, Filia w Cieszynie, Cieszyn 1999.
- Pikała A., *Kreatywność jako wartość i cel edukacji*, [w:] M. Zalewska-Pawlak, A. Pikała (red.), *Szkoła XXI wieku szkołą edukacji estetycznej. Projekt nadziei*, Uniwersytet Łódzki, Łódź 2011.
- Pikała A., *Dokształcanie, doskonalenie zawodowe nauczycieli powszechnego wychowania estetycznego w kontekście potrzeb i uwarunkowań społeczno-kulturalnych*, UŁ, Łódź 2008.
- Pikała A., *Dylematy powszechnego wychowania estetycznego*, [w:] M. Zalewska-Pawlak (red.), *Sztuka i wychowanie w dialogu polsko-włoskim*, Uniwersytet Łódzki, Łódź 2005.
- Pikała A., *Rola ogniw systemu edukacji kulturalnej w przewyciężaniu samotności młodego człowieka*, [w:] M. Zalewska-Pawlak (red.), *Samotność oswojona przez sztukę*, Uniwersytet Łódzki, Łódź 2007.
- Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, „Żak”, Warszawa 2001.

- Piorunek M., *Bieg życia zawodowego człowieka. Kontekst transformacji kulturowych*, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań 2009.
- Piowowski R., Krawczyk M. (red.), *Teaching and Learning International Survey (Talis). Nauczanie – Wyniki badań 2008. Polska na tle międzynarodowym*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, IBE, Warszawa 2009.
- Piowowski R., *Rozwój zawodowy nauczycieli w świetle danych projektu TALIS*, „Edukacja” 2009, nr 3, s. 18.
- Plewka Cz., *Uwarunkowania zawodowego rozwoju nauczycieli*, IBE, Warszawa 2009.
- Podstawa programowa z komentarzami. Edukacja artystyczna w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum: muzyka, plastyka, wiedza o kulturze, historia muzyki, historia sztuki, język łaciński i kultura antyczna, zajęcia artystyczne*, t. 7, Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Pola A., *Miejsce plastyki w edukacji permanentnej*, „Plastyka w Szkole” 1990, nr 5.
- Popek S., *Człowiek jako jednostka twórcza*, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2001.
- Popek S., *Edukacja plastyczna w systemie wszechstronnego rozwoju osobowości młodzieży*, [w:] S. Popek (red.), *Metodyka zajęć plastycznych w klasach IV–VIII*, WSiP, Warszawa 1989.
- Popek S., *Model nauczyciela plastyki*, [w:] S. Popek (red.), *Metodyka zajęć plastycznych w klasach początkowych*, WSiP, Warszawa 1987.
- Popek S., *Psychologia twórczości plastycznej*, „Impuls”, Kraków 2010.
- Popek S., *Spór o współczesny model nauczyciela wychowania plastycznego (cz. 1 i 2)*, „Plastyka w Szkole” 1974, nr 6 i 7.
- Popek S., *W poszukiwaniu wyznaczników modelu nauczyciela plastyki*, [w:] K. Olbrycht (red.), *Kształcenie pedagogów realizujących wychowanie plastyczne – w świetle aktualnych potrzeb edukacyjnych i uwarunkowań społeczno-kulturowych*, Uniwersytet Śląski, Filia w Cieszynie, Cieszyn 1998.
- Popek S., *Wybrane problemy teorii i praktyki edukacji plastycznej*, [w:] A. M. Żukowska (red.), *Sztuka – Edukacja – Współczesność*, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2007.
- Popiołek I., *Model kształcenia nauczycieli wychowania plastycznego*, [w:] K. Olbrycht (red.), *Kształcenie pedagogów realizujących wychowanie plastyczne w świetle aktualnych potrzeb edukacyjnych i uwarunkowań społeczno-kulturowych*, Uniwersytet Śląski, Filia w Cieszynie, Cieszyn 1998.
- Popiołek-Rodzińska I., *O nauczaniu i nauczycielu plastyki*, [w:] K. Olbrycht (red.), *Nauczyciele plastyki i ich kształcenie*, Uniwersytet Śląski, Filia w Cieszynie, Cieszyn 1999.
- Popowski R., *Blok „sztuka” w teorii i praktyce*, „Nowa Szkoła” 2002, nr 9.
- Potulicka E., *Uczący się nauczyciel, szkoła, społeczeństwo*, [w:] T. Bauman (red.), *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*, „Impuls”, Kraków 2005.
- Prawda M., *Biograficzne odtwarzanie rzeczywistości. O koncepcji badań biograficznych Fritza Schütze*, „Studia Socjologiczne” 1989, nr 4.
- Prokopiuk W., *Konteksty i wymiary samokształcenia nauczycieli*, Filia Uniwersytetu Warszawskiego, Białystok 1990.
- Prokopiuk W., *Nauczyciel na polach humanizacji edukacji*, „Impuls”, Kraków 2010.
- Prokopiuk W., *O istocie kryzysów rozwoju zawodowego nauczycieli u progu XXI wieku, (próba zarysowania pola problemowego)*, [w:] Z. Jasiński, T. Lewowicki (red.), *Problemy pedeutologii na przełomie XX i XXI wieku*, Uniwersytet Opolski, Opole 2000.
- Prokopiuk W., *O nowych realiach funkcjonowania nauczyciela w zawodzie*, [w:] W. Prokopiuk (red.), *Modernizacja systemów edukacji a zawód nauczyciela*, Filia Uniwersytetu Warszawskiego, Białystok 1990.

- Prokopiuk W., *Obraz nauczyciela w kontekście reformującego się systemu edukacji narodowej*, [w:] R. Piwowarski (red.), *Dziecko – Nauczyciel – Rodzice. Konteksty edukacyjne*, IBE, Białystok – Warszawa 2003.
- Prokopiuk W., *Wieloaspektowość samokształcenia nauczycieli. W poszukiwaniu jego nowego sensu*, Totus, Białystok 1992.
- Prokopiuk W., *Wyznaczniki nowego sensu samokształcenia nauczycieli. (Próba tworzenia kategorialnej mapy myślenia o samokształceniu nauczycieli jako idei, fenomenie i procesie)*, [w:] W. Prokopiuk (red.), *Rozwój nauczyciela w okresie transformacji*, „Trans Humana”, Białystok 1998.
- Průcha J., *Pedeutologia*, [w:] B. Śliwerski (red), *Pedagogika. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, t. 2, GWP, Gdańsk 2006.
- Przygońska E., *Etapy rozwoju zawodowego nauczyciela*, [w:] E. Przygońska (red.), *Nauczyciel. Rozwój zawodowy i kompetencje*, Adam Marszałek, Toruń 2010.
- Pufal-Struzik I., *Podmiotowe i społeczne warunki twórczej aktywności artystów*, Wszechnica Świętokrzyska, Kielce 2006.
- Pugliese Ch., *Being Creative. The challenge of change in the classroom*, Delta Publishing, Surrey 2010.
- Renyi J., *Building learning into the teaching Job*, „Educational Leadership” 1998, nr 5/55.
- Reykowski J., *Z zagadnień psychologii motywacji*, WSiP, Warszawa 1970.
- Rodziński S., *O nauczaniu i nauczycielu plastyki*, [w:] K. Olbrycht (red.), *Nauczyciele plastyki i ich kształcenie*, Uniwersytet Śląski, Filia w Cieszynie, Cieszyn 1999.
- Rozsuk W., *O rozwijaniu twórczej i pełnej osobowości ucznia*, „Plastyka i Wychowanie” 1991, nr 2.
- Rotkiewicz H., *Wybór zawodu nauczycielskiego*, [w:] J. Nowak (red.), *Przemiany zawodu nauczycielskiego*, Ossolineum, PTP, Wrocław – Warszawa – Kraków 1991.
- Roumich S., *WDN – co zrobić, by ta forma nie była pro forma?*, „Dyrektor Szkoły” 2003, nr 10.
- Rubacha K., *Budowanie teorii pedagogicznych (Paradygmaty nauk społecznych a budowanie teorii pedagogicznych)*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 1, PWN, Warszawa 2006.
- Rubacha K., *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Rubacha K., *Metody zbierania danych w badaniach pedagogicznych*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski, (red.), *Pedagogika*, t. 1, PWN, Warszawa 2006.
- Rubacha K., *Pełnienie roli nauczyciela a realizacja zadań rozwojowych w okresie wczesnej dorosłości*, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 2000.
- Rudowski T., *Wybrane zagadnienia współczesnej edukacji plastycznej*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 1999.
- Rüegg S., *Skuteczność wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli. Jakościowa analiza WDN w kanonie Berno w ramach projektu badawczego „Doskonalenie a rozwój szkoły”*, [w:] J. Piekarski, B. Śliwerski (red.), *Edukacja alternatywna. Nowe teorie, modele badań*, „Impuls”, Kraków 2000.
- Rusiecki J., *Nauczyciele okresu transformacji – próba diagnozy zawodu*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Olsztyn 1999.
- Rutkowiak J., *Rozwój zawodowy nauczycieli a szkoła*, WSiP, Warszawa 1981.
- Sawiński J. P., *Rozwój zawodowy nauczyciela*, „Edukacja i Dialog” 2001, nr 5.
- Schultz D. P., Schultz E. S., *Psychologia a wyzwania dzisiejszej pracy*, PWN, Warszawa 2002.
- Schulz R., *Twórczość pedagogiczna. Elementy teorii i praktyki*, IBE, Warszawa 1994.

- Schutz P., Crowder K., White V., *The development of goal a become a teacher*, „Journal of Educational Psychology” 2001, nr 2 (93).
- Senge P. M., *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, ABC, Warszawa 1998.
- Sikora J., *Przygotowanie przyszłych nauczycieli do twórczości w pełnieniu ról zawodowych*, [w:] W. Korzeniowska, A. Murzyn, U. Szuścik (red.), *Sztuka bycia uczniem i nauczycielem. Z zagadnień pedagogiki współbycia*, „Impuls”, Kraków 2009.
- Silverman D., *Prowadzenia badań jakościowych*, PWN, Warszawa 2008.
- Skarżyńska K., Chmielewski K., *Praca w życiu Polaków: wewnętrzna potrzeba czy konieczność bytowa?*, „Studia Psychologiczne” t. 39, 1998, nr 34 (2).
- Skubis-Rafalska A., *Kilka uwag o rozwoju zawodowym nauczyciela*, „Nowa Szkoła” 2007, nr 1.
- Smolińska-Theiss B., Theiss W., *Badania jakościowe – przewodnik po labiryncie*, [w:] S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, GWP, Gdańsk 2010.
- Soszyński P., *Technologia informacyjno-komunikacyjna w edukacji estetycznej*, [w:] M. Zalewska-Pawlak (red.), *Sztuka i wychowanie w dialogu polsko-włoskim*, Uniwersytet Łódzki, Łódź 2005.
- Standardy kształcenia dla kierunku studiów: Edukacja artystyczna w zakresie sztuk plastycznych*, www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/ [04.04.2010].
- Starczewski P., *Edukacja plastyczna w gimnazjum*, „Nowa Szkoła” 2000, nr 9.
- Steffy B. E., Wolfe M. P., Pasch S. H., Enz B.J., *Life Cycle of the Career Teacher*, Corwin Press, Thousand Oaks, California 2000.
- Stojak G., *Świat wychowania przez sztuki piękne w polskiej szkole. Edukacyjne aspekty wychowania przez sztukę w kształceniu nauczycieli plastyki*, „Impuls”, Kraków 2007.
- Stopczyk S.K., *Sztuka. Godzina uratuje wszystko*, „Plastyka i Wychowanie” 1999, nr 5.
- Stucka-Bogdan E., *WDN w rozwoju*, „Nowe w Szkole” 2003, nr 10, cz. 1; 2004, nr 1, cz. 2.
- Super D. E., *Psychologia zainteresowań*, PWN, Warszawa 1972.
- Szadzińska E., *Umiejętności dydaktyczne nauczycieli jako wyznacznik rozwoju zawodowego*, [w:] H. Moroz (red.), *Rozwój zawodowy nauczyciela*, „Impuls”, Kraków 2005.
- Szczepaniak-Wiecha I., *Ścieżki rozwoju zawodowego doradców zawodowych – uwarunkowania biograficzne. Koncepcja badań*, [w:] A. Gajdzica, A. Minczanowska, M. Stokłosa (red.), *Orientacje jakościowe w badaniach pedagogicznych*, „Zeszyty Naukowe” Forum Młodych Pedagogów Przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN, z. 15, Uniwersytet Śląski, „Impuls”, Cieszyn – Kraków 2011.
- Szczepański J., *Odmiany czasu teraźniejszego*, „Książka i Wiedza”, Warszawa 1986.
- Szczęsna A., *Wsparcie społeczne w rozwoju zawodowym nauczycieli*, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2010.
- Szempruch J., *Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy nauczycieli*, Fosze, Rzeszów 2001.
- Szempruch J., *Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Rzeszów 2000.
- Szmidt K. J., *Dydaktyka twórczości. Koncepcje, problemy, rozwiązania*, „Impuls”, Kraków 2003.
- Szmidt K. J., *ABC kreatywności*, Difin, Warszawa 2010.
- Szmidt K. J., *Pedagogika twórczości*, GWP, Gdańsk 2007.
- Szmidt K. J., *Pedagogika twórczości. Idee – aplikacje – rady na twórczą drogę*, „Impuls”, Kraków 2005.
- Szuman S., *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, PZWS, Warszawa, 1975.

- Szuścik U., *Przedmiot sztuka a reforma nauczania*, [w:] D. Klus-Stańska, M. S. Szymański (red.), *Renesans (?) nauczania całościowego. Współczesna dydaktyka wobec nauczania zintegrowanego, blokowego i przedmiotowego*, „Żak”, Warszawa 2003.
- Szuścik U., *Dziecko i nauczyciel w działaniach artystycznych – głosy o plastyce i pięknie*, [w:] W. Korzeniowska, A. Murzyn, U. Szuścik (red.), *Sztuka bycia uczniem i nauczycielem. Z zagadnień pedagogiki współbycia*, „Impuls”, Kraków 2009.
- Szuścik U., *Edukacja plastyczna po reformie oświaty – wnioski z badań*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2006, nr 1.
- Szuścik U., *Estetyka prac dziecięcych w kontekście rozwoju dziecka i wychowania estetycznego*, [w:] M. Zalewska-Pawlak (red.), *Sztuka wobec zakresów wolności człowieka liberalnego*, Uniwersytet Łódzki, Łódź 2009.
- Szuścik U., *Pedagog sztuki – plastyki – a rzeczywistość szkoły polskiej*, [w:] M. Zalewska-Pawlak (red.), *Szulkmistrze XXI wieku. Rzecz o pedagogach wychowujących przez sztukę*, Uniwersytet Łódzki, Łódź 2013.
- Szuścik U., *Perspektywa psychologiczna w edukacji plastycznej dziecka*, [w:] W. Korzeniowska (red.), *Przemiany w naukach o wychowaniu – idee, koncepcje, rzeczywistość edukacyjna*, „Impuls”, Kraków 2002.
- Szuścik U., *Program autorski z zakresu kształcenia plastycznego dziecka w młodszym wieku szkolnym (klasy I-III)*, Muza Szkolna, Warszawa 2000.
- Szuścik U., *Twórczość plastyczna dzieci formą zabawy*, [w:] E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, M. Zalewska-Bujak (red.), *Edukacja małego dziecka. Wychowanie i kształcenie w praktyce*, t. 2, Uniwersytet Śląski, „Impuls”, Cieszyn – Kraków 2010.
- Szuścik U., *Twórczość plastyczna dziecka w kontekście tworzenia znaku plastycznego – nowy wymiar edukacyjny i kulturowy*, [w:] M. Zalewska-Pawlak, A. Pikała (red.), *Szkoła XXI wieku – szkołą edukacji estetycznej. Projekt nadziei*, Uniwersytet Łódzki, Łódź 2011.
- Szuścik U., *Wielowymiarowość podejścia do twórczości plastycznej dziecka*, [w:] E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, A. Gajdzica (red.), *Edukacja małego dziecka. Teoretyczne odniesienia, tendencje i problemy*, t. 1, Uniwersytet Śląski, „Impuls”, Cieszyn – Kraków 2010.
- Szuścik U., *Z doświadczeń kształcenia pedagogiczno-plastycznego*, [w:] H. Danel-Bohrzyk, K. Olbrycht (red.), *Wychowawca estetyczny. Kompetencje i kształcenie na poziomie wyższym*, Uniwersytet Śląski, Katowice 1990.
- Szymańska M., *Status nauczyciela plastyki w systemie kształcenia estetycznego (na podstawie badań przeprowadzonych w szkołach plockich)*, [w:] J. Piekarski, L. Tomaszewska, M. Szymańska (red.), *Kształcenie pedagogów – strategie, koncepcje, idee*, „Nauczyciel – zawód czy powołanie”, Pedagogika „Zeszyty Naukowe”, t. 6, cz. 1, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, Płock 2007.
- Szymańska M., *Wychowanie przez sztukę jako integracyjny element współczesnej edukacji i młodzieży. Kształcenie nauczycieli w zakresie edukacji plastycznej*, [w:] J. Piekarski, L. Tomaszewska, E. Wiśniewska (red.), *Kształcenie pedagogów – strategie, koncepcje, idee*, Pedagogika „Zeszyty Naukowe” t. 4, cz. 2, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, Płock 2005.
- Świgulska M., *Momenty „nadzwyczajnych” spotkań. Osoby znaczące w biografiami nauczycieli*, [w:] J. M. Michalak (red.), *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*, Uniwersytet Łódzki, Łódź 2010.
- Tabor U., *Biograficzne uwarunkowania rozwoju nauczyciela. Analiza jakościowa*, Uniwersytet Śląski, Katowice 2008.

- Taggart G., Whitby K., Sharp C., *Curriculum and Progression in the Art: An International Study. Final report. International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Project*, National Foundation for Education, London 2004.
- Tyszkowa M., *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1977.
- Tytko M. M., *Artysta a wychowawca w koncepcji Stefana Szumana*, [w:] K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała, A. Wąsiński (red.), *Intersubiektywność sztuki w recepcji i tworzeniu. Diagnoza, edukacja, wsparcie rozwoju*, Wyższa Szkoła Administracji, Bielsko-Biała – Katowice 2009.
- Tytko M.M., *Wychowanie artystyczne dzieci i młodzieży a kultura plastyczna*, [w:] A. Boguszewska, A. Mazur (red.), *Wybrane problemy edukacji plastycznej dzieci i młodzieży*, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2013.
- Uberman M., *Z historii szkolnictwa pedagogicznego w Polsce. Kształcenie nauczycieli rysunku, wychowania plastycznego, plastyki na potrzeby szkolnictwa podstawowego w latach 1944–1989*, Uniwersytet Rzeszowski, Rzeszów 2009.
- Urbaniak-Zajac D., *Biograficzna perspektywa badawcza*, [w:] E. Dubas, W. Świtalski (red.), *Uczenie się z (własnej) biografii*, Uniwersytet Łódzki, Łódź 2011,
- Urbaniak-Zajac D., Kos E., *Badania jakościowe w pedagogice. Wywiad narracyjny i obiektywna hermeneutyka*, Wydawnictwo Naukowe PWN. Warszawa 2013.
- Urbaniak-Zajac D., *O znaczeniu teorii i metodyki w badaniach jakościowych (biograficznych) oraz ich społecznym kontekście*, „Pedagogika Kultury”, t. 5, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2009.
- Urbaniak-Zajac D., *Pedagogiczna perspektywa w badaniach narracyjno-biograficznych*, [w:] L. Koczanowicz, R. Nahirny, R. Włodarczyk (red.), *Narracje – (Auto)biografia – Etyka*, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław 2005.
- Urbaniak-Zajac D., *Wywiad narracyjny na tle innych technik wywiadu*, „Edukacja” 1999, nr 4.
- Uszyńska-Jarmoc J., *Kompetencje diagnostyczne nauczyciela w dziedzinie twórczości – wybrane problemy*, [w:] K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała, A. Wąsiński (red.), *Intersubiektywność sztuki w recepcji i tworzeniu. Diagnoza, edukacja, wsparcie rozwoju*, Centrum Ekspresji Dziecięcej w Katowicach, Wyższa Szkoła Administracji, Bielsko-Biała – Katowice 2009.
- Uszyńska-Jarmoc J., *Od twórczości potencjalnej do autokracji w szkole*, „Trans Humana”, Białystok 2007.
- Uszyńska-Jarmoc J., *Twórcza aktywność dziecka. Teoria – rzeczywistość – perspektywy rozwoju*, „Trans Humana”, Białystok 2003.
- Uszyńska-Jarmoc J., *Twórczość uczniów we współczesnej szkole. Rzeczywistość i możliwości rozwoju*, [w:] M. Sobecki (red.) *Pedagogika wobec wyzwań współczesności*, Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości im. Bogdana Jańskiego w Łomży, Łomża 2010.
- Vadoboncoeur J., Rahm I., Aquilera D., LeCompte M., *Building democratic character through community experiences in teacher education*, „Education and Urban Society” 1996, nr 2.
- Waloszek D., *Efekty kształcenia nauczycieli i ich potrzeby doskonalenia się*, [w:] H. Kwiatowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.), *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, ZNP, Warszawa 2000.
- Wiatrowska L., *Doskonalenie zawodowe nauczycieli*, [w:] K. Ferenz, S. Walasek (red.), *Role współczesnego nauczyciela w zmieniającej się rzeczywistości społecznej*, „Atut”, Wrocław 2009.
- Wiatrowski Z., *Podstawy pedagogiki pracy*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Bydgoszcz 2000.
- Wieczorkowska G., Kochański P., Eljaszuk M., *Statystyka. Wprowadzenie do analizy danych sondażowych i eksperymentalnych*, „Scholar”, Warszawa 2003.
- Wieczorkowska G., Wierzbński J., *Statystyka. Analiza badań społecznych*, „Scholar”, Warszawa 2007.

- Wiłkomirska A., *Zawodowe i społeczno-polityczne orientacje nauczycieli*, „Żak”, Warszawa 2002.
- Winnicka-Gburek J., *Artyści o nauczaniu i nauczycielu plastyki. Wprowadzenie*, [w:] K. Olbrycht (red.), *Nauczyciele plastyki i ich kształcenie*, Uniwersytet Śląski, Filia w Cieszynie, Cieszyn 1999.
- Witkowski L., *Rozwój i tożsamość w cyklu życia: studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Wyższa Szkoła Edukacji Zdrowotnej, Łódź 2009.
- Wlazło S., *Nauczyciele działają zespołowo*, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław 2010.
- Włodarek J., Ziółkowski M., *Teoretyczny i empiryczny status metody biograficznej we współczesnej socjologii*, [w:] J. Włodarek, M. Ziółkowski (red.), *Metoda biograficzna w socjologii*, PWN, Warszawa – Poznań 1990.
- Wojda K., Szybalska M., Chojnacki J., *Wspieranie rozwoju ucznia i nauczyciela*, ABC, Warszawa 2005.
- Wojnar I., *Estetyka i wychowanie*, PWN, Warszawa 1970.
- Wojnar I., *Nauczyciel i wychowanie estetyczne*, PZWS, Warszawa 1968.
- Wojnar I., *Perspektywy wychowawcze sztuki*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1966.
- Wołoszyn S., *Jak kształcić nauczycieli?*, [w:] A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S.M. Kwiatkowski (red.), *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, „Żak”, Warszawa 1998.
- Woods P., *Teaching and learning in the new millennium*, [w:] C. Sugrue, C. Day (red.), *Developing Teachers and Teaching and Teaching Practice: International Research Perspectives*, London – New York, 2001.
- Zaborowski Z., *Rozwój zawodowy nauczyciela*, [w:] E. Staszyński i in. (red.), *Rozwój zawodowy nauczyciela w aspekcie doradztwa psychopedagogicznego*, IKN, Warszawa 1982.
- Zaczyński W. P., *Statystyka w pracy badawczej nauczyciela*, „Żak”, Warszawa 1997.
- Zakrzewska M., *Analiza czynnikowa w budowaniu i sprawdzaniu modeli psychologicznych*, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań 1994.
- Zalewska-Pawlak M. (red.), *Sztukmistrzowie XXI wieku. Rzecz o pedagogach wychowujących przez sztukę*, Uniwersytet Łódzki, Łódź 2013.
- Zalewska-Pawlak M., Pikała A. (red.), *Szkoła XXI wieku szkołą edukacji estetycznej. Projekt nadziei*, Uniwersytet Łódzki, Łódź 2011.
- Zaręba E., *Badania empiryczne ilościowe i jakościowe w pedagogice*, [w:] S. Palka (red.), *Orientacje w metodach badań pedagogicznych*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 1998.
- Zubrzycka-Maciąg T., *Potrzeba rozwoju profesjonalnego nauczycieli*, [w:] A. Cudowska (red.), *Kierunki rozwoju edukacji w zmieniającej się przestrzeni społecznej*, „Trans Humana”, Białystok 2011.
- Żechowska B., *O twórczym rozwoju nauczyciela refleksji kilka*, [w:] S. Juszczyk (red.), *Twórczy nauczyciel*, „Impuls”, Kraków 1996.
- Żechowska B., *Sukces zawodowy nauczyciela i jego uwarunkowania*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Słupsku, Słupsk 1978.
- Żukowska A. M., *Rysunek i wychowanie plastyczne w szkolnictwie ogólnokształcącym w Polsce po II wojnie światowej*, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2009.

Akty prawne

- Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. (Dz. U. z 2004 r., nr 256, poz. 2572 ze zm.).
- Karta Nauczyciela, art. 9 ustawy z 26 stycznia 1982 r. (Dz. U. z 2006 r., nr 97, poz. 674, z późn. zm.).
- Rozporządzenie MEN z 15 lutego 1999 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz. U. z 1999 r., nr 14, poz. 128).
- Rozporządzenie MEN z 3 sierpnia 2000 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli.
- Rozporządzenie MENiS z 10 września 2002 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli nie mających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz. U. nr 155, poz. 1288).
- Rozporządzenie MENiS z 12 lutego 2002 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz. U. z 2002 r., nr 15, poz. 142).
- Rozporządzenie MENiS z 23 kwietnia 2003r. w sprawie warunków tworzenia i trybu tworzenia, przekształcania i likwidowania oraz organizacji i sposobu działania placówek doskonalenia nauczycieli, w tym zakresie ich działalności obowiązkowej oraz zadań doradców metodycznych, warunków i trybu powierzania nauczycielom zadań doradcy metodycznego (Dz. U. nr 84, poz. 779).
- Rozporządzenie MENiS z 1 grudnia 2004r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz. U. z 2004 r., nr 260 poz 2593).
- Rozporządzenie MEN z 14 listopada 2007 r. zmieniające rozporządzenia w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz. U. nr 214, poz. 1580).
- Rozporządzenie MENiS z dnia 18 kwietnia 2008 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz. U. z dnia 29 kwietnia 2008 r.)
- Rozporządzenie MEN z 23 marca 2009 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz. U. z 2009 r., nr 54, poz 442).
- Karta nauczyciela, art. 7-10 ustawy z 18 lutego 2000 r. o zmianie ustawy Karta Nauczyciela.

Strony internetowe

- www.bok.bialystok.pl
- www.cen.bialystok.pl
- www.galeria-arsenal.pl
- www.galeriaslendzinskih.pl
- www.kuratorium.bialystok.pl
- www.mdk.bialystok.pl
- www.modm.bialystok.pl
- www.nauka.gov.pl/
- www.pwn.pl
- www.woak.bialystok.pl



Beata Kunat – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań Pedagogicznych Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku. Zainteresowania naukowo-badawcze: pedagogika twórczości, pedagogika zdolności, pedeutologia oraz metodologia pedagogicznych badań jakościowych. Autorka kilkudziesięciu publikacji naukowych. Współautorka książek: *Sukcesy uczniów zdolnych. Fakty – narracje – interpretacje* (2014); *Zdolny ale jak? (Auto)diagnoza zdolności i uzdolnień uczniów* (2015). Współredaktorka z J. Uszyńską-Jarmoc monografii *Twórczość codzienna jako aktywność całościowa człowieka* (2015). Sekretarz redakcji międzynarodowego czasopisma naukowego „Creativity. Theories—Research—Applications” (www.creativity.uwb.edu.pl) poświęconego problematyce twórczości i kreatywności człowieka. Członek Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego oraz Polskiego Stowarzyszenia Kreatywności.

„W publikacji zapoznajemy się z problematyką kształcenia nauczycieli edukacji artystycznej w Polsce i ich możliwościami samorealizacji nauczycielskiej i artystycznej w odniesieniu do przemian społecznych, ekonomicznych i kulturowych (...). Autorka konsekwentnie do założeń teoretycznych przedstawiła koncepcję badań, w której przedmiotem analizy jest rozwój zawodowy nauczycieli plastyki. Przyjmuje, że proces rozwoju nauczycieli ma charakter dynamiczny i wieloetapowy, który jest wynikiem całościowych doświadczeń nauczycieli (...). Autorką wzięta pod uwagę trzy aspekty rozwoju zawodowego nauczycieli: stan, specyfikę i uwarunkowania (...). Za ważne w diagnozie uznała zbadanie grupy nauczycieli plastyki, którzy są również czynnymi artystami (...). Istotne jest przyjęcie przez Autorkę stanowiska interdyscyplinarności kształcenia nauczycieli plastyki, co pozwoliło jej na taką złożoną analizę badawczą (...). Konsekwencją wniosków z badań jest opracowanie przez Autorkę własnego projektu wspierania rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki. Jest to interesująca propozycja, która uwzględnia czynniki zewnętrzne i wewnętrzne wsparcia rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki w odniesieniu do teoretycznych koncepcji pedagogicznych (...). Autorka rozpatruje także zależności między wsparciem rozwoju zawodowego nauczycieli plastyki a pozycją przedmiotu plastyka w systemie edukacji. Wskazuje również na psychologiczne i socjologiczne skutki wsparcia zawodowego nauczycieli plastyki. Pozwala to na wyciągnięcie wniosków pedagogicznych w kształtowaniu postaw i zachowań społecznych w odniesieniu do nauczycieli plastyki i pozycji przedmiotu plastyka w polskim powszechnym systemie nauczania i recepcji społecznej”.

Z recenzji dr hab. Urszuli Szuścik, prof. Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach