

Jolanta Szempruch

Problemy kształcenia i doskonalenie nauczycieli w Polsce – w kierunku profesjonalizacji zawodu

Problems of education and teacher training in Poland – towards professionalisation of the profession

The article presents a general analysis of the problems concerning education and teacher training in Poland. The aim of the paper is to discuss the main concepts and solutions used in education and teacher training, taking into account continuity and the uniqueness of professional formation and supporting teachers in their development. The author focuses also on the analysis of the process of education and teacher training in the perspective of the development of their professionalism and professional pragmatics. The solutions in teacher training, used in some countries that educate the best teachers in the 21st century, are shown. In this context, recommendations for changes in the process of education and teacher training in our country are presented.

DOI	https://doi.org/10.31268/StudiaBAS.2022.11
Słowa kluczowe	kształcenie nauczycieli w Polsce, doskonalenie nauczycieli, kompetencje nauczycieli
Keywords	education of teachers in Poland, teachers' professional training, teachers' competences
O autorce	profesor dr hab., przewodnicząca Sekcji Pedeutologii Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, Uniwersytet Rzeszowski • ✉ jszemppruch@ur.edu.pl • ORCID 0000-0002-3739-3288



Artykuł został udostępniony na licencji Creative Commons – Uznanie Autorstwa 3.0 Polska (CC BY 3.0 PL).

Wstęp

Nauczyciele znajdują się w centrum procesu edukacyjnego. Punktem wyjścia do myślenia o ich edukacji i doskonaleniu jest krytyczna ocena stanu tej edukacji, analiza rozwiązań stosowanych w państwach osiągających sukcesy w kształceniu nauczycieli i kierunków rozwoju cywilizacji oraz zmieniających się potrzeb szkoły.

Celem artykułu jest omówienie głównych koncepcji i rozwiązań stosowanych w procesie kształcenia i doskonalenia nauczycieli z uwzględnieniem ciągłości i niepowtarzalności rozwoju zawodowego tej grupy pracowników oraz wspomagania ich w tym rozwoju. Pozostają one w związku z oczekiwaniami kierowanymi pod adresem nauczycieli, dotyczącymi gotowości do podejmowania nowych wyzwań i zadań wynikających ze zmienności świata, do rozwoju niezbędnych kompetencji zawodowych i osobistych oraz dążenia do wysokiego poziomu profesjonalizacji. Wspomniane oczekiwania i wyzwania stają się ważnymi czynnikami zmian w kształceniu i funkcjonowaniu zawodowym nauczycieli. Niezbędne kierunki tych zmian zostały zarysowane w tekście.

Przygotowanie zawodowe nauczycieli jest procesem złożonym, w czasie którego powinny zostać wykształcone m.in. kompetencje umożliwiające działanie pedagogiczne, rozumienie

rzeczywistości oświatowej oraz relacji edukacyjnych i samego siebie, a także umiejętności interpretacji rzeczywistości i własnego doświadczenia. Rozwój tych kompetencji powinien zmierzać w kierunku refleksji nad sensem, istotą, prawomocnością i źródłami działań nauczyciela. W tym kontekście istotne staje się poszukiwanie odpowiedzi na pytania o jakość procesów kształcenia i doskonalenia zawodowego oraz kierunki ich optymalizacji, składające się na nowoczesny, elastyczny i otwarty proces kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Przyczyni się to do ożywienia debaty publicznej i wprowadzenia koniecznych zmian mających na celu poprawę przygotowania nauczycieli do pełnienia coraz bardziej złożonych funkcji i wykonywania zadań zawodowych. Jakość tego przygotowania ma wpływ na życie osobiste i zawodowe nauczycieli, losy edukacyjne uczniów oraz politykę edukacyjną.

Koncepcje kształcenia nauczycieli

Problematyka kształcenia nauczycieli jest przedmiotem nieustannych dyskusji i badań pedeutologicznych¹. W bogatym dorobku teoretycznym polskiej pedeutologii można wyodrębnić podstawowe wyobrażenia o kształceniu nauczycieli, które znalazły wyraz w kilku ogólnych koncepcjach². Ich analiza pozwala na odczytanie oczekiwań związanych z przygotowaniem zawodowym nauczyciela.

Znacząca okazała się koncepcja ogólnokształcąca, wiążąca edukację nauczyciela z potrzebą wyposażenia go w możliwie obszerną wiedzę ogólną. Zwolennicy tej koncepcji uważali, że nauczyciel powinien uzyskać w toku studiów wielostronną wiedzę, solidne wykształcenie ogólne zapewniające powodzenie w pracy zawodowej. Powiązane to było z wizją edukacji encyklopedycznej i dominującą rolą nauczyciela. Koncepcja ta obok tradycyjnego podejścia do przygotowania nauczyciela była realizowana po drugiej wojnie światowej, kiedy w wyniku strat wojennych wzrosło zapotrzebowanie na nauczycieli. Obecnie model nauczyciela erudyty zastępowany jest coraz częściej modelem nauczyciela posiadającego umiejętności inspirowania uczniów do samodzielnego poszukiwania informacji z różnych nowych źródeł.

W koncepcji personalistycznej, skierowanej na osobę (osobowość) nauczyciela, dążono do ukształtowania pożądaných w zawodzie nauczycielskim postaw, pomocnych w rozwijaniu jego zainteresowań i zdolności. Podstawowym celem edukacji nauczycielskiej, a później pracy zawodowej jest uformowanie osobowości nauczyciela i stwarzanie okazji do stania się indywidualnością godną naśladowania.

- 1 W. Okoń, *Rzecz o edukacji nauczycieli*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1991; T. Lewowicki, *O kształceniu nauczycieli – esej ponownie przypominający słabości i zawierający sugestie dróg poprawy* [w:] *Współczesne problemy pedagogiki. W kierunku integracji teorii z praktyką*, red. S.M. Kwiatkowski, Wydawnictwo APS, Warszawa 2021; H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycieli. Konteksty – Kategorie – Praktyki*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1997; C. Banach, *Orientacje – koncepcje edukacji nauczycielskiej*, Wydawnictwa Edukacyjne, Kraków 1998; J. Szempruch, *Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy systemu edukacji w Polsce*, Wydawnictwo WSP, Rzeszów 2000; eadem, *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.
- 2 T. Lewowicki, *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1999; idem, *O kształceniu...*, s. 28–44.

Z kolei w podejściu pragmatycznym (kompetencyjnym) położono nacisk na zdobycie różnorodnych sprawności przydatnych w codziennej pracy zawodowej, wyznaczających szanse powodzenia zawodowego.

W koncepcji kształcenia specjalistycznego, wraz z postępującą specjalizacją nauki i koniecznością wyboru obszarów wiedzy poznawanej i przekazywanej, ukształtowało się dążenie do kształcenia nauczyciela specjalisty w zakresie określonej dyscypliny – matematyki, biologii, fizyki itp.

W koncepcji progresywnej przyjęto, że w szybko zmieniającym się świecie ważne staje się przygotowanie nauczycieli do rozwiązywania problemów przez stwarzanie sytuacji problemowych i prowokowanie do ich rozwiązywania w procesie kształcenia. Od nauczyciela oczekiwano elastyczności myślenia i sprawności działania w nowych sytuacjach oraz sprawnego funkcjonowania w nieznannej i trudnej przyszłości.

W koncepcji wielostronnej skupiono się na przygotowaniu nauczyciela obejmującym różne elementy typów kształcenia omówionych wcześniej. Koncepcja ta zapewne jest najbliższa założonemu modelowi wykształcenia idealnego, ale najtrudniejsza do zrealizowania³.

W literaturze naukowej można znaleźć inne nazwy poszczególnych koncepcji, a także ich połączenia⁴. Wybory koncepcji mają związek ze swoistymi „modami”. Przedstawiają oczekiwania dotyczące dominujących zakresów przygotowania oraz podstawowych kompetencji i narzędzia służące do ich zdobycia.

Teoretyczne koncepcje przygotowania zawodowego nauczycieli miały znaczenie przy kształtowaniu jego całościowego modelu i były uwzględniane przy doborze treści kształcenia, wyznaczały profile uczelni przygotowujących nauczycieli. W latach 90. XX w. pojawiły się także różne cząstkowe koncepcje edukacji nauczycielskiej dotyczące np. wybranych kompetencji, cech nauczycieli, obszarów ich aktywności. Odnosiły się one przede wszystkim do już wykonywanego zawodu, doskonalenia i samorozwoju nauczyciela. Jako przykłady mogą posłużyć koncepcje: refleksyjnego praktyka D. Schöna⁵, profesjonalnego artyzmu D. Fish⁶, mądrego nauczania A. Feldmana⁷, mistrzostwa osobistego (jako procesu ciągłego doskonalenia umiejętności zawodowych i dyspozycji moralnych)⁸ oraz nauczyciela badacza, prowadzącego badania edukacyjne nad własnymi działaniami praktycznymi (ang. *action research*), stającego się jed-

3 J. Szempruch, *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, s. 49; T. Lewowicki, *O kształceniu...*, s. 30.

4 Por. H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 48–63; W. Okoń, *Kształcenie nauczycieli w Polsce – stan i kierunki przebudowy* (Raport tematyczny KEEN, nr 4), Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa–Kraków 1988.

5 D.A. Schön, *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*, Jossey-Bass, San Francisco 1987.

6 D. Fish, *Learning Through Practice in Initial Teacher Training. A Challenge for the Partners*, Kogan Page, London 1989.

7 Por. B.D. Gołębiak, *Ku pedeutologii refleksyjnej. Od „agresywnej pewności” do „łagodnej perswazji”*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2001, numer specjalny, s. 205; J. Szempruch, *Pedagogiczne kształcenie...*, s. 132–133.

8 P.M. Senge, *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002.

nocześnie uczestnikiem zdarzeń edukacyjnych, ich twórcą i kompetentnym obserwatorem⁹. Funkcjonuje również koncepcja nauczyciela wyemancypowanego, odrzucającego stereotypy i mity¹⁰, nauczyciela będącego transformatywnym intelektualistą, autonomicznego w działaniu i zmieniającego konteksty, nauczyciela profesjonalisty¹¹ i model nowego profesjonalizmu J. Elliotta¹². Każda z tych propozycji zawiera jakieś przesłanie, ale nie precyzuje zakresu ani sposobu kształcenia nauczycieli.

Zarysowane koncepcje kształcenia nauczycieli dały podstawę do oceny aktualnych rozwiązań w tym zakresie.

Aktualne rozwiązania w kształceniu nauczycieli – próba oceny

W rozumieniu współczesnej pedeutologii edukacja nauczycielska jest procesem wielostronnym, interdyscyplinarnym, wielofunkcyjnym, innowacyjnym i perspektywnym, rozwijającym osobowość i postawy, ściśle związanym z bliższym i dalszym środowiskiem oraz wyzwaniem społeczno-kulturowymi i cywilizacyjnymi XXI w.¹³

W zakresie kształcenia nauczycieli podjęto wiele reformatorskich działań. Wiązały się one na ogół z reformowaniem szkolnictwa, które wymagało nowego podejścia do edukacji, uwzględniającego istotne czynniki jej rozwoju. Zasadniczymi przesłankami edukacji nauczycielskiej są:

- globalne, europejskie i polskie wyzwania cywilizacyjne, szanse i zagrożenia okresu wielkiej zmiany społeczno-kulturowej i edukacyjnej;
- długofalowa strategia przemian i rozwoju edukacji szkolnej oraz równoległej;
- modelowe założenia edukacji nauczycielskiej oraz oczekiwania społeczne w zakresie postulowanych funkcji i zadań nauczycieli, ich praw, obowiązków i powinności;
- uwzględnianie w systemie edukacji zadań i czynności nauczycieli oraz konkurencji dostępnych środków masowej informacji i komunikacji w celu ukształtowania kompetencji poznawczych, językowych, komunikacyjnych, interpersonalnych, kulturowych i życiowych¹⁴.

W szkolnictwie wyższym oraz w systemie oświaty istniało i nadal istnieje kilka ścieżek prowadzących do zdobycia uprawnień do nauczania. Kształceniem przyszłych nauczycieli zajmuje się wiele różnych instytucji (uniwersytety, politechniki, akademie, wyższe szkoły zawodowe, zakłady kształcenia nauczycieli i placówki doskonalenia nauczycieli mające akredytację).

W wyniku nowych wyzwań cywilizacyjnych i przemian systemu edukacji kształcenie nauczycieli prowadzone przez szkoły wyższe zostało uregulowane prawnie w postaci Krajowych Ram Kwalifikacji i Standardów kształcenia nauczycieli. Stają się one przesłanką dla tworzenia pla-

9 R.N. Rapoport, *Three Dilemmas of Action Research*, „Human Relations” 1970, nr 23, s. 499.

10 M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój Świadomości krytycznej człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006, s. 193.

11 *Odmiany myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1995, s. 285–306.

12 H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 185.

13 J. Szempruch, *Pedagogiczne kształcenie...*, s. 249; *eadem*, *Pedeutologia...*, s. 58.

14 Por.: J. Szempruch, *Pedeutologia...*, s. 56–57; C. Banach, *Polska szkoła i system edukacji. Przemiany i perspektywy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1997.

nów i programów edukacji akademickiej. Krajowe Ramy Kwalifikacji stanowią opis kwalifikacji zdobywanych w systemie szkolnictwa wyższego w danym państwie i poświadczają osiągnięcie określonych efektów kształcenia. Standardy kształcenia nauczycieli są zbiorem reguł i wymagań w zakresie przygotowania zawodowego, które dotyczą sposobu organizacji kształcenia, osób je prowadzących, ogólnych i szczegółowych efektów uczenia się, a także sposobu weryfikacji osiągniętych efektów uczenia się. Standardy są więc w założeniu nadrzędne względem programów kształcenia.

Standardy kształcenia nauczycieli w Polsce po raz pierwszy zostały określone w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 23 września 2003 r.¹⁵ Dotyczyły studiów wyższych zawodowych, studiów magisterskich i studiów podyplomowych. Od tego czasu weszły w życie trzy nowe dokumenty zastępujące poprzednie rozporządzenia, uchwalane kolejno w latach 2004, 2012 oraz 2019¹⁶. W związku z organizacją systemu kształcenia nauczycieli w kolegiach nauczycielskich i nauczycielskich kolegiach języków obcych również dla tych szkół w latach 2006–2016 zostały określone standardy kształcenia. Wszystkie one były przedmiotem wielu analiz i refleksji nauczycieli akademickich¹⁷.

W obecnie obowiązujących standardach kształcenia¹⁸ określono przygotowanie do wykonywania zawodu: 1) nauczyciela przedmiotu, teoretycznych przedmiotów zawodowych, praktycznej nauki zawodu, nauczyciela prowadzącego zajęcia i nauczyciela psychologa; 2) nauczyciela przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej (klasy I–III szkoły podstawowej) oraz 3) nauczyciela pedagoga specjalnego, nauczyciela logopedy i nauczyciela prowadzącego zajęcia wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka.

Kształcenie nauczycieli jest prowadzone na studiach pierwszego i drugiego stopnia, jednolitych studiach magisterskich (edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna, pedagogika specjalna) oraz studiach podyplomowych. Proces kształcenia może być realizowany podczas studiów

15 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 23 września 2003 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli (Dz.U. nr 170, poz. 1655).

16 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli (Dz.U. nr 207, poz. 2110); rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz.U. nr 50, poz. 400); rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. 2019, poz. 1450).

17 M. Nowak-Dziemianowicz, „Wielki Przegrany Współczesności”. *Polski nauczyciel jako podmiot i przedmiot kształcenia* [w:] *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli*, red. P. Rudnicki, B. Kutrowska i M. Nowak-Dziemianowicz, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2008, s. 130–131; M. Czerepaniak-Walczak, *Ile „techné”, ile „praxis”? W poszukiwaniu koncepcji praktyki jako elementu kształcenia nauczycielskiego profesjonalizmu*, „*Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*” 2012, nr 3(59), s. 13; I. Fornalik, *Pedagog specjalny w roli edukatora seksualnego. Między niepewnością a poczuciem powinności*, „*Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej*” 2014, nr 16, s. 72; B. Atroszko, *Miejsce innowacyjności w standardach kształcenia nauczycieli*, „*Forum Oświatowe*” 2020, nr 1(63), <https://doi.org/10.34862/fo.2020.1.7>, s. 113–126.

18 Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. 2021, poz. 890).

o profilu praktycznym lub ogólnoakademickim – uwzględniającym udział studentów w zajęciach przygotowujących do prowadzenia działalności naukowej lub tę działalność.

Kształcenie nauczycieli obejmuje przygotowanie merytoryczne (do nauczania pierwszego/kolejnego przedmiotu lub prowadzenia pierwszych/kolejnych zajęć) oraz przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne i dydaktyczne (podstawy dydaktyki, emisja głosu, przygotowanie dydaktyczne do nauczania przedmiotu lub prowadzenia zajęć). W zakres przygotowania psychologiczno-pedagogicznego i dydaktycznego wchodzi praktyki zawodowe. Ich celem jest umożliwienie zdobycia doświadczenia związanego z pracą dydaktyczno-wychowawczą nauczyciela i konfrontowania nabytej wiedzy z zakresu dydaktyki szczegółowej (metodyki nauczania) z rzeczywistością pedagogiczną. Jeżeli przedmiot jest nauczany w szkole zarówno podstawowej, jak i ponadpodstawowej, wówczas praktyki zawodowe odbywają się w obu typach szkół. Są one zintegrowane z realizacją zajęć z zakresu dydaktyki przedmiotu nauczania lub rodzaju zajęć.

Jakość przygotowania do zawodu nauczyciela jest przedmiotem wielu badań i analiz prowadzonych przez środowiska naukowe oraz Najwyższą Izbę Kontroli (NIK). Według ekspertów wiele instytucji prowadzi działania pozorowane, proces kształcenia nauczycieli jest nieuporządkowany i nierzetelny, a efektem tego jest nadmierna liczba słabo wykształconych absolwentów kierunków pedagogicznych¹⁹. Zwraca uwagę zróżnicowanie poziomu i sposobów kształcenia, dominacja ilości studiujących nad jakością studiów, chaos w treściach kształcenia i zanik kanonów wiedzy przekładających się na treści dotyczące różnych sfer przygotowania zawodowego. W programach kształcenia brakuje ogólnych koncepcji kształcenia, omówionych pokrótce w pierwszej części artykułu. Przywrócenia rangi i przydatności kanonu treści (podstawowych, uznanych za obligatoryjne) domaga się T. Lewowicki. Wymaga to jednak uzgodnień w środowiskach akademickich i zwiększenia liczby godzin przeznaczonych na kształcenie pedagogiczne. W przeciwnym razie będzie utrwalane kształcenie oparte na wyborach nauczycieli akademickich, niejednokrotnie pozornie tylko zgodne ze standardami²⁰.

Badacze krytykują w edukacji nauczycielskiej dominację podających metod kształcenia, nadmiar wiedzy „zakotwiczonej w przeszłości”, a w związku z tym szybką dezaktualizację tej wiedzy i jej nieprzystosowanie do zmieniających się warunków życia oraz zbyt małą liczbę godzin przygotowania praktycznego i słabe powiązanie teoretycznej wiedzy z praktyką szkolną²¹. Nasilają się zjawiska braku zainteresowania przyjmowaniem praktykantów ze strony administracji szkolnej, a nawet obaw przed prowadzeniem praktyk, niechęci rodziców do obecności praktykantów w szkole i braku motywacji nauczycieli szkolnych do udziału w procesie przygotowania praktycznego studentów. Pojawiają się też zakłócenia współpracy szkół i uczelni wyższych²². Można zaobserwować słabe przygotowanie studentów do działalności naukowej. Szczególnym przejawem zaniedbań stało się samodzielne realizowanie przez studentów praktyk

19 T. Hejnicka-Bezwińska, *Praktyka edukacyjna w warunkach zmiany kulturowej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2015, s. 404.

20 T. Lewowicki, *O kształceniu...*, s. 35–36.

21 J. Szempruch, *Pedagogiczne kształcenie...*; eadem, *Pedeutologia...*, s. 55; B.D. Gołębiński, S. Krzychała, *Akademickie kształcenie nauczycieli w Polsce – raport z badań*, „Rocznik Pedagogiczny” 2015, nr 38, s. 97–112.

22 T. Lewowicki, *O kształceniu...*, s. 38.

nauczycielskich i studenckich poza planem zajęć. Studenci sami wyszukują szkołę lub placówkę opiekuńczo-wychowawczą, w której odbywają praktykę, przy czym nie zawsze zwracają uwagę na posiadane kompetencje opiekunów praktyk i przygotowanie placówki. Uczelnie na ogół zajmują się stroną organizacyjną praktyk i podpisywaniem umów z nauczycielami przyjmującymi studentów. Zdarza się zaliczanie praktyk osobom już pracującym jako nauczyciel (i studiującym) na podstawie dokumentów potwierdzających pracę nauczycielską. Praktyka zawodowa w istocie nie spełnia założonych celów, nie jest elementem zdobywania nowych doświadczeń i ulepszania pracy zawodowej. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej (MEN) w sprawie standardów kształcenia nauczycieli również nie wzmocniło roli praktyk w przygotowywaniu studentów do zawodu.

Także w opinii studentów proces kształcenia kandydatów na nauczycieli nie jest systematycznie doskonały. Blisko jedna czwarta studentów (24%) kończących studia pierwszego i drugiego stopnia w roku akademickim 2015/2016 stwierdziła, że praktyczne przygotowanie do roli nauczyciela nabyła w stopniu znikomym i niskim. Ich zdaniem wprowadzane zmiany powinny dotyczyć rozszerzenia wymiaru zajęć praktycznych, ukierunkowania programów studiów na uzsikiwanie praktycznych umiejętności, poprawy przygotowania psychologiczno-pedagogicznego do pracy w szkole i przygotowania do ciągłego doskonalenia (samorozwoju)²³.

Są to niepokojące sygnały, praktyka w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli będzie bowiem efektywna i będzie mieć sens wówczas, gdy stanie się krytyczną obserwacją i poszukiwaniem nowych odpowiedzi na nurtujące pytania. Jeśli przyjmiemy, że poznawanie teorii zapoczątkowuje proces intelektualny, służy budzeniu potrzeb poznawczych, pomaga dostrzegać problemy, a następnie je rozwiązywać, pokazuje możliwe drogi poszukiwania i uświadamia ich ograniczoność, jak również umożliwia rozumienie mechanizmów regulujących lub tworzących konteksty edukacyjne, wówczas nauczyciele mają szansę sami współtworzyć owe konteksty. Także interpretacja praktycznego doświadczenia edukacyjnego wymaga umiejętności rozumienia i definiowania charakterystycznych dla myślenia naukowego, prowadzącego do tworzenia teorii.

Okazuje się jednak, że praktyka w dotychczasowym kształcie zdaje się pogłębiać bezradność nauczycieli, a wytrenowana zdolność powielania wzorów, nawet przy pewnej zdolności do ich modyfikacji, uniemożliwia radzenie sobie w nowych sytuacjach. Nadmierna wiara w technikę doskonalenia praktycznego, opartego na gotowych scenariuszach lekcji czy innych zajęć, zawodzi coraz częściej w nowych sytuacjach. Należy więc praktykę pedagogiczną ściślej powiązać z całym procesem przygotowania do zawodu i traktować jako działania umożliwiające kształtowanie twórczego podejścia do problemów pedagogicznych, inspirujące do poszerzania i pogłębiania wiedzy, tworzenia własnej teorii, a także konfrontowania indywidualnych poglądów z poglądami innych uczestników procesu edukacyjnego.

Należy wzmacniać również kompetencje teoretyczne, niezbędne nauczycielowi w definiowaniu sytuacji, w której działa. Od trafności definicji zależy bowiem sposób jego działania, odpowiedniość użytych metod, środków, stylów komunikowania się z otoczeniem.

23 Najwyższa Izba Kontroli, *NIK o przygotowaniu do zawodu nauczyciela*, <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/nik-o-przygotowaniu-do-zawodu-nauczyciela.html> [dostęp: 14 czerwca 2022 r.].

Niekorzystnym zjawiskiem są niskie wymagania wobec osób ubiegających się o zdobycie uprawnień do nauczania. Jak wskazano w analizach NIK²⁴, wyraźnie zaczyna zarysowywać się zjawisko negatywnej selekcji. Ponad 9% osób przyjętych na kierunki i specjalności nauczycielskie w roku akademickim 2014/2015 to absolwenci szkół ponadgimnazjalnych, którzy na egzaminie maturalnym uzyskali najniższe wyniki (tj. od 30 pkt do 49 pkt). W wielu przypadkach było ich więcej, np. na Uniwersytecie Wrocławskim na kierunki nauczycielskie przyjęto 28% osób z takim wynikiem²⁵. Do tego dochodzi brak weryfikacji kandydatów pod względem predyspozycji do wykonywania zawodu nauczyciela.

Wprowadzane zmiany w kształceniu nauczycieli mają charakter pozorowany. Kolejne standardy umożliwiają mierzenie systemów edukacji oraz ilościowe ich porównywanie i rozliczanie, ale nie doprowadzą do doskonałości nauczania i badań naukowych. Poprawa jakości procesu kształcenia nauczycieli wymaga wytężonej pracy, a wcześniej – stworzenia odpowiednich warunków do jej wykonywania.

Rozwój kompetencji profesjonalnej jako perspektywa doskonalenia nauczycieli

Edukację nauczycieli należy rozpatrywać w powiązaniu z ich aktywnym zaangażowaniem w rozwój zawodowy i traktować jako całościowy proces kształcenia i rozwoju kompetencji profesjonalnej. Pojawia się więc pytanie o możliwe rozwiązania dotyczące zachowania ciągłości i niepowtarzalności rozwoju nauczyciela, począwszy od jego kształcenia, a skończywszy na uwypukleniu aspektu wspomagania w doskonaleniu zawodowym.

W międzynarodowym projekcie badawczym Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD), dotyczącym nauczania, uczenia się i zdobywania wiedzy (*Teaching and Learning International Survey, TALIS*)²⁶, rozwój zawodowy nauczycieli rozumiany jest jako działania, które rozszerzają wiedzę i doświadczenie, rozwijają indywidualne umiejętności, a także inne cechy charakteryzujące nauczyciela. Immanentnym elementem rozwoju zawodowego jest doskonalenie w różnych formach, obrazujące dążenie nauczyciela do refleksyjnego doświadczenia praktycznego, którego rezultatem jest konieczność modyfikacji przekonań i poglądów dotyczących m.in. oceny własnej pracy. Dużo uwagi poświęca się aktywnemu zaangażowaniu nauczyciela w swój rozwój zawodowy przez cały okres kariery nauczycielskiej.

Doskonalenie zawodowe będące elementem rozwoju zawodowego nauczyciela jest definiowane jako podnoszenie kwalifikacji pracowniczych niezbędnych do spełniania zadań zawodowych w sytuacji zwiększenia wymagań związanych z rozwojem, wzbogacaniem zadań i poprawą warunków pracy, a także jako kontynuacja kształcenia i doksztalcenia oraz uczestnictwo w procesie kształcenia ustawicznego, oznaczającego ciąg wzajemnie ze sobą połączonych

24 Najwyższa Izba Kontroli, *Przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela. Informacja o wynikach kontroli*, KNO.410.002.00.2016, s. 6–7, <https://www.nik.gov.pl/kontrolne/P/16/021/> [dostęp: 14 czerwca 2022 r.].

25 Najwyższa Izba Kontroli, *NIK o przygotowaniu...*

26 R. Piwowarski, M. Krawczyk, *TALIS. Nauczanie – wyniki badań 2008. Polska na tle międzynarodowym*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2009, s. 18.

działań, w którym istnieje wewnętrzna spójność i logika²⁷. Ma na celu wspomaganie rozwoju zawodowego nauczycieli, podtrzymywanie i doskonalenie kompetencji zawodowych (wiedzy, umiejętności i postaw) oraz podnoszenie wiedzy ogólnej. Polega najczęściej na:

- udzielaniu pomocy początkującym nauczycielom w okresie adaptacji zawodowej,
- aktualizowaniu wiedzy pedagogicznej i przedmiotowej, zaznajamianiu z postępem nauki, udzielaniu pomocy w rozszerzaniu lub zmianie specjalizacji,
- organizowaniu różnych form samokształcenia indywidualnego i zbiorowego,
- udzielaniu pomocy w samodzielnej pracy badawczej²⁸,
- doskonaleniu kompetencji zawodowych i nabywaniu nowych,
- udzielaniu pomocy w nabywaniu i doskonaleniu umiejętności współpracy edukacyjnej i rozwiązywania problemów szkoły.

W procesie doskonalenia zawodowego stale rozwija się kompetencję profesjonalną nauczyciela, która obejmuje wszystkie umiejętności. Kompetencja profesjonalna określana jest jako ruchomy cel lub horyzont, w którego stronę nauczyciel zmierza w procesie rozwoju zawodowego²⁹. Kompetencję profesjonalną przeciwstawia się niekiedy kompetencji wstępnej, która rozumiana jest jako formalne, np. poświadczony dyplomem, przygotowanie i uprawnienie do wykonywania zawodu³⁰.

Współczesne zapotrzebowanie na nauczyciela profesjonalistę oznacza usytuowanie go w szerszej perspektywie kulturowej. Ważne jest zarówno doskonalenie się w toku pracy i refleksja nad własnym działaniem, jak i wypracowanie konstruktywnych relacji z pozostałymi podmiotami i uczestnikami systemu edukacyjnego. Stąd poszukuje się optymalnych rozwiązań w zakresie doskonalenia zawodowego nauczyciela i oczekuje, że system doskonalenia nauczycieli sprostą wyzwaniom współczesnej edukacji i szkoły oraz wymaganiom zmieniającego się społeczeństwa i zmianom cywilizacyjnym.

W początkach obecnego stulecia różne formy doskonalenia nauczycieli rozproszone były między wieloma instytucjami systemu wsparcia. Poszukiwano możliwości dostosowania systemu doskonalenia do zmieniających się potrzeb szkół i nauczycieli. Zmiany wprowadzone w procesie doskonalenia zawodowego nauczycieli rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 października 2012 r.³¹ korygują zadania placówek doskonalenia i mają na celu:

- zbliżyć doskonalenie do szkoły, a więc funkcjonować w jej możliwie najbliższym otoczeniu; doskonalenie jest adresowane do szkoły, przez doskonalenie nauczycieli całościowo oddziałuje się na szkołę rozumianą jako złożony, wieloaspektowy system – organizację uczącą się i doskonalącą;
- pomóc szkole w rozwiązywaniu własnych problemów; wspomaganie nie wyręcza jej ani nie narzuca rozwiązań;

27 J. Szempruch, *Pedeutologia...*, s. 161–162.

28 W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998, s. 74.

29 J. Szempruch, *Pedeutologia...*, s. 178.

30 M.J. Wallace, *Training Foreign Language Teachers*, Cambridge University Press, Cambridge 1991.

31 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 października 2012 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli (Dz.U. 2012, poz. 1196).

- dopasowywać ofertę i przebieg procesu doskonalenia do aktualnych potrzeb konkretnej szkoły;
- wykorzystywać potencjał różnych instytucji, które świadczą usługi na rzecz doskonalenia nauczycieli.

Zmiana polega na przesunięciu akcentu z doskonalenia zewnętrznego na doskonalenie wewnętrzne, co oznacza, że punktem odniesienia dla doskonalenia nauczycieli są wewnętrzne problemy szkoły, a ich rodzaj i charakter powinny przesądzać o miejscu, formach, treściach i metodach doskonalenia³². System doskonalenia nauczycieli polega na wsparciu przez wdrożenie dwóch nowatorskich form działań rozwojowych: rocznego planu wspomaganie szkoły oraz sieci współpracy i samokształcenia skupiających nauczycieli i dyrektorów z różnych szkół oraz placówek³³. Punkt ciężkości w doskonaleniu nauczycieli przesuwają się zatem ze specjalistycznej wiedzy przedmiotowej w kierunku przygotowania do pracy zespołowej i wspomagania szkół, a przez doskonalenie nauczycieli całościowo oddziałuje się na szkołę rozumianą jako złożona, wieloaspektowa organizacja.

Instytucjami odpowiedzialnymi za doskonalenie nauczycieli i wspomaganie szkół są placówki doskonalenia nauczycieli (PDN), biblioteki pedagogiczne (BP) oraz poradnie psychologiczno-pedagogiczne (PPP). Są one zobowiązane do wspomagania szkół i placówek oraz organizowania i prowadzenia sieci współpracy i samokształcenia. Publiczne placówki doskonalenia i publiczne biblioteki pedagogiczne prowadzą te działania w zakresie:

- pomocy w diagnozowaniu potrzeb szkoły lub placówki,
- ustalenia sposobów działania prowadzących do zaspokojenia potrzeb szkoły lub placówki,
- planowania form wspomagania i ich realizacji,
- wspólnej oceny efektów i opracowania wniosków z realizacji zaplanowanych form wspomagania,
- organizowania i prowadzenia sieci współpracy i samokształcenia dla nauczycieli oraz dyrektorów szkół i placówek, którzy w zorganizowany sposób współpracują ze sobą w celu doskonalenia swojej pracy, w szczególności przez wymianę doświadczeń³⁴.

Podobne wspomaganie jest prowadzone przez publiczne poradnie psychologiczno-pedagogiczne z wyłączeniem organizowania i prowadzenia sieci współpracy i samokształcenia dla nauczycieli³⁵.

³² J. Szempruch, *Pedeutologia...*, s. 167–168.

³³ *Ibidem*, s. 169.

³⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 maja 2019 r. w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli (Dz.U. 2019, poz. 1045); rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 27 sierpnia 2021 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli (Dz.U. 2021, poz. 1601); rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych bibliotek pedagogicznych (Dz.U. 2013, poz. 369).

³⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz.U. 2013, poz. 199); rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz.U. 2017, poz. 1647).

Analiza specyfiki działania instytucji odpowiedzialnych za doskonalenie nauczycieli i wspomaganie szkół nasuwa pytanie o powody braku powołania rady pedagogicznej w PDN, mimo że w pozostałych instytucjach one działają. Tym samym okazuje się, że w PDN nie ma organu kolegiального z kompetencjami zapisanymi w ustawie Prawo oświatowe. Rozwiązanie takie nie służy podnoszeniu jakości pracy tej placówki ani zachowaniu spójności podejmowanych decyzji i działań.

Badanie ewaluacyjne dotyczące przygotowania do wspomagania rozwoju szkół przez placówki doskonalenia nauczycieli, poradnie psychologiczno-pedagogiczne i biblioteki pedagogiczne przeprowadzone w marcu 2015 r. dostarczyło informacji o wykonywaniu przez te placówki nowych zadań wynikających ze zmian wprowadzanych rozporządzeniami od 2016 r. Najlepiej przygotowane do podjęcia dodatkowych działań okazały się PDN, a najtrudniejsza sytuacja była w BP³⁶. Najczęściej wskazywanym czynnikiem zewnętrznym utrudniającym realizację wspomaganie w szkołach był w opinii dyrektorów instytucji ograniczony budżet PDN, PPP i BP (w tym niski poziom subwencji oświatowej) oraz niepewność finansowania działań od 2016 r.³⁷

Niepokoje te były uzasadnione ze względu na wcześniejsze doświadczenia związane z finansowaniem doskonalenia nauczycieli. Nowelizacja Karty nauczyciela z dniem 1 stycznia 1997 r. zobowiązała organy prowadzące szkoły do dokonania odpisu na dokończanie i doskonalenie zawodowe w wysokości nie mniejszej niż 2,5% wynagrodzeń osobowych nauczycieli³⁸. Niestety już w wyniku zmiany z dniem 1 stycznia 2002 r. kwota przeznaczona na doskonalenie zawodowe została zredukowana do 1%³⁹, a od 1 stycznia 2019 r. środki te wynoszą 0,8% planowanych rocznych środków przeznaczonych na wynagrodzenia osobowe nauczycieli⁴⁰.

Nauczyciele mają obowiązek doskonalenia się zgodnie z potrzebami szkoły, a stopień jego realizacji wpływa na ocenę ich pracy⁴¹. Obowiązek doskonalenia umiejętności i kwalifikacji zawodowych dotyczy także nauczycieli teoretycznych przedmiotów zawodowych i praktycznej nauki zawodu. Są oni zobowiązani do uczestniczenia w szkoleniach branżowych realizowanych w 3-letnich cyklach, w łącznym wymiarze 40 godzin w cyklu (art. 70c Karty nauczyciela).

36 Partner in Business Strategies, Ośrodek Rozwoju Edukacji, *Badanie ewaluacyjne „Placówki doskonalenia nauczycieli, poradnie psychologiczno-pedagogiczne i biblioteki pedagogiczne we wspomaganiu rozwoju szkół”. Raport końcowy*, Sopot–Warszawa 2015, s. 49–50.

37 *Ibidem*, s. 52.

38 Ustawa z dnia 14 czerwca 1996 r. o zmianie ustawy – Karta nauczyciela (Dz.U. nr 87, poz. 396).

39 Ustawa z dnia 23 sierpnia 2001 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty, ustawy – Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego, ustawy – Karta nauczyciela oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. nr 111, poz. 1194).

40 Art. 76 pkt 33 ustawy z dnia 27 października 2017 r. o finansowaniu zadań oświatowych (Dz.U. 2017, poz. 2203).

41 Art. 6 pkt 3a ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta nauczyciela (Dz.U. 2021, poz. 1762). Kryteria oceny pracy nauczyciela dotyczą stopnia realizacji obowiązków określonych w art. 6 i art. 42 ust. 2 oraz w art. 5 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe i obejmują wszystkie obszary działalności szkoły odpowiednio do posiadanego stopnia awansu zawodowego.

Obowiązek doskonalenia związany jest także z awansem zawodowym nauczyciela stażysty⁴². Określono powinności i wymagania niezbędne do osiągnięcia kolejnych stopni awansu zawodowego, które można przedstawić następująco:

- stopień nauczyciela kontraktowego – uczestniczenie w doskonaleniu zawodowym, zwłaszcza w zakresie doskonalenia metod i form pracy,
- stopień nauczyciela mianowanego – doskonalenie kompetencji w związku z wykonywanymi obowiązkami, zwłaszcza w zakresie kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym uczniów szczególnie uzdolnionych,
- stopień nauczyciela dyplomowanego – pogłębianie wiedzy i umiejętności służących własnemu rozwojowi oraz podniesieniu jakości pracy szkoły samodzielnie lub przez udział w różnych formach doskonalenia zawodowego.

Wymagania niezbędne do uzyskania kolejnego stopnia awansu zawodowego obejmują:

- stopień nauczyciela kontraktowego – wykorzystanie w pracy wiedzy i umiejętności zdobytych w trakcie doskonalenia zawodowego,
- stopień nauczyciela mianowanego – efektywne dzielenie się wiedzą i doświadczeniem z innymi nauczycielami w ramach wewnątrzszkolnego doskonalenia zawodowego,
- stopień nauczyciela dyplomowanego – efektywne dzielenie się wiedzą i doświadczeniem z innymi nauczycielami, w tym przez prowadzenie zajęć otwartych dla nauczycieli stażystów i nauczycieli kontraktowych; prowadzenie zajęć w ramach wewnątrzszkolnego doskonalenia zawodowego lub innych zajęć dla nauczycieli.

Model adaptacji zawodowej nowo zatrudnionych nauczycieli realizowany w ramach systemu awansu zawodowego wskazuje na konkretne obszary doskonalenia, ale nie jest wystarczająco ukierunkowany na zmiany jakościowe, a więc na kształtowanie postaw oraz przyrost wiedzy i umiejętności. Akcentuje się w nim kwestie proceduralne związane z uzyskaniem stopnia awansu zawodowego. Należy zadbać o dobre przygotowanie opiekunów stażu do pełnienia tej funkcji. Zwraca uwagę łatwość awansu na stopień nauczyciela kontraktowego.

Myślenie o doskonaleniu nauczycieli łączy się z uznaniem ich indywidualności, wrażliwości i otwartości, składających się na postawy twórcze i profesjonalizm. Według E.L. Freidsona profesjonalizm to „trzecia logika”⁴³ po logice rynkowej, zorientowanej na nieregulowaną przez nikogo wolną konkurencję, wywodzącej się od A. Smitha, i po logice biurokratycznej, opartej na standaryzacji, procedurach i ściśle stosowanym zestawie zasad, wywodzącej się od M. Webera. Profesjonaliści w ujęciu E.L. Freidsona mają specjalistyczną wiedzę, są autonomiczni i posiadają system kontroli, którą sprawują sami, co daje gwarancję wysokiej jakości ich pracy.

Polskie rozumienie profesjonalizmu nauczycielskiego wywodzi się z jego pojmowania w świecie anglosaskim. Profesjonalizm opisuje się, analizuje, interpretuje i projektuje najczęściej w układzie kilku zmiennych: 1) profesjonalnej (specjalistycznej) wiedzy i kompetencji podzielanych przez członków profesji (znaczna część ekspertów), 2) profesjonalnego działania

42 Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta nauczyciela (Dz.U. 2021, poz. 1762); rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz.U. 2020, poz. 2200).

43 E.L. Freidson: *Professionalism: The Third Logic*, University of Chicago Press, Chicago 2001.

(związanego z potrzebami, emocjami i wartościami) i samoorganizacji w celu wytworzenia oraz egzekwowania norm i zasad, 3) kwalifikacji etyczno-moralnych i świadomości kontaktu z drugim człowiekiem oraz 4) autonomii i niezależności wykonywania swojej pracy, budowania profesjonalnego osądu służącego wysokiej efektywności działań. Zdolność do autonomicznego rozwoju zawodowego, a także badanie i analizowanie pracy innych nauczycieli oraz podawanie w wątpliwość i testowanie pomysłów w ramach klasowych procedur badawczych są ważnymi aspektami profesjonalizmu. Pominięcie któregoś z tych wymiarów skutkuje zafałszowaniem obrazu roli zawodowej nauczyciela⁴⁴. Żeby być dobrym nauczycielem, nie wystarczą szeroki zasób wiedzy z danej dziedziny, bogactwo warsztatu metodycznego i biegłość w działaniu, potrzebne do nabycia sprawności instrumentalnych. W warunkach osobowej, podmiotowej relacji wychowawczej istotnym atrybutem, niejednokrotnie przesądającym o sensie pedagogicznego działania, stają się właściwości osobowe nauczyciela i jego postawy będące ważnym nośnikiem wartości i uczuć.

Wskazane aspekty profesjonalizmu powinny być rozwijane już w toku kształcenia nauczycieli, a następnie podczas kolejnych lat ich aktywności zawodowej. Należy zatem doskonalenie nauczycieli ściślej powiązać z uczelniami wyższymi oraz z przenoszeniem postawy badacza na teren szkoły, przełamywaniem konwencji, kwestionowaniem zastanej rzeczywistości, a także uczeniem się odwagi i nabywaniem umiejętności tworzenia własnej teorii. Do profesjonalizmu nauczyciela prowadzi profesjonalny osąd, kształtujący się na podstawie indywidualnego odbioru zdarzenia, jego zrozumienia, teoretycznego objaśnienia i wartościowania⁴⁵. Jego formułowanie służy poznaniu siebie i własnego zawodu. Zasadna i konieczna jest więc współpraca uczelni, szkół i instytucji zaangażowanych w doskonalenie nauczycieli oraz łączne widzenie teorii i praktyki, bez zbytniego różnicowania zadań tych źródeł wiedzy w procesie kształcenia i doskonalenia.

Z doświadczeń światowych instytutów edukacji

Pilnym działaniem władz oświatowych jest doprowadzenie do społecznego uznania komplikującej się złożoności i kompleksowości pracy nauczycieli, pojawiających się nowych funkcji i zadań oraz poprawa jakości ich pracy, powiązana z poprawą jakości przygotowania i doskonalenia zawodowego. Warto więc zwrócić uwagę na rozwiązania, które sprawdziły się w państwach najlepiej kształcących nauczycieli do pracy w XXI w. Znaczenie jakości pracy nauczyciela oraz uznanie edukacji za istotny czynnik prowadzący do sukcesów państw w obszarach ekonomicznym i spójności społecznej stało się powodem powołania w 2007 r. Międzynarodowego Stowarzyszenia Wiodących Instytutów Edukacji (ang. *International Alliance of Leading Education Institutes*, IALEI) w celu prowadzenia międzynarodowych porównań i debat politycznych, które będą mieć wpływ na edukację⁴⁶. Stowarzyszenie współpracuje nie tylko z rządami i agencjami

⁴⁴ J. Szempruch, *Pedeutologia...*, s. 174.

⁴⁵ D. Tripp, *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1996, s. 11.

⁴⁶ E. Potulicka, *Najlepsze światowe koncepcje kształcenia nauczycieli a sytuacja w Polsce*, „Kwartalnik Edukacyjny” 2020, nr 1(100), s. 12.

międzynarodowymi, lecz także ze społeczeństwem. Jest federacją autonomicznych instytutów z Singapuru, Seulu (Korea Południowa), Pekinu (Chiny), Wisconsin (USA), Toronto (Kanada), Londynu (Anglia), Melbourne (Australia), Arhus (Dania) i São Paulo (Brazylia). Instytuty te podjęły współpracę w zakresie prowadzenia badań, przygotowywania ekspertyz, ale również w ramach rozwoju i wspólnej wymiany kadr naukowych i studentów. Wyniki tej współpracy prowadzą do tworzenia aktualnej wiedzy o edukacji oraz określania jej roli w XXI w. Istotnym celem tej współpracy jest wypracowywanie nowoczesnych rozwiązań pedagogicznych, które prowadzą do spójności społecznej i silnej światowej gospodarki, a także do zachowania w dobrym stanie środowiska naturalnego i różnicowania kulturowego⁴⁷.

W raporcie *Transforming Teacher Education. Redefining Professionals for the 21st Century*⁴⁸ autorzy podpowiadają niezbędne zmiany w przygotowywaniu nauczycieli. Podkreślają konieczność przededefiniowania profesjonalizmu w tym zawodzie w związku z gwałtownie zmieniającą się technologią i warunkami ekonomicznymi, a także z obserwowanym w erze globalizacji deficytem obywatelskości i osłabieniem w niektórych państwach przywiązania do własnego narodu i ojczyzny. W raporcie czytamy, że nowoczesna technologia jest nieodpowiednio wykorzystywana w systemach szkolnych, także na uniwersytetach (np. uniwersytety online – University of Phoenix), w których dzięki jej zastosowaniu obniża się koszty kształcenia studentów, ale nie dba się o jego jakość⁴⁹.

Kształcenie nauczycieli jest coraz trudniejsze. Ważnymi aspektami profesjonalizacji zawodu nauczycielskiego wskazywanymi przez IALEI są refleksyjność, autonomia, odpowiedzialność i konieczność współpracy nauczycieli ze społeczeństwem, a zwłaszcza z rodzicami. Tak rozumiana profesjonalizacja zawodu wymaga od nauczycieli ustawicznego uczenia się, rozwoju myślenia krytycznego, twórczego, kooperacji i powiązania ze społecznością uczącą się refleksyjnego działania oraz sprawnej komunikacji jako warunków poprawy osiągnięć uczniów i likwidacji ich marginalizacji⁵⁰. Ważnym wyzwaniem jest kształtowanie u uczniów poczucia wspólnoty, połączone ze zrozumieniem, z dialogiem i ze współpracą przedstawicieli różnych społeczności, a także z wzajemnym poszanowaniem kultur, z których kręgu uczniowie pochodzą. Na znaczenie tych aspektów w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli wielokrotnie zwracali uwagę również polscy badacze⁵¹.

Proponowany przez amerykańską pedagog L. Darling-Hammond model kształcenia nauczycieli dla XXI w.⁵² eksponuje rozwój, uwzględniający integrację wiedzy teoretycznej i praktyki, podczas której ta wiedza jest stosowana. Warto w tym miejscu przypomnieć różne rodzaje

47 *Ibidem*, s. 13–14.

48 S. Gopinathan et al., *Transforming Teacher Education. Redefining Professionals for the 21st Century*, National Institute of Education, Singapore 2009.

49 Por.: E. Potulicka, *Uniwersytecka edukacja zdalna w krajach zachodnich*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1988.

50 Por. J. Lamri, *Kompetencje XXI wieku*, Wolters Kluwer, Warszawa 2021.

51 Por. m.in. prace Jolanty Szempruch, Czesława Banacha, Alicji Anny Kotusiewicz, Henryki Kwiatkowskiej i Tadeusza Lewowickiego.

52 L. Darling-Hammond, *Constructing 21st Century Teacher Education*, „Journal of Teacher Education” 2006, t. 57, nr 10, <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>.

wiedzy, które zostały opisane w raporcie OECD *Zarządzanie wiedzą w społeczeństwie uczącym się*. Podzielona jest ona na cztery kategorie:

- wiedzieć co (*know-what*) – odnosi się do wiedzy o faktach, ma znaczenie bliskoznaczne informacji;
- wiedzieć dlaczego (*know-why*) – odnosi się do wiedzy o zasadach i prawach rządzących naturą, ludzkim umysłem i społeczeństwem;
- wiedzieć jak (*know-how*) – odnosi się do umiejętności, czyli do zdolności robienia czegoś, dotyczy umiejętności pracowników, ale ma również znaczenie na wyższym poziomie zarządzania i tworzenia wiedzy przez naukowców;
- wiedzieć kto (*know-who*) – odnosi się do posiadaczy wiedzy i opisuje wiedzę, którą zdobyli, dotyczy również społecznych zdolności współpracy i komunikacji z ekspertami zewnętrznymi⁵³.

Przy konstruowaniu modelu kształcenia nauczycieli L. Darling-Hammond uwzględniła dwie kategorie wiedzy, którą powinni oni opanować. Są to wiedza typu „co” (wiedza o uczniach i ich rozwoju; o celach edukacji, programach i przedmiotach nauczania; wiedza pedagogiczna o nauczaniu, o ocenianiu uczniów i zarządzaniu klasą) oraz wiedza typu „jak” (wiedza o nauczaniu, umiejętność wykonywania kilku rzeczy jednocześnie, rozumienie przez nauczyciela grupy uczniów, z którą pracuje, i trafne reagowanie na ich zachowania oraz radzenie sobie z problemami). Wiedza typu „co” związana jest z rozumieniem skomplikowanych procesów uczenia się, specyfiki tych procesów i konstruowania zindywidualizowanego programu kształcenia. Zawiera więc obok wiedzy *know-what* także ważną wiedzę typu *know-why* dotyczącą zasad i praw. Nauczyciele badają własną praktykę przez jej obserwację, a na jej podstawie prowadzą analizę oraz formułują wnioski dotyczące poprawy swoich działań i uczenia się od kolegów. W konsekwencji nabywają zdolność do ciągłego poszukiwania rozwiązań problemów związanych z kształceniem – nauczaniem i uczeniem się. Wiedza typu „jak” oznacza więc integrację wiedzy typu „co” z jej wykorzystaniem w praktyce i umożliwia nauczycielom stawanie się ekspertami w procesie ustawicznego uczenia się. Można więc przyjąć, że powiązana jest w znaczeniu eksperckim z wiedzą typu *know-who*.

Zarysowany model kształcenia nauczycieli zasługuje na szczególną uwagę. Opiera się bowiem na istotnych podstawach, które mogą być uwzględniane w projektowaniu nowych rozwiązań w kształceniu nauczycieli w państwach pragnących doskonalić systemy edukacyjne. Ważnymi elementami modelu są spójność i integracja zajęć uniwersyteckich oraz lekcji w klinikach nauczania. Łączenie kształcenia teoretycznego z praktycznym jest tu niezbędnym i złożonym realizacyjnie działaniem, powiązaniem z dobrze kierowanym doświadczeniem klinicznym studentów podczas prowadzenia zajęć, a tym samym rozwijaniem ich umiejętności wiązania teorii z praktyką. Doświadczenie pedagogiczne przyszły nauczyciel nabywa przez co najmniej rok, gdy korzysta z bezpośredniego wsparcia nauczyciela-mistrza. Cennym rozwiązaniem są nowe relacje uczelni kształcących nauczycieli ze szkołami, polegające na zanurzeniu w kulturze moralnej i praktyce nauczania oraz uczenia się i na udziale studentów w ofertach

⁵³ Organisation for Economic Cooperation and Development, *Zarządzanie wiedzą w społeczeństwie uczącym się*, Ministerstwo Gospodarki, Kraków 2000, s. 13–14.

profesjonalnych badań⁵⁴. Scharakteryzowane rozstrzygnięcia mogą stać się inspiracją dla reformatorskich inicjatyw w zakresie kształcenia nauczycieli podejmowanych również w naszym kraju.

Podsumowanie – rekomendacje zmian w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli

Krytyczna ocena stanu dotychczasowego kształcenia i doskonalenia nauczycieli, przypomnienie niektórych polskich i zagranicznych koncepcji oraz namysł nad różnorodnością wyznaczników edukacji nauczycielskiej i działania pedagogicznego umożliwiły określenie zaleceń w kwestii kształcenia i doskonalenia nauczycieli, takich jak:

- ściślejsze powiązanie kształcenia teoretycznego z praktycznym, dobra organizacja praktyk nauczycielskich, kompetentnie realizowanych pod opieką doświadczonych nauczycieli akademickich i szkolnych oraz spójność organizacji procesów kształcenia i doskonalenia uwzględniających integrację teorii i praktyki,
- stosowanie twórczych form przygotowania i doskonalenia z wykorzystaniem zdobyczy nowoczesnej techniki i technologii oraz nowoczesnych rozwiązań metodycznych ze względu na konieczność zajmowania przez nauczyciela aktywnej i twórczej postawy,
- respektowanie współczesnej orientacji teleologicznej i nastawienie na kształtowanie osobowości, postaw i kompetencji, obok przekazywania wiadomości i rozwoju umiejętności samodzielnego tworzenia wiedzy,
- akcentowanie rozwoju umiejętności pełnienia funkcji wychowawczych i kształtowania kapitału społecznego uczniów oraz przygotowanie nauczycieli do współdziałania z rodzicami, innymi nauczycielami, instytucjami edukacji równoległej i otoczeniem społecznym,
- wyeksponowanie zagadnień związanych z szeroko rozumianą tolerancją wobec postaw narodowych, społecznych, ideowych, religijnych oraz z problematyką pracy w środowisku wielokulturowym, a także dowartościowanie problematyki kultury pedagogicznej i etyki,
- położenie nacisku na całościowe zorientowanie nauczyciela w problematyce edukacyjnej, wyrównywaniu szans rozwojowych uczniów, podejmowaniu działań opiekuńczych, wychowawczych, socjalnych, zdrowotnych i kulturalnych,
- kształtowanie umiejętności radzenia sobie z niepewnością i ze złożonością przez m.in. rozwój krytycznego myślenia, kooperacji oraz posługiwania się nowymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi, a także eksponowanie prognostycznych przewidywań obok tradycyjno-historycznych doświadczeń rozwoju życia społecznego i cywilizacyjno-kulturowego⁵⁵.

Warunkami zmian w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli jest zrównoważenie funkcji adaptacyjnych, rekonstrukcyjnych oraz emancypacyjnych oświaty i wychowania, akcentowanie w celach, procesach i wynikach rozwoju nauczycielskich kompetencji interpretacyjno-komunikacyjnych, krytyczno-emancypacyjnych, w tym twórczych, i informatyczno-medialnych

⁵⁴ E. Potulicka, *Najlepsze...*, s. 17.

⁵⁵ J. Szempruch, *Pedeutologia...*, s. 53.

oraz uwzględnienie w strategii rozwoju edukacji procesu rozwoju profesjonalnego nauczycieli. W tworzeniu systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli w perspektywie rozwoju ich profesjonalizmu niezbędny jest udział przedstawicieli nauk pedagogicznych i liderów praktyków. Jako ważne elementy tego systemu należy wskazać: proces rekrutacji na studia; cele, treści i metody kształcenia oraz wychowania; praktyki pedagogiczne; kulturę intelektualną i etykę środowiska akademickiego; organizację procesu doskonalenia.

Od kandydatów podejmujących studia nauczycielskie należałoby wymagać wysokich osiągnięć w szkole średniej. Obecny proces rekrutacji jest niekorzystny i powinien ulec zmianie. Należy wprowadzić egzaminy wstępne i zadbać o dobór najlepszych osób⁵⁶ przez wprowadzenie nowych elementów rekrutacji, które weryfikowałyby posiadanie różnorodnych predyspozycji do studiowania i wykonywania zawodu nauczyciela. Selekcja do zawodu powinna się opierać na aktualnych cechach osobowościowych kandydata i jego możliwościach. W celu zachęcenia najlepszych kandydatów do wyboru zawodu nauczyciela należy zadbać o podniesienie prestiżu tego zawodu i odpowiednie wynagradzanie.

Związek teorii z praktyką nauczycielską stanowi podstawowe tworzywo nauczycielskiego profesjonalizmu. Kształcenie nauczycieli bardziej niż dotychczas powiązane z praktyką szkolną wymaga lepszych form współpracy ze szkołami i z innymi placówkami opiekuńczo-wychowawczymi. Niezbędna jest organizacja sieci twórczych szkół ćwiczeń podporządkowanych uczelniom lub pozostających z nimi w ścisłym związku, w których przyszli nauczyciele pod kierunkiem dobrze przygotowanych opiekunów (mentorów) studiowaliby praktykę nauczania i byłiby oceniani na podstawie prowadzonych zajęć. Wówczas łatwiejsze będzie poznawanie przez studentów konkurencyjnych sposobów wyjaśniania i interpretowania rzeczywistości szkolnej oraz rozwijania zdolności do krytycznego i twórczego namysłu, która pogłębia się w warunkach konfliktu poznawczego, w sytuacjach niejasnych, problematycznych i wielowarstwowych. Wszechstronny ogląd szkoły przyczyni się do tworzenia przez studentów i nauczycieli syntez interdyscyplinarnych, dzięki którym będą postrzegać ucznia w płaszczyźnie wielorakich kontekstów, a nie tylko w świetle wymagań programu nauczania.

W rozwoju profesjonalnym nauczyciela wymagają przemyślenia warunki awansu zawodowego na kolejne stopnie. Po zakończeniu stażu na stanowisko nauczyciela kontraktowego powinien być wprowadzony egzamin państwowy.

W procesie kształcenia i doskonalenia nauczycieli należy dowartościować umiejętności naukowo-badawcze. Obecnie nabywanie tych umiejętności staje się coraz ważniejsze, ponieważ od nauczycieli oczekuje się dokonywania pomiarów dydaktycznych, prowadzenia eksperymentów pedagogicznych i poznawania problemów wychowawczych za pomocą różnych metod. Umiejętności naukowo-badawcze pozwalają nauczycielowi na pogłębioną samokontrolę i adekwatną samoocenę, na sformułowanie sądu, że wiedza pedagogiczna nie ma ostatecznego kształtu, a udział w badaniach wyzwala postawę twórczą, na przekonanie, że dzięki własnej pracy badaw-

56 Por.: M. Radwan-Röhrenscheff, *Profesjonalne kształcenie nauczycieli. Kogo? Jak? Dlaczego?* [w:] *Kształcenie nauczycieli – wyzwanie i zaangażowanie*, red. W. Bobiński, J. Sujecka-Zajac, Fundacja Dobrej Edukacji, Warszawa 2019, s. 36.

czej można rozwiązać wiele problemów pedagogicznych, racjonalnie zmieniać różne elementy pracy z uczniem, doskonalić warsztat pracy.

W systemie kształcenia i doskonalenia nauczycieli trzeba świadomie i efektywnie uczyć rozumienia i stosowania aktualnych haseł, takich jak: „uczyć się, jak się uczyć”, „uczyć się, aby być”, „uczyć się bez granic”, „kształcić się wielostronnie”, „uczyć się żyć wspólnie”, „kształcić się do rozwoju”, „uczyć się innowacyjnie i antycypacyjnie”, „uczyć się do wolności i odpowiedzialności”, „uczyć się do zmiany”, „wychowywać do demokracji i przez demokrację”. Przy opracowywaniu pewnych kanonów wartości, wiedzy i umiejętności niezbędnych nauczycielowi w pracy i rozwoju zawodowym wyłaniają się zasadnicze problemy edukacji nauczycielskiej – brak otwartości, innowacyjności, perspektywiczności. Oznacza to, że cele i treści kształcenia nauczycieli w czasie edukacji wstępnej powinny wynikać nie tylko z rozwoju nauki, lecz także ze zmian stosunków społecznych i z wyzwań cywilizacyjnych oraz z systemów wartości młodzieży i dorosłych.

W celu zmniejszenia rozdźwięku między kształceniem teoretycznym i praktycznym oraz między kształceniem wstępnym i doskonaleniem zawodowym należy zmienić kierunek oraz styl pracy uczelni, a także domagać się od pracowników naukowych zaangażowanych w kształcenie nauczycieli – szczególnie kształcenie metodyczne – fachowości w dziedzinie teorii i w sferze praktyki. Niedopuszczalne jest prowadzenie zajęć z zakresu metodyki nauczania oraz praktyk studenckich przez nauczycieli akademickich nieposiadających doświadczenia pracy w szkole. Jest ono ważnym warunkiem rozumienia procesów kształcenia oraz łączenia teorii i praktyki. Łączne postrzeganie teorii i praktyki rozwija wielostronność oraz samodzielność myślenia i działania, a także sprzyja racjonalnemu podejściu do czynności nauczycielskich. Zadbanie o to w pracy ze studentami prowadzi do rozwijania ich krytycznej refleksji, która stanowi podstawę dokonywania osądów i decyduje o autonomii nauczyciela.

W całościowym rozwoju nauczyciela ważne miejsce zajmują nabywanie kultury intelektualnej i umiejętności interpretowania złożonej rzeczywistości oraz uzyskanie sprawności w dochodzeniu do zrozumienia i definiowania sytuacji edukacyjnej⁵⁷. Sprzyja temu wysoki poziom teoretycznego wykształcenia nauczyciela. Tworzenie własnej definicji jest podstawowym warunkiem właściwego użycia metod i środków działania oraz drogą do ich refleksyjnego i adekwatnego stosowania.

W kształtowaniu postaw zawodowych nauczyciela ważką rolę odgrywają kultura intelektualna i etyka środowiska akademickiego. Istotne jest stosowanie w tym procesie kultury oferowania, polegającej na samokontroli i samodzielnym podejmowaniu decyzji jako regulatorach ludzkiej aktywności, sprzyjającej identyfikacji przyszłego nauczyciela z podejmowanym działaniem i rodzącej odpowiedzialność za jego efekt. Stanowi ona również podstawę działań stymulujących i inspirujących rozwój wychowanka. Natomiast należy unikać kultury sterowania, polegającej na stosowaniu zewnętrznej kontroli i sterujących informacji kształtujących osobowość niesamodzielną, z wyraźną tendencją do wyzbywania się odpowiedzialności.

57 J. Szempruch, *Nauczyciel w zmieniającym się społeczeństwie* [w:] *Edukacja wobec wyzwań zmieniającego się świata. Diagnozy i projekcje rozwiązań*, red. J. Szempruch, J. Smyła, M. Kwaśniewska, Kieleckie Towarzystwo Naukowe, Kielce 2021, s. 152–154.

Konieczna jest ścisła współpraca Ministerstwa Edukacji i Nauki z uczelniami, ze szkołami i z placówkami doskonalenia nauczycieli nad tworzeniem warunków do praktykowania profesjonalizmu nauczycielskiego podczas studiowania i doskonalenia zawodowego. Wskazane podmioty powinny być również zaangażowane w projektowanie oraz optymalizację nowoczesnego i elastycznego systemu kształcenia i doskonalenia, zapewniającego nauczycielom dobre przygotowanie do wypełniania komplikujących się zadań zawodowych i społecznych. Dobrze przy tym jednak odróżnić świat szans, zamierzeń, nadziei i deklarowanych chęci od świata realnego, konkretnego.

Na zakończenie rozważań o kształceniu i doskonaleniu nauczycieli warto przypomnieć myśl R.J. Arendsa sformułowaną u schyłku ubiegłego stulecia:

Od nauczycieli XXI wieku będzie się żądać władania obszernym zasobem wiedzy: przedmiotowej, pedagogicznej, społecznej i z zakresu kultury; będą oni musieli stać się refleksyjnymi twórcami i profesjonalistami⁵⁸.

Bibliografia

- Arends R.J., *Uczymy się nauczać*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1994.
- Atroszko B., *Miejsce innowacyjności w standardach kształcenia nauczycieli*, „Forum Oświatowe” 2020, nr 1(63), <https://doi.org/10.34862/fo.2020.1.7>.
- Banach C., *Orientacje – koncepcje edukacji nauczycielskiej*, Wydawnictwa Edukacyjne, Kraków 1998.
- Banach C., *Polska szkoła i system edukacji. Przemiany i perspektywy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1997.
- Czerepaniak-Walczak M., *Ile „technę”, ile „praxis”? W poszukiwaniu koncepcji praktyki jako elementu kształcenia nauczycielskiego profesjonalizmu*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2012, nr 3(59).
- Czerepaniak-Walczak M., *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
- Darling-Hammond L., *Constructing 21st Century Teacher Education*, „Journal of Teacher Education” 2006, t. 57, nr 10, <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>.
- Fish D., *Learning Through Practice in Initial Teacher Training. A Challenge for the Partners*, Kogan Page, London 1989.
- Fornalik I., *Pedagog specjalny w roli edukatora seksualnego. Między niepewnością a poczuciem powinności*, „Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej” 2014, nr 16.
- Freidson E.L., *Professionalism: The Third Logic*, University of Chicago Press, Chicago 2001.
- Gołębniak B.D., *Ku pedeutologii refleksyjnej. Od „agresywnej pewności” do „łagodnej perswazji”*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2001, numer specjalny.
- Gołębniak B.D., Krzychała S., *Akademickie kształcenie nauczycieli w Polsce – raport z badań*, „Rocznik Pedagogiczny” 2015, nr 38.
- Gopinathan S. et al., *Transforming Teacher Education. Redefining Professionals for the 21st Century*, National Institute of Education, Singapore 2009.

58 R.J. Arends, *Uczymy się nauczać*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1994.

- Hejnicka-Bezwińska T., *Praktyka edukacyjna w warunkach zmiany kulturowej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2015.
- Kwiatkowska H., *Edukacja nauczycieli. Konteksty – Kategorie – Praktyki*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1997.
- Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Lamri J., *Kompetencje XXI wieku*, Wolters Kluwer, Warszawa 2021.
- Lewowicki T., *O kształceniu nauczycieli – esej ponownie przypominający słabości i zawierający sugestie dróg poprawy* [w:] *Współczesne problemy pedagogiki. W kierunku integracji teorii z praktyką*, red. S.M. Kwiatkowski, Wydawnictwo APS, Warszawa 2021.
- Lewowicki T., *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1999.
- Nowak-Dziemianowicz M., *„Wielki Przegrany Współczesności”. Polski nauczyciel jako podmiot i przedmiot kształcenia* [w:] *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli*, red. P. Rudnicki, B. Kutrowska i M. Nowak-Dziemianowicz, Wydawnictwo DSW, Wrocław 2008.
- Odmiany myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1995.
- Okoń W., *Kształcenie nauczycieli w Polsce – stan i kierunki przebudowy* (Raport tematyczny KEEN, nr 4), Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa–Kraków 1988.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998.
- Okoń W., *Rzecz o edukacji nauczycieli*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1991.
- Partner in Business Strategies, Ośrodek Rozwoju Edukacji, *Badanie ewaluacyjne „Płacówki doskonalenia nauczycieli, poradnie psychologiczno-pedagogiczne i biblioteki pedagogiczne we wspomaganiu rozwoju szkół”. Raport końcowy*, Sopot–Warszawa 2015.
- Piwowarski R., Krawczyk M., *TALIS. Nauczanie – wyniki badań 2008. Polska na tle międzynarodowym*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2009.
- Potulicka E., *Najlepsze światowe koncepcje kształcenia nauczycieli a sytuacja w Polsce*, „Kwartalnik Edukacyjny” 2020, nr 1(100).
- Potulicka E., *Uniwersytecka edukacja zdalna w krajach zachodnich*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1988.
- Radwan-Röhrenscheff M., *Profesjonalne kształcenie nauczycieli. Kogo? Jak? Dlaczego?* [w:] *Kształcenie nauczycieli – wyzwanie i zaangażowanie*, red. W. Bobiński, J. Sujecka-Zajac, Fundacja Dobrej Edukacji, Warszawa 2019.
- Rapoport R.N., *Three Dilemmas of Action Research*, „Human Relations” 1970, nr 23.
- Schön D.A., *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*, Jossey-Bass, San Francisco 1987.
- Senge P.M., *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002.
- Szempruch J., *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.
- Szempruch J., *Nauczyciel w zmieniającym się społeczeństwie* [w:] *Edukacja wobec wyzwań zmieniającego się świata. Diagnozy i projekcje rozwiązań*, red. J. Szempruch, J. Smyła, M. Kwaśniewska, Kieleckie Towarzystwo Naukowe, Kielce 2021.
- Szempruch J., *Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy systemu edukacji w Polsce*, Wydawnictwo WSP, Rzeszów 2000.
- Szempruch J., *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Tripp D., *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1996.
- Wallace M.J., *Training Foreign Language Teachers*, Cambridge University Press, Cambridge 1991.

Raporty

Najwyższa Izba Kontroli, *NIK o przygotowaniu do zawodu nauczyciela*, <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/nik-o-przygotowaniu-do-zawodu-nauczyciela.html>.

Najwyższa Izba Kontroli, *Przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela. Informacja o wynikach kontroli*, KNO.410.002.00.2016, <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/nik-o-przygotowaniu-do-zawodu-nauczyciela.html>.

Organisation for Economic Cooperation and Development, *Zarządzanie wiedzą w społeczeństwie uczącym się*, Ministerstwo Gospodarki, Kraków 2000.

Akty prawne

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 23 września 2003 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli (Dz.U. nr 170, poz. 1655).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli (Dz.U. nr 207, poz. 2110).

Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 października 2012 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli (Dz.U. 2012, poz. 1196).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz.U. 2013, poz. 199).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych bibliotek pedagogicznych (Dz.U. 2013, poz. 369).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz.U. 2017, poz. 1647).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz.U. 2020, poz. 2200).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 maja 2019 r. w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli (Dz.U. 2019, poz. 1045).

Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 27 sierpnia 2021 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli (Dz.U. 2021, poz. 1601).

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. 2021, poz. 890).

Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta nauczyciela (Dz.U. 2021, poz. 1762).

Ustawa z dnia 14 czerwca 1996 r. o zmianie ustawy Karta nauczyciela (Dz.U. nr 87, poz. 396).

Ustawa z dnia 23 sierpnia 2001 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty, ustawy – Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego, ustawy – Karta nauczyciela oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. nr 111, poz. 1194).

Ustawa z dnia 27 października 2017 r. o finansowaniu zadań oświatowych (Dz.U. 2017, poz. 2203).