

Sławomir Olszewski

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

ORCID: 0000-0001-7713-0952

<https://doi.org/10.26881/ndps.2025.54.01>

Kształtowanie tożsamości zawodowej zadaniem dla przyszłych pedagogów specjalnych. Propozycja działań konstytuujących rekurencyjną reprezentację profesji

Świadomie kształtowana i wzmacniana tożsamość zawodowa może być postrzegana jako zasób ułatwiający funkcjonowanie pedagoga specjalnego. Może stanowić czynnik wzmacniający i chroniący w trudnych sytuacjach, jakich doświadcza osoba realizująca tę profesję. Budowanie własnej tożsamości zawodowej warto postrzegać jednak nie tylko jako istotne zadanie dla pedagoga specjalnego, ale również dla osoby przygotowującej się do pełnienia tej profesji. W niniejszym artykule zostały przedstawione oraz poddane refleksji rezultaty działań odnoszących się do kształtowania tożsamości zawodowej pedagoga specjalnego, poprzez uruchamianie rekurencyjnej reprezentacji tej profesji. Czynnikiem inicjującym ten proces są wizualne metafory tworzone przez studentów pedagogiki specjalnej w odpowiedzi na pytanie „Jakim pedagogiem specjalnym / jaką pedagogożką specjalną chcesz być? Pokaż”.

Słowa kluczowe: pedagog specjalny, tożsamość zawodowa, rekurencyjna reprezentacja profesji, metafora wizualna

Shaping professional identity as a task for future special educators. Proposal of activities constituting of recursive representation of the profession

A consciously shaped and strengthened professional identity can be seen as a resource that facilitates the functioning of a special education teacher. It can be a strengthening and protective factor in difficult situations experienced by a person pursuing this profession. Building one's own professional identity should be seen not only as an important task for a special education teacher, but also for a person preparing to perform this profession. This article presents and reflects on the results of activities related to shaping the professional identity of a special education teacher, by activating a recursive representation of this profession. The factor initiating this process are visual metaphors created by students of special education in response to the question “What kind of special education teacher do you want to be? Show me”.

Key words: special education teacher, professional identity, recursive representation of profession, visual metaphor

Wyzwania w pracy pedagoga specjalnego

Praca pedagoga specjalnego, realizacja zadań zawodowych ją konstytuujących stawia przed wykonawcą różnorodne wyzwania. Stanowią one konsekwencję właściwości tej pracy: jej pomocowości, misyjności (właściwości zawodów z misją społeczną), emocjonalności charakterystycznej dla pracy wymagającej zaangażowania emocjonalnego i relacyjności. W pracy pedagoga specjalnego można widzieć swoistą kwintesencję działań nauczycielskich – równocześnie niemożliwych, twórczych, jak i obciążających (Olszewski 2017: 72–77).

Wspomniane wyzwania nabierają szczególnego znaczenia, gdyż „zawód pedagoga specjalnego wyróżnia się wśród innych profesji specyfiką różnorodności podmiotu, jego humanistycznych oddziaływań, która polega na tym, że jako nauczyciel-wychowawca wchodzi on w kluczowe narracje i role społeczne – facylitatora, przewodnika i tłumacza, wnika w osobliwe, skomplikowane emocje dzieci i trudne reakcje rodziców, a także psychicznie obciążające sytuacje i zadania” (Dykcik 2003: 17). W rezultacie uciążliwość pracy, jaką wykonuje pedagog specjalny, wiąże się z tym, iż jej wartość i sens są uzależnione od kontaktów z innymi ludźmi: uczniami, ich rodzicami, przełożonymi, specjalistami. Są to często osoby różniące się poglądami, mające odmienne niż pedagog specjalny opinie na temat środków stosowanych do osiągnięcia celu, żywiące wobec tego celu niespójne, często nierealistyczne oczekiwania. Dlatego działania pedagoga specjalnego wymagają nie tylko umiejętności negocjowania, przekonywania, ale również zdolności do przyjmowania różnych perspektyw, rozumienia innych punktów widzenia, a także do analizowania sytuacji nie tylko z własnej perspektywy. W efekcie niezbędna jest niejednokrotnie pokora, przezwyciężanie oporu w dążeniu do osiągnięcia założonych celów. Nośnikiem tego oporu mogą być własne lub też u innych osób występujące: niechęć, zmęczenie, brak chęci słuchania, porozumienia, psychiczna trudność sytuacji, brak synergii podejmowanych działań z innymi pełnionymi rolami (Olszewski 2023: 7–8).

Czynnikiem obciążającym pedagoga specjalnego może być także świadomość odpowiedzialności, jaka wiąże się z wykonywaniem przezeń pracy, odpowiedzialności za przebieg i efekt działania. Odpowiedzialność wynika z przekonania, iż pedagog specjalny posiada władzę, która daje możliwość decydowania, ale i nakłada ciężar – obowiązek ustalania granic między działaniami sprzyjającymi rozwojowi jednostki a tymi, które są realizowane wbrew potrzebom osób, z którymi pracuje pedagog specjalny (por. Sadowska 2002; Parys 2008; Buława-Halas 2014). Poczucie odpowiedzialności staje się tym większe, im bardziej bezbronni są osoby, z którymi pracuje oraz ich bliscy, im większa ich wrażliwość na konsekwencje decyzji, jakie podejmuje (Olszewski 2023: 7).

Dodatkowo warunki, w jakich przychodzi pracować pedagogom specjalnym, charakteryzuje duża zmienność. Wymusza ona konieczność dostosowania się do niestałości, a czasem nawet niespójności przepisów czy procedur do rosnącej złożoności i trudności zadań zawodowych. Wiąże się także z koniecznością przekwalifikowywania się wynikającego np. z wprowadzania nowych pól realizacji wspomnianych zadań. Towarzyszy temu często nacisk na biurokratyzowanie pracy, które ogranicza autonomię osób ją wykonywujących. Działania pedagoga specjalnego muszą więc prezentować zmienny charakter, być wieloczynnościowe, niestereotypowe, niepowtarzalne – heurystyczne. Wymagają bowiem rozwiązywania nowych problemów, poszukiwania adekwatnych, efektywnych sposobów działania w złożonej i często wewnętrznie sprzecznej rzeczywistości (por. Michalak 2001: 163–164).

Wskazane obciążenia stają się szczególnie dotkliwe, gdy towarzyszy im niezrozumienie zachodzących przemian, poczucie bezradności, a nawet lęk przed zmianą. Wzmaga te obciążenia także konflikt wymagań ujawniający się np. w sytuacji, gdy z jednej strony pojawia się zachęta do kreatywności, poparta wewnętrzną potrzebą twórczego działania, z drugiej zaś – ograniczenia wynikające z narzucanych procedur i przepisów (por. Sęk 2000; Plichta 2015). Otto Speck (2005) opisuje złożony konflikt, w jakim znajduje się pedagog specjalny – napięcie między wiernością wyznawanym wartościom a wymogami administracyjnymi, formalizmem instytucji oraz promowaniem bezrefleksyjnego konformizmu, a nawet oportunistu. Konieczność zrutynizowania działań sprawia, że ich sens staje się niejasny, co sprzyja powstawaniu i rozprzestrzenianiu się pozorów w obszarze edukacji i rehabilitacji (por. Parys 2014). Tego rodzaju praktyki mogą stanowić czynnik obciążający dla pedagoga specjalnego – ujawniający się zarówno w wyniku codziennego kontaktu z działaniami o charakterze pozorów, ale także w zetknięciu z pokusą ulegania im, poprzez dostosowanie własnych działań do promowanych schematów. Źródłem dodatkowego napięcia może być świadomość rozbieżności między pozorowanymi działaniami a powinnościami pedagoga specjalnego. To z jednej strony sprzeczność działań pozornych z zakładanymi celami, przeświadczenie o szkodliwości pozorów, z drugiej natomiast ich zgodność z oczekiwaniami otoczenia, łatwość realizacji i funkcjonowania w pozornym działaniu (Olszewski 2023: 8).

Wykonywanie pracy pedagoga specjalnego wiąże się z działaniem w trudnych sytuacjach, wymagających wysiłku, niekiedy wręcz poświęcenia. Stanowi codzienny sprawdzian odporności, siły, mądrości. Wyzwania będąc źródłem obciążeń zawodowych mogą stanowić czynnik ryzyka, otwierać drogę do rozwoju zjawiska wypalenia zawodowego, z drugiej jednak strony mogą prowokować przyjmowanie aktywnej, twórczej postawy wobec nich. Mierzenie się z wyzwaniami profesji może stać się źródłem satysfakcji, czynnikiem wzmacniającym

w pracy zawodowej (tamże, 8–9). Propozycją odpowiedzi na wyzwania profesji pedagoga specjalnego może być świadome kształtowanie tożsamości zawodowej rozpatrywanej jako potencjalny zasób umożliwiający przyjęcie aktywnej, zaangażowanej postawy wobec wyzwań, skuteczne radzenie sobie z trudnościami oraz budowanie poczucia sensu i czerpanie satysfakcji z codziennej pracy.

Tożsamość zawodowa – propozycja rozumienia kategorii pojęciowej

Tożsamość zawodowa stanowić może istotną kategorię pojęciową w opisie profesji pedagoga specjalnego. To jeden z subsystemów tożsamości człowieka, kształtowany w aktywności zawodowej jednostki i działający w ścisłym zespole z nią. Tożsamość zawodowa jest konstytuowana przez zestaw definicji kluczowych do samookreślenia się w przestrzeni pracy – konstruowanych w ramach pytań „Kim być?”, „Jak działać?” oraz „Jak rozumieć swoją pracę?” (Sachs 2005: 15). Tożsamość ta wyraża się w sposobach, w jakich człowiek definiuje siebie w przestrzeni zawodowej zarówno dla siebie, jak i innych ludzi (por. Lasky 2005: 901). Na tożsamość zawodową składają się trzy zasadnicze komponenty:

1. Profesjonalne autodefinicje – indywidualne konstrukcje tożsamościowe ukułkujące postrzeganie siebie w kontekście zawodowym.
2. Profesjonalne ramy interpretacyjne – uogólnione sposoby postrzegania i interpretowania sytuacji zawodowych, początkowo przejmowane od otoczenia, z czasem, wraz z nabywaniem doświadczenia zawodowego, samodzielnie modyfikowane i rozwijane.
3. Repertuar strategii interakcyjnych – zespół sposobów działania umożliwiających skuteczne realizowanie zadań zawodowych oraz rozwiązywanie problemów pojawiających się w toku codziennej praktyki (Marciniak 2010: 187–188).

Należy zatem założyć, że kształtowanie tożsamości zawodowej polega nie tylko na osiągnięciu konkretnych kompetencji technicznych, ale również na kształtowaniu umiejętności interpretowania rzeczywistości zawodowej. Jest efektem refleksji o sobie w zawodzie, prowadzącej do autoidentyfikacji zawodowej. Zatem to również autokreacja zawodowa.

Impulsem do pojawienia się tego rodzaju autorefleksji mogą być różnorakie wyzwania zawodowe. Wyzwania, sytuacje trudne doświadczane w pracy pozwalają uświadamiać sobie istnienie tożsamości zawodowej, prowokują do działania, do zmiany, stymulują jej rozwój. Tożsamość zawodowa nie jest wymiarem ludzkiego funkcjonowania umożliwiającym jedynie reagowanie na bodźce płynące z otoczenia, to również czynnik prowadzący do zmiany otoczenia, umożliwiający

stawanie się realnym podmiotem działań – poprzez świadomość i odwagę w domaganiu się respektowania przynależnych pedagogowi specjalnemu praw (Olszewski 2023: 9–10).

Podstawą przyjętego sposobu rozumienia tożsamości zawodowej (Olszewski 2017: 98–99) jest koncepcja tożsamości, stanowiąca część społecznej teorii uczenia się opracowanej przez Etienne Wengera (2008). Opierając się na niej możliwe stało się wyróżnienie czynników decydujących o kształcie tożsamości zawodowej.

Pierwszy z nich to **negocjowane doświadczenie**, bowiem definiujemy kim jesteśmy, poprzez to w jaki sposób doświadczamy siebie we współuczestnictwie, relacjach z innymi oraz poprzez to jakie znaczenia nadajemy sobie i jakie znaczenia inni nam nadają. To wypadkowa współuczestnictwa i reifikacji – materializowania abstraktu, projektowania znaczeń dla niego. Kolejnym czynnikiem wpływającym na kształt tożsamości zawodowej jest **doświadczenie wspólnoty**, definiowanie tego, kim jesteśmy poprzez kontekst podobieństwa i różnicy, wspólności i odrębności. Wspólnota jest budowana we wzajemnym zaangażowaniu, wspólnym działaniu oraz wspólnym zbiorze stosowanych i możliwych do stosowania środków. Również **trajektoria uczenia się** znajduje swój wyraz w tożsamości zawodowej: definiujemy, kim jesteśmy poprzez to gdzie byliśmy i dokąd zmierzamy. Tożsamość zawodową cechuje zatem temporalność, a także zmienność. To wymiar, który jest wciąż na nowo negocjowany w biegu życia. Zmiany w tożsamości zawodowej stanowią wypadkową interakcji z wieloma czynnikami, również przeszłymi doświadczeniami. O kształcie tożsamości zawodowej decyduje także **przynależność** do różnych wspólnot. Definiujemy kim jesteśmy poprzez sposób, w jaki uzgadniamy w ramach tożsamości formy członkostwa w różnych grupach. Na tożsamość zawodową ma również wpływ sposób wyznaczania **relacji między lokalnością a globalnością** - lokalnym a globalnym środowiskiem, synteza relacji między człowiekiem a światem. Definiujemy kim jesteśmy poprzez poszukiwanie i negocjowanie sposobów wyrażania przynależności do szerszych grup. Przynależność jest definiowana globalnie, ale doświadczana i wyrażana lokalnie.

Warunki niezbędne do kształtowania tożsamości zawodowej pedagoga specjalnego

Zaproponowany sposób rozumienia tożsamości zawodowej (Olszewski 2017) osadza się na założeniu, iż tożsamość zawodowa kształtuje się w wyniku dokonywanej przez podmiot autorefleksji, którą budzą różnego rodzaju wyzwania dotyczące funkcjonowania w zawodzie. Przejawia się w sposobie reagowania na wyzwania mające zmienny charakter, ujawniające się w różnych, często trudnych

do przewidzenia, sytuacjach. Odczucie zmienności warunków funkcjonowania, napotkanie przeszkody w działaniu, potrzeba dokonania wyboru, doświadczenie kryzysu, pojawienie się kluczowych pytań o sens, powód działań zawodowych próba poszukiwania odpowiedzi na nie – wszystko to pozwala na przywołanie, a w rezultacie na zaistnienie tożsamości zawodowej¹. Pomaga tę tożsamość odczuć, wypełnić treścią, modyfikować (Olszewski 2017: 100).

Kształtowanie tożsamości zawodowej to proces ciągły, który ma miejsce przede wszystkim w trakcie realizacji zadań zawodowych. Jednak nie tylko praca zawodowa wyznacza przestrzeń niezbędną do kształtowania tożsamości zawodowej. Niezwykle istotnym w tym względzie okresem mogą być studia wyższe (por. Olszewski 2023).

Próbując opisać przestrzeń zapewniającą optymalne warunki do kształtowania tożsamości zawodowej należy zwrócić szczególną uwagę na trzy istotne, powiązane ze sobą wymiary: umocowanie, przynależność oraz autonomię (por. Werbińska 2017: 40–43). O umocowaniu, poczuciu umocowania, jego sile i jakości decyduje możliwość współtworzenia spójnego systemu wiedzy i przekonań dotyczących celów działania i środków niezbędnych do ich realizacji. Źródeł umocowania można doszukiwać się w lekturze, dyskusjach, doświadczeniu. Przynależność wraz z rozwijającym się równolegle poczuciem przynależności kształtuje się poprzez uczestniczenie we wspólnych działaniach, aktywnościach właściwych pedagogom specjalnym. Wzmacniana jest poprzez poznawanie historii profesji, jej tradycji, symboliki oraz mitów założycielskich. Z kolei autonomia i poczucie autonomii rozwija się dzięki sposobności dokonywania wyborów, podejmowania samodzielnych decyzji, doświadczenia wpływu na rzeczywistość. Proces ten jest warunkowany przez zdolność do refleksji/ autorefleksji, krytycyzmu i autokrytycyzmu (Olszewski 2023: 12).

Stopień wysycenia wskazanymi wymiarami przestrzeni kształtowania tożsamości zawodowej zależy zarówno od istniejących i tworzonych intencjonalnie warunków pracy, czy studiowania, jak i od aktywności własnej podmiotu. Stąd zasadnym wydaje się, by poszukując sposobu na operacjonalizację działań w obrębie tej przestrzeni, rozważyć dwie grupy zasad: odnoszące się do warunków tworzenia przestrzeni rozwoju – zasady strukturalne oraz zasady performatywne, które wskazują na wagę określonych działań podejmowanych przez podmiot (Danielewicz 2001: 141–176).

¹ Dając sposobność doświadczenia antykruchości – rozumianej jako przeciwieństwo kruchości, cecha ludzi, zjawisk, rzeczy, którym służą wstrząsy, które rozwijają się i „rozkwitają pod wpływem zmienności, przypadkowości, nieładu i stresu (...). Antykruchosc to coś więcej niż odporność czy wytrzymałość. Odporność pozwala przetrwać wstrząs bez zmian; antykruchosc zmienia na lepsze” (Taleb 2013: 21), pozwala czerpać siłę ze zmian, wykorzystywać na swoją korzyść obciążenia i stres z nimi związane.

Do grupy zasad strukturalnych – powiązanych z tworzeniem przestrzeni edukacyjnej i zawodowej, w tym warunków studiowania i rozwoju zawodowego: planu, programu studiów, stosowanych metod i form pracy, zaliczyć należy (tamże, 141–159):

1. Bogactwo i otwartość dyskursu – możliwość doświadczania takiego dyskursu, wyrażania i interpretowania gromadzonych doświadczeń, rozumienia innych poprzez zmienność pełnionych ról, prowokowanie sposobności do wielowymiarowej refleksji. Szczególne znaczenie w tworzeniu możliwości poznawania różnych perspektyw patrzenia na te same kwestie ma lektura. Istotnym czynnikiem może być także otwartość nauczycieli akademickich oraz przełożonych lub mentorów na krytykę.
2. Dialog – czynnikiem umożliwiającym jego rozwój może być wspólne rozważanie określonych rozwiązań, dokonywanie w odniesieniu do nich analizy krytycznej. Niezbędne elementy to otwartość oraz uważność na drugiego człowieka.
3. Współpraca, współdziałanie – realizowane poprzez wspólny wysiłek, współdzielenie celu, wspólną odpowiedzialność. Prowadzą do poznawania siebie i innych, dostrzegania wartości we wspólnym działaniu.
4. Rozważanie – tworzenie możliwości nadawania znaczenia, poszukiwania, odkrywania osobistych znaczeń – „nadawanie życia” poznawany treściami i doświadczeniem.

5. Refleksyjność – tworzenie sposobności do lepszego rozumienia, do głębszego namysłu w konfrontacji z różnymi stanowiskami, krytyczna refleksja nad nimi.

Natomiast grupę zasad performatywnych, wymagających od podmiotu podejmowania określonej aktywności, realizowanych w wyniku codziennych działań podmiotu, tworzą (tamże, 159–176):

1. Teoretyzowanie zespolone z praktyką – łączenie teorii z praktyką, tworzenie teoretycznego kontekstu dla podejmowanych działań, poszukiwanie/ nadawanie sensu zdobywanej wiedzy, studiowaniu.
2. Sprawczość – budzenie przekonania o własnej sprawczości, korzystanie z możliwości działania, podejmowania decyzji. Poczucie sprawczości ułatwia odnajdywanie i kształtowanie motywów do działania.
3. Rekurencyjna reprezentacja – tworzona w działaniu, w którym mamy możliwość myślenia o sobie (np. jako o pedagogu specjalnym), możemy analizować, rozważać własne dążenia, działania i postawy również w zetknięciu z opiniami innych osób. W wyniku tego na bieżąco przekształcane jest rozumienie własnej roli i działań zawodowych.
4. Autorytet – stawianie pytań o autorytet, jego znaczenie, sens, sposoby dochodzenia do autorytetu, także podejmowanie dyskusji z autorytetami.

5. Wprowadzanie w życie – próba poszukiwania sposobów urzeczywistniania określonych idei i ich realizacji we wspólnym działaniu.

Rozważania dotyczące warunków i możliwości kształtowania tożsamości zawodowej pedagoga specjalnego w niniejszym artykule ogniskują się wokół realizacji jednej z zasad performatywnych, wokół kształtowania rekurencyjnej reprezentacji.

Tworzenie rekurencyjnej reprezentacji

Rekurencyjna reprezentacja tworzy się w wyniku podejmowania refleksji o sobie, swojej roli, działaniach i przekonaniach – poprzez ich ciągłą reinterpretację i analizę², najczęściej w sposób rekurencyjny, tzn. polegający na odwoływaniu się do wcześniej zgromadzonych własnych doświadczeń, wiedzy i przekonań, które są z kolei reinterpretowane w świetle nowych doświadczeń, w kontakcie z innymi ludźmi. A zatem środkiem niezbędnym do jej tworzenia jest autorefleksja. Im większa świadomość znaczenia tego procesu, tym większa szansa na działania mające charakter autokreacji zawodowej, celowe kształtowanie siebie w zawodzie.

Niezbędne w kontekście tworzenia rekurencyjnej reprezentacji profesji w systemie tożsamości zawodowej staje się rozwijanie zdolności pedagoga specjalnego (również osoby przygotowującej się do pełnienia tej roli zawodowej) do refleksyjnego myślenia o sobie, swojej roli, działaniach i przekonaniach. Istotnym czynnikiem sprawczym prowadzącym do ujawniania się rekurencyjnej reprezentacji może być poszukiwanie odpowiedzi na pytania (np. Jaki chcę być? Jak chcę wykonywać swoją pracę? Co mogę, co powinienem robić, by to osiągnąć?), a także wymiana myśli, działania ukazujące posiadany obraz tożsamości zawodowej, uświadamianie sobie jej istnienia, próbowanie, ćwiczenie, praktykowanie zmian w tym obrazie, dokonywanie reifikacji³ tożsamości zawodowej (Olszewski 2023: 13). Bowiem to, kim jesteśmy definiujemy zarówno w sposobie doświadczania siebie w relacji i współuczestnictwie z innymi, jak i poprzez sposób, w jaki jesteśmy „reifikowani” przez siebie i innych – jakie znaczenia nadajemy sobie i jakie znaczenia przypisują nam inni. Tożsamość zawodowa tworzy się zatem na styku współuczestnictwa i reifikacji. Nie da się jej sprowadzić jedynie do kategorii, cechy osobowości, roli, czy etykiety. To głębszy, bardziej różnorodny i złożony konstrukt, o którym stanowi nieustannie negocjowane doświadczenie oraz reifikacja, który wpływa na odczuwanie wspólnoty działań, dzielenie aktywności z innymi ludźmi, a zarazem jest kształtowany w tych doświadczeniach (Olszewski 2017: 99).

² Reprezentacja rekurencyjna nie jest zatem statyczna – zmienia się, pogłębia w oparciu o dokonywane refleksje i autorefleksję.

³ Materializowanie abstraktu, projektowanie dla niego znaczeń i postrzeganie go jako posiadającego własną realność (por. Wenger 2008: 58).

Działania konstytuujące rekurencyjną reprezentację profesji pedagoga specjalnego

Poszukiwanie sposobu, w jaki można kształtować tożsamość zawodową pedagoga specjalnego poprzez uruchamianie i wzmacnianie rekurencyjnej reprezentacji tej profesji oraz równocześnie diagnozować – opisywać – wybrane elementy tej reprezentacji, zaowocowało przygotowaniem działania obejmującego trzy etapy:

1. Postawienie pytania – przygotowanie wypowiedzi o charakterze wizualnym w reakcji na polecenie.
2. Wyjaśnienie – opatrzenie wypowiedzi własnej komentarzem umożliwiającym wejście w interakcję z odbiorcą.
3. Rozmowa – negocjowanie znaczeń: w odpowiedzi na pojawiające się u odbiorców pytania, na ich refleksje, skojarzenia w odniesieniu do przedstawionej wypowiedzi, towarzyszącego jej komentarza.

Realizacja wymienionych trzech etapów nie tylko wpisuje się w warunki i proces tworzenia reprezentacji rekurencyjnej, ale również czyni możliwym w odniesieniu do uzyskanych wypowiedzi prowadzenie zarówno analiz o charakterze hermeneutycznym, jak i interpretacji semiologicznych, strukturalistycznych czy dyskursywnych (por. Sztompka 2012: 77–95).

Punktem wyjścia działania ujętego w opisanych etapach stało się następujące pytanie – polecenie: „Jakim pedagogiem specjalnym/ Jaką pedagogką specjalną chcesz być? Pokaż”. W założeniu uzyskane wypowiedzi miały wskazać jacy chcą być respondenci w kontekście działań pedagoga specjalnego, co uważają za istotne w tych działaniach, jakie właściwości uznają za ważne dla siebie; jak również pośrednio, co wiedzą o tej profesji, jakie wyobrażenia na jej temat posiadają, a nawet jakie mają oczekiwania od siebie w tym kontekście? Realizacja opisanego polecenia może zatem nadawać kierunek autokreacji zawodowej.

Zastosowanie w poleceniu sformułowania „pokaż” wynikało z kilku powodów. Jednym z nich była chęć zapobieżenia jednoznaczному werbalizowaniu odpowiedzi. Dzięki temu wykonawca zadania łatwiej może ominąć warstwy utrwalaonych schematów, wyjść poza utrwalane w słowach konwencje. Opisane działanie pozwala także na uniknięcie skojarzeń z testowaniem. W efekcie ułatwia kreowanie własnych, autonomicznych wypowiedzi. Czynnikiem sprzyjającym temu jest wieloznaczność sformułowania „pokaż”. Fakt, iż „pokazać” może oznaczać „dać coś zobaczyć” (poprzez obraz, gest), „wskazać coś lub kogoś”, „zdemonstrować coś”, „udowodnić”, „uzewnętrznzić” (*Słownik języka polskiego*, PWN), sprawia, że słowo to może sugerować każde z przedstawionych znaczeń. Tak sprowokowane wypowiedzi stanowią zatem środek ekspresji, nierzadko arty-

stycznej. W wykonywaniu tego rodzaju zadania kryje się element zabawy. Wykonawca może go odnaleźć i zacząć czerpać przyjemność z tego działania. Odwoływanie się do obrazu, wizualizacja odpowiedzi może też stanowić zadanie, które zapewne nie będzie sprawiało trudności z uwagi, że świat współczesny jest nasycony treściami wizualnymi, taka forma wypowiedzi jest jak najbardziej naturalna dla respondentów.

Nade wszystko jednak zastosowanie sformułowania „pokaż” ma sprzyjać wizualizacji myśli, pomagać w tworzeniu metafor obrazowych, wizualnych, czynić odpowiedź mniej jednoznaczną, oczywistą, zmienną, bardziej subtelną, w większym stopniu niż słowa otwartą na autorefleksję, jak i dyskusję. Otwartość metafory jest nade wszystko otwartością nadawczą – wypływa z możliwości kreowania nowych znaczeń, wprowadzania nieszablonowych połączeń, modyfikacji utartych konstrukcji, rozwijania utrwalonych skojarzeń. To także otwartość odbiorcza poprzez możliwość dokonywania przez odbiorcę mniej lub bardziej rozległych interpretacji (Maliszewski 2018: 29), co w konsekwencji prowadzi do swobodnego dialogu między nadawcą a odbiorcą. Ma to swoje źródła w potencjale interpretacyjnym obrazu. Jest on często większy niż potencjał słowa, daje więcej możliwości interpretacyjnych, pozwala na odwrót od linearności tekstu ku całościowemu przekazowi i odbiorowi obrazu, może też zatem stanowić źródło dyskusji, poznawania innych punktów widzenia, konstruowania i negocjowania znaczeń. Jak pisze Susan Sontag (za: Sztompka 2012: 71), odnosząc swoją wypowiedź do fotografii: „nawet gdy sama nie potrafi nic wyjaśnić, stanowi nieustające zaproszenie do dedukcji, spekulacji i fantazji”. Tworzona w ten sposób metafora wizualna pozwala podmiotowi zakodować fragment swojego postrzegania świata, objaśniać, coś co czasem nie jest łatwe do wyjaśnienia, często skomplikowane, dzielić się własnymi doświadczeniami z innymi ludźmi, ułatwiać im rozumienie cudzych doświadczeń poprzez odniesienie do konkretnych, znanych elementów świata. Czyni to za pomocą języka obrazu, a zatem w sposób uniwersalny, rozpoznawalny globalnie, bardziej angażujący (również emocjonalnie) i twórcę, i odbiorcę. Buduje dla nich przestrzeń do myślenia metaforycznego, pomaga bowiem w tworzeniu nowych spostrzeżeń czy skojarzeń (por. Kennedy, Green, Vervaeke 1993: 244; Forceville 2008).

Pilotaż proponowanych działań

Opisane w niniejszym artykule działania mają charakter pilotażowy, stanowią pilotaż procedury służącej uruchamianiu wizualizacji w ramach tworzenia rekurencyjnej reprezentacji profesji. Jednocześnie umożliwiają przyjęcie perspektywy diagnostycznej, pozwalają na diagnozowanie i opis kształtu jaki przyjmują wy-

brane elementy rekurencyjnej reprezentacji profesji w deklaracjach badanych osób.

Biorąc pod uwagę okres życia, w jakim najczęściej podejmuje się studia, potencjalną pierwotność, a co za tym idzie, trwałość doświadczeń wówczas zdobywanych, studia mogą stać się czasem i miejscem – przestrzenią szczególnie sprzyjającą nadawaniu kształtu tożsamości zawodowej pedagoga specjalnego. Mogą przygotować do świadomego budowania tej tożsamości w ciągu całej kariery zawodowej. Z tego powodu zadanie bazujące na poleceniu „Jakim pedagogiem specjalnym/ Jaką pedagogką specjalną chcesz być? Pokaż”, zostało postawione przed studentami pedagogiki specjalnej. Grupę respondentów stanowili zarówno studenci I roku studiów stacjonarnych, jak i niestacjonarnych pięcioletnich jednolitych magisterskich oraz w latach 2021 i 2022 także studiów II stopnia. Ogółem na przestrzeni lat 2021–2025 wypowiedzi opartych o wskazane polecenie udzieliło 218 osób.

Tworzone przez badane osoby wizualne metafory niosły ze sobą potencjał interpretacyjny, który może stawać się przyczynkiem do dyskusji, stawiania pytań, odkrywania i tworzenia nowych, kolejnych znaczeń. Dają możliwość poddawania ich analizie opisowej poprzez kategoryzowanie, wyodrębnienie domeny źródłowej (zastosowane środki wyrazu) oraz sugerowanej przez nią domeny docelowej (jakim pedagogiem specjalnym chcą być respondenci), poddania analizie zastosowanych sposobów „mapowania” – przyporządkowywania elementów domeny źródłowej domenie docelowej, określania relacji między znaczeniami. W niniejszej publikacji ograniczam się do przedstawienia procedury oraz zasygnalizowania różnorodności formalnej i treściowej uzyskanych wypowiedzi.

Różnorodność uzyskanych wypowiedzi

Charakterystyczne dla zgromadzonych wypowiedzi stanowiących reakcję na polecenie „Jakim pedagogiem specjalnym/ jaką pedagogką specjalną chcesz być? Pokaż”, jest ich wyraźne zindywidualizowanie, ich różnorodność. Dotyczy to zarówno strony formalnej zebranych wypowiedzi, jak i ich treści. Wskazana różnorodność miała szansę ujawnić się na każdym z trzech opisanych wcześniej etapów przyjętego postępowania: (1) postawienie pytania – przygotowanie wypowiedzi o charakterze wizualnym; (2) wyjaśnianie – opatrzenie wypowiedzi własnej komentarzem; (3) rozmowa – negocjowanie znaczeń.

Różnorodność formalna uzyskanych wypowiedzi uwidacznia się np. w zastosowaniu w niektórych przypadkach pojedynczych obrazów, fotografii, kiedy indziej na potrzeby wypowiedzi tworzone były cykle zdjęć, czasem przybierające formę kolażu, czasem prezentacji multimedialnej, a nawet krótkich filmów.

W swoich wypowiedziach respondenci korzystali z zastanych obrazów: fotografii z rodzinnych archiwów, tzw. obrazów stockowych – dostępnych w internetowych magazynach zdjęć, ale również przygotowywali obrazy na potrzeby odpowiedzi na pytanie, wykonując prace plastyczne, tworząc w ten sposób samodzielnie lub z pomocą SI fotografie, filmy i inne przedstawienia wizualne.

W zbiorze wypowiedzi respondentów można z formalnego punktu widzenia wyodrębnić także obrazy złożone jedynie ze znaków wizualnych (w tym także symboli matematycznych czy piktogramów) oraz obrazy połączone ze znakami językowymi (plakaty, mapy myśli, memy, rebusy, plansze gry Scrabble). Większości wypowiedzi wizualnych towarzyszył zapisany lub nagrany komentarz słowny – odpowiedź, wyjaśnienie. Dołączane do obrazów komentarze również były zróżnicowane formalnie – przyjmowały np. formę legendy wyjaśniającej zastosowaną symbolikę prostą (symbol – nazwa), były wśród nich wypowiedzi jednozdaniowe, jak i bardziej rozbudowane, wielozadaniowe teksty, a nawet, co świadczyło o większym zaangażowaniu twórcy, utwory o charakterze poetyckim.

Różnorodność uzyskanych wypowiedzi dotyczyła również treści przedstawień. Ujawniała się w tytułach nadawanych wypowiedziom (eksponowanych wprost na obrazach czy też w nazwach plików zawierających te obrazy) oraz w samej treści przedstawień. Był to najbardziej zaskakujący przejaw różnorodności wypowiedzi, należy bowiem zwrócić uwagę, iż polecenie jakie otrzymali badani, winno zawęzić jej treść do odpowiedzi na pytanie – Jakim pedagogiem specjalnym chcesz być? Jednak poza wypowiedziami tego rodzaju pojawiły się również obrazy zatytułowane:

- Ja jako pedagog specjalny,
- Dobry pedagog specjalny,
- Pedagog,
- Chcę być,
- Czego chcę się nauczyć, co chcę umieć,
- Moje pedagogiczne „ja”,
- Idealny pedagog,
- Koło aspiracji i ambicji,
- Moje obawy, niepokoje i wątpliwości.

Niektóre z wypowiedzi, o czym zaświadczały przywołane tytuły, nie były zatem zgodne z treścią zadania postawionego przed respondentami lub tylko po części korespondowały z zadaniem, np. odnosiły się nie tyle do pedagoga specjalnego, co do pedagoga.

Biorąc pod uwagę zróżnicowanie uzyskanych wypowiedzi należy także wskazać na różnorodność odwołań stosowanych przez respondentów. Domena źródłowa metafory odnosiła się zarówno do przedmiotów codziennego użytku, przyrody nieożywionej, jak i ożywionej, oraz postaci ludzkich. W tym ostatnim

przypadku były to odwołania do postaci rzeczywistych, w tym znanych osób (Maria Grzegorzewska, Janusz Korczak, Maria Łopatkowa, Mahatma Gandhi, Martin Luther King), i mniej znanych postaci z bliskiego respondentom kręgu (żona brata pracująca z osobami z niepełnosprawnościami), a także do postaci nierealnych (Super Woman, Pan Kleks). Wśród odwołań można wyróżnić nawiązania do symboli – sytuacji, scen, osób z przestrzeni kultury: literatury (J. Brzechwa, *Akademia Pana Kleksa*), komiksu, malarstwa (G. Klimt, *Drzewo życia*), filmu (*Stowarzyszenie umarłych poetów*, reż. P. Weir), religii (scena obmywania nóg). Pojawiały się również odwołania do doświadczeń własnych osób badanych, sytuacji i przeżyć z dzieciństwa, z praktyk, kolonii.

Część spośród wypowiedzi respondentów budowały przywołania symboliki prostej – alegorii, konwencjonalnych znaczeń przypisywanych częściom ludzkiego ciała, przedmiotom, gestom, symbolom matematycznym, piktogramom. W przypadku niektórych pojawiały się mniej konwencjonalne odwołania do symboliki złożonej – przykładowo przedstawianie zdarzenia, które nabierało cech przypowieści.

Elementem różnicującym zbiór wypowiedzi respondentów była również domena docelowa – cechy, właściwości funkcjonowania, które wskazywali badani (za pomocą domeny źródłowej) w odpowiedzi na pytanie: „Jakim pedagogiem specjalnym/ jaką pedagogożką specjalną chcesz być? Pokaż”. Respondenci wskazywali przykładowo na pojedyncze cechy (np. miłość, empatia, dobroć, cierpliwość, uważność, poczucie humoru, odwaga, wiedza), jak i na grupy właściwości. W niektórych przypadkach rozpoznanie intencji podmiotu wypowiadającego się nie sprawiało żadnych trudności, niekiedy niemożliwe wręcz było określenie, jakie właściwości miała dana osoba na myśli. Jest tak chociażby wówczas, gdy respondent wskazywał na określoną postać lub kilka postaci – nie sugerując w żaden sposób, które z cech przywołanych osób są dlań istotne.

Również często ta sama domena docelowa była przedstawiana za pomocą różnorodnych domen źródłowych. Przykładem może być zróżnicowanie sposobów wskazywania empatii jako pożądanej przez respondentów cechy istotnej dla pedagoga specjalnego. Empatię przedstawiano na różne sposoby: pojawiała się w jednoznaczny sposób jako wyraz zapisany na mapie myśli czy za pomocą płytek na planszy gry w scrabble, ale również jako element opowieści, w której empatia była cechą nienazwaną, o której istnieniu można wnioskować dopiero w wyniku analizy postępowania bohatera historii. Najczęściej empatia nie była jedynym elementem odpowiedzi. Słowu „empatia” towarzyszyły określenia innych cech – zaświadczać o kolejnych, istotnych dla respondentów, właściwościach. Informacje o innych cechach były zatem albo podane wprost, albo w sposób pośredni, stanowiący rezultat odczytywanych znaczeń. Przykładowo na jednym ze zdjęć jest widoczna postać, która układa z płytek wyraz „empatia”. Takie przedstawie-

nie otwiera możliwość dokonania następującej interpretacji: od osoby układającej scrabble, jej zaangażowania, umiejętności, ale też od warunków, w jakich funkcjonuje (płytek, jakimi dysponuje) będzie zależało czy uzyska określony efekt, czy zbuduje kolejny wyraz – rozwinie w sobie określoną cechę.

Można zatem stwierdzić, iż uzyskana różnorodność wypowiedzi dotyczyła zarówno domeny źródłowej metafor (środków użytych przez osoby badane, źródeł metaforycznego odniesienia), jak i sugerowanej przez nią domeny docelowej (obszaru wyjaśnianego za pomocą metafory – informacji, jakim pedagogiem specjalnym chcą być respondenci) oraz sposobów mapowania znaczeń w tych domenach. Źródeł różnorodności wypowiedzi można upatrywać nie tylko w sformułowaniu polecenia (por. wcześniejsze rozważania związane ze słowem „pokaż”), wynika ona także ze zróżnicowania jednostkowych doświadczeń studentów⁴, ich właściwości podmiotowych zarówno znajdujących swój wyraz w procesach instrumentalnych, jak i kierunkowych: umiejętnościach, zainteresowaniach, ale i zaangażowaniu w wykonywane zadanie.

Ograniczenia podjętych działań

Należy mieć świadomość, że uzyskane wypowiedzi powinny być traktowane jedynie jako deklaracje uzależnione od wpływu zmiennej aprobaty społecznej, stanowią efekt celowego kształtowania swojego wizerunku (pozwania do fotografii). Trudno określić, na ile wywołana w ten sposób autorefleksja może mieć znaczenie dla przyszłego funkcjonowania w zawodzie. Niewątpliwie bowiem nie sposób oszacować w prosty i jednoznaczny sposób skuteczność podjętego działania, ocenić tę skuteczność w bliskiej perspektywie czasowej. Pod tym względem opisywane działanie jest bardzo niewymierne.

Trudno również wnioskować o kolejności tworzenia odpowiedzi. Czasem refleksja poprzedzała wybór określonego obrazu, czasem wybór obrazu zdawał się poprzedzać refleksję, odpowiedź tworzyła się podczas udzielania wyjaśnień (drugi etap założonego postępowania) lub też autor wypowiedzi zaczynał dostrzegać – tworzyć określone znaczenia dopiero na trzecim etapie postępowania, w trakcie rozmowy, pod wpływem zadawanych pytań.

Istotnym elementem w refleksji dotyczącej podjętych działań wydaje się również niebezpieczeństwo idealizacji, a nawet mitologizacji profesji pedagoga specjalnego, szczególnie znaczące w przypadku osób, których wiedza na temat pracy pedagoga specjalnego nie opiera się na doświadczeniu. Jest to w przypadku respondentów, którymi byli studenci pierwszych roczników pedagogiki specjalnej,

⁴ Jak pisali Lakoff i Johnson (1988: 132): „Metafory wylaniają się z naszych jasno określonych i konkretnych doświadczeń”.

jak najbardziej naturalne. Nie dyskwalifikuje jednak proponowanych działań, bowiem doświadczenia gromadzone w trakcie studiów, szczególnie podczas realizacji praktyk zawodowych, niewątpliwie dadzą możliwość, a nawet wymuszą konieczność weryfikowania wcześniejszych wyobrażeń dotyczących pracy pedagoga specjalnego. Co więcej, zasygnalizowane zmienność refleksji, możliwość autokreacji są pożądane w kontekście negocjowania znaczeń, jak i tworzenia w systemie tożsamości zawodowej rekurencyjnej reprezentacji profesji. Oczywiście należy mieć świadomość istnienia zasygnalizowanych ograniczeń podczas realizacji opisywanych działań. Nie mają one jednak większego znaczenia w kontekście potencjalnych korzyści, jakie mogą przynieść.

Wartość podjętych działań

Mimo niewymierności, trudnej do zweryfikowania skuteczności opisywanego działania, można w jego realizacji dostrzec szansę na upodmiotowienie procesu przygotowania do podjęcia zadań zawodowych pedagoga specjalnego, poprzez skupianie się nie tyle na technicznej stronie pracy z drugim człowiekiem, poszukiwaniu efektywnych procedur działania, co na akcentowaniu znaczenia człowieka, który je realizuje, sposobu, w jaki postrzega własne zadania, w jaki podejmuje decyzje.

Z uwagi na to, że przedstawione zadanie prowokuje do refleksji i autorefleksji (wypowiedzi stanowią zarazem „obraz, jak i lustro”), do krytycznego osądu własnych przekonań – może być ono postrzegane jako element umożliwiający bardziej świadome, rzeczywiste studiowanie, a nawet zachętą do pracy nad sobą, działań autokreacyjnych, których skuteczność przede wszystkim zależy od podmiotu realizującego te działania.

Przedstawiona propozycja pozwala osiągnąć zmienność, płynność ról, gdyż nadawca znaczeń staje się również ich odbiorcą, a odbiorca – nadawcą. Niekiedy obraz „zaczyna żyć własnym życiem”, staje się punktem wyjścia do tworzenia nowych metafor, innych znaczeń, kontynuowania rozważań, dyskusji. Pozwala na dostrzeżenie innych punktów widzenia, „negocjowanie” odpowiedzi, czasem prowadzi do refleksji nad różnorodnością wypowiedzi, ale i do odkrywania wspólnoty znaczeń. Umożliwia tym samym wyjście poza samotność, z jaką związana jest autokreacja będąca wynikiem konfrontacji ze sobą i swoim losem, i ułatwia zmierzenie się z odpowiedzialnością towarzyszącą podejmowaniu decyzji, umożliwia wzajemne poznawanie się. Proponowane działania mogą również stworzyć możliwość doświadczenia napięć dyskursywnych, poznawczego dysonansu, także w efekcie rozważań dotyczących sensu tego rodzaju działań, umożliwiają odczuwanie koherencji w podejmowanych działaniach, co prowadzi do

wzmocnienia rozumienia i efektywnego budowania tożsamości zawodowej. To działanie, które ma szansę sprawić wykonawcy przyjemność w dzieleniu się własnymi doświadczeniami z innymi ludźmi, przedstawianiu własnego sposobu odczuwania świata, może stać się „namiastką twórczości”.

Powtarzalność opisanego działania rodzi możliwość dostrzegania zmian i poddawania tych zmian refleksji.

Ponadto nie bez znaczenia jest również subiektywne odczucie autora, iż realizacja przedstawionego działania stanowi próbę wykroczenia przy pomocy metod wizualnych „poza standardyzujący charakter języka i statystyki” (Banks 2009: 197) – ze wszystkimi konsekwencjami tego działania, doświadczenia otwartości metafory jako przedmiotu refleksji badawczej (Maliszewski 2018: 29). Treści te zasługują na głębsze rozważania, jednak wykraczają poza przedmiot niniejszego artykułu. Co najważniejsze, opisana propozycja działania pozwala spojrzeć z innej perspektywy, w mniej standardowy sposób nie tylko na problem, wokół którego ogniskuje się wykonywane zadanie, ale i na osobę wykonawcy (Studentki/ Studenta).

Refleksja końcowa

Przedstawiona propozycja stanowi projekt otwarty – umożliwia prowadzenie różnorodnych analiz i interpretacji, pozwala także na krytyczną ocenę i namysł nad wyobrażeniami na temat profesji pedagoga specjalnego oraz źródłami tych wyobrażeń. Może być traktowana jako swoiste narzędzie nie tylko o charakterze diagnostycznym – pozwalające dostrzec sposób wizualizowania oczekiwań, wyobrażeń dotyczących funkcjonowania zawodowego, istoty profesji pedagoga specjalnego. To również narzędzie, które poprzez stwarzanie sposobności doświadczenia reifikacji oraz współuczestnictwa inicjuje ujawnianie się reprezentacji rekurencyjnej profesji pedagoga specjalnego, pomaga w trakcie negocjowania znaczeń doświadczać relacyjności. W efekcie tworzy sposobność świadomego kształtowania własnej tożsamości zawodowej w przestrzeni wyznaczonej przez umocowanie, przynależność i autonomię.

Jestem świadomy, iż niewymierność, nieuchwytność tożsamości zawodowej, a także sposób jej opisywania mogą rodzić wątpliwości co do jej autentyczności, sugerując możliwość symulowania rzeczywistości. Pojawiają się w związku z tym pytania o symulakryczny charakter (por. Baudrillard 2005; Skarga 2009: 232) konstruktu, jakim jest tożsamość zawodowa. Jednak, nawet uznanie, że tożsamość zawodowa ma w sobie element symulakrum, nie oznacza deprecjonowania tej kategorii pojęciowej, nie umniejsza znaczenia, jakie może ona mieć dla rozwoju zawodowego człowieka. Tożsamość zawodowa powinna być bowiem postrzegana nie jako obiektywny fakt, ale jako uwewnętrzniona, wciąż na nowo reifikowa-

na perspektywa, która kształtuje sposób myślenia i działania w obrębie profesji. Budzenie aktywności, refleksyjności, rozwijanie samoświadomości, wiary we własną sprawczość, docenianie znaczenia antykruchości (por. Taleb 2013) tożsamości zawodowej, a także pogłębiony namysł podejmowany nad nią stanowią istotną wartość dla indywidualnego rozwoju zawodowego oraz dla rozwoju społeczeństwa. Działania te nie tylko umożliwiają bardziej świadome funkcjonowanie, ale również pozwalają wpływać na rzeczywistość – przekształcać ją, tworząc w działaniu wspólnotowym lepszą przestrzeń dla siebie oraz innych (Olszewski 2017: 315). Jednym z elementarnych środków przyczyniających się do tego może być opisana w niniejszym tekście propozycja dotycząca poszukiwania, artykułowania i rozważania odpowiedzi na pytanie „Jakim pedagogiem specjalnym/ jaką pedagogką specjalną chcesz być? Pokaż”. Propozycja ta z pewnością stanowi przyczynek do autorefleksji i refleksji, prowokuje doświadczenia sprzyjające autokreacji, stawianiu się podmiotem własnego życia, świadomemu nadawaniu kształtu własnej tożsamości zawodowej.

Bibliografia

- Banks M. (2009), *Materiały wizualne w badaniach jakościowych*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Baudrillard J. (2005), *Symulakry i symulacje*, Wydawnictwo Sic!
- Buława-Halas J. (2014), *Władza symboliczna terapeutów osób autystycznych*, Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej, 6: 69–80.
- Danielewicz J. (2001), *Teaching Selves. Identity. Pedagogy. and Teacher Education*, State University of New York Press.
- Dykcik W. (2003), *Szanse i zagrożenia efektywności funkcjonowania pedagogów specjalnych zatrudnionych w szkolnictwie dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną* [w:] Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), *Człowiek z niepełnosprawnością intelektualną*, t. I (s. 13–30), Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Forceville Ch. (2008), *Metaphor in pictures and multimodal representations* [w:] R.W. Jr. Gibbs (red.), *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*, Cambridge University Press, 462–482.
- Kennedy J.M., Green Ch.D., Vervaeke J. (1993), *Metaphoric Thought and Devices in Pictures*, *Metaphor and Symbolic Activity*, 8(3): 243–255.
- Lakoff G., Johnson M. (1988), *Metafory w naszym życiu*, T.P. Krzeszowski (tłum.), Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Lasky S. (2005), *A sociocultural approach to understanding teacher identity. agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform*, *Teaching and Teacher Education*, 21, 8: 899–916.
- Maliszewski B. (2018), *O otwartości metafory*. Półrocznik Językoznawczy Tertium. Tertium Linguistic Journal, 3(2): 28–46.
- Marciniak Ł.T. (2010), *Konstruowanie tożsamości zawodowej: procesy odniesienia i rozróżnienia* (s. 181–195) [w:] K.T. Konecki, A. Kacperczyk (red.), *Procesy tożsamościowe. Symboliczno-*

- interakcyjny wymiar konstruowania ładu i nieładu społecznego, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Michalak J. (2001), *Pełnienie roli nauczyciela a poszukiwanie własnej tożsamości* (s. 162–175) [w:] T. Bajkowski, T. Sawicki (red.), *Tożsamość osobowa a tożsamość społeczne. Wyzwania dla edukacji XXI wieku*, Wydawnictwo Trans Humana.
- Olszewski S. (2017), *Usłyszeć polifonię. Tożsamości zawodowe pedagogów specjalnych pracujących z osobami z niepełnosprawnością intelektualną*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Olszewski S. (2023), *Studia jak przestrzeń kształcenia tożsamości zawodowej pedagogów specjalnych*, *Człowiek – niepełnosprawność – społeczeństwo*, 1(59): 5–16.
- Parys K. (2008), *Twórczość w kontekście przymusu edukacyjnego* (s. 96–101) [w:] U. Bartnikowska, C. Kosakowski, A. Krause (red.), *Współczesne problemy pedagogiki specjalnej, „Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”*, 7.
- Parys K. (2014), *Zjawisko pozoru w systemie kształcenia uczniów niepełnosprawnych – próba identyfikacji i propozycje rozwiązań*, *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, 4: 29–55.
- Plichta P. (2015), *Wypalenie zawodowe i poczucie sensu życia pedagogów specjalnych*, Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Sachs J. (2005), *Teacher education and the development of professional identity: learning to be a teacher* (s. 5–21) [w:] P. Denicolo, M. Kompf (red.), *Connecting Policy and Practice: Challenges for Teaching and Learning in Schools and Universities*, Routledge.
- Sadowska S. (2002), *O władzy nauczycielskiej – jasne i ciemne strony władzy w kontekście integracji* [w:] E. Garniewicz, A. Krause (red.), *Od tradycjonalizmu do ponowoczesności*, Wydawnictwo UWM.
- Sęk H. (2000), *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Społeczne i podmiotowe uwarunkowania* (s. 99–114) [w:] J. Brzeziński, Z. Kwieciński (red.), *Psychologiczno-edukacyjne aspekty przesilenia systemowego*, Wydawnictwo UMK.
- Słownik języka polskiego PWN, <https://sjp.pwn.pl/slowniki/pokaza%C4%87.html> [dostęp: 19.05.2025].
- Skarga B. (2009), *Tożsamość i różnica*, Wydawnictwo Znak.
- Speck O. (2005), *Niepełnosprawni w społeczeństwie. Podstawy ortopedagogiki*, tłum. W. Zeidler, A. Skrzypek, D. Gącza, D. Szarkowicz, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Sztompka P. (2012), *Sociologia wizualna. Fotografia jako metoda badawcza*, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Taleb N.N. (2013), *Antykruchość. O rzeczach, którym służą wstrząsy*, Kurhaus.
- Wenger E. (2008), *Communities of Practice. Learning. Meaning and Identity*, Cambridge University Press.
- Werbińska D. (2017), *The Formation of Language Teacher Professional Identity. A Phenomenographic-Narrative Study*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pomorskiej w Słupsku.