

LABOR et EDUCATIO

nr 5/2017

STUDIA

Joanna Giebułtowska

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie

Rozwój zawodowy nauczycieli w modelu *professional learning community*

Teachers' Professional Development in the *Professional Learning Community* Model

Wstęp

Celem tego artykułu jest przedstawienie koncepcji rozwoju zawodowego nauczycieli w swoim miejscu pracy, opartej o ideę *professional learning community* (PLC). Model PLC stosowany jest od niemal 30 lat w części amerykańskich szkół. Został szczegółowo opisany w licznych publikacjach naukowych, w których podkreśla się charakterystyczną dla niego wspólną wizję funkcjonowania szkoły. Każdy pracownik dydaktyczny ma nie tylko swój wkład w tę wizję, ale jest również zachęcany do podejmowania wspólnych aktywności i refleksji w celu stałego doskonalenia osiągnięć uczniów, stymulowania własnego rozwoju zawodowego, jak i rozwoju szkoły. Praca w ramach wspólnoty charakteryzuje się określonymi cechami. W artykule przedstawię główne założenia idei *professional learning community* w oparciu o wybrane przeze mnie artykuły i materiały oraz zaproponuję polski odpowiednik pojęcia *professional learning community*.

W historii polskiej szkoły funkcjonuje tradycja zespołowego doskonalenia zawodowego nauczycieli. Obecnie, w oparciu o Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 2001 r., dyrektor szkoły może utworzyć zespoły wychowawcze, przedmiotowe lub inne – problemowo-zadaniowe (DzU z 2001 r. nr 61, poz. 624, z późn. zm). W niektórych szkołach powoływane są nauczycielskie zespoły samokształceniowe. Jednakże żaden z tych zespołów raczej nie przyjmuje tak sformalizowanej formy, jak wspólnoty działające według modelu PLC.¹ Warto w tym miejscu wspomnieć o projekcie *System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym, kompleksowym wspomaganium szkół* realizowanym w latach 2010-2015 przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w Warszawie. Polegał on przeprowadzeniu diagnozy, zaplanowaniu i przeprowadzeniu zmian oraz ewaluacji, a także na organizowaniu sieci współpracy i samokształcenia (Elsner, 2013, s. 19–26). Kontynuacją tego projektu jest *Program Operacyjny Wiedza, Edukacja, Rozwój*, zaplanowany na lata 2016–2018. Założenia obu programów w niektórych punktach przypominają model PLC, mają jednak szerszy charakter (Kocurek, Sołtysińska, Świeży, Wachna-Sosin, 2015).

Zanim przejdę do głównego tematu artykułu, dokonam krótkiego wprowadzenia do tematu rozwoju zawodowego nauczyciela.

Definiowanie rozwoju zawodowego nauczyciela

Problem rozwoju zawodowego nauczyciela jest problemem złożonym. Obejmuje wiele aspektów, których wszystkich nie sposób poruszyć w tym krótkim tekście. Warto zatem wspomnieć, że o rozwoju zawodowym nauczyciela piszą między innymi Joanna Rutkowiak (1982), Robert Kwaśnica (1994, 1997), Henryka Kwiatkowska (2005, 2008), Henryk Moroz (2005), Czesław Plewka (2009), Wanda Dróżka (2010, 2014), Joanna Michalak (2009), Grażyna Poraj (2009), Jolanta Szempruch (2012, 2013), Franciszek Szlosek (2014) czy Christopher Day (2008). Problem rozwoju zawodowego nauczycieli podejmowany jest w różnych obszarach naukowych, głównie w pedeutologii i w pedagogice pracy ale również w psychologii.

Rozwój zawodowy nauczyciela nie ma jednej definicji. Na przykład dla Plewki istotą rozwoju zawodowego jest dążenie do nauczycielskiego profesjonalizmu, zaspakajanie potrzeb i sens własnego życia. Rozwój jest więc kierun-

¹ Zespoły funkcjonujące współcześnie w polskich szkołach nie zostały jeszcze szczegółowo zbadane i opisane w literaturze naukowej.

kowy, długotrwały i podzielony na etapy. W jego trakcie zachodzą jakościowe i ilościowe przemiany. Ma wiele uwarunkowań: biologiczne, psychiczne, społeczne, kulturowe, historyczne, techniczne, edukacyjne i ekonomiczne (Plewka, 2009, s. 71, 107).

Rozwój zawodowy nauczyciela jest zatem procesem trwającym przez cały okres kariery zawodowej. Obejmuje zarówno doświadczenia nauczyciela jak i planowane aktywności, dzięki którym weryfikuje on swoje umiejętności, podwyższa kwalifikacje i zdobywa nowe, poszerza wiedzę ogólną. Doskonalenie zawodowe wspomaga rozwój zawodowy. Jest kontynuacją kształcenia i doksztalcania, wpisuje się w proces kształcenia ustawicznego. Może pełnić funkcję wyrównawczą, wdrożeniową, renowacyjną i integracyjną. Może przybierać różne formy: od wspomagania w okresie adaptacji przez samokształcenie, udział w kursach, szkoleniach i konferencjach organizowanych przez placówki doskonalenia zawodowego, podjęcie studiów podyplomowych, do aktywności w ramach wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli (Szempruch, 2013, s. 161).

Kwaśnica z kolei zwraca uwagę, że ze względu na specyfikę pracy nauczyciela, przygotowanie do zawodu nie ma końca, jest zawsze niepełne, prowizoryczne. Ponadto obejmuje całą osobę nauczyciela, a nie tylko pojedyncze umiejętności (Kwaśnica, 1994, s. 14–15). Rozwój nie odbywa się samoczynnie. Na każdym z etapów może ulec zahamowaniu. Ważne jest zatem wspieranie nauczycieli w przechodzeniu w kolejne stadia rozwoju i w poszukiwaniu własnej drogi do autonomii (Kwaśnica, 1994, s. 30). Rozwój bowiem zależy od własnego wysiłku włożonego w rozumienie i zmienianie siebie. „Nauczyciel staje się nauczycielem wykonując swój zawód” (Kwaśnica, 1994, s. 44). Instytucje mogą jedynie wspierać w wysiłku stawania się nauczycielami.

Dla Szloska rozwój zawodowy nauczyciela to proces, który trwa całe życie, a w jego trakcie kształceniu ulegają zarówno postawy, wartości, umiejętności, wiadomości, jak i zainteresowania i cechy osobowe (Szlosek, 2014, s. 31). Biorąc pod uwagę specyfikę pracy nauczyciela, złożoność jej uwarunkowań i dynamikę zmian zachodzących wokół nauczyciela, autor stawia jednak pytanie o zasadność wyszczególniania stadiów tego procesu. Inspirować i stymulować stały rozwój kwalifikacji nauczycieli mogą systemowe rozwiązania doskonalenia, na przykład w postaci stopni awansów zawodowych (Szlosek, 2014, s. 32).

Obecnie w dyskursie pedagogicznym zwraca się również uwagę na wartości płynące z dostosowywania systemu doskonalenia nauczycieli do potrzeb

szkół. Kładzie się tu nacisk na stymulację rozwoju całej szkoły, a nie tylko pojedynczych nauczycieli. Nowa wiedza i umiejętności mają być środkiem do wprowadzania zmian. Treści doskonalenia wynikają z diagnozy potrzeb szkoły zarówno obecnych określonych w ewaluacji pracy szkoły jak i przyszłych wynikających z wizji jej rozwoju (Szempruch, 2013, s. 167). Imants podkreśla konieczność zachowania równowagi między rozwojem indywidualnym nauczycieli, a uczeniem się organizacyjnym, między uczeniem się w miejscu pracy i poza nim (Imants, 2012, s. 298, 300).

Na zakończenie tego krótkiego zarysu wybranych różnych podejść do tematu rozwoju zawodowego nauczycieli przytoczę definicję tegoż rozwoju autorstwa Daya. Według niego rozwój zawodowy nauczyciela: „składa się ze wszystkich doświadczeń związanych z naturalnym uczeniem się oraz tych świadomych i planowanych działań, których zamierzeniem było bezpośrednie lub pośrednie 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, niezbędne dla prawidłowych profesjonalnych przemyśleń, planowania i pracy z dziećmi i młodzieżą oraz współpracownikami na każdym etapie ich nauczycielskiego życia” (Day, 2008, s. 21).

Definicja ta dobrze ukazuje złożoność problemu rozwoju zawodowego. Nauczyciel jest tu aktywny, to on ocenia swoje umiejętności, uaktualnia je i poszerza, wprowadza zmiany i dokonuje kolejnych przemyśleń. Jego rozwój zawiązany jest z rozwojem zespołu pracujących z nim nauczycieli, całej szkoły, a przede wszystkim z rozwojem uczniów. Rozwój ten nie zachodzi w odosobnieniu. Ma miejsce we wszystkich codziennych doświadczeniach nauczycielskich. Day w swoich rozważaniach nad rozwojem zawodowym nauczycieli wielokrotnie podkreśla, jak niezwykle ważną rolę w tym procesie odgrywa kultura szkoły oparta na współpracy całego zespołu i ciągłym uczeniu się. Kluczowa jest przy tym rola dyrektora szkoły (Day, 2008).

Szempruch dodaje, że izolacja nauczycieli w swoich klasach staje się barierą dla ich rozwoju zawodowego. Niezbędne jest zatem tworzenie im warunków do działań typu:

- obserwacja innych w pracy,
- uczenie się od innych,

- uczestnictwo w pracach zespołów zadaniowych,
- współpraca wewnątrzszkolna i międzyszkolna,
- czy planowanie zespołowe (Szempruch, 2013, s.160).

Jakie możliwości rozwoju zawodowego mają zatem nauczyciele pracujący w oparciu o model PLC?

Czym są professional learning communities?

Rozwój zawodowy oparty na działaniach planowanych w zespole współpracujących nauczycieli, na badaniu rezultatów tychże działań, na refleksji, zaangażowaniu i odpowiedzialności uosabia idea *professional learning community* (PLC). Pod pojęciem *professional learning community* rozumiem „wspólnotę uczących się zawodowców”, w tym przypadku nauczycieli.² Shirley Hord, badaczka *professional learning communities*, wyjaśnia znaczenie słów składających się na to pojęcie. Według niej „professionals” to osoby odpowiedzialne za tworzenie środowiska sprzyjającego *uczeniu się* uczniów oraz pokazujące na własnym przykładzie potrzebę nieustającego *uczenia się*. „Learning” – to aktywność, w którą zawodowcy angażują się, aby pogłębiać swoją wiedzę i doskonalić umiejętności. Z kolei „community” to grupa osób, których celem jest wspólne rozpoznawanie zagadnień wymagających namysłu, ustalenie ich znaczenia i określenie celów z nimi związanych (Hord, 2009).

Zasadne wydaje się zastosowanie terminu „wspólnota” na określenie pojęcia „community”, ze względu na potrzebę odróżnienia tychże wspólnot od zespołów nauczycielskich funkcjonujących w polskich szkołach w oparciu o Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej. Do zespołów powołanych przez dyrektorów mogą należeć nauczyciele uczący w jednej klasie, na jednym poziomie lub uczący tych samych przedmiotów. Praca w zespołach może dotyczyć problemów wychowawczych, przedmiotowych lub zadaniowych.

² Tłumacz Janusz Stawiński w książce *Profesjonalizm w uczeniu. Jak osiągnąć sukces*. przetłumaczył pojęcie „professional learning communities” jako „wspólnoty profesjonalnego nauczania” (Hurst B., Reding G., *Profesjonalizm w uczeniu. Jak osiągnąć sukces*, Warszawa: ABC Wolters Kluwer business 2011, s. 113). Zdecydowałam się na przetłumaczenie tego pojęcia jako „wspólnoty uczących się zawodowców”, ponieważ mając do czynienia ze złożeniem dwóch przydawek, w tym przypadku „professional” i „learning”, oraz rzeczownika, tu „community”, trzeba najpierw ustalić do czego odnosi się pierwsza przydawka („professional”) - do „learning” czy „community”. W tym przypadku „professional” odnosi się do „community”, stąd „wspólnoty zawodowców”. Moje stanowisko potwierdziły założenia idei Professional Learning Communities, które zostaną omówione w dalszej części artykułu („community of professionals”, „learning”).

Małgorzata Osińska opisuje je jako zespoły, w których „nauczyciele, często nieformalnie, spotykają się, aby doskonalić swój warsztat pracy, wspierać się w nauczaniu, rozmawiać o tym, czego i jak uczyć,(...) podjąć profesjonalną dyskusję, analizę i refleksję nad własną pracą (...), pracować nad doskonaleniem sposobów nauczania, radzenia sobie z trudnościami i problemami” (Osińska, 2012)³.

Natomiast nauczyciele pracujący według modelu PLC spotykają się regularnie, w określonym czasie i miejscu, dzieląc wartości i poglądy dotyczące uczenia i wizję funkcjonowania szkoły⁴. Po zapoznaniu się z ideą *professional learning community* uważam, że pojęcie „wspólnota” lepiej oddaje charakter opisywanego modelu niż pojęcie „zespół”. Z kolei termin „społeczność” jest zbyt ogólny – oznacza „ludzi poszczególnych środowisk zawodowych, społecznych: społeczność szkolna” (Szymczak, 1995, s. 276).

W niniejszym artykule dla określenia „wspólnoty uczących się zawodowców”, w tym przypadku nauczycieli, będę stosować skrót PLC.

Założenia idei PLC

W 1990 roku na rynku wydawniczym ukazała się książka *The Fifth Discipline: The art and practice of the learning organization* Petera Senge’a, amerykańskiego teoretyka zarządzania. Autor opisał w niej koncepcję obejmującą

³ Zespół to „grupa ludzi wspólnie działających, pracujących, wykonujących wspólnie określonego rodzaju czynności”, to pewna liczba jednostek stanowiących wyodrębnioną całość” (Szymczak, 1995, s. 939), inaczej „ekipa, team, drużyna” (Słownik Języka Polskiego, a.).

⁴ Pojęcie wspólnoty (community) w ujęciu socjologicznym „dotyczy ukonstytuowanego w szczególności sposobu zespołu relacji opartych na czymś, co łączy ich uczestników – zazwyczaj jest to poczucie wspólnej tożsamości. Jest ono [...] najczęściej używane do oznaczenia szeroko rozumianych relacji solidarności we wszystkich sprawach dotyczących życia i interesów” (Marshall, Tabin, 2005, s. 428). Może być stosowane wobec „związków społecznych, których członkowie mają pewne wspólne cechy niezależnie od miejsca zamieszkania, np. [...] zawodów” (Marshall, Tabin, 2005, s. 428). Wspólnota to „typ zbiorowości społecznej, a) której członkowie odczuwają silną więź psychiczną; b) powstałej na gruncie związków obiektywnie uwarunkowanych [...], a także wspólnoty przekonań, uczuć, akceptowanych wartości; c) do której przynależność pozwala na zaspakajanie wielu zróżnicowanych potrzeb jej członków; d) w której stosunki społeczne opierają się na przyjaźni, sąsiedztwie, więzach pokrewieństwa” (Olechnicki, Załęcki, 1998, s. 249). Według Słownika Języka Polskiego „wspólnota” to „grupa osób związana wspólnym pochodzeniem, wspólną kulturą lub wspólnymi interesami, wspólną własnością”, to również „odznaczanie się wspólnymi cechami, wspólne posiadanie lub przeżywanie czegoś” oraz „to, co łączy, zespała” (Słownik Języka Polskiego, b.), to „wspólnota uosobień, upodobań, dążeń, pragnień” (Szymczak, 1995, s. 713).

pięć technik uczenia się dla rozwoju instytucji. Organizacje i przedsiębiorstwa gotowe do samopoznania i doskonalenia nazwał *learning organizations* (organizacje uczące się). Idea organizacji uczącej się, zaadaptowana do warunków środowiska edukacji, szybko znalazła zwolenników i wywołała zwrot w myśleniu o uczeniu, rozwoju zawodowym nauczycieli i placówek edukacyjnych. Pojęcie „organizacji uczącej się” w edukacji zostało zmienione w *learning community*, czyli „wspólnotę uczącą się”, która umożliwia tworzenie kultury współpracy wśród nauczycieli. Przykładem zastosowania pojęcia *professional learning community* w odniesieniu do szkół są takie publikacje jak *The Professional Educator: A New Introduction to Teaching and Schools* Charlesa Myersa i Lynn Myers (1995), *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement* Shirley Hord (1997), czy *Professional Learning Communities at Work* Richarda DuFoura i Roberta Eakera. Ukazana w nich idea PLC dla edukacji wywodzi się z dwóch założeń. Pierwsze głosi, że wiedza pochodzi z codziennych doświadczeń nauczycieli i najlepsze zrozumienie zachodzących w szkole zjawisk następuje przez wymianę krytycznych przemyśleń z tymi, z którymi dzielą podobne doświadczenia. Drugie założenie wskazuje, że nauczyciele zaangażowani w PLC pogłębiają swoją zawodową wiedzę i doskonałą codzienną praktykę, przez co następuje poprawa *uczenia się* uczniów (Adams, Ross, Vescio, 2008, s. 80–91).

Cechy modelu PLC

Richard DuFour pedagog, popularyzator rozwoju *wspólnot uczących się nauczycieli* w amerykańskich szkołach, podkreśla 6 cech, którymi PLC wyróżnia się wśród innych modeli funkcjonowania szkoły. Są to: 1. prymat *uczenia się*, 2. kultura współpracy i ciągłego *uczenia się*, w odniesieniu zarówno do każdego ucznia, jak i każdego nauczyciela, 3. wspólna refleksja nad bieżącymi wydarzeniami i poszukiwanie najlepszej praktyki dla osiągnięcia zaplanowanych celów, 4. *uczenie się* przez działanie, 5. zaangażowanie w ciągły rozwój, 6. dominująca rola osiągnięć (DuFour, DuFour, Eaker, Many, 2006, s. 2–4).

1. Prymat uczenia się

Nauczyciele pracujący według modelu PLC różnią się od nauczycieli szkół tradycyjnych podejściem do uczenia. Większą wagę przykładają do procesu *uczenia się* uczniów i ich samych niż do nauczania. Ważne jest czego i jak uczeń/nauczyciel *nauczył się*. Zdaniem popularyzatorów modelu PLC, takie

podejście wiąże się z radykalną zmianą założeń szkoły. Nauczyciele podczas regularnych spotkań omawiają możliwości i potrzeby każdego ucznia oraz planują odpowiednie dla niego działania. W przypadku wystąpienia problemów z osiągnięciem zaplanowanych rezultatów, uczeń otrzymuje pomoc, na przykład w postaci wydłużonego czasu na opanowanie umiejętności, wsparcia innej osoby, czy nowych sposobów pracy. Dla uczniów, którym *uczenie się* przychodzi łatwo, określają kolejne wyzwania. Zatem nauczyciele pracują we wspólnocie w cyklu: po ocenie bieżącej sytuacji planują działania, wdrażają je, dzielą się w zespole refleksją i wynikami wprowadzonych działań, oceniają sytuację i planują kolejne kroki (DuFour, DuFour, Eaker, Many, 2006, s. 2–4).

2. *Kultura współpracy i ciągłego uczenia się, w odniesieniu zarówno do każdego ucznia, jak i każdego nauczyciela*

W szkołach tradycyjnych współpraca kończy się, kiedy nauczyciele wchodzi do swoich klas. Tu współpraca jest systematyczna, jest procesem, dotyczy codziennej praktyki. Nauczyciele z pomocą dyrektora szkoły organizują wspólnoty, do których mogą należeć nauczyciele pracujący na tym samym poziomie, czy w jednej klasie. Razem dociekają, badają, planują, wprowadzają zmiany, eksperymentują, wymieniają się przemyśleniami i obserwacjami. Każdy z członków wspólnoty ma możliwość bycia liderem, a priorytetem jest troska o *uczenie się* nie tylko każdego ucznia, ale i każdego nauczyciela. Wspólnie poszukując najlepszych form pracy nauczyciele rozwijają swój warsztat, poszerzają wiedzę i opanowują nowe umiejętności. Współpraca w PLC jest środkiem do dalszego rozwoju uczniów, nauczycieli i szkoły. Nauczyciele pracując i ucząc się wspólnie dają przykład swoim uczniom. Ważne jest to, że członkowie wspólnoty dzielą wartości i poglądy dotyczące uczenia i wizję funkcjonowania szkoły (DuFour, DuFour, Eaker, Many, 2006, s. 2–4).

3. *Wspólna refleksja nad bieżącymi wydarzeniami i poszukiwanie najlepszej praktyki dla osiągnięcia zaplanowanych celów*

Nauczyciele we wspólnocie poszukują najlepszych praktyk dla uczenia i uczenia się. Zgłębiają zagadnienia własnej codziennej praktyki oraz obserwują bieżące osiągnięcia swoich uczniów. Razem planują i wypracowują rozwiązania oraz sposoby działania, wdrażają je i oceniają ich skuteczność. W modelu PLC zakłada się, że członkowie są dociekliwi i otwarci na zmiany, nie boją się eksperymentować. Dążą do rozwoju nowych umiejętności i kompetencji, co z kolei prowadzi do pogłębiania ich doświadczeń i świadomości. Natomiast

stopniowo zwiększona świadomość prowadzi do zmian postaw, przekonań i nawyków, a z czasem do zmian w kulturze szkoły (DuFour, DuFour, Eaker, 2006, s. 2–4).

4. *Uczenie się przez działanie*

Członkowie PLC sprawnie przechodzą od formułowania dążeń do ich realizacji, od wizji do rzeczywistości. Rozumieją, że uczenie się najmocniej zachodzi w działaniu, podczas aktywności, uczestniczenia, zaangażowania i doświadczenia. Dzięki pracy we wspólnocie szybciej przechodzą do działania. *Uczenie się przez działanie* dotyczy uczniów i nauczycieli. Działając, zarówno uczniowie jak i nauczyciele intensywniej poszerzają wiedzę i szybciej zdobywają umiejętności niż ucząc się tylko przez czytanie, słuchanie, myślenie, czy snucie planów. Zadaniem popularyzatorów modelu PLC nauczyciele w tradycyjnych szkołach preferują to, co znane i rozwijają rozmaite strategie opierania się sensownym, ale nieznanym im działaniom. Członkowie PLC z kolei rozumieją, że do póki nie będą działać, eksperymentować, podejmować różnych działań, nie mogą oczekiwać zmiany niezadawalających wyników pracy swojej i swoich uczniów. Unikają beczynności przez badanie zastanej sytuacji, ocenę, analizę i działanie (DuFour, DuFour, Eaker, Many, 2006, s. 2–4).

5. *Zaangażowanie w ciągły rozwój*

Właśnie ta niezgoda na status quo i nieustające poszukiwania lepszych sposobów osiągnięcia celów i realizacji zamierzeń organizacji są jedną z charakterystycznych cech PLC.

Częste planowanie postępowania angażuje wszystkich nauczycieli w ciągły cykl:

- Gromadzenie informacji o bieżących postępach uczniów w uczeniu się;
- Rozwijanie strategii i pomysłów do pokonania słabości w uczeniu się uczniów, wzmacnianie ich mocnych stron;
- Wprowadzenie tych strategii i pomysłów w życie;
- Analiza oddziaływania wprowadzonych zmian, weryfikacja co się sprawdza, a co nie;
- Zastosowanie w następnym cyklu nowej, wytworzonej w tym cyklu wiedzy (DuFour, DuFour, Eaker, Many, 2006, s. 2–4).

W każdym cyklu nauczyciele będący członkami danej wspólnoty uczącej się muszą odpowiedzieć na cztery pytania:

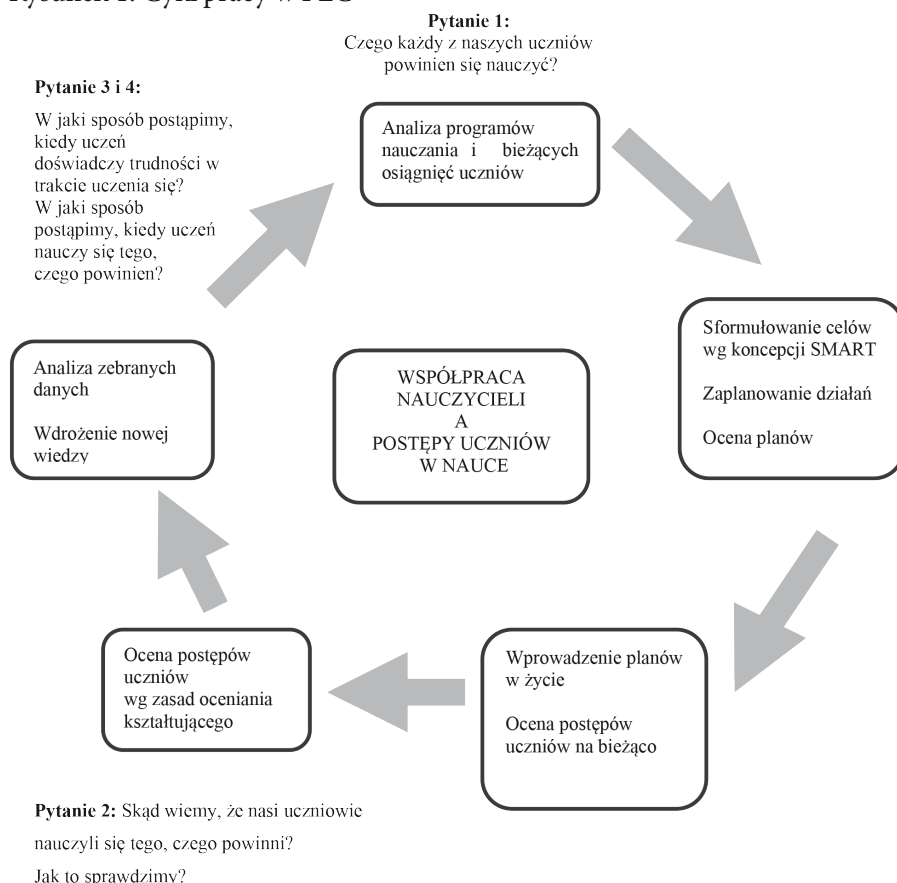
1. Czego każdy z naszych uczniów powinien nauczyć się?

2. Skąd będziemy wiedzieli, że nasi uczniowie nauczyli się tego, czego powinni? Jak to sprawdzimy?
3. W jaki sposób postąpimy, kiedy uczeń doświadczy trudności w trakcie uczenia się?
4. W jaki sposób postąpimy, kiedy uczeń nauczy się tego, czego powinien? (DuFour, 2004).

Rysunek 1 przedstawia cykl pracy w PLC. Mamy więc pierwsze pytanie – o oczekiwania członków zespołu względem poszczególnych uczniów, które wynikają z przeglądu wyników ich bieżących osiągnięć, jak i programów nauczania przewidzianych na dany etap edukacji. Następne kroki to: wspólne opracowanie odpowiednich celów⁵, zaplanowanie działań i ich realizacja oraz ocena postępów, z zastosowaniem zasad oceniania kształtującego. W tym miejscu pojawia się drugie pytanie: skąd wiemy, że uczeń nauczył się tego, czego powinien? Następuje analiza zebranych danych, po czym nauczyciele zadają sobie pytania o działania w przypadku opanowania lub nieopanowania przez uczniów określonych umiejętności. Wiedza wytworzona w tym cyklu, zostanie zastosowana w kolejnym. Teraz cykl zaczyna się od nowa.

⁵ Cele opracowywane są dla każdego ucznia, według koncepcji SMART, co oznacza, że każdy cel jest skonkretyzowany, mierzalny, osiągalny, istotny i określony w czasie.

Rysunek 1. Cykl pracy w PLC



Źródło: opracowanie własne na podstawie

https://minnievillees.pwcs.edu/about_us/professional_learning_community_information_and_re/p_l_c_resources/p_l_c_resources (dostęp 10.05.2017).

6. Dominująca rola osiągnięć

Członkowie PLC wiedzą, że dla rozwoju uczniów, ich samych i szkoły ważniejsze są rezultaty ich działań niż intencje. Nauczyciele wypracowują i realizują cele zgodne zarówno z celami szkoły, jak i celami edukacyjnymi powiatu/okręgu (district goals for learning)⁶. Opracowują również strategie oceniania, zgodne z ideą ocenia kształtującego. Uczniowie wielokrotnie w ciągu roku

⁶ W polskich realiach chodziłoby o cele edukacyjne wynikające z rozporządzeń Ministra Edukacji.

otrzymują ocenę swoich osiągnięć – informację zwrotną pomagającą im uczyć się. Z kolei współpracujący nauczyciele pozyskują informacje o postępach swoich uczniów i mogą szybko zidentyfikować obszary sprawiające uczniom/uczniowi problemy. W toku badania wyników *uczenia się* uczniów nauczyciele odkrywają również mocne i słabe strony własnego warsztatu pracy i uczą się od siebie wzajemnie (DuFour, DuFour, Eaker, Many, 2006, s. 2–4).

Propagatorzy PLC podkreślają, że nie jest to jednorazowy program, po skończeniu którego zaczyna się realizację kolejnego. Jest to trwały, nieustający proces realizowany jako cykl. Nie są to również okazjonalne spotkania nauczycieli mające na celu rozwiązanie jakiegoś problemu, czy wypełnienie zadania. Celem nie jest tylko nauczenie się nowych strategii, ale stworzenie warunków do funkcjonowania środowiska *uczenia się*, w którym eksperymentowanie i nowości nie są spostrzegane jako zadanie, czy projekt do wykonania, ale sposób codziennego funkcjonowania szkoły. Udział w tym procesie nie jest zarezerwowany tylko dla liderów. Jest to obowiązek każdego nauczyciela (DuFour, DuFour, Eaker, 2006, s. 2–6).

Związek PLC z konstruktywistyczną teorią uczenia się

Wspomniana wcześniej badaczka PLC Shirley Hord, zwraca uwagę na 6 głównych zasad konstruktywistycznej teorii *uczenia się* bliskich koncepcji PLC. Są to:

1. Uczniowie korzystają z osobistej wiedzy, doświadczeń i przekonań w każdym momencie poznawania rzeczywistości (przedwiedza);
2. Wiedza jest konstruowana przez jednostkę, która w tym celu korzysta z różnych narzędzi, źródeł, doświadczeń i kontekstów;
3. *Uczenie się* to proces zarówno myślenia jak i działania;
4. *Uczenie się* to proces rozwojowy, podczas którego zachodzi asymilacja i akomodacja wiedzy, w wyniku czego następuje reorganizacja struktur poznawczych;
5. Interakcje społeczne, dzięki wymianie myśli, współpracy i dyskusji, pozwalają na poznanie wielorakich poglądów/stanowisk;
6. Proces *uczenia się* zachodzi dzięki motywacji wewnętrznej ucznia i jego aktywności (Hord, 2009).

Hord podkreśla, że PLC stanowi korzystne środowisko dla stosowania w praktyce konstruktywistycznej teorii *uczenia się*. Wspólnoty pracujące

w modelu PLC charakteryzuje również 6 właściwości: wspólne przekonania, wartości i wizja jaka powinna być szkoła, dzielone między członków przywództwo, warunki sprzyjające wspólnej pracy (miejsce, czas, zasoby) i dobrym relacjom (szacunek, zaufanie, wspieranie się), wspólne uczenie się, oparte na wewnętrznej motywacji i skoncentrowane na potrzebach uczniów i na zwiększeniu skuteczności oddziaływań nauczycieli, dzielenie się umiejętnościami i doświadczeniem oraz uzyskiwanie informacji zwrotnej na temat codziennej praktyki zawodowej (Hord, 2009).

Członkowie wspólnoty wykorzystują wyniki uczniów do podejmowania decyzji czego i jak będą się uczyć, jak zdobyte umiejętności przeniosą do swoich klas i jak będą oceniać efektywność nowych rozwiązań. W ten sposób członkowie wspólnot sami stają się uczniami, funkcjonującymi według zasad konstruktywizmu. Podejmują wspólnie decyzje i planują uczenie się, przez co zwiększają swoją efektywność jako nauczyciele (Hord, 2009).

Podsumowanie

Nauczyciele pracujący w szkołach funkcjonujących w oparciu o model PLC, doświadczają ciągłej współpracy w środowisku uczących się zawodowców. Członkowie wspólnoty razem odpowiadają za uczenie się nowych treści i strategii w celu zwiększenia efektywności własnych działań. Ciągłe *uczenie się* nie jest tu dodatkiem do roli nauczyciela, ale nawykiem.

Beth Hurst i Ginny Reding w książce *Profesjonalizm w uczeniu. Jak osiągnąć sukces* cytują K. Short, C. Giorgis, T. Pritchard: „Nauczyciele muszą współpracować, wspólnie myśleć, analizować i tworzyć przesłanki zmiany w swoich konkretnych warunkach, które wiążą się z ich osobistymi i zawodowymi potrzebami” (Hurst, Reding, 2011, s. 119). Współpraca w opisaney w artykule wspólnocie uczących się zawodowców daje nauczycielom możliwość rozwoju zawodowego właśnie w miejscu pracy, zgodnie z potrzebami samych nauczycieli, uczniów i szkoły. Choć osiągnięcie autonomii w rozwoju nauczyciela jest niezwykle istotne, to izolacja od innych nauczycieli, zarówno w miejscu pracy jak i poza nim, obniża efekty pracy szkoły. Ważne jest, aby uczniowie mieli kontakt „ze współpracującym ze sobą zespołem pedagogów, którzy wspólnie tworzą [...], z zespołem nauczycieli uczących się w środowisku szkoły dla tego środowiska” (Michalak, 2009, s. 22–23).

Celem tego artykułu nie była analiza wyników badań potwierdzających bądź podważających skuteczność modelu PLC i jego wyższość nad innymi modelami funkcjonowania szkoły. Nie podjęłam się też oceny opisanych założeń, ani nie przedstawiłam istniejących w dyskursie pedagogicznym głosów krytycznych wobec modelu. Moim celem było zaprezentowanie najważniejszych jego założeń, praktykowanych od niemal 30 lat w części szkół, ze zwróceniem uwagi na jego rolę w rozwoju zawodowym nauczycieli.

Pytanie, czy warto przenieść model PLC na grunt polski pozostawiam otwarte.

Streszczenie: W artykule przedstawiono główne założenia modelu *professional learning community*. Stworzenie środowiska uczenia się i kultury współpracy to jedna z 6 cech różniących ten model od innych modeli funkcjonowania szkoły. Nauczyciele we wspólnocie zgłębiają zagadnienia własnej codziennej praktyki oraz obserwują bieżące osiągnięcia swoich uczniów. Planują i wypracowują rozwiązania oraz sposoby działania, wdrażają je i oceniają ich skuteczność. Dążą do rozwoju nowych umiejętności i kompetencji. Stopniowo zwiększona świadomość prowadzi do zmian postaw, przekonań i nawyków. Prezentowane w artykule rozważania wpisują się w dyskurs pedagogiczny o rozwoju zawodowym nauczyciela w miejscu pracy.

Słowa kluczowe: rozwój zawodowy nauczyciela, uczenie się w miejscu pracy, model funkcjonowania szkoły *professional learning community*, wspólnoty uczenia się, współpraca nauczycieli

Abstract: The article presents the major underlying assumptions for the model of the *professional learning community*. Creating a learning environment and a culture of cooperation is one of six features that distinguish this model from other models of school functioning. In the community, teachers study their own everyday practice and watch their students' progress. They plan and develop solutions and methods, implement them and evaluate their effectiveness. They develop new skills and competences. The gradually enhanced awareness leads to a change in attitudes, beliefs, and habits. The issues discussed here are part and parcel of pedagogical discourse on teacher's development in the workplace.

Keywords: professional development, teachers' learning in the workplace, the professional learning community model, learning communities, teachers' collaboration

Literatura przedmiotu

- Adams, A., Ross, D., Vescio, V. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, s. 80–91. Pozyskano z: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X07000066>.
- Day, Ch. (2008). *Rozwój zawodowy nauczyciela*. Gdańsk: GWP, tł. Joanna Michalak.
- Dróżka, W. (2010), Wspomaganie rozwoju zawodowego nauczycieli. Zarys problematyki. W: A. Bogaj, W. Dróżka W. (red.). *Proces stawania się nauczycielem: teoria i praktyka* (s. 15–23). Kielce: Wszechnica Świętokrzyska.
- Dróżka, W. (2014). Kształcenie i rozwój zawodowy nauczyciela w przestrzeni organizacji uczącej się. *Edukacja*, nr 4, 32–38.
- DuFour, R. (2004). What is a Professional Learning Community?. *Educational Leadership*, vol. 61, nr 8, 6–11.
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., Many, T. (2006). *Learning by Doing: A Handbook for Professional Learning Communities at Work™*. Pozyskano z: <http://www.allthingsplc.info/about>.
- Elsner, D. (red.) (2013). *Sieci współpracy i samokształcenia. Teoria i praktyka*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska SA.
- Hord, S. (2009). Professional learning communities, *National Staff Council*, vol.30, nr 1. Pozyskano z: <http://www.earlychildhoodleadership.com.au/dloads/rsc/professional%20communities%20Hord2009.pdf>.
- Hurst, B. Reding, G. (2011). *Profesjonalizm w uczeniu. Jak osiągnąć sukces*. Warszawa: ABC Wolters Kluwer Business, tł. Janusz Stawiński.
- Imants, J. (2012). Teachers' workplace learning and educational leadership in schools. *Studia pedagogiczne*, t.65/2012, 281–300.
- Kocurek, M., Sołtysińska, I., Świeży, M., Wachna-Sosin, I. (2015). *Przewodnik metodyczny dla koordynatorów sieci współpracy i samokształcenia*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Kwaśnica, R. (1994). *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganianiu nauczycieli w rozwoju*. Wrocław: Wrocławska Oficyna Nauczycielska.
- Kwaśnica, R. (1997). Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*. Podręcznik akademicki. t. 2 (s. 291–319). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kwiatkowska, H. (2005). *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Marshall, G., Tabin, M. (red.) (2005). *Słownik Socjologii i Nauk Społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Michalak, J. M. (2009). Przestrzenie uczenia się nauczycieli: uczenie się w środowisku szkoły. *Edukacja: studia, badania, innowacje*, 4/2009, 22–33.

- Moroz, H. (red.) (2005). *Rozwój zawodowy nauczyciela*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Olechnicki, K., Załęcki, P. (1998). *Słownik Socjologiczny*. Toruń: Wydawnictwo Graffiti BC.
- Osińska, M. (2012). *Praca zespołowa w szkole*. Pozyskano z: <http://www.ore.edu.pl/materialy-do-pobrania>.
- Plewka, Cz. (2009). *Uwarunkowania zawodowego rozwoju nauczycieli*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Poraj, G. (2009). *Od pasji do frustracji. Modele psychologicznego funkcjonowania nauczycieli*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Rutkowiak, J. (1982). *Rozwój zawodowy nauczyciela a szkoła*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Short, Giorgis, Pritchard, *Principal study groups and teacher study groups: An interactive and innovative approach to curriculum change*, Referat na dorocznej konferencji American Educational Research Association, Atlanta 1993.
- Słownik Języka Polskiego PWN*, a. Pozyskano z: <https://sjp.pl/zesp%C3%B3%C5%82>
- Słownik Języka Polskiego PWN*, b. Pozyskano z: <http://sjp.pwn.pl/sjp/wspolnota;2537996.html>.
- Strona internetowa Las Plumas High School w Oroville w Stanach Zjednoczonych <http://lphs.ouhdsd.org/modules/cms/pages.phtml?pageid=287932&sessionid=b87adf19c557dc654a21a8e22c9561a0&sessionid=b87adf19c557dc654a21a8e22c9561a0>.
- Szempruch, J. (2012). *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szempruch, J. (2013). *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szłosek, F. (2014). Rozwój zawodowy nauczyciela. *Polityka społeczna*, 3/2014, 30–33.
- Szymczak, M. (red.) (1995). *Słownik Języka Polskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Data przesłania artykułu do Redakcji: 13.09.2017 r.

Data akceptacji artykułu: 30.11.2017 r.