

Krzysztof Jaworski

Autorefleksja nad kulturą organizacji w procesie uczenia się nauczycieli

Forum Oświatowe 24/2(47), 183-191

2012

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

Krzysztof Jaworski

Uniwersytet Szczeciński

Autorefleksja nad kulturą organizacji w procesie uczenia się nauczycieli

ABSTRAKT: Autor artykułu jest nauczycielem w szkole podstawowej. Bazując na swoim doświadczeniu, ilustruje sytuację związaną z uczeniem się nauczycieli w placówce oświatowej. W oparciu o współczesną teorię i praktykę zarządzania wiedzą, ukazuje elementy, które są niespójne z obecnie obowiązującymi standardami uczenia się dorosłych. Krytycznym spojrzeniem obejmuje takie obszary rozwoju zawodowego jak uczenie się przez doświadczenie, zespoły samokształceniowe oraz rady szkoleniowe. Wszystkie te formy rozwijania własnych kompetencji odbywają się na terenie jego macierzystej placówki. Artykuł jest próbą włączenia się pedagoga-praktyka w dyskusję o roli i formach rozwoju zawodowego nauczycieli oraz kondycji współczesnej szkoły.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja dorosłych, pedeutologia, rozwój zawodowy, zarządzanie wiedzą

Jak cytować: Jaworski, K. (2012). Autorefleksja nad kulturą organizacji w procesie uczenia się nauczycieli. *Forum Oświatowe*, 2(47), 183-191. Pobrano z: <http://forumoświatowe.pl>

How to cite: Jaworski, K. (2012). Autorefleksja nad kulturą organizacji w procesie uczenia się nauczycieli. *Forum Oświatowe*, 2(47), 183-191. Retrieved from: <http://forumoświatowe.pl>

WPROWADZENIE

Steve Jobs zapytany o ocenę współczesnej szkoły przedstawił jednoznaczną diagnozę:

„System oświatowy [...] jest przestarzały i okaleczony [...]. Nauczyciele powinni być traktowani jak specjaliści, a nie jak pracownicy przemysłowi na linii montażowej. To absurd, że [...] lekcje wciąż polegały na tym, że nauczyciel stał przy tablicy, a uczniowie czytali z podręczników” (Isaacson, 2011, s. 373).

Powyższa wypowiedź wskazuje, że środowisko nauczycieli jest ważnym ogniwem zmiany rzeczywistości szkolnej. To oni, będąc ważnymi aktorami sceny, jaką jest szkoła, mają przeobrazić się z posługujących się kredą i tablicą w profesjonalistów. Proces ten może odbywać się w drodze rozwoju zawodowego. Tekst ten zawiera subiektywne doniesienia z praktyki nauczyciela szkoły podstawowej. Odsłania ścieżki, procesy oraz warunki, w ramach których doświadcza on rozwoju oraz przedstawia ich rezultaty. Staram się w nim, na przykładzie jednej z publicznych placówek, zrekonstruować szkolne praktyki uczenia się nauczycieli.

ROZWÓJ ZAWODOWY NAUCZYCIELA

Nie rozpatruję pojęcia rozwoju zawodowego w kontekście rozporządzenia Ministra Edukacji (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 1 grudnia 2004 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli). Nie wykluczam, że regulacja prawna w postaci standardów awansu zawodowego może być narzędziem świadomego zarządzania rozwojem nauczyciela. Nacisk kładę na rozwój i to, że jest on konieczny w całej karierze zawodowej (Day, 2004, s. 17), niezależnie od tego, czy osoba jest w trakcie planowania, realizowania i ewaluowania działań wynikających z awansu zawodowego czy też nie. W określeniu pojęcia rozwoju pomoże rozszerzone spojrzenie na nauczyciela. To, kim są nauczyciele, „to rezultat wzajemnego oddziaływania historii ich życia, obecnej fazy rozwoju, otoczenia klasowego i szkolnego oraz szerszych społecznych i politycznych kontekstów, w jakich pracują” (Day, 2004, s. 17). Nie można więc postrzegać nauczyciela tylko przez pryzmat technicznych umiejętności. To, jak pełni on swoją rolę zawodową, nie jest odseparowane od pozostałych elementów jego osobowości. Nie oddzielajmy go od takich zasobów jak obraz siebie, motywacja, satysfakcja, wartości, cele i plany życiowe (Kelchtermans, 1993). Obszary jego życia obejmujące środowisko zawodowe, środowisko prywatne i karierę są sprzężone we wzajemną dynamikę (Day, 2004). Interpretowanie rozwoju zawodowego tylko od strony kompetencji zawodowych funkcjonariusza publicznego instrumentalizuje pojęcie pedagoga (Demetrio, 2006). Jego rozwój i potrzeby są indywidualne i specyficzne. Spójrzmy na „nauczyciela jako człowieka”, a nie „nauczyciela jako pracownika” (Day, 2004, s. 21). Mamy więc do czynienia z człowiekiem w procesie uczenia się, pełniącym określoną rolę zawodową. „Istnieje naturalny związek

pomiędzy życiem zawodowym jednostki i wszystkimi aspektami jej życia” (Senge, 2006, s. 307). Nie chcę też rozumieć rozwoju tylko i wyłącznie jako nośnika progresu. Bardziej skłaniam się do rozumienia go jako procesu zmiany (Demetrio, 2006). Jeśli mamy do czynienia z holistycznym ujęciem osoby nauczyciela, to proces ten odbywa się zarówno podczas okresów pasywnych, progresu i regresu. W nauczycielu zachodzi ustawiczna rekonstrukcja jego kompetencji i zasobów. Zagospodarowanie tak szerokiego spojrzenia na nauczyciela i włączenie całego spektrum doświadczeń, związanych z uczeniem się formalnym i nieformalnym, w świadomy i planowy proces, którego zamierzeniem jest przyniesienie korzyści jednostce, grupie oraz placówce szkolnej, składa się na rozumienie przeze mnie pojęcia rozwoju zawodowego. Dzięki takim zabiegom pedagog powinien nabywać wiedzę, umiejętności, postawy potrzebne do realizowania profesjonalnej roli zawodowej (Day, 2004).

KULTURA ZARZĄDZANIA WIEDZĄ

Nakreślenie złożonego obrazu nauczyciela i jego rozwoju zawodowego wymaga próby naszkicowania warunków, w jakich taki rozwój byłby możliwy. Dziedzina zarządzania wiedzą jednoznacznie pokazuje, że sukces w tym zakresie „przychodzi ze świadomie realizowanych postaw, zobowiązań i procesów [...], które odbywają się powoli i równomiernie. Pierwszym krokiem jest wspieranie środowiska sprzyjającego uczeniu się” (Garvin, 1994, s. 21). Nauczyciel w rozwoju, by proces zmiany w obszarach kompetencji i postaw przynosił oczekiwane rezultaty, potrzebuje uwzględnienia perspektywy obejmującej specyfikę uczenia się dorosłych. Każda zmiana wymaga uświadomienia sobie tego, w jakim zakresie chcemy ją wprowadzać, planowania, jak ma ona zostać osiągnięta, jakie wartości i zasoby mogą ten proces wesprzeć oraz realizację zamierzeń i ewaluację (Parsloe i Wray, 2008). Wymaga to wybrania strategii zarządzania tym procesem. W literaturze bardzo mocno akcentowane jest odejście od linearnego rozumienia procesu uczenia się na korzyść cyklicznego i spiralnego charakteru. W jakich warunkach będzie odbywała się droga od nieświadomej niekompetencji do nieświadomej kompetencji nauczyciela (Parsloe i Wray, 2008), zależy od kultury organizacji, która jest tworzona w placówce oświatowej. Do nadania właściwego kierunku potrzebna jest wspólna wizja. Ma ona budować w grupie poczucie zaangażowania opartego na tym, co jej członkowie naprawdę chcą tworzyć (Jashapara, 2006). Istnieje potrzeba stworzenia pewnego modelu placówki i jej działań, do których zespół nauczycieli ma zmierzać. Konieczne jest oparcie go na wartościach, które są przez nich utożsamiane. Dlatego coraz częściej współczesne przedsiębiorstwa opierają się nie na kontroli i nadzorze, a na zaangażowaniu pracowników (Jashapara, 2006). Stworzenie takiego klimatu wymaga świadomego posługiwania się przestrzenią, w ramach której rozwój się odbywa. Potrzeba minimum komfortu, aby proces uczenia był możliwy. Wiąże się on z systemem motywacji, atmosfery przejrzystości i klarowności w kolejnych stadiach rozwoju. Dla jego maksymalizacji potrzeba poczucia bezpieczeństwa, akceptacji, szacunku i zaufania (Knowles, Holton i Swanson,

2009). Jako podsumowanie tych teoretycznych podstaw przytoczę pięć rad, dla osób odpowiedzialnych za tworzenie kultury uczenia się nauczycieli (Day, 2004):

- » program uczenia się powinien obejmować rozumienie problemów, rozwój wiedzy i umiejętności;
- » informacja zwrotna i ustawiczność oddziaływań są niezbędnymi elementami procesu rozwoju;
- » nauczyciele powinni pielęgnować chęć i zaangażowanie w uczeniu się;
- » kultura organizacji powinna wspierać relacje koleżeńskie, na których powinien być budowany system wzajemnego uczenia się;
- » środki muszą być przeznaczone na długoterminowych rozwój, ukierunkowany na różnorodność potrzeb.

Nauczyciele w praktycznym wymiarze mogą uczyć się przez doświadczenie, w ramach zespołów samokształceniowych, rad szkoleniowych, warsztatów i szkoleń zewnętrznych oraz studiów podyplomowych (Day, 2004). W artykule skupię się na trzech pierwszych formach – odbywają się one wewnątrz szkoły i ich ukazanie pozwoli przyjrzeć się kulturze organizacji procesu uczenia się nauczycieli w danej placówce.

DOŚWIADCZENIE BYCIA NAUCZYCIELEM

Niezależnie od tego, czy doświadczenia zdarzają się przypadkowo, czy też są świadomie organizowane i zarządzane, mają wartość dla rozwoju jednostki i grupy (Parsloe i Wray, 2008). Uczenie się przez doświadczenie jest ważnym elementem poszerzania kompetencji specjalistów. Może stać się środkiem transferu nowych umiejętności i postaw oraz elementem budowania systemu motywacji (Knowles, Holton i Swanson, 2009). W tej części skoncentruję się na tym, jak wykorzystywane jest doświadczenie nauczycieli w zakresie pracy z zespołem klasowym.

Realizacja zadań wychowawczych i dydaktycznych jest złożonym systemem zabiegów komunikacyjnych, cechuje się bogactwem świadomych i nieświadomych procesów, które powinny stać się materiałem dla rozwoju nauczyciela. Zarządzanie nimi wiąże się z przygotowaniem, realizacją oraz ewaluacją działań. Profesjonalizm nauczyciela wymaga, aby wspierał się w tym obszarze narzędziem w postaci refleksji zawodowej (Czerepaniak-Walczak, 1997). Wspieraniem nauczycieli, w tym zakresie, powinien zajmować się wewnątrzszkolny nadzór pedagogiczny. W środowisku mojej placówki dotychczasowe praktyki powodują pewną sztuczność i teatralność. Lekcje nauczyciela poddawane są, przynajmniej raz w roku szkolnym, hospitacji prowadzonej przez dyrektora szkoły. Termin i zakres tematyczny jest ustalany przed wizytą obserwatora. Prowadzący zajęcia przedstawia konspekt, realizuje je zgodnie z założeniami, następnie omawia z osobą hospitującą. Jest to jednorazowy akt, który z racji przewidywalności i planowania tworzy sztuczne warunki do przyglądania się własnej praktyce. Osoba hospitująca, nauczyciel i uczniowie są z sobą wzajemnie, w sposób hierarchiczny i zależnościowy, powiązani. Realizowane lekcje wyglądają tak, jak każda ze stron tego procesu chciałaby, żeby wyglądały, a nie tak, jak wyglądają na co dzień. Codziennosc w placówce oświatowej przynosi wachlarz rozmaitych zdarzeń.

Nauczyciele i uczniowie w procesie dydaktycznym i wychowawczym doświadczają różnych sytuacji. Należą do nich również sytuacje trudne. W dynamicznej rzeczywistości szkoły są one bardzo zróżnicowane. Wyróżniamy wśród nich przeciążenie, konflikt, deprivację, utrudnienia (Gajdzica, 2011). Kompetencje nauczyciela są ustawicznie weryfikowane przez okoliczności i relacje składające się na jego pracę. W procesie mającym na celu uczenie się poprzez doświadczenie powyższe sytuacje są spychane na margines. Dzięki zrealizowaniu, w przedstawionych okolicznościach, pokazowej lekcji nauczyciel ma szansę stworzyć pozytywny obraz swojej praktyki. Zarządzający szkołą otrzymuje materiał umożliwiający mu stworzenie pozytywnej dokumentacji dla organu prowadzącego i nadzorującego. Z sytuacji obserwacji praktyki nauczyciela nie wynika nic dla jego procesu uczenia się. Nie ma on możliwości spojrzenia w lustro własnej praktyki, którym mogłaby być osoba hospitująca. Jeśli obecność na lekcji jest wcześniej ustalona i jednorazowa, trudno włączyć takie doświadczenie w proces dojrzewania własnej praktyki. Nie stwarza się nim warunków i miejsca dla uczniwej refleksji oraz pracy nad rozwijaniem i poszerzaniem kompetencji. Równie ważnymi podmiotami działań lekcyjnych są uczniowie. Z mojego doświadczenia wynika, że szkoła jako instytucja mająca zarządzać rozwojem swoich pracowników w nikłym stopniu wykorzystuje wartość informacji zwrotnej, która mogłaby od nich pochodzić. Wydaje się, że jedyną cykliczną formą są wyniki diagnoz dydaktycznych. Ten ilościowy element w szkolnej rzeczywistości stał się narzędziem oceny pracy nauczycieli. Z omawiania wyników diagnozy dydaktycznej wyciąga się wnioski, które mają wpływ na modyfikację działań realizowanych przez grono pedagogiczne. W szkole bardzo często doświadczenie przekłada się na kwantyfikację praktyki. Opinie uczniów, nauczycieli i rodziców dotyczące doświadczeń w społeczności szkoły przekłada się na liczbowe wskaźniki uzyskiwane narzędziami o nieczytelnych lub wątpliwych podstawach metodologicznych. Daje to mało precyzyjne odwzorowanie rzeczywistości i niekoniecznie pozwala wygenerować adekwatne narzędzia umożliwiające zmianę.

Jedną z przyczyn tak marginalnego wykorzystywania doświadczeń nauczycieli w procesie zarządzania ich rozwojem może być kategoria czasu. Ponieważ uczenie się jest ulokowane w czasie, zmiany wymagają inwestycji w postaci nakładów czasowych. „Wygospodarowanie czasu na ciągłą refleksję i dialog jest podstawowym warunkiem tworzenia profesjonalnych kultur uczenia się” (Knowles, Holton i Swanson, 2009, s. 182). W rzeczywistości szkolnej nie stwarza się nauczycielom czasu ani przestrzeni na zbieranie wartościowych danych, refleksję i zarządzanie procesem własnego rozwoju. Złe wykorzystanie czasu w zarządzaniu rozwojem jest widoczne również w pozostałych, omawianych w artykule, obszarach uczenia się nauczycieli. Grono pedagogiczne w swojej pracy podejmuje dziesiątki działań. Nie są one związane tylko i wyłącznie z prowadzeniem lekcji. Niestety, w systemie zarządzania wiedzą placówki oświatowej, nie zagościła na dobre zasada Pareto (Fazlagić, 2009, s. 133). Nikt nie diagnozuje 20% najistotniejszych z punktu widzenia szkoły działań, które odpowiedzialne są za 80% jej wyników. W roku szkolnym, w mojej placówce, odbywa się wiele konkursów, akademii, wydarzeń skierowanych do szkolnej społeczności. Ich przygotowanie wymaga czasu, wysiłku i zaangażowania. Często są to jednak działania nieskoordynowane,

realizowane w izolacji od siebie. Brakuje przestrzeni na refleksję i określenie głównych kierunków działań. Jest niedostatek pytań o cele, wartości i ich znaczenie dla podejmowanych decyzji. Nie ma dialogu dotyczącego tego, co jest szkolnym doświadczeniem nauczycieli, uczniów i rodziców. W moim odczuciu brak miejsca na refleksyjną rozmowę okalecza procesy odbywające się w placówce.

ZESPOŁY SAMOKSZTAŁCENIOWE

Refleksje dotyczące pracy zespołów samokształceniowych zacznę od obrazu przedstawionego w powieści Johna Fowlesa, który bardzo wyraziście ukazał praktyczny wymiar funkcjonowania pokoju nauczycielskiego.

„Nuda i monotonia zawisły nad gronem pedagogicznym jak czarna chmura. To z niej rodziły się frazesy, hipokryzja i bezsilny gniew [...] nauczycieli, którzy zdawali sobie sprawę ze swojego bankructwa [...] przywodzili na myśl kazania pod szubienicą; patrząc na nich odczuwało się [...] jakby człowiek zajrzał do bezdennej studni jałowości ludzkich wysiłków” (Fowles, 2009, s. 18).

Pokój nauczycielski jest przestrzenią, w której skupiają się świadome i nieświadome narracje grona pedagogicznego. Jest miejscem tłącego się oporu przed zmianą. Jest też przejawem, widocznej w cytowanym fragmencie, bezradności dorosłych, która w bezpośredni sposób zaburza proces uczenia się (Knowles, Holton i Swanson, 2009). W placówce oświatowej funkcjonują zespoły samokształceniowe, których celem jest realizowanie działań w ramach statutowych zadań szkoły. W moim środowisku nauczyciele spotykają się razem kilka razy w roku szkolnym i realizują zadania wynikające z planu pracy szkoły. Dość często nie utożsamiają się z nimi, nie widzą ich celowości. Nie są one zgodne z ich wartościami. Daleko im do standardów zespołów samokierujących (Hartley, 2000). Zespoły nie są wewnątrzsterowne, a połączone w całość jako rada pedagogiczna, jeszcze bardziej tracą swoją wolę sprawczą. Rada pedagogiczna często jest przestrzenią, gdzie procesy grupotwórcze są ledwo wyczuwalne. Z nakreślonego do tej pory obrazu wyłaniają się interakcje, percepcja, cele, normy, role i relacje uczuciowe (Hartley, 2000, s. 195), których kierunki oddziaływań nie sprzyjają tworzeniu się kultury uczenia się nauczycieli w miejscu pracy. Pod tym względem placówka oświatowa wydaje się odbiegać od obowiązujących w dynamicznym świecie standardów.

RADY SZKOLENIOWE

W mojej placówce typowa szkolna rada szkoleniowa odbywa się najczęściej po lekcjach, w godzinach popołudniowych. Prowadzący przychodzi do szkoły i staje przed 30-40 nauczycielami. Są oni najczęściej usadowieni w taki sam sposób, jak w godzinach przedpołudniowych ich uczniowie. Ławka w ławkę oglądają swoje plecy i głowy. Prowadzący najczęściej stosując szablonową prezentację realizuje swój monolog zwią-

zany z tematem rady. Nauczyciele siedzą i zachowują spokój, bo na sali jest przecież dyrektor. Oczywiście zdarza się, że trener jest kompetentny, a wiedzę czerpie i z teorii, i z bogatego doświadczenia. Równie często jednak zdarzają się sytuacje, w których jego przygotowanie jest wątpliwe, a zaznajomienie ze specyfiką placówki i jej potrzebami znikome. W takich warunkach zdarza się nauczycielom wysłuchiwać wykładów na temat aktywnych metod nauczania. Takie zajęcia planowane są przez dyrektora szkoły i zespół zajmujący się wewnątrzszkolnym doskonaleniem nauczycieli. Równie często ich tematyka jest uzależniona od zewnętrznych okoliczności i sytuacji nagłośnionych przez media. Przypomnijmy tylko wrzesień 2011 roku i rządową walkę ze sprzedażą dopalaczy (http://wiadomosci.gazeta.pl/wiadomosci/1,114873,8458247,Premier_Tusk_w_sobote_sklepy_z_dopalaczami_zniknely.html). W związku z nią we wszystkich szkołach, na skutek zarządzeń miejscowego kuratora oświaty, odbywały się obligatoryjne szkolenia rad pedagogicznych dotyczące zagrożeń związanych z tymi substancjami. Zupełnie tak, jakby szkoły nie realizowały, w ramach swoich wewnętrznych działań, programów profilaktycznych. Podobne przykłady ingerencji ukierunkowujących tematykę szkoleń nie są wcale odosobnione. Grono pedagogiczne jest więc biernym odbiorcą decyzji zapadających poza jej obszarem decyzyjnym. Jeżeli proces szkolenia odbywa się w taki sposób, to nauczyciele nie doświadczają nowych sposobów uczenia się. Ich aksjomaty poznawcze nie wzbogacają się o pozytywne doświadczenia. Moim zdaniem, w takich warunkach, nie ma miejsca na zinternalizowanie wartości i nabranie przekonania o konieczności pracy grupowej i projektowej z uczniami. Podstawowym celem dobrze zaplanowanego procesu szkoleniowego powinna być zmiana w zakresie wiedzy, umiejętności i postaw. Dlatego od samego szkolenia ważniejszy jest stan „przed” i „po” jego przeprowadzeniu (Parsloe i Wray, 2008). Szkolenia z doskoku, jako odpowiedź na doraźne potrzeby, często nie są w stanie zaspokoić długoterminowych, motywacyjnych i intelektualnych potrzeb nauczycieli (Day, 2004).

PODSUMOWANIE

Z praktyki szkolnej codzienności, w zakresie rozwoju zawodowego, wyłania się negatywnym obraz. Znacznie odstaje on od teoretyczno-praktycznych podstaw przedstawionych w części wprowadzającej. Szkoła funkcjonuje poza głównym nurtem zmian zachodzących w współczesnym świecie. W epoce inteligencji sieciowej, w której funkcjonujemy, organizacje, które chcą osiągać sukces, muszą przyswoić sobie pięć zasad, do których należą: współpraca, otwartość, współdziałanie jako wymiana wiedzy, uczciwość i współzależność (Taposcott i Williams, 2011). Przytoczone powyżej przykłady funkcjonowania kultury organizacyjnej, w zakresie zarządzania wiedzą, nie są z nimi zbieżne. Mamy do czynienia z zamkniętym systemem, w którym realizuje się samospełniająca przepowiednia mówiąca o przeciętności, braku odpowiedzialności i zaangażowania. W jaki sposób przybliżyć się do dynamicznego nurtu zmian, które manifestują się w dzisiejszym świecie? Rozpoczęcie procesu poszukiwania odpowiedzi jest już małym krokiem w stronę zmiany.

Motywacja uczenia się dorosłych zawiera w sobie cztery czynniki, które często są zupełnie pominięte w wewnętrznych procesach uczenia się nauczycieli. Okazuje się, że potrzeba osiągnięcia sukcesu, wola rozumiana jako poczucie wpływu na uczenie się, przekonanie, że nabywane umiejętności są wartościowe oraz chęć odczuwania przyjemności z tego procesu (Knowles, Holton i Swanson, 2009), w przedstawionych obrazach są stanami obcymi uczeniu się nauczycieli w mojej szkolnej rzeczywistości. Sfera zarządzania wartościami i zaangażowania emocji w budowanie wspólnej, zwartej, zdolnej do dialogu społeczności uczącej się potrzebuje nowego otwarcia, nowego uruchomienia. Jakże wartościowy byłby mentoring, coaching, współpraca z instytucjami zewnętrznymi, takimi jak instytuty naukowe, aby uelastyczyć zastałą rzeczywistość i wprowadzać ją na otwarte przestrzenie. Bardzo wiele zależy od samych nauczycieli. „Nadejście ery wiedzy oznacza, że każdy musi zacząć poważnie myśleć o swoim kapitale osobistym i wziąć odpowiedzialność za rozwijanie i utrzymanie własnej wiedzy” (Jashapara, 2006, s. 278). Zdarzają się nauczyciele, którzy mają odwagę poszukiwać form własnego rozwoju poza szkolnym systemem, szukają alternatywnych dróg, wzbogacają swoje kompetencje w sposób planowy i celowy. W drodze refleksji na temat własnej praktyki oraz szkolnej codzienności otwarcie i zdecydowanie odkrywają i demaskują widoczne nieprawidłowości, paradoksy, a także prowadzące donikąd zaułki. Otwarcie na dialog, na informacje zwrotne staje się elementem dyskusji o tym, jak chcą się uczyć i jak chcą prowadzić proces nauczania. Jedno z drugim jest przecież nierozzerwalnie związane. Ten tekst jest próbą wyrażenia właśnie takiego głosu. Z pewnością nie wyczerpuje poruszonych wątków, ale wpisuję się nim w dialog o praktyce nauczania nie tylko poprzez jej doświadczanie, ale i refleksję nad nią.

BIBLIOGRAFIA

- Czerepaniak-Walczak, M. (1997). *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji zawodowej*. Toruń: Wydawnictwo Edytor.
- Day, C. (2004). *Rozwój zawodowy nauczyciela*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Demetrio, D. (2006). Edukacja dorosłych. W: B. Śliwowski (Red.), *Pedagogika* (Tom 3, s. 113-236). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Fazlagić, J. (2009). *KNOW-HOW w działaniu! Jak zdobyć przewagę konkurencyjną dzięki zarządzaniu wiedzą*. Gliwice: Wydawnictwo Helion.
- Fowles, J. (2009). *Mag*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Gajdzica, Z. (2011). *Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Garvin, D. A. (1994). Building a Leaning Organization. *Business Credit*, 1(96), 19-28.
- Hartley, P. (2000). *Komunikacja w grupie*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Isaacson, W. (2011). *Steve Jobs*. Kraków: Insignis Media.
- Jashapara, A. (2006). *Zarządzanie wiedzą*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: From career soties

- to teachers, professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9(5/6), 443-456. doi: 10.1016/0742-051X(93)90029-G
- Knowles, M. S., Holton III, E. F. & Swanson, R. A. (2009). *Edukacja dorosłych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Parsloe, E. & Wray M. (2008). *Trener i mentor*. Kraków: Wolters Kluwer Polska Sp. z o.o.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 1 grudnia 2004 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (D.U. 2004, nr 260, poz. 2592 i 2593).
- Senge, P. (2006). *Piąta Dyscyplina*. Kraków: Oficyna Ekonomiczna. Oddział Polskich Wydawnictw Profesjonalnych.
- Tapscott, D. & Williams, D. (2011). *Makrowikinomia*. Warszawa: Wydawnictwo Studio EMKA.



SELF-REFLECTION ON THE ORGANISATION CULTURE IN TEACHERS' TRAINING

ABSTRACT: Written by a primary school teacher, the article illustrates the specific situation of teachers' training in an educational institution. The author's observations are based on his own educational training experience. Referring to the contemporary theory and practice of knowledge management, the author presents the elements of educational training for teachers which are inconsistent with the current adult education standards. The author provides a critique of certain aspects of professional development such as learning through experience, self-education teams or training meetings. All the forms of educational and professional development mentioned above are being practised in the author's regular place of work. The article not only discusses the role and forms of teachers' professional development but also presents the author's opinion about the current condition of contemporary school.

KEYWORDS: adult education, knowledge management, pedeutology, professional development