

Bartosz Atroszko

Uniwersytet Gdański

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8265-1103>

Miejsce innowacyjności w standardach kształcenia nauczycieli

ABSTRAKT: w języku polskim: Celem artykułu jest ukazanie miejsca, jakie w polskich standardach kształcenia nauczycieli zajmuje kształcenie w zakresie innowacyjności oraz uchwycenia zmian dokonujących się w ciągu ostatnich 16 lat w tej dziedzinie. W ramach jakościowej analizy treści porównano pod tym względem cztery rozporządzenia ministerialne zawierające owe standardy (pochodzące z 2003, 2004, 2012 oraz 2019 r.). Z analiz wynika, że w poprzednich rozporządzeniach innowacyjność odnosiła się do ogółu działań podejmowanych przez nauczyciela, natomiast w standardach z 2019 r. została ona ograniczona do kwestii dydaktycznych. Skłania to do wniosku, że rolą innowacyjności w najnowszych standardach kształcenia nauczycieli jest zapewnienie wąsko pojmowanej efektywności dydaktycznej, a więc jest ona tylko środkiem do osiągnięcia konkretnego celu, a nie czynnikiem ogólnie rozumianej zmiany w edukacji.

SŁOWA KLUCZOWE: w języku polskim: innowacyjność, standardy kształcenia, kształcenie nauczycieli.

Kontakt:	Bartosz Atroszko bartosz.atroszko@gmail.com
Jak cytować:	Atroszko, B. (2020). Miejsce innowacyjności w standardach kształcenia nauczycieli. <i>Forum Oświatowe</i> , 32(1), 113–126. https://doi.org/10.34862/fo.2020.1.7
How to cite:	Atroszko, B. (2020). Miejsce innowacyjności w standardach kształcenia nauczycieli. <i>Forum Oświatowe</i> , 32(1), 113–126. https://doi.org/10.34862/fo.2020.1.7

Myślenie o edukacji kategoriami standardów kształcenia jest wyrazem zakorzenienia ich w paradygmacie obiektywistycznym. Wiąże się to z przekonaniem o tym, że edukacja jest procesem kontrolowalnym, który można zaplanować czy nawet zaprogramować z poziomu odpowiedniego ministerstwa. Temu właśnie służy wyznaczanie oczekiwanych efektów kształcenia. Istnienie standardów kształcenia nie miałoby sensu bez wiary w to, że istnieje relacja pomiędzy zapisami odpowiednich dokumentów regulującymi tę kwestię a późniejszymi kompetencjami nauczycieli, którzy stanowią kadry polskich szkół. Warto zauważyć, że skuteczność osiągania założonych efektów jest centralnym punktem zainteresowania dydaktyki instrukcyjnej, która została wyróżniona przez D. Klus-Stańską (2018, s. 59–80) jako jedna z odmian paradygmatu obiektywistycznego w dydaktyce.

Tematykę standardów kształcenia nauczycieli uważam za ważną z co najmniej dwóch głównych powodów. Z jednej strony ewentualne zmiany w kolejnych dokumentach mogą świadczyć o zmianach zachodzących w systemowym myśleniu o kształceniu nauczycieli. Z drugiej zaś zmiany te mogą (i teoretycznie powinny) wywierać wpływ na kształt edukacji nauczycieli. Zmiany w standardach kształcenia nauczycieli mogą *de facto* oddziaływać na przemiany całego systemu edukacji. Moim celem jest uchwycenie tego, jak są definiowane efekty kształcenia nauczycieli w zakresie innowacyjności, a więc jakie oczekiwania w tej kwestii są formułowane wobec osób kształcących się w zawodzie nauczyciela, a także jakim zmianom podlegały one w ciągu ostatnich 16 lat.

Warto przypomnieć, że standardy kształcenia nauczycieli w ramach polskiego systemu edukacji po raz pierwszy zostały określone w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 23 września 2003 r. Od tego czasu weszły w życie trzy nowe dokumenty zastępujące poprzednie rozporządzenia, uchwalane kolejno w 2004, w 2012 oraz w 2019 r. W każdym z tych dokumentów znalazły się odniesienia, sformułowane w sposób bezpośredni lub wyrażone nie wprost, do efektów kształcenia związanych z innowacyjnością.

ZAŁOŻENIA TEORETYCZNE

Standardy edukacyjne są „opisami osiągnięć uznanych za niezbędne na danym szczeblu kształcenia ogólnego lub zawodowego” (Niemierko, 1999, s. 44) i są one nadrzędne względem programów kształcenia. Są one postrzegane jako element zapew-

nienia jakości kształcenia (Denek, 2011–2012, s. 60). Zgodnie z obowiązującą ustawą z dnia 20 lipca 2018 r. – *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*, program studiów przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela (podobnie jak do zawodu np. lekarza, farmaceuty czy architekta) uwzględnia określone przez ministerstwo standardy kształcenia. W ustawie tej definiuje się standardy kształcenia następująco: „Standard kształcenia jest zbiorem reguł i wymagań w zakresie kształcenia dotyczących sposobu organizacji kształcenia, osób prowadzących to kształcenie, ogólnych i szczegółowych efektów uczenia się, a także sposobu weryfikacji osiągniętych efektów uczenia się”. Należy zauważyć, że definicja ministerialna jest szersza od definicji B. Niemierki (1999, s. 44), gdyż uwzględnia ona nie tylko postulowane osiągnięcia osób uczących się, ale również formuluje ona wymagania względem instytucji i osób prowadzących kształcenie oraz sposobu weryfikacji efektów uczenia się. Niemniej między obiema definicjami nie ma zasadniczej sprzeczności.

Standardy kształcenia nauczycieli były już przedmiotem badań i refleksji pedagogów. O tym, że osoby kształcące się w zawodzie nauczyciela często nie otrzymują odpowiedniego przygotowania pedagogicznego, pisała M. Nowak-Dziemianowicz (2008, s. 130–131), zwracając uwagę na specyfikę przygotowania absolwentów kierunków przedmiotowych, dla których problematyka związana z wychowaniem dzieci i młodzieży stanowi bardzo niewielki obszar ogółu wiedzy zdobywanej w czasie studiów. Z kolei M. Czerepaniak-Walczak (2012, s. 13) zauważyła, że w projekcie rozporządzenia dotyczącego standardów kształcenia w zawodzie nauczyciela z 2011 r. olbrzymia większość czasu przeznaczona na praktyki zawodowe zostało zawężona do kwestii dydaktycznych, które *de facto* stanowią tylko jeden z obszarów działalności nauczycieli. Autorka ta poświęciła wiele miejsca zagrożeniom związanym z ustawowym wprowadzaniem zdefiniowanych efektów kształcenia, dostrzegając w nich przede wszystkim zagrożenie dla wolności akademickiej i autonomii uniwersytetu, upodabnianie kształcenia uniwersyteckiego do kształcenia zawodowego oraz ograniczanie szans rozwoju myślenia krytycznego i innowacyjności zarówno studentów, jak i nauczycieli akademickich (Czerepaniak-Walczak, 2013, s. 29–55). Autorka ta utożsamia prowadzenie kształcenia na podstawie ustalonych standardów z myśleniem o edukacji wyrosłym z behawioryzmu i racjonalności technicznej. O negatywnych aspektach wprowadzania Ram Kwalifikacji i wyznaczania efektów kształcenia dla kierunków nauczycielskich i pedagogicznych pisały również Z. Janiszewska-Nieścioruk oraz S. Sadowska (2016, s. 19).

Chociaż niektórzy pedagodzy i badacze edukacyjni krytycznie odnoszą się do organizowania edukacji na podstawie wyznaczonych standardów, to należy zauważyć, że są też osoby domagające się ich określania przez odpowiednie instytucje i wiążące z tym nadzieje na rozwiązanie istniejących problemów i dylematów (zob. Fornalik, 2014, s. 72).

B. Kędzierska i K. Potyrała (2015, s. 121) zwróciły uwagę na interesujący aspekt standardów kształcenia nauczycieli. Aby nie były one odczytywane w sposób zróżnicowany, a walidacja efektów kształcenia w nich zawartych nie odbywała się powierzchownie i nie stwarzała wrażenia upozorowanej, potrzebna jest edukacja scentra-

lizowana, zapewniająca stałą i jednoznaczną ich interpretację. Natomiast działania alternatywne, zindywidualizowane oraz innowacyjne mogą *de facto* utrudniać taką niezmienną interpretację i walidację efektów kształcenia. W tym sensie pomiędzy samą ideą standardów kształcenia nauczycieli a innowacyjnością istnieje zasadnicza sprzeczność. Ten punkt widzenia wydaje się zgodny z wcześniejszymi uwagami M. Czerepaniak-Walczak (2013, s. 55), która również przeciwstawia myślenie kategoriemi efektów kształcenia zarówno innowacyjności, jak i krytyczności.

Powyższy przegląd literatury wskazuje punkt wyjścia do dalszych rozważań, a więc pytanie o miejsce innowacyjności w standardach kształcenia nauczycieli. Przeprowadzając kwerendę, nie udało mi się znaleźć żadnej publikacji, która prezentowałaby wyniki badania na ten temat. W związku z tym analizy przedstawione w niniejszym artykule są pod tym względem nowatorskie.

Słowo innowacja pochodzi od łacińskiego *innovatio* i oznacza zarówno proces wprowadzania czegoś nowego, jak i rzecz nowo wprowadzoną (Giza, 1998, s. 15). Jak podaje R. Schulz (1980, s. 1), pojęcie to jest synonimem twórczego działania. Do języka polskiej nauki pojęcie innowacji zostało wprowadzone przez Z. Pietrasieńskiego (1970, s. 9), który jest też autorem pierwszej, uznawanej za klasyczną, definicji innowacji: „Innowacje są to zmiany celowo wprowadzone przez człowieka lub zaprojektowane przezeń układy cybernetyczne, które polegają na zastępowaniu dotychczasowych stanów rzeczy innymi, ocenianymi dodatkowo w świetle określonych kryteriów i składającymi się w sumie na postęp”. W literaturze przyjmuje się, że innowacje wiążą się z kreatywnością, ponoszeniem ryzyka i z eksperymentowaniem (rozumianym nie w sensie naukowym jako procedura badawcza, lecz w sensie potocznym jako próbowanie nowych rozwiązań) (Brewer, Tierney, 2011). Liczni autorzy podkreślają, że z podejmowaniem działalności innowacyjnej wiąże się w sposób nierozzerwalny ryzyko (Bowers, Khorakian, 2014, s. 26; Keizer, Halman, 2007, s. 30). L. Brown (2010, s. 1211) zauważył wręcz, że ryzyko jest centralnym komponentem innowacji. Z kolei E. Nęcka (1999, s. 130), opisując emocjonalne koszty twórczości, wymieniał wśród nich właśnie konieczność ponoszenia ryzyka i dużego prawdopodobieństwa poniesienia porażki, wynikające „z samej istoty strategii w procesie twórczym, która [...] nigdy nie jest algorytmem, ale jedynie ryzykowną heurystyką”. Osoby twórcze są narażone na publiczną ekspozycję, publiczną ocenę (również tę negatywną), a nawet na ośmieszenie, a często również towarzyszy im poczucie osamotnienia (tamże, 1999, s. 128–133). W tym kontekście nie powinno dziwić przyjmowanie przez autorów raportu *Szkoła dla innowatora* założenia, zgodnie z którym rozwój kompetencji proinnowacyjnych służyć ma przygotowywaniu młodych ludzi do „odpowiedzialnego podejmowania ryzyka” (Fazlagić i in., 2018, s. 12).

Z pojęciem innowacji wiąże się bardzo ściśle pojęcie innowacyjności, którą definiuje się jako zdolność pobudzania innowacji lub też jako „tworzenie nowych pomysłów w celu rozwiązania problemów” (Przyborowska, 2013, s. 54). Warto wspomnieć o tym, że innowacyjność jest jednym z komponentów kompetencji w zakresie inicjatywności i przedsiębiorczości, które z kolei są wyróżnione przez Unię Europejską jako tzw. kompetencje kluczowe, a więc takie, które potrzebne są każdej osobie do

życia we współczesnej Europie, do podjęcia pracy oraz do samorealizacji (UE, 2007). Zarówno z pojęciem innowacji i innowacyjności wiąże się dosyć ściśle pojęcie twórczości. Proces twórczy jest „procesem psychicznym, w rezultacie którego podmiot dochodzi do nowego i cennego wyniku” (Nęcka, 1999, s. 11).

Innowacyjność oraz *innowacja* nie są pojęciami rozumianymi jednoznacznie (Pietrasieński, 1970, s. 8). Przykładowo, B. Przyborowska (2013, s. 49) przywołuje definicję, zgodnie z którą innowacja znaczy tyle co *nowość*, *nowinka*, *coś nowego* i jest po prostu synonimem nowości. Na takim poziomie ogólności innowacja nie musi zmieniać żadnego aspektu rzeczywistości na lepsze, wystarczy, że wprowadza ona *coś nowego*. Bardziej precyzyjne definicje wiążą ową nowość z dążeniem do udoskonalenia czy poprawy określonego stanu rzeczy. Nowe rozwiązanie nie musi być lepsze od dotychczasowych, abyśmy uznali je za innowację, wystarczy, że w zamierzeniu jej twórcy ma ono na celu zmianę na lepsze. Z kolei najbardziej precyzyjne definicje, jak Z. Pietrasieńskiego (1970, s. 9), wiążą nowe rozwiązania z dodatnią oceną dokonaną pod względem określonych kryteriów. Abyśmy mogli uznać coś za innowację, musi to być przynajmniej pod pewnymi względami uznane za lepsze od dotychczasowych rozwiązań.

METODOLOGIA

Przedmiotem moich badań są wszystkie rozporządzenia ministerialne dotyczące standardów kształcenia nauczycieli, a więc łącznie cztery dokumenty uchwalone w 2003, 2004, 2012 oraz w 2019 r. Są to dane występujące naturalnie, czyli dane zastane (inaczej dane niewywołane). Są one w ramach badań jakościowych alternatywą dla wywiadów, czyli pozyskiwania danych wywołanych. Mocną stroną analizy tego typu danych jest to, że – jak zauważa A. Peräkylä (2009, s. 325) – „materiał empiryczny jako taki [...] stanowi konstytutywną część tematu badań”. W konsekwencji „kontakt” badacza ze zgłębianym przez siebie problemem jest bardziej bezpośredni, niż ma to miejsce w trakcie wywiadów.

Analizy zostały ograniczone do efektów kształcenia w zawodzie nauczyciela, a więc pominięto wyodrębnione w rozporządzeniu z 2019 r. osobne standardy kształcenia w zawodach nauczyciela przedszkola oraz edukacji wczesnoszkolnej, nauczyciela pedagoga specjalnego, nauczyciela psychologa *etc.*

Celem badania jest próba ukazania miejsca, jakie w polskich standardach kształcenia nauczycieli zajmuje kształcenie w zakresie innowacyjności, oraz próba uchwycenia zmian dokonujących się w ciągu ostatnich 16 lat w tej dziedzinie.

Główny problem badawczy można przedstawić następująco: **Jakie miejsce w polskich standardach kształcenia nauczycieli zajmuje kształcenie kompetencji w zakresie innowacyjności?** Z problemu głównego wyłaniają się szczegółowe pytania badawcze:

1. Jak wiele miejsca w standardach kształcenia nauczycieli zajmują efekty kształcenia odnoszące się do rozwoju innowacyjności?

2. Z jakimi aspektami pracy nauczyciela związane jest w standardach kształcenia nauczycieli kształcenie w zakresie innowacyjności?
3. Z jakimi kategoriami pedagogicznymi łączone jest kształcenie w zakresie innowacyjności?

Zastosowaną przeze mnie metodą jest jakościowa analiza treści (ang. *qualitative content analysis*). Jest ona definiowana jako metoda badawcza służąca subiektywnej interpretacji treści danych tekstowych za pomocą systematycznego procesu klasyfikacji obejmującego zarówno kodowanie, jak i identyfikację (wyłaniających się) tematów lub wzorów (Hsieh, Shannon, 2005, s. 1278). Jak zauważa A. Peräkylä (2009, s. 327), istnieje wiele metod analizy tekstu, zaś poszczególne metody różnią się stopniem zdefiniowania procedur badawczych, ich mocniejszym lub słabszym ustrukturyzowaniem. Tego typu zróżnicowanie istnieje również w obrębie jakościowej analizy treści. W związku z tym w ramach tej metody wyróżnia się trzy podejścia.

Przyjętym przeze mnie podejściem badawczym jest podsumowująca analiza treści (ang. *summative content analysis*). Polega ono na identyfikacji i kwantyfikacji (czyli ilościowym ujmowaniu) określonych słów lub treści w tekście w celu zrozumienia ich kontekstualnego użycia (Hsieh, Shannon, 2005, s. 1283). W przypadku moich badań są to treści odnoszące się w sposób bezpośredni lub pośredni do pojęcia innowacyjności. W podejściu tym wykracza się jednak poza samą tylko ilościową analizę użytych słów czy zwrotów, a także dąży się do uchwycenia ukrytych treści znajdujących się w analizowanym tekście (Hsieh, Shannon, 2005, s. 1283).

Poszczególne efekty kształcenia zostały zakodowane jako odnoszące się do innowacyjności zarówno wtedy, gdy bezpośrednio odnosiły się do pojęć innowacji oraz innowacyjności, jak i wtedy, gdy odnosiły się one w sposób pośredni. W tej drugiej sytuacji dany efekt kształcenia został zakodowany jako odnoszący się do pojęcia innowacyjności wtedy, gdy co prawda nie zawierał on słowa innowacja czy innowacyjność, ale zawierał on odniesienia do:

- 1) tworzenia nowych pomysłów w celu rozwiązywania problemów (zob. Przyborska, 2013, s. 54) lub
- 2) kreatywności, twórczości, nowatorstwa pedagogicznego nauczyciela, a także podejmowania związanego z tym ryzyka.

W analizowanych dokumentach zawarte były liczne sformułowania odnoszące się do pewnych aspektów pracy nauczyciela, które dotyczyły tworzenia lub projektowania, co mogło sugerować, że mamy do czynienia z twórczością pedagogiczną, np.: „W zakresie umiejętności absolwent potrafi: [...] adekwatnie **dobierać, tworzyć i dostosowywać** do zróżnicowanych potrzeb uczniów materiały i środki, **projektować i realizować** programy nauczania [...]”. Tego typu efekty kształcenia nie zostały jednak zakodowane jako dotyczące rozwoju innowacyjności. Precyzyjne określenie, gdzie kończą się rutynowe działania nauczyciela, a gdzie zaczyna jego twórcza praca, nie jest kwestią ani oczywistą, ani jednoznaczną. Należy zauważyć, że *tworzenie czy projektowanie* czegokolwiek nie zakłada koniecznie działalności innowacyjnej, gdyż nauczyciel może projektować czy tworzyć programy nauczania według utartych schematów, w sposób mechaniczny, dążąc do realizacji wąsko pojmanego celu dy-

daktycznego. Niemniej tego typu zapisy w dokumentach ministerialnych mogą być postrzegane jako potencjalnie stwarzające sferę dla działań innowacyjnych ze strony nauczyciela.

WYNIK BADANIA

1. Miejsce efektów kształcenia odnoszących się do rozwoju innowacyjności w standardach kształcenia nauczycieli

W wyniku przeprowadzonych analiz siedem efektów kształcenia zostało zakodowanych jako odnoszących się do innowacyjności: jeden efekt w rozporządzeniu z 2003 r., dwa efekty w rozporządzeniu z 2004 r. (tab. 1), jeden efekt w rozporządzeniu z 2012 r. oraz trzy efekty w dokumencie ministerialnym z 2019 r. (tab. 2).

Tabela 1. Zestawienie efektów kształcenia zakodowanych jako odnoszące się do kształcenia w zakresie innowacyjności w rozporządzeniach ministerialnych z 2003 i 2004 r.

Standardy z 2003 r.	Standardy z 2004 r.
<p><i>Przygotowanie do zawodu nauczyciela powinno prowadzić do nabycia kompetencji w następujących zakresach: [...]</i></p> <p>3) kreatywnym – wyrażającym się zdolnością do samokształcenia, innowacyjnością i niestandardowością działań w powiązaniu ze zdolnościami adaptacyjnymi, mobilnością i elastycznością;</p>	<p><i>Przygotowanie do zawodu nauczyciela powinno prowadzić do nabycia kompetencji w zakresie: [...]</i></p> <p>3) kreatywnym – wyrażającym się zdolnością do samokształcenia, innowacyjnością i niestandardowością działań w powiązaniu ze zdolnościami adaptacyjnymi, mobilnością i elastycznością;</p> <p><i>Absolwent studiów w specjalizacji nauczycielskiej powinien być przygotowany do posługiwania się technologią informacyjną, w tym jej wykorzystywania w nauczaniu przedmiotu (prowadzeniu zajęć). Przygotowanie to powinno obejmować wiedzę i umiejętności z następujących zakresów: [...]</i></p> <p><i>Rola i wykorzystanie technologii informacyjnej w dziedzinie właściwej dla nauczanego przedmiotu (prowadzonych zajęć). [...]</i></p> <p><i>Przygotowanie uczniów do właściwego korzystania z technologii informacyjnej, aktywnego uczenia się i kreatywności.</i></p>

Źródło: Badanie własne.

Tabela 2. Zestawienie efektów kształcenia zakodowanych jako odnoszące się do kształcenia w zakresie innowacyjności w rozporządzeniach ministerialnych z 2012 i 2019 r.

Standardy z 2012 r.	Standardy z 2019 r.
Po zakończeniu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela absolwent: [...] 2) w zakresie umiejętności: [...] n) potrafi analizować własne działania pedagogiczne (dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze) i wskazywać obszary wymagające modyfikacji, potrafi eksperymentować i wdrażać działania innowacyjne,	W zakresie umiejętności absolwent potrafi: [...] 8) rozwijać kreatywność i umiejętność samodzielnego, krytycznego myślenia uczniów;
	W zakresie kompetencji społecznych absolwent jest gotów do: C.K1. twórczego poszukiwania najlepszych rozwiązań dydaktycznych sprzyjających postępowi uczniów;
	W zakresie wiedzy absolwent zna i rozumie: [...] myślenie komputacyjne¹ w rozwiązywaniu problemów w zakresie nauczanego przedmiotu lub prowadzonych zajęć;

Źródło: Badanie własne.

W dokumencie z 2003 r. odniesienia do innowacyjności były wyrażone wprost, w rozporządzeniu z 2004 r. były one wyrażone zarówno w sposób bezpośredni, jak i pośredni, w rozporządzeniu z 2012 r. odniesienia te były bezpośrednie, natomiast w dokumencie z 2019 r. występują wyłącznie odniesienia pośrednie. Oznacza to, że w najnowszych standardach pojęcie innowacji czy innowacyjności w ogóle się nie pojawia, wspomina się natomiast o rozwoju kreatywności uczniów, o twórczym poszukiwaniu najlepszych rozwiązań dydaktycznych oraz o rozwoju myślenia komputacyjnego uczniów.

2. Związek efektów kształcenia w zakresie innowacyjności z różnymi aspektami pracy nauczyciela

Charakterystyczne jest to, że w standardach z 2003, 2004 i 2012 r. rozwój innowacyjności dotyczył ogółu działań podejmowanych przez nauczycieli (a więc kwestii dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych), natomiast w standardach z 2019 r. obszar działań innowacyjnych został mocno ograniczony i sprowadzony wyłącznie do kwestii dydaktycznych.

1 Myślenie komputacyjne, chociaż wywodzi się z informatyki – jak tłumaczy M. M. Sysło (2014, s. 19) – „daleko wykracza poza tradycyjną informatykę i stanowi ramy dla myślenia o problemach pochodzących z różnych dziedzin i metodach ich rozwiązywania”. Wśród wykorzystywanych w myśleniu komputacyjnym metod znajdują się między innymi metody heurystyczne (tamże). Pojęcie heurystyki występuje generalnie w dwóch znaczeniach: bądź jako metodologia twórczego działania, bądź – odnosząc się do podziału na metody algorytmiczne i heurystyczne – jako metoda myślenia różna od algorytmu (Nęcka, 1994, s. 24–25). Rozwój myślenia komputacyjnego nie jest więc nauką gotowych recept na rozwiązanie problemów, ale nauką tego, jak formułować pytanie badawcze i jak szukać sposobów na ich rozwiązanie.

W rozporządzeniu z 2003 i 2004 r. efekty kształcenia w zakresie innowacyjności dotyczyły zmian w kompetencjach (a więc w wiedzy, umiejętności i postawach). W 2012 r. efekty kształcenia dotyczyły zmian w umiejętnościach, zaś w 2019 r. – umiejętności, wiedzy i kompetencji społecznych.

3. Łączenie efektów kształcenia w zakresie innowacyjności z różnymi kategoriami pedagogicznymi

Efekty kształcenia w zakresie innowacyjności występują w kontekście następujących pojęć: *kreatywności i niestandardowości działań, zdolności do samokształcenia, zdolności adaptacyjnych, mobilności i elastyczności, zdolności do eksperymentowania, rozwoju samodzielnego i krytycznego myślenia uczniów*, ale też w kontekście *rozwoju umiejętności związanych z technologią informacyjną*. W żadnym z analizowanych dokumentów nie wspomina się o ryzyku związanym z podejmowaniem działań innowacyjnych przez nauczycieli.

WNIOSKI I DYSKUSJA

W standardach kształcenia nauczycieli odniesień do innowacyjności jest generalnie niewiele. Chociaż w najnowszych standardach kształcenia nauczycieli z 2019 r. efektów kształcenia odnoszących się do rozwoju innowacyjności jest więcej niż w poprzednich dokumentach, to jednak nie powinno to być interpretowane jako wzrost znaczenia roli kompetencji w zakresie innowacyjności. Po pierwsze, o ile w poprzednich standardach rozwój innowacyjności był postulowany wprost, o tyle w najnowszych nie jest on już wyrażony w sposób bezpośredni. Po drugie, należy zauważyć, że kolejne standardy kształcenia nauczycieli to coraz dłuższe i coraz bardziej szczegółowe dokumenty. Standardy z 2003 r. mieściły się na zaledwie trzech stronach rozporządzenia, zaś najnowsze standardy z 2019 r. obejmują aż 128 stron tekstu! Pojawienie się większej liczby efektów kształcenia odnoszących się do rozwoju innowacyjności może być interpretowane jako konsekwencja uszczegółowienia generalnie wszystkich efektów kształcenia, a nie tylko tych związanych z innowacyjnością. Analizując dane w tabeli 3, przedstawiającej liczbę efektów odnoszących się do innowacyjności do ogółu efektów wymienionych w poszczególnych dokumentach, można wręcz dojść do wniosku, że te pierwsze „gubią się” w lawinowo rosnącej liczbie efektów kształcenia dotyczących najprzeróżniejszych aspektów edukacji nauczycieli.

Warto zwrócić uwagę na negatywne konsekwencje tej rosnącej złożoności analizowanych dokumentów ministerialnych. Standardy kształcenia z 2003 i 2004 r. były na tyle zwarte, że zarówno osoby kształcące przyszłych nauczycieli, jak i osoby kształcące się w zawodzie nauczyciela, mogły bardzo dobrze zaznajomić się z ich treścią i faktycznie traktować je jako punkt odniesienia w swojej praktyce zawodowej. Obecne standardy są tak rozbudowane i skomplikowane, że tego typu funkcji pełnić nie mogą.

Tabela 3. Zestawienie efektów kształcenia zakodowanych jako odnoszące się do kształcenia w zakresie innowacyjności do liczby wszystkich efektów kształcenia znajdujących się w rozporządzeniach ministerialnych zawierających standardy kształcenia z lat 2003–2019

	Standardy z 2003 r.	Standardy z 2004 r.	Standardy z 2012 r.	Standardy z 2019 r.
Liczba efektów odnoszących się do innowacyjności	1	2	1	25*
Liczba wszystkich efektów	14	28	49	1137**
Efekty odnoszące się do innowacyjności jako odsetek ogółu efektów	7,1%	7,1%	2%	2,2%

Adnotacja. * Spośród 25 efektów kształcenia odnoszących się do innowacyjności 3 z nich dotyczą ogólnie rozumianego zawodu nauczyciela, 11 z nich dotyczy nauczyciela przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej, zaś pozostałe 11 dotyczy nauczyciela pedagoga specjalnego, nauczyciela logopedy i nauczyciela prowadzącego zajęcia wczesnego wspomagania rozwoju dziecka.

** Spośród 1137 efektów kształcenia 150 z nich odnosi się do ogólnie rozumianego zawodu nauczyciela (załącznik nr 1 do rozporządzenia z 2019 r.), 46 dotyczy nauczyciela psychologa (załącznik nr 1), 401 odnosi się do nauczyciela przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej (załącznik nr 2), zaś 540 efektów dotyczy nauczyciela pedagoga specjalnego, nauczyciela logopedy i nauczyciela prowadzącego zajęcia wczesnego wspomagania rozwoju dziecka (załącznik nr 3).

Źródło: Badanie własne.

Problem polega też na tym, że uszczegółowienie standardów niesie ryzyko ograniczenia swobody nauczyciela. Im bardziej szczegółowe dyrektywy, tym mniej przestrzeni dla własnej twórczości pedagogicznej. Po trzecie, działalność innowacyjna w dokumencie z 2019 r. została ograniczona tylko do sfery dydaktyki. Nie można więc wnioskować, że rola innowacyjności w standardach kształcenia nauczycieli została w ciągu ostatnich 16 lat wzmocniona czy jakoś zaakcentowana. Wręcz przeciwnie, najbardziej bezpośrednie i widoczne odniesienia do innowacyjności i kreatywności nauczycieli znajdują się w rozporządzeniach z 2003 i 2004 r.

Ze standardów kształcenia nauczycieli ogłaszanych w latach 2003–2019 wynika, że przyszli nauczyciele powinni rozwijać w sobie innowacyjność, twórczość, niestandardowe podejście do edukacji. Tymczasem w dokumentach tych brakuje jakichkolwiek odniesień do ryzyka związanego z podejmowaniem działalności innowacyjnej. Można odnieść wrażenie, że działalność innowacyjna nie wiąże się w żaden sposób z podejmowaniem ryzyka.

PODSUMOWANIE

Wyniki przeprowadzonych analiz skłaniają do wniosku, że rolą innowacyjności w najnowszych standardach kształcenia nauczycieli uchwalonych w 2019 r. jest zapewnienie wąsko pojmowanej efektywności dydaktycznej, a więc jest ona tylko środkiem do osiągnięcia konkretnego celu, a nie czynnikiem ogólnie rozumianej zmiany w edukacji. Warto podkreślić, że o ile w poprzednich rozporządzeniach innowacyjność odnosiła się do ogółu działań podejmowanych przez nauczyciela (a więc do kwestii związanych z wychowaniem, opieką nad uczniami czy wychowankami oraz nauczaniem), o tyle w standardach z 2019 r. została ona ograniczona wyłącznie do kwestii dydaktycznych.

Można odnieść wrażenie, że rozwój kompetencji w zakresie innowacyjności w najnowszych standardach kształcenia nauczycieli z 2019 r. wpisuje się w to, co J. Sachs nazwała modelem „nowego oprzyrządowania” (ang. *retooling*), a więc jedną z czterech aplikacyjnych wersji nowego profesjonalizmu nauczycieli (Gołębniak, Zamorska, 2014, s. 40–41). Nauczyciel, zgodnie z tym modelem, jest rozliczany i kontrolowany przez rząd, jest postrzegany jako „technik”, którego można wyposażyć w nowe narzędzia i techniki działania. W tym kontekście „innowacyjność” nauczyciela jest właśnie tego typu narzędziem, które ma pozwolić mu na bardziej skuteczne działanie w ramach dotychczasowych celów i praktyk.

Analiza dokumentów przedstawiających standardy kształcenia nauczycieli z lat 2003–2019 uświadamia, że próby ujęcia rzeczywistości edukacyjnej w formie skodyfikowanych procedur skutkuje rosnącą złożonością i niejednoznacznością ram prawnych, w których działa polski system edukacji. Kwestię tę omawia bardziej szczegółowo G. Szyling (2016). Co ciekawe, osoby tworzące prawo oświatowe zdają sobie sprawę z jego rosnącego poziomu skomplikowania, co znajduje wyraz w oczekiwaniu, aby przyszli nauczyciele zdobywali w ramach studiów wiedzę na temat prawa oświatowego i prowadzonej w szkole dokumentacji.

BIBLIOGRAFIA

- Bowers, J., & Khorakian, A. (2014). Integrating risk management in the innovation project. *European Journal of Innovation Management*, 17(1), 25–40. DOI: <https://doi.org/10.1108/EJIM-01-2013-0010>.
- Brewer, D. J., & Tierney, W. G. (2011). Barriers to innovation in U.S. higher education. W: B. Wildavsky, A. P. Kelly, K. Carey (red.), *Reinventing higher education: The promise of innovation* (s. 11–40). Cambridge: Harvard Education Press.
- Brown, L. (2010). Balancing risk and innovation to improve social work practice. *British Journal of Social Work*, 40(4), 1211–1228. DOI: <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcq013>.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2013). Autonomia w kolorze sepii w inkrustowanej ramie KRK. O procedurach i treściach zmiany w edukacji akademickiej. W: M. Czerepaniak-Walczak, (red.), *Fabryki dyplomów czy universitas? O „nadwiślańskiej”*

- wersji przemian w edukacji akademickiej (s. 29–56). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2012). Ile techne, ile praxis? W poszukiwaniu koncepcji praktyki jako elementu kształcenia nauczycielskiego profesjonalizmu. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 3(59), 7–22. Pobrano z: <https://kwartalniktce.edu.pl/ojs/index.php/tce/article/view/210>.
- Denek, K. (2011–2012). Teoretyczne i aplikacyjne aspekty jakości kształcenia akademickiego. *Neodidagmata*, 33/34, 49–64.
- Grzanka, D. I., Bartkowiak, G., Dębowski, H., Erkol, A., Fazlagić, J., Kaczmarek, M., Skikiewicz, R., Wojciechowski, T., Zorde, O., Owczarzak, R., Elantowska, J., Ellegaard, C. E., Kanert, M., Meltvik, S., Musiał, K., Romanow, B., Ervik, M. R., Rybarczyk, M., Shelest-Szumilas, O.,... Wąligóra, A. (2018). *Szkoła dla innowatorów. Kształtowanie kompetencji proinnowacyjnych*. Raport opracowany na zlecenie Ministerstwa Przedsiębiorczości i Technologii. Kalisz: Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli. Pobrano z: <https://www.gov.pl/attachment/edd23c3b-ccab-405a-835b-5fado96cc4d3>.
- Fornalik, I. (2014). Pedagog specjalny w roli edukatora seksualnego. Między niepewnością a poczuciem powinności. *Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej*, (16), 53–73.
- Giza, T. (1998). *Pedagogika twórczości w pracy nauczycielskiej*. Kielce: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Jana Kochanowskiego.
- Gołębniak, B. D., & Zamorska, B. (2014). *Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia – praktyka – przestrzeń rozwoju*. Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa.
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F1049732305276687>.
- Janiszewska-Nieścioruk, Z., & Sadowska, S. (2016). Problemy związane z probolońskim kształceniem pedagogów i nauczycieli w Polsce. *Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej*, (23), 13–31.
- Keizer, J. A., & Halman, J. I. (2007). Diagnosing risk in radical innovation projects. *Research-Technology Management*, 50(5), 30–36. DOI: <https://doi.org/10.1080/08956308.2007.11657459>.
- Kędzierska, B., & Potyrała, K. (2015). Kształcenie i doskonalenie nauczycieli w globalizującym się społeczeństwie. *Rocznik Lubuski*, 41(2), 117–130.
- Klus-Stańska, D. (2018). *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie – Europejskie ramy odniesienia* (2006). W: Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE). *Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej* z dnia 30 grudnia 2006 r. Pobrano z: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>.

- Nęcka, E. (1999). *Proces twórczy i jego ograniczenia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nęcka, E. (1994). *TROP... Twórcze rozwiązywanie problemów*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Niemierko, B. (1999). *Pomiar wyników kształcenia*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2008). „Wielki Przegrany Współczesności”. Polski nauczyciel jako podmiot i przedmiot kształcenia. W: P. Rudnicki, B. Kutrowska i M. Nowak-Dziemianowicz (red.), *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli* (s. 129–162). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Peräkylä, A. (2009). Analiza rozmów i tekstów. W: N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych. Tom 2* (s. 325–349). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pietrasiniński, Z. (1971). *Ogólne i psychologiczne zagadnienia innowacji*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Przyborowska, B. (2013). *Pedagogika innowacyjności. Między teorią a praktyką*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Schulz, R. (1980). *Procesy zmian i odnowy w oświacie. Wstęp do teorii innowacji*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Sysło, M. M. (2014). Myślenie komputacyjne. Nowe spojrzenie na kompetencje informatyczne. W: *Informatyka w Edukacji, XI* (s. 15–32). Pobrane 08.09.2019, z: http://files.programowanie-kodowanie.webnode.com/200000006-1a5371b4fe/My%C5%9Blenie_Komputacyjne_IwE2014_MMSyslo.pdf.
- Szyling, G. (2016). Koncepcja walidacji efektów uczenia się. Obszary pedagogicznych redukcji i ich (nie) zamierzonych skutków. *Rocznik Andragogiczny*, (23), 169–189.
- Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce [tekst ujednolicony]. *Dz. U.* 2018 poz. 1668. Pobrane 14.09.2019 z: <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20180001668>.

Dokumenty poddawane analizie:

- Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela [tekst ogłoszony]. *Dz. U.* 2019 poz. 1450. Pobrane 14.09.2019 z: <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20190001450>.
- Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela [tekst ogłoszony]. *Dz. U.* 2012 poz. 131. Pobrane 14.09.2019 z: <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20120000131>.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli [tekst ogłoszony]. *Dz. U.* 2004 nr 207 poz. 2110. Pobrane 14.09.2019 z: <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20042072110>.

Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 23 września 2003 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli [tekst ogłoszony]. *Dz. U.* 2003 nr 170 poz. 1655. Pobrane 14.09.2019 z: [http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id= WDU20031701655](http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20031701655).

INNOVATIVE PRACTICES IN THE STANDARDS OF TEACHER EDUCATION

ABSTRACT: The aim of the paper is to show the role of innovative practices in teacher education standards in Poland and to capture the changes taking place in the last 16 years in this field. A qualitative content analysis was conducted. Four ministerial regulations from 2003-2019 concerning these standards were compared. While in the previous regulations, innovative practices were related to all the activities undertaken by the teacher, in the current standards from 2019, they were limited to the didactic issues. The results of the analyzes lead to the conclusion that the role of innovation in the latest standards of teacher education is to provide narrowly understood didactic efficiency. Therefore innovative practices play the role of means to achieve the specific goal, not a factor of generally understood change in education.

KEYWORDS: innovation, educational standards, teacher education.