



Data wpływu/Received: 15.11.2019

Data przyjęcia do druku/Accepted for printing: 19.12.2019

Data publikacji/Published: 29.12.2019

Licencja/License: CC BY-SA 4.0

JUSTYNA BLUSZCZ 

Obserwacja klasowa jako narzędzie kompetencyjnego wspierania nauczyciela – doświadczenia polskie i wybranych krajów Unii Europejskiej

Class Observation as a Tool for Competent Teacher Support: Polish Experience and Other EU Countries

ORCID: 0000-0002-5112-9424, doktor, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie, Instytut Pedagogiki, Katedra Pedagogiki Pracy i Andragogiki, Polska

Streszczenie

Jedną z bardziej skutecznych form inicjowania zmian kompetencji nauczyciela może być obserwacja – zarówno przyjmująca postać hospitacji, jak i obserwacji koleżeńskiej – zwieńczona rzeczową informacją zwrotną (supervizja). Ten rodzaj procesu wspierania kompetencyjnego nauczyciela potrzebuje m.in. przemyślanego narzędzia, dzięki któremu obserwator będzie mógł konstruktywnie odnieść się do wielu aspektów pracy nauczyciela. Doświadczenia polskie i wybranych krajów Unii Europejskiej pokazują, że konstrukcja narzędzi kompetencyjnego wsparcia nauczyciela mimo wspólnych elementów różni się ze względu na specyfikę i miejsce pracy nauczyciela oraz poziom kompetencji zawodowych. Dodatkowo narzędzia, uwzględniając różne interesy polityki zarządzania szkołą, powinny być starannie przemyślanym konstruktem. Doskonalenie tego narzędzia nie jest jednorazowym aktem. Analiza narzędzi hospitacji/obserwacji z różnych krajów Unii Europejskiej z perspektywy kluczowych celów ewaluacji pracy nauczyciela doprowadza do ukrytej konstatacji, że obserwowany nauczyciel odnosi większe korzyści w rozwoju zawodowym, gdy obserwacja jest bardziej życzliwym partnerskim doradczaniem niż przykrą inspekcją przestrzegania procedur nauczania przez nauczyciela. Dotyczy to nauczycieli na każdym etapie rozwoju zawodowego.

Słowa kluczowe: obserwacja klasowa, hospitacja, kompetencje nauczyciela, rozwój zawodowy nauczyciela, współpraca nauczycieli

Abstract

One of the most effective forms of initiating changes in teacher competences may be an observation – both taking the form of an evaluation visit and a peer observation – ending with factual feedback (supervision). This kind of process of supporting a teacher's competence needs, among

others a well thought-out tool thanks to which the observer will be able to constructively address many aspects of the teacher's work. The experience of Polish and selected EU countries shows that the construction of teacher competence support tools, despite common elements, differs due to the specificity and place of work of the teacher and the level of professional competence. In addition, the tools taking into account the different interests of school management policy should be a carefully thought-out construct. Improving this tool is not a one-time act. Analysis of tools for evaluation visits/peer observations from various EU countries, from the perspective of the key objectives of teacher evaluation, leads to the implicit conclusion that the observed teacher benefits more in professional development when observation is more benevolent partner counseling than unpleasant inspection of teacher compliance with teaching procedures. This applies to teachers at every stage of their professional development.

Keywords: classroom observation, evaluation visit, teacher's competencies, teacher's professional development, class teacher cooperation

Wstęp

Nauczyciel nie staje się w pełni profesjonalny w chwili uzyskania kwalifikacji do wykonywania zawodu. Ten moment to początek drogi doskonalenia kompetencji zawodowych, procesu aktywnego, konstruktywnego i kumulacyjnego, ukierunkowanego na całożyciowe uczenie się. Zakłada ciągłą analizę i rozumienie podejmowanych przez nauczyciela działań w zróżnicowanych sytuacjach edukacyjnych oraz refleksyjne weryfikowanie posiadanych kompetencji. Nie jest to li tylko wymóg formalny, określony prawnie (ustawa o systemie oświaty, Karta Nauczyciela, rozporządzenia MEN), w świetle których nauczyciel powinien systematycznie, w sposób udokumentowany, doskonalić kompetencje zawodowe. Doskonalenie zawodowe powinno być – i dla większości nauczycieli zaangażowanych w swoją pracę jest – potrzebą wewnętrzną wynikającą z postrzegania zawodu w kategoriach powołania czy misji społecznej.

Celem niniejszego opracowania jest porównanie przykładowych narzędzi wzajemnego kompetencyjnego wspierania się nauczycieli kształcenia ogólnego i zawodowego z wybranych krajów europejskich, wykorzystujących metodę obserwacji (hospitacji).

Doskonalenie zawodowe nauczycieli w świetle badań – wybrane obszary

Analiza wyników ostatnio przeprowadzonego w Polsce międzynarodowego badania nauczycieli TALIS z 2013 r. wykazała, że średnio 94% polskich nauczycieli różnych etapów edukacji korzysta z instytucjonalnych form doskonalenia zawodowego. Większość z nich uczestniczy w kursach doskonalących (81%, średnia TALIS: 71%), konferencjach lub seminariach (52%, średnia TALIS: 44%). Znacznie mniejszy odsetek badanych nauczycieli korzysta z form wewnątrzszkolnego doskonalenia zawodowego, takich jak spotkania zespołów przedmiotowych/szkoleniowych, rad pedagogicznych (41%, średnia TALIS: 37%), wzajemna wymiana doświadczeń z innymi nauczycielami w mentoringu,

hospitacjach, coachingu (45%, średnia TALIS: 30%) czy indywidualne lub wspólne badania – 38% (Hernik i in., 2014, s. 23). Niestety, badanie TALIS nie uwzględniało samokształcenia nauczycieli jako jednego z ważniejszych elementów rozwoju zawodowego oraz czasu, jaki temu poświęcają. Ten aspekt był przedmiotem ogólnopolskich badań „Czas pracy i warunki pracy w relacjach nauczycieli” zrealizowanych w 2011 r. przez Instytut Badań Edukacyjnych. W ich świetle okazało się, że nauczyciele różnych etapów edukacji na proces doskonalenia zawodowego przeznaczają średnio 4% tygodniowego czasu pracy, w większości w sobotę i niedzielę (Federowicz i in., 2013, s. 106–109). Nietrudno zatem zauważyć, że wobec deficytu czasu na rozwój zawodowy grupa ta korzysta głównie z form instytucjonalnego wsparcia zawodowego oraz form zaplanowanych w ramach wewnątrzszkolnego systemu doskonalenia nauczycieli.

Przedstawiony obraz doskonalenia zawodowego polskiego nauczyciela nie odbiega od obrazu jego europejskich kolegów. W krajach Unii Europejskiej nauczyciele również borykają się z niewystarczającymi zasobami czasowymi dedykowanymi podnoszeniu kwalifikacji czy doskonaleniu kompetencji. Podobnie jak w Polsce, europejscy nauczyciele wszystkich szczebli edukacji korzystają przede wszystkim z instytucjonalnych form doskonalenia, jednak ze względu na trudności z pogodzeniem czasu pracy z dodatkowo zaplanowanym czasem doskonalenia zawodowego (a nie jak w przypadku polskich nauczycieli głównie ze względu na wysokie koszty) znacznie mniej nauczycieli europejskich korzysta z tego rodzaju wsparcia. Większą wagę przywiązują oni do wewnątrzszkolnego systemu doskonalenia zawodowego, a w szczególności do współpracy między nauczycielami w ramach wspólnych zajęć doskonalących (*collaborative learning activities*) oraz wspólnych badań, np. w trakcie zajęć doskonalących zawodowo (Hernik i in., 2014, s. 25–26). Oznacza to, że duży akcent kładzie się na kompetencje związane z pracą zespołową, nauczycielskim mentoringiem czy metodycznym tutoringiem (w odniesieniu do początkujących nauczycieli). W warunkach polskiej oświaty rozwój tych ostatnich w miejscu pracy napotyka szereg przeciwności natury społecznej i organizacyjnej (indywidualna motywacja, obowiązki administracyjne, atmosfera pracy, odbiór społeczny), jednak mimo to podejmuje się starania na rzecz uczenia się od siebie i kompetencyjnego wspierania w nadziei, że kryzys w pozytywnym postrzeganiu pracy nauczyciela ma szansę się zakończyć w dającej się przewidzieć przyszłości.

Kompetencyjne wspieranie nauczyciela w warunkach pracy

Kompetencje nauczycieli są jednym z kluczowych elementów zapewniania jakości edukacji oferowanej przez szkołę – szkołę rozumianą jako społeczność ucząca się i wspierająca zespołowo. Kluczową rolę w tworzeniu podstaw klima-

tu sprzyjającego kompetencyjnemu wzrostowi nauczycieli odgrywają wprawdzie dyrektorzy, niemniej za atmosferę wspólnotowości odpowiedzialni są sami nauczyciele (zob. Madalińska-Michalak, 2017b). Stanowią oni pierwsze ogniwo wsparcia w sytuacjach niepewności zawodowej doświadczanej zarówno przez początkujących nauczycieli, jak i tych z dłuższym stażem. Jego celem jest nie tylko rozwiązywanie problemów, lecz także rozwój zawodowy. W procesie tym dochodzi bowiem do konfrontacji (komparacji) kompetencji obu stron relacji, a więc „zasobów doświadczeń przedzawodowych i tych nabytych w trakcie pracy (...) wiedzy milczącej i jawnej (...) umiejętności na poziomie indywidualnym, szkolnym, społeczności lokalnej, czy sieci zawodowych” (Madalińska-Michalak, 2017a, s. 35–37). Jednak to od gotowości nauczycieli do wzajemnego uczenia się-doskonalenia w zawodzie zależy postęp ich rozwoju kompetencyjnego. Możliwe, że jest to jeden z najważniejszych aspektów profesjonalizmu w tym zawodzie (Bartkowicz, Kowaluk, Samujło, 2007, s. 248).

Udzielanie wsparcia kompetencyjnego, zwłaszcza młodemu (stażem) nauczycielowi, może wynikać z samopoznania (przez nauczyciela) potrzeby, rozpoznania formalnego lub nieformalnego i przybierać postać m.in. informacyjną (poznawczą) i/lub instrumentalną (informacje zwrotne i ocena wyników) (Szempluch, 2013, s. 180–184). Z punktu widzenia doskonalenia kompetencji zawodowych największą skuteczność może odnosić wsparcie instrumentalne (w postaci pomocy nieoceniającej, informacji zwrotnej, praktycznych porad) będące pokłosiem autorefleksji i autoobserwacji nauczyciela. Motywacja nauczyciela do przyjęcia pomocy jest wówczas motywacją wewnętrzną silniej stymulującą do rozwoju zawodowego niż pojawiająca się w efekcie zewnętrznych (instytucjonalnych) działań ewaluacyjnych.

W praktyce oświatowej podstawową formą poznania/diagnozowania pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela jest **hospitacja** rozumiana jako obserwacja. W polskiej oświacie hospitacja nierozzerwalnie łączy się z procesem nadzoru pedagogicznego i jest utożsamiana z narzędziem bardziej kontrolnym niż wspomagającym rozwój zawodowy nauczyciela (zob. Fronckiewicz, Kołodziej-ska, 2011). Jednak w literaturze pedeutologicznej obok terminu *hospitacja* coraz częściej pojawia się termin **obserwacja koleżeńska** (*classroom observation*) (Kołodziejczyk, 2017, s. 172–173), **OK-obserwacja** (Centrum Edukacji Obywatelskiej, 2014a) czy **spacer edukacyjny** (*learning walk*) (zob. Fisher, Frey, 2014; Centrum Edukacji Obywatelskiej, 2014b). Mają one partnerski charakter (pomiędzy nauczycielami), a w ich trakcie obserwuje się codzienną pracę w klasie i poszukuje praktycznych rozwiązań konkretnych kwestii. Spacer edukacyjny i OK-obserwacja mogą stanowić źródło zarówno inspiracji merytorycznych, jak i doskonalenia kompetencji metodycznych. W polskich szkołach ta forma wspomagania kompetencyjnego nie stała się powszechną praktyką, nie-

mniej placówki oświatowe zrzeszone w klubie Szkoły Uczącej Się (SUS), założonym przez Centrum Edukacji Obywatelskiej, stosują te metody coraz chętniej, obserwując wymierne, pozytywne rezultaty.

Arkusze obserwacji klasowej jako „narzędzie” rozwoju zawodowego nauczyciela

Centrum Edukacji Zawodowej w Tartu (Estonia) w ramach europejskiego programu Lifelong Learning zorganizowało międzynarodowe spotkanie metodyczne (wizytę studyjną) nt. „Classroom observation as a tool for continuing professional development” (SV/LLP/216/EE). Jego celem była wymiana doświadczeń stosowania obserwacji w klasie obejmujących: 1) różne modele i formy obserwacji; 2) praktyki dotyczące reagowania na lęki nauczycieli (o różnej etiologii) w pierwszych latach ich pracy, a w szczególności lęki przed byciem obserwowanym; 3) konstruowanie narzędzi obserwacji oraz 4) wykorzystywanie wyników obserwacji w klasie do dalszego rozwoju zawodowego poszczególnych nauczycieli i szkoły jako organizacji uczącej się.

Uczestnikami spotkania byli nauczyciele kształcenia ogólnego (2), zawodowego (4), ustawicznego dorosłych (2), nauczyciele akademicy (6) oraz dyplomowany coach/tutor (1). Reprezentowali oni 10 krajów członkowskich Unii Europejskiej: Austrię (1), Belgię (1), Chorwację (1), Estonię (2), Holandię (1), Niemcy (2), Polskę (1), Turcję (2), Wielką Brytanię (3) i Włochy (1).

W trakcie spotkania w ramach gościnnych hospitacji zostały zaprezentowane dobre praktyki stosowania obserwacji w klasie, przeanalizowano narzędzia gospodarzy oraz wykorzystywane w innych krajach ich odpowiedniki. Porównanie poszczególnych propozycji wykazało różnorodne rozłożenie „punktów ciężkości” obserwacji, a więc tych aspektów pracy nauczyciela, które z perspektywy doświadczeń w danym kraju stanowiły najczęstsze wyzwania dla pracy nauczyciela zarówno w jego początkowym, jak i dalszym etapie rozwoju, a także miały znaczenie dla funkcjonowania szkoły (tabela 1).

Tabela 1. Aspekty pracy nauczyciela brane pod uwagę podczas obserwacji koleżeńskich/hospitacji w wybranych krajach Unii Europejskiej

Liczba narzędzi	Typ obserwacji	„Punkt ciężkości” obserwacji	Beneficjent
BELGIA (BE)			
1	obserwacja koleżeńska	– kompetencje językowe – umiejętności planowania procesu dydaktycznego – prezentacja treści nauczania – stosowanie metodyki nauczania – osobowość nauczyciela – efektywność nauczania – udzielanie informacji zwrotnej – organizacja przestrzeni klasowej	nauczyciel

CHORWACJA (HR)			
1	obserwacja mentor-ska/quasi-hospitacja	- osoba nauczyciela (osobowość, postawy, język) - organizacja jednostki dydaktycznej (planowanie, realizacja ogniw) – poprawność formalno-metodyczna - realizacja jednostki dydaktycznej - analiza (dwustronna) przebiegu jednostki dydaktycznej	nauczyciel, ośrodek szkoleniowy
ESTONIA (EE)			
2	obserwacja koleżeńska (mentorska)	- przebieg konsultacji indywidualnych z uczniem - ogólna ocena nauczyciela – umiejętność samouczenia się, elastyczności działania, tworzenia warunków uczenia się dla ucznia - ocena ucznia – aktywny udział i elastyczność działania - cele i rozgrzewka do nauki - metody i działania - rozwijanie umiejętności społecznych uczących się - rozwój ucznia - podsumowanie lekcji - podsumowanie analizy obserwacji i późniejszych działań nauczyciela	uczeń/nauczyciel nauczyciel
HOLANDIA (NL)			
1	audyt/hospitacja	- kompetencje interpersonalne - kompetencje pedagogiczne - kompetencje zawodowe i dydaktyczne - kompetencje organizacyjne - umiejętności pracy w zespole - umiejętności współpracy ze środowiskiem zewnętrznym - refleksyjność i rozwój zawodowy	placówka oświatowa
NIEMCY (DE)			
1	obserwacja koleżeńska	- efektywność procesu uczenia - tworzenie klimatu nauczania - motywowanie uczniów - przebieg procesu dydaktycznego - pobudzanie uczniów do samouczenia się - zmienność metod uczenia - indywidualne wspieranie ucznia - kompetencje nauczyciela	nauczyciel
POLSKA (PL)			
2	hospitacja obserwacja koleżeńska	- przebieg procesu dydaktycznego - kompetencje dydaktyczno-metodyczne, wychowawcze, komunikacyjne, organizacyjne	szkoła, nauczyciel
TURCJA (TR)			
2	hospitacja	- przygotowanie klasy (zaplecze logistyczne) (10%) - proces dydaktyczny (70%) - rozwój zawodowy (20%)	szkoła, nauczyciel
WIELKA BRYTANIA (GB)			
4	obserwacja diagnozująca/wspierająca	- strategie nauczania-uczenia się - zarządzanie klasą - ewaluacja i ocena uczenia się - bariery uczenia się - współpraca z metodykami - stosowanie wiedzy pedagogicznej/metodycznej	nauczyciel początkujący, nauczyciel doskonalący się

Źródło: opracowanie własne.

Obszary kompetencji nauczyciela objęte wsparciem przy zastosowaniu obserwacji klasowej

Jednym z kryteriów klasyfikacji kompetencji nauczyciela są jego relacje z podmiotami procesu nauczania-uczenia się, wśród których wyodrębnia się oddziaływanie: 1) nauczyciel–uczeń; 2) nauczyciel–społeczność szkolna (nie-uczniowska); 3) nauczyciel–kadra zarządzająca; 4) nauczyciel–on sam. W analizowanych narzędziach obserwacji/hospitacji koncentracja uwagi na tych relacjach ma zmienne natężenie i wynika z celu, jaki przyświeca obserwacji nauczyciela w działaniu. Koleżeńskie wsparcie obserwowanego nauczyciela lub przyglądanie się jego (dobrym) praktykom to najważniejszy cel obserwacji zaakcentowany w narzędziach 5 krajów (BE, HR, EE, DE, PL i częściowo GB). W strukturze tych narzędzi wiodące miejsce zajmują *umiejętność kierowania przebiegiem procesu dydaktycznego* (planowanie, realizacja ogniw lekcyjnych), *umiejętność stosowania metod dydaktycznych* (elastyczność i adekwatność), *umiejętność ewaluacji postępów uczniów* (udzielanie informacji zwrotnej, motywowanie, indywidualne wspieranie), czy *umiejętność tworzenia klimatu nauczania* (narzędzie estońskie i niemieckie). Wyraźny akcent obserwacji kładzie się w tych narzędziach na prawidłowość czynności nauczyciela w kontekście nadawania wysokiego priorytetu podmiotowości ucznia w procesie dydaktycznym. Szczególnie wybrzmiewa to w strukturze narzędzia estońskiego, gdzie ważnym elementem obserwacji nauczyciela jest jego praca z uczniem podczas indywidualnych konsultacji poza zajęciami (oprócz tych na zajęciach). W rozwiązaniach estońskich dużą wagę przywiązuje się do autorefleksji nauczyciela zarówno dotyczących jego kompetencji zawodowych, związanych z samym procesem dydaktycznym, jak i tych, dzięki którym możliwe jest łączenie w przestrzeni szkolnej funkcji dydaktycznych z wychowawczymi i opiekuńczymi. Estońscy metodycy, uzasadniając rozbudowanie tego aspektu obserwacji, odwoływali się do krajowych doświadczeń, w ramach których zauważyli, że ten obszar pracy, zwłaszcza w początkowym etapie kariery nauczyciela, wymaga szczególnego wsparcia koleżeńskiego (metodycznego). Ich zdaniem nauczyciel nie ma wtedy jeszcze wystarczająco dobrze ukształtowanych umiejętności diagnostycznych wynikających z nabytego doświadczenia zawodowego i dlatego tak ważną częścią obserwacji koleżeńskiej nauczyciela uczynili *kompetencje ujawniane w procesie indywidualnej pracy z uczniem*. Na podobną kwestię zwrócili uwagę też metodycy chorwaccy i brytyjscy, choć w swoich propozycjach narzędzia nie wyeksponowali tego tak dobitnie.

Nie wszystkie narzędzia zaprezentowane podczas spotkania metodycznego były dedykowane wyłącznie indywidualnemu wsparciu rozwoju zawodowego nauczyciela w zakresie zadań dydaktycznych. W niektórych narzędziach obszary poddane obserwacji uwzględniały elementy polityki zarządzania placówką oświatową i jako narzędzia nadzoru pedagogicznego miały służyć m.in. podnie-

sieniu jakości kształcenia w danej placówce oraz wzmacnianiu dobrego wizerunku w oczach lokalnej społeczności. Takie elementy dostrzeżono w narzędziach: holenderskim, tureckim i brytyjskim. Dzięki uwzględnieniu w nich ewaluacji umiejętności współpracy nauczyciela ze środowiskami pozaszkolnymi (np. w trakcie spotkań z potencjalnymi interesariuszami projektów edukacyjnych) oraz umiejętności włączania pracowników szkoły i rodziców uczniów w inicjatywy o charakterze społecznym (przedsięwzięcia lokalne) kadra zarządzająca placówką (dyrektorzy, superwizorzy) może określić *plan rozwoju zawodowego nauczyciela w obszarze jego kompetencji kreatywnych i przedsiębiorczych*. Ten obszar kompetencji nauczyciela okazał się być o tyle ciekawy, że po analizie programów kształcenia i doskonalenia nauczycieli w poszczególnych krajach zauważono, że niewiele miejsca poświęca się na kształtowanie i doskonalenie umiejętności z tego obszaru, co w kontekście coraz większego oczekiwania partycypacji lokalnej społeczności w działania edukacyjno-kulturowe szkoły ma niemałe znaczenie.

W analizowanych narzędziach obserwacji/hospitacji uwzględniona została również ewaluacja kluczowych kompetencji nauczyciela, takich jak: komunikatywność i refleksyjne nauczanie-uczenie się, radzenie sobie z problemami wychowawczymi w trakcie zajęć dydaktycznych, a także przestrzeganie kodeksu etyki nauczyciela. Okazało się, że w metodycznej praktyce każdego z krajów te obszary zajmują ważne miejsce i nawet jeśli arkusz obserwacji nie uwzględnia ich szczegółowo, to podczas rozmowy podsumowującej wizytę ewaluacyjną lub obserwację te aspekty wybrzmiewają na równi z innymi. Oznacza to, że niezależnie od kultury pracy, standardów kształcenia nauczycieli czy specyfiki funkcjonowania szkoły w danym kraju kompetencje nauczycieli mają uniwersalny (zawodowy) charakter i odnoszą się do podobnych zadań zawodowych, co pozwala wykonywać tę profesję niemal w każdym kraju na podobnym poziomie.

Podsumowanie

W świetle przedstawionego zarysu narzędzi kompetencyjnego wsparcia nauczycieli metodą obserwacji można zauważyć, że w praktyce oświatowej różni się obserwacje ukierunkowane na indywidualny rozwój nauczyciela i obserwacje ukierunkowane na strategiczny rozwój placówki oświatowej, której nauczyciel jest kluczową postacią. Obserwacja klasowa (koleżeńska) jest szczególnie silnym narzędziem motywującym do doskonalenia swoich kompetencji nauczycieli na początku i w środku drogi zawodowej. Zapewnia bowiem szereg informacji zwrotnych na temat poziomu biegłości zawodowej uzewnętrzniającej się w różnych podejmowanych działaniach na terenie szkoły i poza nią. Z przeprowadzonej analizy dobrych praktyk w zakresie obserwacji pracy nauczyciela mającej na celu wsparcie jego rozwoju zawodowego na drodze ku mistrzostwu pedagogicznemu wynika, że nie sposób wypracować uniwersalnego narzędzia

ewaluacji pracy nauczyciela. Różnorodność zadań w tym zawodzie sprawia, że kompetencyjny rozwój przebiega nierównomiernie, a wsparcie ze strony bardziej doświadczonych współpracowników okazuje się być cennym darem, jaki nauczyciel może otrzymać na każdym etapie swojej pracy. Dlatego ważne jest współistnienie zarówno hospitacji postrzeganej jako element nadzoru pedagogicznego (zob. Fronckiewicz, Kołodziejska, 2011), jak i obserwacji koleżeńskej (traktowanej w kategoriach swoistego mentoringu). Dzięki tym ostatnim odnotowuje się coraz mniejszą liczbę inspekcji działań nauczyciela na rzecz coraz większej ilości porad i pomocy nauczycielom, a to z kolei sprzyja większej dynamice procesu ich dochodzenia do doskonałości zawodowej.

Literatura

- Bartkowicz, Z., Kowaluk, M., Samujło, M. (red.) (2007). *Nauczyciel kompetentny: Teraźniejszość i przyszłość*. Lublin: Wyd. UMCS.
- Centrum Edukacji Obywatelskiej (2014a). *Praktyki współpracy nauczycieli: OK- obserwacja*. Pobrane z: <https://sus.ceo.org.pl/laboratoria-i-klub-sus/praktyki-pracy-nauczycieli-lsus/informacja/ok-obserwacja> (3.11.2019).
- Centrum Edukacji Obywatelskiej (2014b). *Praktyki współpracy nauczycieli: Spacer edukacyjny*. Pobrane z: <https://sus.ceo.org.pl/laboratoria-i-klub-sus/praktyki-pracy-nauczycieli-lsus/informacja/spacer-edukacyjny> (5.11.2019).
- Federowicz, M., Haman, J., Herczyński, J., Hernik, K., Krawczyk-Radwan, M., Malinowska, K., ... Wichrowski, A. (2013). *Czas pracy i warunki pracy w relacjach nauczycieli. Raport tematyczny z badania*. Pobrane z: <http://eduentuzjasci.pl/images/stories/publikacje/ibe-raport-czas-i-warunki-pracy-nauczycieli.pdf> (5.11.2019).
- Fisher, D., Frey, N. (2014). Using Teacher Learning Walks to Improve Instruction. *Principal Leadership*, 14(5), 58–61. Pobrane z: <http://prism.scholarslab.org/prisms/f040da08-0573-11e5-a5bb-ce36934e1e2f/visualize?locale=en> (25.10.2019).
- Fronckiewicz, B., Kołodziejska, J. (2011). *Obserwacje od A do Z. Praktyczne rozwiązania*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Hernik, K., Malinowska, K., Piwowarski, R., Przewłocka, J., Smak, M., Wichrowski, A. (red.) (2014). *Polscy nauczyciele i dyrektorzy na tle międzynarodowym: Główne wyniki badania TALIS 2013. Raport z badania*. Warszawa: IBE.
- Kołodziejczyk, J. (2017). Nie wierzyć własnym oczom – obserwacja w ewaluacji. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 171–181. Pobrane z: <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-8ac859a9-8c67-4228-8960-11feb8717218> (20.10.2019).
- Madalińska-Michalak, J. (2017a). Filary pracy a kompetencje nauczyciela. W: J. Madalińska-Michalak, N. Pikuła, K. Białożyty (red.), *Edukacja i praca nauczyciela: Ciągłość – zmiana – konteksty* (s. 29–55). Kraków: Wyd. „Scriptum” Tomasz Sekunda.
- Madalińska-Michalak, J. (2017b). Przywództwo dyrektora szkoły a zmiana i uczenie się nauczycieli we wspólnotach praktyków. *Rocznik Lubuski*, 43(1), 217–229.
- Szempluch, J. (2013). *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*. Kraków: Impuls.