
ГРЭНВАЛЬД М.,
проф., Гданьский университет,
Гданьск, Польша

БИОГРАФИИ УНИВЕРСИТЕТСКИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ДИДАКТИКИ: ЖИЗНЬ В ОБЩЕНИИ С МИРОМ (НА ПРИМЕРЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ДИДАКТИКОЙ ГЕОГРАФИИ)

В статье предпринимается попытка взглянуть на университетских преподавателей частных дидактик как на людей, которые вынуждены выбирать между страстной увлеченностью и ограничивающими их системами норм и требований. Благодаря биографическим исследованиям можно анализировать принимаемые преподавателями решения относительно обучения студентов и относительно их собственного пути профессионального развития. Необходимость выбирать требует от преподавателей постоянного совершенствования моральных качеств, причем осознание их существования и автономного развития способствует преодолению трудностей в научной и преподавательской деятельности.

Ключевые слова: университетский преподаватель, биографические исследования, страстное увлечение, ценности.

У статті робиться спроба поглянути на університетських викладачів ча-ки дидактики як на людей, які змушені вибирати між палким увле-ченності і обмежують їх системами норм і вимог. Завдяки біоґр-фіческим дослідженням можна аналізувати прийняті викладачами рішен-ня щодо навчання студентів та щодо їх власного шляху професії-ного розвитку. Необхідність вибирати вимагає від викладачів постійно-го вдосконалення моральних якостей, причому усвідомлення їх існування і авто автономних розвитку сприяє подоланню труднощів у науковій і викладач-ської діяльності.

© ГРЭНВАЛЬД М., 2016

Ключові слова: університетський викладач, біографічні дослідження, пристрасне захоплення, цінності.

The article attempts to look at university teachers who study didactics as people are forced to choose between a passionate interest provides-ization and limiting their systems, rules and requirements. Thanks biographical studies can be analyzed graphically taken by teachers solution-tion regarding training of students and on their own path of professional development. The need to choose the demands of teachers continuously improving th moral qualities, and awareness of their existence and autonomous development helps to overcome difficulties in the scientific and teacher-tion activities.

Key words: university professor, biographical research, passion and values.

Наблюденія за роботою університетських преподавателей, которые занимаются научной разработкой частных дидактик (называемых далее в тексте также дидактиками отдельных учебных дисциплин), показывают, в частности, что статус этих преподавателей остается не совсем определенным, что является следствием неопределенности статуса частных дидактик. С другой стороны, никаких сомнений не вызывает статус общей дидактики, которая не только описывает, но и объясняет процесс обучения, указывает на возможные последствия вводимых изменений, формулирует практические рекомендации. Таким образом, ученый, занимающийся проблемами общей дидактики, может вести теоретические исследования, проводить эксперименты, в ходе которых может пользоваться наработками других, педагогических, наук. Такой ясности описания лишены частные дидактики, связанные с общей дидактикой, с другими педагогическими субдисциплинами и с основной учебной дисциплиной. То есть дидактика географии находится на пересечении педагогики

(и общей дидактики), которые относятся к гуманитарно-общественным наукам, и собственно географии – как области естествознания. Кроме того, существенной чертой частных дидактик является их практический характер: их целью, в частности, является подготовка студентов к работе в школе. Разговоры с преподавателями, чья научная деятельность посвящена дидактике географии, наблюдения за ними и чтение документов (в частности министерских постановлений, регулирующих ежедневную работу с молодежью) показывают, что они находятся в ситуации постоянной раздвоенности в связи с необходимостью выбирать **между желанием реализовать свой творческий потенциал (страстную увлеченность) и обязанностью укладываться в рамки нормативных систем**. Я говорю о системах во множественном числе, поскольку к ним относятся:

- приобретаемые путем индивидуального опыта, структурированные моральные обязанности,
- система общественных норм, в которую входят также гражданские обязанности,

- законодательство в сфере образования, которое требует от университетских преподавателей частных дидактик соблюдать постановления как в области высшего образования, так и начального и среднего. Два последних элемента связаны с тем, что преподаватель, который готовит студентов к работе в школе, обязан соблюдать постановления двух министерств: министерства высшего образования и министерства просвещения и образования.

А ведь любовь к предмету, **страстная увлеченность** им – противопоставляемая здесь нормативным системам, – это живой интерес к чему-то, мотивирующая, движущая сила, которая влияет на интенсивность убеждения и вовлеченности в действие. Иногда она способна привести к заикленности и деструкции, – когда над поведением верх берут эмоции [Day 2008: 29]. Здесь следует упомянуть еще одно значение корня *страсть* в ключевом здесь прилагательном *страстный*: значение в словосочетании *страсти Христовы*, связанные с ними богослужения, музыкальные произведения и представление их в живописи. Если мы перенесем эту метафору на работу университетского преподавателя, она (работа) явится нам как труд, отмеченный страданием, выполняемый неохотно в связи с сопутствующим ему самопожертвованием во имя идей, понятных только преподавателю. С этой точки зрения интересно проверить, чем является страстная увлеченность для преподавателей, занимающихся дидактикой географии, каковы ее проявления? Это интересно вдвойне, поскольку условием развития страстной увлеченности является свобода, ограничиваемая действующими образовательными программами, стан-

дартами требований относительно обучения студентов – будущих учителей, и прочие общественные и культурные ограничения [Noga 2008: 49].

Интересен также ответ на вопрос: как преподаватели дидактики географии воспринимают ситуацию промежутка – пребывания «между»? Каковы последствия выбора, который им приходится совершать? И что это значит для дидактики географии как одной из частных дидактик?

1. Метод исследования и анализа

Для ответа на заданные вопросы будет использоваться **биографический метод**. Он вписывается в интерпретативную парадигму и оказывается особенно эффективным в объясняющем познании, поскольку не задействует данных о масштабе исследуемого явления [Konarzewski 2000]. Это компенсируется глубиной анализа, благодаря чему данный метод становится источником солидных данных, зачерпнутых из обширных описаний и объяснений процессов, погруженных в определенный локальный контекст. Более того, в таких исследованиях можно зафиксировать **течение времени**, показать, какие события привели к тем или иным последствиям и почему, т.е. можно найти полезные объяснения. С точки зрения техники реализации биографические исследования относятся к качественным исследованиям, со всеми характерными для них плюсами и минусами. Чтобы минимизировать последние, можно использовать триангуляцию. В данном случае это будет **триангуляция данных** – использование данных из трех разных источников [Flick 2011]:

- биографические исследования трех типов: документальная биография, биографическое интервью и автобиография,
- анализ документов,

- данные, выведенные из общественного дискурса, касающегося образования и роли преподавателя в его процессе.

В настоящей статье эмпирический материал был собран в результате целенаправленной **выборки тех преподавателей дидактики географии**, чьи биографии - как зеркало - отражают культурный опыт в понимании антропологии. Респонденты в своих высказываниях передают богатый жизненный опыт в отношении к окружающему миру и значимым Другим. Меня интересовали прежде всего те люди, чей путь к профессии университетского преподавателя был связан с преодолением множества трудностей [Jurgiel-Aleksander 2013: 63]. Поскольку в их биографиях представлена реальная жизнь, протекающая в определенных социокультурных контекстах, они (биографии) могут рассматриваться в качестве так называемых **«биографий в обществе»**. В них отражается структура, обусловленная общественно (не психически, как в случае «биографии в голове»), в том смысле, что учитываются общественно-культурные рамки, историческое время, в котором они проживаются [Lalak 2010: 18-19], хотя, конечно, невозможно полностью устранить из этого подхода субъективных переживаний и опыта субъектов биографии, то есть их так называемых «биографий в головах».

Заявленная перспектива позволит извлечь из биографических данных знания о жизни преподавателей, соотношенной с внешним миром, которым в данном случае будет мир общества, а также направленную на него интенциональную научную, педагогическую и воспитательную деятельность, изменяющуюся под его влиянием [Urbaniak-Zajac 2016]. Это значит, что биографии преподавателей рассматриваются мной

как **«жизнь в общении с миром»**, отсюда также и мой интерес к контексту: общественному, культурному и историческому, создающему фон для отдельных этапов жизни, рассматриваемых как последствия предваряющих их событий и действий. Таким образом, в анализе проявятся причинно-следственные связи между отдельными этапами жизни, проходящей в общении с миром [Lalak 2010: 255].

Анализ «биографии в обществе» связан с выбором объективно-аналитического подхода, который нашел свое применение в социологии и других интерпретативных гуманитарных науках, основанных на концепции «гуманитарного коэффициента» [тамже: 22]. Этот дуалистический (объективно-аналитический) характер источников знаний об университетских преподавателях частных дидактик находит отражение:

- в объективизме фактов,
- в субъективизме значений,
- в интересубъективизме опыта.

Этапы анализа представлены в матрице, используемой в качестве формы анализа в качественных исследованиях (таблица 1). Матрица состоит из элементов, характерных для биографии, анализируемой в соответствии с объективно-аналитическим подходом. К ним относятся:

- 1) объективные атрибуты
- 2) частное переживание ситуации, имеющее индивидуальный характер (увлечения, ценности)
- 3) жизнь, проходящая в общении с миром, в результате чего появляется чувство коммуникативно-социальной созависимости судьбы одной личности с судьбами других. Это рождает потребность в определении значений и интерпретации своего положения сквозь призму причинно-следственных категорий.
- 4) жизнь, подчиненная течению вре-

мени. Поэтому в матрице четко показана соотнесенность биографии со временем, с чем связана необходимость применения лонгитюдного анализа.

2. Анализ результатов исследования

Стоит обратить внимание на то, что в каждой биографии появляется переломный момент, то есть **критический инцидент в жизни респондентов**. По мнению Д. Триппа (1996) любое событие может быть отнесено к критическому на основании оценочного суждения, основой которого является значимость, которую мы приписываем данному событию. То есть критический инцидент не существует в отрыве от наблюдателя, он создается им как критический в связи со способом интерпретации. К критическому инциденту относятся:

- переломный момент в судьбе личности, организации, партии, в социальном процессе;
- событие, имеющее серьёзные последствия и потому достойное внимания исследователя;
- событие, представляющееся на первый взгляд «типичным», но оказывающееся критическим после анализа лежащих в его основе тенденций, мотивов или структуры [Day 2008: 145; Tripp 1996: 44-45].

В случае преподавателей это были ситуации, которые поставили под сомнение их профессиональное «я» и повлияли на решения, касающиеся дальнейшего развития карьеры. Позже оказывалось, что последствием критических инцидентов было, в частности, сомнение в правильности основных предпосылок, убеждений и теорий, которыми личности руководствовались перед этим, а также ретроспективная верификация предпринимаемых в прошлом действий.

Существенным для исследования оказалось акцентирование **временной локализации событий**. На оси времени можно расположить рассказы о школьном прошлом бывшего учителя, вузовское настоящее и представления о возможном будущем (таблица 1).

Школьное прошлое

Характерной чертой всех исследуемых биографий преподавателей дидактики географии является их **профессия учителя в школе** (в начальной или в старших классах), где профессиональной активности сначала сопутствовала увлеченность. Все они работали над своей карьерой: так, один из респондентов, помимо работы в школе, занимался методикой, второй был экзаминатором, третий – общественным деятелем, сочетающим работу в школе с общественной деятельностью. Их объединяет также и то, что в определенный момент они все достигли критического пункта – пограничной отметки в развитии, когда школьные ограничения не позволяли развивать увлечения по банальной причине: креативный учитель был не нужен ни школе, ни ученикам. Как оказалось, и одной, и вторым достаточно было заявлений о креативности, а ежедневность требовала, чтобы учитель поступал согласно требованиям образовательной программы и в соответствии с указаниями начальства, то есть был предсказуемым.

Следующий значимый момент респонденты связывают с ситуацией, когда любящий свой предмет учитель отдает себе отчет в том, что источник проблем кроется в издаваемых «сверху» постановлениях, которые заставляют его изменить прежние цели и методы работы с учениками. Он замечает, например, что очередные реформы министерства образования вместо того, чтобы увеличивать поле маневра в обучении, генерируют образовательный

хаос, а в качестве средства наведения порядка используют систему внешнего оценивания (экзаменов). Диктатура сопутствующих этому требований предполагает полное подчинение образовательного процесса тестам, что совершенно исключает внедрение дидактических инноваций. Это сопровождается разочарованием видимостью профессиональной карьеры, которая документируется в папках в рамках карьерного роста. Респонденты отмечали, что несмотря на постепенное утолщение папок, в их реальной работе с учениками практически ничего не менялось, а если что-то менялось, то к худшему. Все респонденты отмечали также, что – парадоксально – стремясь к профессиональному росту и собирая доказательства своей ангажированности в обучение и воспитание, на самом деле работали намного хуже, чем до повышения, поскольку раньше не концентрировались на коплении документов.

Эти и другие горькие размышления – доказательства растущего самосознания, одновременно с которым у респондентов появляется чувство опредмечивания, связанного с опытом символического насилия и финализации профессиональной карьеры (в Польше вершиной карьерной лестницы является получение степени дипломированного учителя, что возможно уже через семь лет после начала работы в школе). До этого они: (а) боролись со стереотипами, были новаторами; (б) работа их по-настоящему радовала, часто работали дольше – бесплатно – ради своих учеников и их потребностей; со временем работа стала ограничиваться хорошей подготовкой к экзаменам, гарантирующей получение высокого балла [Groenwald 2011]; (с) развивали свою педагогическую и воспитательную компетенцию на курсах повышения квалификации, последипломном

обучении, встречались со значимыми Другими. Но в новых политических, культурных и экономических реалиях эти действия уже не были востребованными. Появился вопрос: «Что дальше с моими увлечениями, с моим развитием? Это уже конец? Как избежать **профессионального выгорания**» [Fengler 2001, Maslach 2000]?

Моим знакомым удалось избежать выгорания, поскольку, хотя они и видели приближающийся конец своей школьной карьеры в связи с отсутствием возможности развития, они также активно искали другие места, где можно было бы развивать увлеченность предметом. Такая возможность была найдена в университете, где они до сих пор работают преподавателями дидактики географии.

Университетское настоящее

Сегодня они говорят, что изначальноное восхищение работой со студентами с течением времени пошло на спад, что напрямую связано с пропажей интереса к учебе у студентов. Не были реализованы и надежды на свободу творческого поиска и неограниченное научное развитие, чему виной, по мнению преподавателей, - превращение университета в бизнес-предприятие, (а) направленное на массовость образования; (б) ожидающее от преподавателей доказательств научной деятельности в виде статей, которые должны публиковаться в престижных журналах (с высоким индексом). К сожалению, соответствие этим двум требованиям в случае дидактики географии представляется сложной проблемой.

Прежде всего потому, что наряду со снижением рождаемости ежегодно уменьшается количество студентов. Поэтому, чтобы аудитории не пустовали, в университет принимают всех, кто сдал матуру (государственные экзамены) и пожелал изучать географию, хотя заин-

тересован не ею, а получением диплома бакалавра или магистра.

Во вторых, как следует из бесед, продвижение по карьерной лестнице осложняется специфическим статусом дидактики географии. Как одна из частных дидактик она могла бы развиваться **интердисциплинарно**, как дисциплина, смежная с географией и общей дидактикой. С одной стороны, это ее качество придает ей характер уникальности, исключительности: можно использовать наработки естествознания, гуманитарных и общественных наук¹. С другой стороны, этот факт создает проблемы с самоопределением науки и с оценкой ею собственного состояния. Время расцвета дидактики географии, приходящееся на межвоенное двадцатилетие, давно прошло [Szkurlat 2008: 281]. После войны прекратились поиски собственной дидактической теории, их вытеснила методика преподавания географии, главной целью которой была практическая подготовка будущих учителей к работе в социалистической школе. Изменилась ли ситуация сейчас?

Оказывается, что мнения относительно «научности» дидактики географии разнятся даже в среде ученых. По мнению одних, происходит возрождение дидактической теории, о чем свидетельствуют кандидатские диссертации, посвященные дидактике географии, и проводимые в настоящее время иссле-

дования [тамже: 282-293]. Однако они в большой мере посвящены практическим вопросам, таким как работа над программами и методами обучения, дидактическими средствами, эффективностью обучения – учебы, что Э. Шкурлат называет **«долей утилитарных аспектов»**, которые представляют собой ответ на социальный запрос, т.е. на запрос школьного, а отчасти и университетского образования» [тамже]. Наряду с этим исследовательница подчеркивает, что **такое направление исследований является причиной, по которой дидактике географии отказывают в статусе научной дисциплины**. В свою очередь Ф. Плит считает, что дидактика в высшей школе не может считаться ни наукой, ни даже искусством в связи с тем, что отношения *преподаватель – студент* нельзя рассматривать в категориях *мастер – ученик*. Она может претендовать лишь на статус ремесла, в рамках которого ведется практическая подготовка студентов, часто случайных, не заинтересованных ни географией, ни работой в школе [Plit 2004: 109]. Называемые им причины – это массовость образования и участие преподавателей географии «в работе над программами, оценке учебников, стандартов требований, новых экзаменов, курсов повышения квалификации и т.д.» [тамже].

Мои собеседники с горечью отмечают, что в конце концов те преподаватели, которые стремятся к повышению и планируют стать самостоятельными научными сотрудниками (докторами и профессорами), вынуждены «эмигрировать» на пространства других научных дисциплин, в основном географии и педагогики. Как отмечает один из них, «дидактика географии это не предмет и не дидактика». Причем и педагогика, и география смотрят на дидактику географии свысока, считая ее малонаучной или ненаучной. Очередной респондент

1 Проф. З. Квечиński решает дилемму отнесения педагогики к гуманитарным или общественным наукам следующим образом: «Это прежде всего псевдопроблема, поскольку педагогика берет начало в философии и гуманитарных знаниях, которые пользовались философскими методами, а по мере развития – эмпирическими методами и методами прикладных общественных наук. Она уже до конца останется трансдисциплинарной, а отнесение ее к одной только сфере представляется искусственным и не изменит достигнутого состояния нашей дисциплины». [Kwieciński 2011].

отмечает, что «часть геграфов вообще не знает, что такое дидактика. Кроме того, в дидактике ведь все разбираются, а я здесь какой-то учитель, который наверняка не имеет понятия о географии. Все ведь у нас дидактики, раз проводят дидактические занятия. (...) Чем в основном занимается географическая дидактика? – Учит студентов писать конспекты и сценарии уроков. Их даже не учат готовиться к уроку – достаточно просто приготовить сценарий. Бытует мнение, что быть дидактиком легко, есть ведь министерские распоряжения и можно по ним работать». Поэтому не удивительно, что частная дидактика рассматривается многими как бедная родственница педагогики и географии, которую оценивают сквозь призму эффективности подготовки студентов к работе в школе.

3. Стратегии будущего.

Заключение.

По мнению Д. Клус-Стасинской, пространство оговоренной здесь этой и других частных дидактик «производит впечатление неупорядоченного, поскольку на его уровнях происходит «борьба» между общественной мыслью, связанной со способами обучения, и институтами, в которых оно реализуется» [Klus-Stańska 2010: 51], сталкиваются расхожее и научное знания. И дидактика не справляется с этим хаосом. Она становится источником проблем также для занимающихся ею преподавателей, которые пробуют искать выход из сложившейся ситуации.

Рассматривая проблему возможных стратегий действия преподавателей в будущем, я использую концепцию Я. Филька [2001], который вводит следующие категории: (а) преподаватели дидактики географии могут сознательно не замечать свое тяжелое положение, (б) они могут переживать тяжелые времена (тактика мимикрии), (с) могут ока-

зывать сопротивление и бороться. Пути возможных изменений более подробно показаны в прилагаемой матрице (таблица 1), там же предпринимается попытка упорядочить выводы. Здесь я хотела бы немного остановиться на последней стратегии – стратегии активного созидания университетской действительности и места в ней преподавателей дидактики, а также на открывающихся перед ними вариантах поведения. Существуют три возможности:

- 1) трансформировать уникальность и трансдисциплинарность частной дидактики в **шанс** интердисциплинарного развития преподавателей дидактики, за который они будут нести **ответственность** [Melosik, Szkudlarek 2009: 34].
- 2) заметить и по достоинству оценить факт создания с другими преподавателями дидактики (из других университетов) сообщества, характеризующегося **доверием, единством убеждений** и целей, совпадением интересов, согласованностью действий. Они необходимы на пути к поставленной цели.
- 3) развивать свою увлеченность и готовность к изменениям, не отказываться от них, подчиняясь диктатуре чуждых преподавателю ценностей. Дело в том, что страстная увлеченность не терпит конкуренции, она авторитарна, всеобъемлюща, бескомпромиссна. И преподаватель либо ей подчиняется, либо перестает быть ее верным слугой. Однако подчинение стоит дорого. С другой стороны, страстная увлеченность наполняет жизнь преподавателя надеждой, целеустремленностью, благодаря ей он становится смелым, позитивно относится к окружающим, а его жизнь наполнена общением с миром.

Таблиця 1. Біографії університетських преподавателей дидактики: жизнь в общении с миром.

Историческое и социальное время	Объективные	Субъективные		Мир общества - источник критических инцидентов
		увлеченность	ценности	
Жизнь «рядом» с историей	Учеба в вузе ↓ Окончание вуза ↓	Мечты о профессии географа-исследователя, ученого, который работает в вузе или в НИИ	Студенческая практика – предвкушение свободы научных исследований	Научные авторитеты
Кризис 1980-х гг.	Безработица и постоянный поиск работы → тяжелая материальная ситуация → потребность в источнике заработка	Отказ от мечты стать ученым → увлеченность усыпляется ↓	Любовь, эмпатия Чувство поражения	Невеста/ жених, Семья, дети
Конец 1980-х – начало 1990-х – обещания реформировать систему образования, в основном свободы	Работа в школе (разные предметы)	Увлеченность начинает трансформироваться	Возрождение чувства свободы, поиск новых полей активности	Дилемма: Чьим мнением руководствоваться в работе учителя: директора или учеников?

1990-е гг.: неолиберализм свободного рынка	Хаос, директивное управление	Работа без увлечения, ради папки. Симптомы профессионального выгорания	Дезориентация, определение, символическое насилие; личность типа <i>быть</i> <i>таким, как</i>	Значимые Другие – управляющие образованием
	Работа в вузе	Очарованность работой со студентами, новые поля интеллектуальной деятельности	Научное развитие + работа со студентами. Уникальность дидактики как ценность	Значимые Другие: ученые. Неопределенность статуса преподавателя дидактики ↔ дидактика нуждается в самоопределении.
после 2000	Очередные реформы, моделирование системы высшего образования «сверху», массовость	Преподаватель дидактики как ученый и исследователь, преодолевающий барьеры	Научная увлеченность, сообщество преподавателей дидактики	Свободный рынок диктует нормы образования, экономизация вуза, пауперизация диплома
прогнозы	Неопределенность будущего, изменчивость постановлений, перевес в сторону узкой направленности дидактики → дидактика ограничивается методикой	Научная и дидактическая увлеченность развиваются на поле других дисциплин	I Солидарность преподавателей дидактики, идентификация с МЫ → сила бороться II Нежелание некоторых сотрудничать → ослабление связей, нарушенная самоидентификация	I Действия преподава телей «снизу», общие цели, возрожден ие статуса дидактики II Пассивное подчинение директивам «сверху» (университетским, министерским)

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Day Ch., *Nauczyciel z pasją, Jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy*. GWP, Gdańsk 2008.
2. Groenwald M. 2011, *Etyczne aspekty egzaminów szkolnych*. Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
3. Fengler J. 2001, *Pomaganie męczy*, GWP, Gdańsk.
4. Filek J. 2001, *Filozofia jako etyka*, Wyd. Znak, Kraków.
5. Flick U. 2011, *Jakość w badaniach jakościowych*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
6. Jurgiel Aleksander A. 2013, *Doświadczenie edukacyjne w perspektywie andragogicznej. Studium biograficzno-fenomenologiczne*. Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
7. Klus-Stańska D. 2010, *Dydaktyka wobec chaosu*. Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa.
8. Konarzewski K. 2000, *Jak uprawiać badania oświatowe*. WSiP, Warszawa.
9. Kwieciński Z. 2011, *Głos w dyskusji Przewodniczącego Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego*.
10. Lalak D. 2010, *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa.
11. Maslach Ch. 2000, *Wypalenie – w perspektywie wielowymiarowej*, [w:] H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
12. Melosik Z., Szkudlarek T. 2009, *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*. Wyd. Impuls, Kraków.
13. Noga M. 2008, *Rola nauczyciela akademickiego w rozwoju pasji przyszłych nauczycieli*, [w:] K. Sujak-Lesz (red.), *Kształcenie nauczycieli w szkole wyższej*, Wyd. „Atut”, Wrocław.
14. Plit F. 2004, *Dydaktyka studiów geograficznych - dziedzina zapomniana*, [w:] M. Tracz, Z. Zioto (red.), *Dydaktyka geografii jako nauka i sztuka*, Wyd. Instytutu Geografii Akademii Pedagogicznej, Kraków.
15. Szkurtat E. 2008, *Historia dydaktyki geografii. Główne kierunki i ośrodki badań*, [w:] A. Jackowski, S. Liszewski, A. Richling (red.), *Historia Geografii Polskiej*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
16. Tripp D. 1996, *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*. WSiP, Warszawa.
17. Urbaniak-Zajac D. 2016, *W poszukiwaniu teorii działania profesjonalnego pedagogów. Badania rekonstrukcyjne*. Wyd. Impuls, Kraków.