

Jolanta Szempruch

Uniwersytet Jana Kochanowskiego

w Kielcach

ORCID: 0000-0002-3739-3288

W stronę profesjonalizmu nauczyciela

Artykuł ukazuje sposoby rozumienia profesjonalizmu nauczyciela, jego rozwój i uwarunkowania. Przedstawia kryteria rozwoju profesjonalizmu nauczyciela w odniesieniu do form aktywności zawodowej. Na tle funkcjonujących modeli profesjonalizmu, takich jak: tradycyjny, quasi-tradycyjny, nowy profesjonalizm, mądre nauczanie analizuje współczesne podejścia do profesjonalizmu: klasyczne, menadżerskie, profesjonalizm kolektywny (demokratyczny), profesjonalizm organizacyjny, perspektywę etyczno-altruistyczną.

Słowa kluczowe: pedeutologia, kryteria profesjonalizmu, modele profesjonalizmu, nauczyciel, profesjonalizm, profesjonalny osąd

Towards teacher's professionalism

The article treats about the methods of professional functioning of a teacher, their development and professional standards. The author shows the criteria of teacher's professional development in relation to forms of professional activities. At the background of functioning professional models, such as traditional, quasi-traditional, new professionalism, wise teaching analyses modern approaches to professionalism: classical, managerialism, collective professionalism (democratic), organizational professionalism, ethic and altruistic perspectives

Keywords: pedeutology, criteria for professionalism, models of professionalism, teacher, professionalism, professional judgement

Bibliografia

- Bullough R.V. (2009). *Początkujący nauczyciel*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Carr D. (1999). Professional Education and Professional Ethics. *Journal of Applied Philosophy*, 16 (1).
- Crook D. (2008). Some historical perspectives on professionalism. W: B. Cunningham (ed.), *Exploring Professionalism* (s. 10-27). London: Institute of Education.
- Day C. (2004). *Rozwój zawodowy nauczyciela*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Evans L. (2014). *Professionalism, Professionalism and the Development of Education Professional*. Zaczepnięte 10 czerwca 2014. Strona internetowa <http://eprints.whiterose.ac.uk>
- Freire P. (1993). *Pedagogy of the City*. New York: Continuum.
- Gołębiński B.D. (1998). *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*. Toruń – Poznań: Edytor.
- Gołębiński B.D., Zamorska B. (2014). *Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia – praktyka – przestrzeń rozwoju*. Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa.
- Hoyle E., Wallace M. (2005). *Educational Leadership: Ambiguity, Professionals and Managerialism*. London: Sage.
- Janowska J. (1998). *Samoaktualizacja w teorii i praktyce kształcenia nauczycieli*. Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej.
- Kaniowski A.M. (2010). Etyka i pedagogika. Etyczne aspekty pracy nauczyciela. Wyzwania dla profesjonalizmu nauczycielskiego. W: J.M. Michalak (red.), *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kwiatkowska H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Larson M.S. (1997). *The Rise of Professionalism*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Snoek M. (2009). *Theories on and concepts of professionalism of teachers and their consequences for the curriculum in teacher education*. Zaczepnięte 20 września 2019. Strona internetowa <http://www.hva.nl/kenniscentrum-doo/wp-content/uploads/2012/04/Theories-on-and-concepts-of-professionalism-Hungarian-publication.pdf>
- Szempruch J. (2010). Refleksje nad profesjonalizmem nauczyciela. W: J. Szempruch, M. Błażnik-Gęsiarz (red.), *Profesjonalne funkcjonowanie nauczyciela*, Częstochowa: Wyższa Szkoła Logistyki.
- Szempruch J. (2013). *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*. Kraków: Impuls.
- Tripp D. (1996). *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*. Warszawa: WSiP.
- Wallace M.J. (1995). *Training Foreign Language Teachers*. Cambridge: CUP.

Profesjonalne funkcjonowanie nauczyciela wiąże się z kategoriami *profesja* i *profesjonalizm*. Pojęcia *profesjonalizm*, *profesjonalizacja*, *profesjonalność* nie są jednoznacznie definiowane. Słowo *profesja* oznacza „pracę zawodową, stałe zatrudnienie, zajęcie, fach, zawód”. Natomiast już pochodzące od niego słowa: *profesjonalista*, *profesjonalnie*, *profesjonalne* (podejście) wskazują na wysoki stopień fachowości, jakim cechuje się wykonywanie danego zawodu, wykonywanie czynności czy pełnienie zawodowo jakiejś funkcji. Na wysokie wymagania dotyczące przygotowania zawodowego profesjonalisty wskazuje anglosaskie rozumienie profesjonalizmu. *Profession* to nie tylko zawód lub określone zajęcie, lecz zajęcie wymagające dysponowania wyspecjalizowaną wiedzą, którą nabywa się w dłuższym okresie w wyniku specjalistycznych studiów. W świecie anglosaskim określenie to odnosi się do profesji (*professions*) czy powołań (*callings*), wymagających żmudnego i wyspecjalizowanego treningu akademickiego. Ogranicza się do „zawodów” lekarz, prawnik, inżynier, nauczyciel (Kaniowski, 2010, s. 16).

Do lat 60. w anglosaskich koncepcjach profesjonalizmu za profesjonalistów uważano wyłącznie osoby podejmujące służbę publiczną w takich dziedzinach życia społecznego jak medycyna i prawo. Istotnymi cechami dochodzenia do profesjonalizmu było radzenie sobie w niepewnych sytuacjach i przejawianie troski o dobro klienta. Fundamentem, na którym musiało się opierać każde profesjonalne działanie, był etyczny wymiar praktykowania. Od lat 70-80. minionego wieku niektóre cechy tak definiowanego profesjonalizmu nie występują już w czystej postaci, ponieważ biurokratycznymi ramami praktykowania ograniczana była autonomia, a interes klienta w zmieniającym się kontekście działania narażony jest na różnego rodzaju patologie i skrzywienia. Do tradycyjnych dziedzin profesji jak prawo i medycyna kierowane są zarzuty polegające na ograniczaniu do nich dostępu. W szczególnej sytuacji znajduje się edukacja, która z jednej strony zabiega o uznanie społeczne i z tego powodu łatwiej niż inne poddaje się biurokratycznym projektom profesjonalizacji, a z drugiej etykietowana jest jako zagrożona deprofesjonalizacją. W tych kontekstach, głównie w odniesieniu do edukacji, pojawiły się próby wypracowania modelu tzw. nowego profesjonalizmu (Gołębiak i Zamorska, 2014, s. 25-26). Pojawiają się ekspertyzy ukazujące nieadekwatność idealistycznie pojmowanego profesjonalizmu do tego, z czym spotykamy się w rzeczywistości (Evans, 2014). Podejmowane są też próby uniwersalizowania dyskursu, który cechuje znaczny stopień wewnętrznego zróżnicowania.

Kryteria profesjonalizmu

Dawid Carr (1999, s. 34) wskazał pięć głównych kryteriów profesjonalizmu w odniesieniu do form aktywności zawodowej. Należą do nich:

1. Istotne znaczenie zawodu w sferze społeczno-publicznej.
2. Wysokie kompetencje profesjonalisty natury teoretycznej i praktycznej.
3. Wpisany szczególnego rodzaju wymiar etyczny regulujący praktykę w ramach zawodu.

4. Istnienie form organizacyjnych i regulacji niezbędnych z punktu widzenia dobierania czy rekrutowania oraz dyscyplinowania osób wykonujących ten zawód.
5. Wysoki stopień autonomii i niezależność w wydawaniu sądów zapewnione profesjonalistom w celu osiągnięcia wysokiej efektywności działań.

Przygotowanie profesjonalne tak rozumiane jest równoznaczne z uświadomieniem sobie uwikłania w problemy natury etycznej oraz z potrzebą wysokiego poziomu przygotowania nie tylko technicznego – praktycznego, ale także przygotowania teoretycznego, co pozwoli na wysoki stopień specjalizacji, umiejętność merytorycznej dyskusji i debaty odpowiedzialnych i autonomicznie funkcjonujących profesjonalistów. Ważny jest również związek teorii z praktyką jako podstawowe tworzywo nauczycielskiego profesjonalizmu. Związek ten jest źródłem współczesnych koncepcji kształcenia nauczycieli, takich jak m.in. kształcenie przez praktykę Delli Fish, refleksyjna praktyka Donalda Schöna, badania w działaniu Juliana Elliotta, kształtowanie profesjonalnego osądu Davida Trippa. Wyznacza więc model „nowego profesjonalizmu”. Natomiast model „mądrego nauczania” wyznaczają emancypacyjne koncepcje nauczania, takie jak m.in.: nauczyciel radykalny pedagog (P. Freire); nauczyciel transformatywny intelektualista (H. Giroux); nauczyciel – tłumacz rzeczywistości (Z. Bauman).

Modele profesjonalizmu nauczycieli

Do najczęściej wymienianych w literaturze modeli profesjonalizmu zaliczamy:

- **Model tradycyjny** – o charakterze służby publicznej. Wiedza akademicka bazuje na informacji *widzieć jak*. Charakteryzuje się autonomią i moralnym wymiarem praktyk.
- **Model quasi-tradycyjny** – akcentuje aplikację wiedzy teoretycznej w praktyce. Komunikowanie się z innymi uczestnikami sytuacji edukacyjnej posiada jednokierunkowy wymiar. Charakterystyczny jest specjalistyczny język w kontaktach z klientami oraz ograniczona autonomia i niechęć do podejmowania zmian.
- **Nowy profesjonalizm** – model ten cechuje całościowość i kontekstualizm. Akcentuje on rozumienie, współpracę i otwartą komunikację, a także nieustanne poszukiwanie i przekształcanie osobistej teorii edukacyjnej oraz etyczność.
- **Mądre nauczanie** – o politycznym wymiarze praktyk edukacyjnych, który cechuje jedność myślenia i działania oraz badania krytyczne typu *praxis*.

We wskazanych modelach ważnym elementem profesjonalizmu jest konieczność istnienia sprzężeń pomiędzy działaniami i czynnościami poszczególnych profesjonalistów.

Współczesne podejścia do profesjonalizmu

Współczesny dyskurs profesjonalizmu cechuje duży stopień zróżnicowania. Marco Snoek (2009) w namyśle nad praktyką nauczycielską eksponuje pięć podejść do profesjonalizmu. Są to:

(1) podejście klasyczne, uwzględniające nowe konteksty teoretyczne i społeczne. Polega na porównaniu danej praktyki społecznej związanej z zatrudnianiem z profesjami tradycyjnymi (lekarze, prawnicy i nauczyciele akademicy). Podział na profesje i „nie-profesje” przebiega na podstawie następujących kryteriów: autonomia, kontrola w obszarze wymagań stawianych członkom profesji, zaufanie publiczne wyznaczone przyjętym w danej profesji kodeksem etycznym, mocne akademickie podstawy praktykowania, niezależność polegająca na tym, że członkowie profesji nie mają stałych kontraktów, są niezależni albo samo się zatrudniają. Podejście klasyczne coraz częściej bywa krytykowane z powodu trudności aplikacyjnych i podejść skierowanych na próbę wyznaczania cech charakteryzujących dobrą praktykę.

(2) podejście menedżerskie, stanowiące kontynuację dyskursu nowego profesjonalizmu (Larson, 1997, Gołębiak, 1998). Kładzie akcent na uruchamianie procesów wzrostu samoświadomości danej grupy zawodowej, jej profesjonalizmu rozumianego w kategoriach obiektu aspiracji, a nie na porównywanie się z idealnymi profesjami (dyskurs klasyczny wyznacza ewentualnie ramy debaty). Oznacza też budowanie jakości profesjonalnego działania i włączanie się w debatę publiczną dotyczącą władzy, wpływu, statusu oraz transakcji dotyczącej warunków pracy i profesjonalnej autonomii. Profesjonalizacja oznacza z jednej strony rozwijanie wiedzy stanowiącej podstawę profesji, doskonalenie standardów działania i definiowanie kodów etycznych akcentujących wartość profesji, z drugiej zaś licencjonowanie dostępu do niej oraz tworzenie mechanizmów samokontroli i „samorozliczalności”.

(3) profesjonalizm kolektywny (demokratyczny), wyznaczany przez skupianie się na oczekiwaniach ponowoczesnego i neoliberalnego społeczeństwa. To kolejna wersja wcześniejszego nowego profesjonalizmu, która ponownie eksponuje efektywność i rozliczalność, a także rolę państwa (państwowe standardy opracowywane przez urzędników bez udziału profesjonalistów). Akcentowane są innowacje i doskonalenie, a także rewitalizacja badań w działaniu i jakościowych studiów przypadków.

(4) profesjonalizm organizacyjny, odróżniający profesję od „nieprofesji” w efekcie wpisania/podlegania w jedną z trzech logik rządzących współczesnym rynkiem pracy: logikę wolnego rynku (Adam Smith), logikę biurokracji (Maks Weber) lub logikę profesjonalizmu (Eliot Freidson). Logika profesjonalizmu zakłada, że wysoko kwalifikowani pracownicy, podejmujący złożone wewnętrznie zadania, sami organizują i kontrolują pracę. System samokontroli gwarantuje zarówno odbiorcom, jak i menadżerom, którym podlegają, wysoką jakość i racjonalne koszty usługi/produktu. Neoliberalne ideologie często prowadzą do mieszania tych logik.

(5) perspektywa etyczno-altruistyczna, akcentująca etyczny i altruistyczny charakter profesji (Crook, 2008). Zakłada rekompensowanie profesjonalnej niezależności (autonomii) publicznym zaufaniem opartym na rygorystycznie stosowanym kodeksie etycznym. Zaufanie publiczne i zaufanie państwa do profesji ugruntowane jest altruistycznym charakterem profesji.

Charakterystyka współczesnych podejść do profesjonalizmu ukazuje niewielkie zmiany w stosunku do dyskursu z minionego wieku. Obserwujemy ciągle zmagania się dyskursu zarządzania z dyskursami autonomii i etyczności, przy czym obecnie zaznaczają się twórcze rozwinięcia oraz obserwujemy wyłanianie się nowych podejść.

W kontekście anglojęzycznym Judith Sachs (2003) dokonuje radykalnej rekonceptualizacji pojęcia profesjonalizmu i programu kształcenia nauczycieli budowanego wokół triady: aktywna partycypacja – zaufanie – wspólnotowość. Uwzględniając złożoność tożsamości profesjonalnej nauczycieli, a także nieusuwalność napięcia między standardami związanymi z polityką rozliczalności a autonomią, sytuuje własne podejście w profesjonalizmie demokratycznym (Gołębniak i Zamorska, 2014).

Obecnie dużą wagę przykładają do kultury profesjonalnej, w której zasady profesjonalizacji eksponują większą odpowiedzialność nauczycieli za definiowanie natury i treści ich pracy (jako odzwierciedlenia akceptowanych ról i odpowiedzialności, kluczowych funkcji i obowiązków), uzyskiwanie porozumienia co do wartości i punktów widzenia. Linda Evans uważa, że realny profesjonalizm wykracza poza rozumienie treści pracy. Oznacza łańcuchy umiejętności i postaw wobec pracy, czyli konfigurację wierzeń, praktyk, relacji, języka i symboli wyróżniających to, co jest wymagane i oczekiwane od członków profesji (Hoyle i Wallace, 2005, s. 103). Relacja między kulturą profesjonalną a profesjonalizmem polega na tym, że kultura profesjonalna jest bardziej związana z postawami niż z zachowaniem, może być interpretowana jako kolektywna, zdominowana postawami, rodzajem indywidualnych odpowiedzi praktyków na profesjonalizm. Zaś profesjonalizm jest bardziej funkcjonalny, definiuje, jak praktycy funkcjonują w obszarze nauczania (Gołębniak i Zamorska, 2014, s. 52-53).

Polskie rozumienie profesjonalizmu nauczycielskiego wywodzi się z jego pojmowania w świecie anglosaskim. Profesjonalizm opisuje się, analizuje, interpretuje i projektuje najczęściej w układzie trzech zmiennych: profesjonalnej wiedzy, profesjonalnego działania oraz kwalifikacji etyczno-moralnych. Ważna jest również autonomia nauczyciela, która uwidacznia się w wyrażaniu własnych sądów przy podejmowaniu decyzji w klasie, oraz zdolność do autonomicznego rozwoju zawodowego dzięki nauce własnej, badaniu pracy innych nauczycieli oraz poddawaniu w wątpliwość i testowanie pomysłów w ramach klasowych procedur badawczych. Pominiecie któregoś z tych wymiarów powoduje zafałszowanie obrazu roli zawodowej nauczyciela (Stenhouse, 1975, s. 144; Szempruch, 2013).

Swoistość profesjonalizmu nauczyciela związana jest z jego warunkami pracy i wielorakością sytuacji. Do najważniejszych elementów profesjonalizmu Henryka Kwiatkowska zalicza:

- konieczność łączenia dwóch rodzajów biegłości: technicznej (instrumentalnej), polegającej na opanowaniu warsztatu pracy, znajomości i umiejętności stosowania różnych metod i technik oraz biegłości o charakterze kumulatywnym, mieszczącej w sobie zarówno biegłość techniczną, jak i biegłość o charakterze naukowym, akademickim, teoretycznym, umożliwiającą dochodzenie do rozumienia swojego postępowania, wyjaśniania go, przewidywania skutków;
- niepowtarzalność sytuacji, w których nauczyciel działa, i konieczność dostosowywania działania do natury sytuacji i indywidualności ucznia;

- niepewność nauczyciela co do obranych celów i sposobów ich osiągnięcia;
- konieczność uwzględniania w pracy dydaktyczno-wychowawczej doświadczeń osób uczących się;
- dwustronność relacji nauczyciela i ucznia nakierowaną na wywoływanie procesów rozwojowych, umożliwiającą uczącym się samodzielne działanie i odnoszenie sukcesu;
- porozumienie z uczniem jako podstawę pracy nauczyciela;
- konieczność szerokiej wiedzy nauczyciela, określanej jako nadmiarowość wiedzy, która jest podstawą dla działania w sytuacjach problemowych (Kwiatkowska, 2008, s. 169-170; Szempruch, 2013, s. 173-174).

Warunki profesjonalizmu

Instrumentem w dochodzeniu do nauczycielskiego profesjonalizmu jest zdaniem Davida Trippa (1996, s. 11) *profesjonalny osąd*. Jego formułowanie służy poznaniu siebie i własnego zawodu. Jest indywidualną sprawą nauczyciela, ponieważ kształtuje się na podstawie indywidualnego odbioru zdarzenia, jego zrozumienia, teoretycznego objaśnienia i wartościowania. Można wskazać cztery rodzaje osądów:

1. **osąd praktyczny** (dotyczy zdarzeń o problematyczności technicznej),
2. **osąd diagnostyczny** (dotyczy wielostronnego rozpoznania zdarzenia, jest wsparty zaawansowaną wiedzą teoretyczną i specjalistyczną),
3. **osąd refleksyjny** (dotyczy zdarzeń o problematyczności normatywnej),
4. **osąd krytyczny** (oznacza proces naukowego badania, kwestionuje i ocenia dokonane wcześniej osądy).

Identyfikują one charakter działań nauczyciela w klasie szkolnej. W tworzeniu osądów niezbędna jest wiedza o uczniu, o warunkach pracy oraz wiedza o sobie jako człowieku i nauczycielu. Ważna jest też wiedza na temat rozwoju osobowości, którą określa się również teorią samoaktualizacji nauczyciela (Janowska, 1998, s. 15).

W trakcie życia zawodowego nauczyciela rozwija się jego kompetencja profesjonalna, która obejmuje wszystkie umiejętności danej osoby i podlega stałemu rozwojowi w okresie aktywności zawodowej. Kompetencja profesjonalna określana jest jako „ruchomy cel” lub horyzont, w którego stronę nauczyciel zmierza w rozwoju zawodowym. Kompetencję profesjonalną przeciwstawia się niekiedy kompetencji wstępnej, która rozumiana jest jako formalne, np. poświadczone dyplomem stwierdzenie, że ktoś spełnia stawiane mu wymagania i jest uprawniony do wykonywania zawodu (Wallace, 1995).

Istotnym czynnikiem warunkującym profesjonalizm nauczyciela jest zmiana społeczno-kulturowa, której doświadczamy. Wiąże się ona ze zmianą spojrzenia na praktykę nauczycieli. Złożoność, wielowymiarowość i wielopoziomowość praktyki nauczyciela wymagają poszerzenia dyskusji o nowe pytania dotyczące profesjonalizmu w nowych warunkach społeczno-kulturowych. Są to pytania m.in. o style myślenia, narracje, wzorce, idee, które stanowią podstawę nauczycielskiego samookreślenia.

Czynnikiem wpływającym na profesjonalizm nauczycieli jest także komplikująca się natura samego nauczania. Mimo że dokonująca się zmiana technologiczno-informacyjna wymusza poszerzenie i redefinicję praktyki nauczania, to utrwalona kultura edukacji utrudnia niejednokrotnie wyjście poza wypracowane pokoleniowo schematy.

Do uwarunkowań profesjonalizmu nauczyciela można zaliczyć argumenty poznawcze dotyczące przekazu wiedzy, możliwości jej zrozumienia, ukształtowania umiejętności, utrwalenia i rozwoju zainteresowań, a także czynniki egzystencjalne, związane z kształtowaniem u uczniów pozytywnego stosunku do siebie, do ludzi i świata, zapobieganiem wywoływaniu lęku i poczucia niskiej wartości. Profesjonalizm wymaga samodzielnego badania własnej praktyki i tworzenia na tej podstawie osobistej wiedzy, która uzupełnia wiedzę akademicką, zatem wiąże się z opanowaniem wielu istotnych kompetencji zawodowych (Szempruch, 2010, s. 11-12). O profesjonalizmie nauczyciela stanowią także m.in.: efektywna komunikacja, osobista satysfakcja z nauczania i sukcesów uczniów, przyjmowanie ich perspektywy, a także uczenie się poprzez refleksję nad praktyką nauczania. Są one podstawowymi cechami życia nauczycieli (Day, 2004, s. 84).

Przygotowanie nauczycieli do bycia profesjonalistą wymaga namysłu nad poszczególnymi elementami jego kształcenia wstępnego: holistycznego ujęcia treści kształcenia i ich integracji wokół istotnych tematów, różnorodności źródeł, negocjowania znaczeń, stawiania się nauczycielem przez uczestnictwo we wspólnotach praktyki. Ważne jest też w konstruowaniu wiedzy nauczyciela pogłębianie osobistego rozumienia i zaangażowania na rzecz zmiany społecznej, refleksja i twórcze rozwiązywanie problemów, akcentowanie moralnego wymiaru praktyki, deklarowanie własnych postaw i przekonań.

Zarówno funkcjonowanie profesjonalne nauczyciela, jak też jego cechy poddawane są procesowi **samooceny**, rozumianemu jako sąd wartościujący, dotyczący specyficznych cech, cech osobowości, właściwości fizycznych, relacji z innymi ludźmi. Prawdopodobnie ukształtowana samoocena wykazuje pewną podatność na zmiany. Od znajomości prawdy o sobie samym w dużej mierze zależy rozwój osobowości nauczyciela. Maksymalna integracja własnej osobowości oznaczająca również maksymalną znajomość siebie daje nauczycielowi największą siłę w ciągłym rozwoju własnego profesjonalizmu.

Konkluzje

Profesjonalizm edukacyjny łączy nauczycieli, wykładowców, edukatorów i liderów oświaty. Oznacza usytuowanie nauczyciela w szerszej perspektywie kulturowej oraz jego doskonalenie się w toku pracy i refleksji nad własnym działaniem. Wymaga wypracowania nowego rozumienia problemów zawodowych i nowych relacji pomiędzy pracodawcami, związkami zawodowymi, nauczycielami i innymi uczestnikami procesu edukacji. Relacje oparte na współpracy wewnątrzszkolnej, międzyszkolnej i z przedstawicielami społeczności lokalnej umożliwią nauczycielom pozbycie się poczucia bezradności i pogłębią ich przekonanie o własnej skuteczności. Profesjonalizm nauczyciela jest konstruowany realnie, z uwzględnieniem najnowszych teorii i koncepcji uczenia się. Nie ma jednak jednej prostej, jednoznacznej odpowiedzi na pytanie o szczegółowe rozstrzygnięcia konceptualno-metodologiczne.

W społecznym konstruowaniu profesjonalizmu ścierają się wpływy zewnętrzne i wewnętrzne. W pracy edukacyjnej nauczyciela ważna jest świadomość, że miejscem, gdzie kreowany jest realny model profesjonalizmu, jest styk praktyki szkolnej z lokalnym zarządzaniem. To na tym poziomie doskonalenia pracy pedagogicznej dochodzi do zderzenia rządowych wymagań i profesjonalizmu nauczycieli. Tu nie ma miejsca na hipotetyczność i idealizm, a pozostaje realna scena „teatru życia szkolnego”.

Profesjonalizm wymaga również zmiany warunków pracy w kierunku podniesienia poziomu zawodowstwa (Bullough, 2009, s. 112-115). Paulo Freire stwierdza, że profesjonalizm nauczyciela wyraża się w krytycznym progresywnym, w świadomości potencjału edukacji i jej uczestników oraz w zdawaniu sobie sprawy z trudności, na jakie nauczyciel natrafia w swej pracy. Profesjonalizm oznacza też zmniejszanie dystansu między tym, co nauczyciel mówi, a tym, co robi (1993, s. 22).

W kontekście analizowanej problematyki profesjonalizmu widać, że nauczycielowi są niezbędne kompetencje związane z rozumieniem własnego postępowania oraz ulokowanie w świecie zdarzeń i relacji międzyludzkich. Rozwijanie korzystnych cech swej osobowości, zwiększenie kontroli postępowania oraz przezwyciężanie własnych wad i słabości umożliwi nauczycielowi trafna samoocena. Jest ona niezbędna w budowaniu kompetencji do rozumienia samego siebie i do panowania nad własnymi emocjami, co pozwala na uwolnienie się od zewnętrznych uwarunkowań i zagrożeń, zwiększając obszar autonomii nauczycielskiej. Samoocena buduje zaufanie do pracy własnej, a spostrzeżenia zdobyte w procesie samooceny są podstawą planowania kolejnych działań edukacyjnych i rozwoju kompetencji profesjonalnej.