

Grażyna Kosiba

*Wydział Wychowania Fizycznego i Sportu. Akademia Wychowania Fizycznego  
w Krakowie*

## **Doskonalenie zawodowe nauczycieli – kategorie, kompetencje, praktyka**

**ABSTRAKT:** Badania dotyczące zaangażowania nauczycieli w doskonalenie ich własnych zawodowych kompetencji odbyły się na terenie Małopolski i objęły 225 losowo dobranych osób pracujących w szkołach różnych typów, na wsi i w różnej wielkości miastach. Oceny zaangażowania nauczycieli w doskonalenie zawodowe dokonano poprzez analizę różnych sfer ich działalności edukacyjnej i koncepcyjno-refleksyjnej, za pomocą opracowanego przez autorkę kwestionariusza ankiety.

Wyniki badań pokazały, iż w ostatnich latach (od 1999 roku – czas wdrażania reformy edukacji), w porównaniu z poprzednimi dekadami zwiększyła się znacznie aktywność doskoleniowa nauczycieli. Wyniki badań ujawniły też, że w działaniach autoedukacyjnych badanych dominuje model doskonalenia zawodowego, który wspiera rozwój nauczycieli nastawionych na realizację instrumentalnych celów edukacji.

**SŁOWA KLUCZOWE:** doskonalenie zawodowe, kompetencje, nauczyciel

Jak cytować: Kosiba, G. (2012). Doskonalenie zawodowe nauczycieli – kategorie, kompetencje, praktyka. *Forum Oświatowe*, 2(47), 123-138. Pobrano z: <http://forumoswiatowe.pl>

How to cite: Kosiba, G. (2012). Doskonalenie zawodowe nauczycieli – kategorie, kompetencje, praktyka. *Forum Oświatowe*, 2(47), 128-138. Retrieved from: <http://forumoswiatowe.pl>

Przemiany w relacjach między życiem społecznym a edukacją powodują, że dojrzewanie i dorastanie człowieka do stojących przed nim zadań staje się procesem całościowym.

„Gdyby analizować poszczególne epoki cywilizacji ludzkiej, to bez wątpienia można by wskazać, że im wcześniejsze były formy cywilizacyjne, tym bardziej były one wyznaczone przez przeszłość, a więc kontynuacja była formą rozwoju. Im bardziej zbliżamy się do czasów nam współczesnych, tym bardziej wzrasta znaczenie teraźniejszości, a w cywilizacji postindustrialnej zaczyna dominować kategoria przyszłości” (Kwiatkowska, 1997, s. 14).

Odchodzimy dziś „od rozumienia człowieka w kategoriach ontologicznej struktury przedmiotu, tj. bytu wyposażonego w określone własności”, zastępując je „kategorią bytu rozwijającego się w czasie” (Rosner, 2003, s. 6). Ma to już i będzie miało ważne konsekwencje społeczne i psychologiczne, np. konieczność, być może parokrotnej w ciągu życia re kwalifikacji zawodowej, pogodzenia się z niepewnością i złożonością otaczającej nas rzeczywistości, ale też z nowymi wyzwaniami i szansami (King i Schneider, 1992; Bielicki, 2003). W ponowoczesnej rzeczywistości również edukacja zmienia swoje oblicze. Zmiana modelu współczesnej szkoły przejawia się w przechodzeniu od edukacji adaptacyjno-reprodukcyjnej ku edukacji krytyczno-kreatywnej (Lewowicki, 1994), co w praktyce oznacza m.in. przeniesienie akcentu z nauczania i uczenia się przystosowawczego na umiejętności samodzielnego pozyskiwania i weryfikacji wiedzy, umiejętności dokonywania wyborów, na kształtowanie mechanizmów i umiejętności ustawicznego samodoskonalenia i twórczej samoadaptacji.

W takim rozumieniu zmian w świecie i w edukacji wzrastać będą rola i znaczenie doskonalenia zawodowego nauczyciela, modyfikacji jego różnorodnych kompetencji, które dzisiaj wykraczają daleko poza tradycyjny system przygotowania nauczycieli do zawodu.

## KATEGORIE

**Doskonalenie zawodowe** jest nieodłącznym elementem rozwoju zawodowego nauczyciela. Najczęściej utożsamiane jest z celowym, zaplanowanym i ciągłym procesem jego ustawicznego kształcenia, polegającym na podwyższaniu i modyfikacji jego zawodowych kompetencji i kwalifikacji, wszechstronnym rozwoju osobowości, organizowanym i realizowanym przez wyspecjalizowane w tym kierunku instytucje, a także w toku samokształcenia i samodoskonalenia; procesem trwającym od podjęcia decyzji o wyborze zawodu przez cały okres aktywności zawodowej (Krawcewicz, 1976; Wiatrowski, 2002; Grondas i Żmijski, 2005; Day, 2004).

Doskonalenie nauczycieli odbywa się najczęściej w trzech kategoriach: jako samokształcenie, wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli (wDN) oraz realizowane poza szkołą doskonalenie instytucjonalne (Krawcewicz, 1976; Knafel i Żłobecki, 1998; Day, 2004).

**Instytucjonalne** formy edukacji nauczycielskiej utożsamia się najczęściej z powoływaniem i funkcjonowaniem instytucji prowadzących zajęcia – studia podyplomowe, kursy kwalifikacyjne, warsztaty, szkolenia dla różnych podmiotów szeroko pojętej edukacji. Niektóre z ww. form, np. studia podyplomowe o charakterze promocyjnym oraz kursy kwalifikacyjne, obok renowacji i modyfikacji różnych obszarów nauczycielskich kompetencji, skutkują dodatkowo zdobyciem dodatkowych kwalifikacji i uprawnień, np. do nauczania dodatkowego przedmiotu czy prowadzenia ścieżki edukacyjnej.

Realizowane w szkole **wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli (WDN)** jest z kolei formułą integrującą społeczność nauczycielską szkoły wokół wspólnie wypracowanych wizji, celów i zadań szkoły. Dla realizacji celów WDN zwykle powoływane są na bieżąco zespoły zadaniowe, z kompetentnymi i zainteresowanymi problemem osobami. Wybierani są też liderzy zespołów przedmiotowych oraz lider – koordynator WDN. Jako że WDN choć realizowane w szkole jest formułą otwartą, ważne jest, aby nauczyciele współpracowali ze sobą nie tylko w obrębie szkoły, ale również z innymi szkołami i instytucjami oświatowymi, a także korzystali z pomocy doradców, ekspertów, edukatorów (Knafel i Żłobecki, 1998).

Dopełnieniem wyżej opisanych form doskonalenia zawodowego nauczycieli są ich **działania samoksztalceniowe**. Zalicza się do nich zwykle czytanie literatury fachowej, czasopism, korzystanie z branżowych stron (witryn) internetowych, oglądanie wybranych audycji telewizyjnych, wystaw, wymianę doświadczeń i wiedzy w czasie służbowych, prywatnych spotkań i rozmów, współpracę z uczelniami, organizacjami i stowarzyszeniami związanych z edukacją, nauczaniem przedmiotem itp.

W literaturze przedmiotu zwykło się wyróżniać cztery funkcje doskonalenia zawodowego (Wiatrowski, 2002): adaptacyjną, zwaną często wdrożeniową (wejście w nurt życia zawodowego), wyrównawczą (podniesienie kompetencji, umiejętności, kwalifikacji do nowych wymagań), renowacyjną (zaznajomienie się z nowymi osiągnięciami, wiedzą, umiejętnościami itp.), rekonstrukcyjną (dążenie do innowacji, zmian, twórczości w edukacji). Dla prawidłowego rozwoju nauczyciela nie jest bez znaczenia, która z funkcji: wyrównawcza czy też renowacyjna bądź rekonstrukcyjna, zdominuje jego wysiłki w zakresie doskonalenia zawodowego. Najbardziej pożądanym byłoby, aby doskonalenie to pełniło rolę przede wszystkim stymulatora rozwoju w zawodzie, rozumianego jako nieustanny proces stawania się nauczycielem. Dziś bowiem coraz mocniej toruje sobie drogę pogląd, że przygotowanie do pracy oraz rozwój i doskonalenie zawodowe nauczyciela trwają nieustannie, obejmują całą jego osobę i polegają na powiązanej ze sobą ewolucji jego kompetencji (Kwaśnica, 1995; Kwiatkowska, 1997; Czerepaniak-Walczak, 1997; Kwieciński, 1998; Kuźma, 1998).

## KOMPETENCJE

Nowoczesna koncepcja edukacji nauczycielskiej polega na uznawaniu wielości i komplementarności różnych kompetencji. W próbach wyodrębnienia i opisu kompetencji nauczycielskich pojawiają się najczęściej: komunikacyjno-interpretacyjne,

społeczne, kreatywności (innowacyjności), pragmatyczne (sprawności kierownicze, menadżerskie, realizacyjno-metodologiczne i ewaluatywne), informatyczno-medialne, autoedukacyjne (por. Kwaśnica, 1995; Kwiatkowska, 1997, 2008; Żechowska, 2000; Szempruch, 2001; Koć-Seniuch, 2003; Kuźma, 2005). Wśród wielu kompetencji warunkujących sprawnie przebiegający proces dydaktyczno-wychowawczy, coraz większego znaczenia w pracy i doskonaleniu zawodowym nauczyciela nabierają kompetencje, które pozwalają mu wraz z uczniem rozumieć i interpretować zmieniający się wokół świat. Na przykład w związku ze zmianami integracyjnym i globalizacyjnymi pojawiła się potrzeba przygotowania nauczyciela do uczestnictwa w rzeczywistości regionalnej, międzykulturowej, również globalnej oraz właściwego oddziaływania w tej materii na ucznia (Nikitorowicz, 1997; Grzybowski, 2005). Uzyskana w wyniku wdrażania reformy oświatowej większa niż dotąd autonomia szkoły, stwarzając warunki dla kreatywnych i samodzielnych działań całej szkolnej społeczności, wymaga niezbędnych dla jej realizacji kompetencji w zakresie zarządzania i wspierania jakości pracy szkoły. Reforma oświaty i nowa formuła awansu zawodowego stworzyły również możliwości w zakresie decydowania o sposobach, środkach, programach nauczania. Możliwości te otworzyły przed nauczycielem nowe edukacyjne obszary do zagospodarowania. Coraz większego znaczenia w funkcjonowaniu i pracy nauczyciela mają też takie kompetencje, które przejawiają się w umiejętności przystosowania się do różnych, czasami trudnych warunków i okoliczności oraz w aktywnym i efektywnym radzeniu sobie ze stresem. Na problem ten zwracają uwagę badacze zajmujący się wypaleniem zawodowym nauczycieli (Tucholska, 2003; Sęk, 2004).

Przed współczesnym nauczycielem pojawił się i coraz wyraźniej nasila jeszcze jeden problem – różnych sposobów prezentowania i eksponowania swojej cielesności przez młodzież. „Nietrudno zauważyć – jak pisze A. Pawłucki – iż w całym mijającym stuleciu ciało było przedmiotem niezwykle wprost zainteresowania człowieka, zarówno w dosłownym – egzystencjalnym, jak i niedosłownym, czyli symbolicznym przejawie jego aktywności” (Pawłucki, 1999, s. 227). Ponowne odkrycie ciała jako ważnego rekwizytu życia, a nawet elementu określającego tożsamość człowieka (Bauman, 1995; Melosik, 1996; Pawłucki, 1999; Giddens, 2002), a także różnorodność współczesnych znaczeń ciała (Bauman, 1995; Krawczyk, 1995; Pawłucki, 2001; Melosik, 1996, 2001; Giddens, 2002), wymagają zatem innego niż dotąd usytuowania nauczyciela (nie tylko nauczyciela wychowania fizycznego) we współczesnej kulturze. Należałoby zwrócić szczególną uwagę na jego rolę w świecie kultu młodości, urody, sprawności ciała, jego rekonstrukcji w myśl współczesnych kryteriów estetycznych, a także na moralne wymiary presji kultu ciała.

W kontekście zarysowanych powyżej problemów, a tym samym nowych oczekiwań i wymagań, jakie stoją dziś przed nauczycielem, szczególnego znaczenia nabiera humanistyczny, w tym aksjologiczny wymiar nauczycielskich kompetencji, zarówno w procesie przygotowania go do zawodu, jak i później – na płaszczyźnie doskonalenia zawodowego.

Za humanistycznym i aksjologicznym wymiarem szeroko rozumianej edukacji nauczyciela opowiadają się dzisiaj prawie wszyscy przedstawiciele środowisk kształ-

cących nauczycieli, eksponując wśród jego wielorakich kompetencji te, które czynią go „zdystansowanym krytykiem rzeczywistości, akcentującym własne wybory, szukającym własnej drogi, ale ukazującym wielość opcji, różnorodność scenariuszy – czyli identyfikując, zagrożenia, ryzyko, koszty, uświadamia możliwości wyboru w świecie pełnym sprzeczności” (Zacher, 1998, s. 236). Natomiast humanistycznie i aksjologicznie zorientowane doskonalenie zawodowe nauczycieli „powinno być ukierunkowane na rozwój ich osobowości, na system wartości, motywy działań innowacyjno-twórczych, na kształtowanie umiejętności dokonywania samoanalizy i samodoskonalenia, a nie tylko na zawodowo znaczącą wiedzę i umiejętności” (Prokopiuk, 1997, s. 170).

## PRAKTYKA

Jak wynika z dotychczasowych rozważań, natura współczesnego świata i edukacji wymaga, aby nauczyciele angażowali się w ciągle, trwające przez całą ich karierę zawodową, doskonalenie zawodowe. Poprzez uczestnictwo w różnych formach edukacji nauczycielskiej, studia literatury, własne przemyślenia, a w konsekwencji poprzez swoistą weryfikację wiedzy stanowiącej „własny” dorobek pedagogiczny, nauczyciele mogą stać się inspiratorami i uczestnikami twórczej zmiany w rzeczywistości szkolnej. Mogą też pozostać obok tych zmian, a nawet je hamować.

A jak wygląda praktyka doskonalenia zawodowego wśród nauczycieli?

Badania dotyczące zaangażowania nauczycieli w doskonalenie ich własnych, zawodowych kompetencji odbyły się na terenie Małopolski i objęły 225 losowo dobranych osób pracujących w szkołach różnych typów, na wsi i w różnej wielkości miastach<sup>1</sup>. Do udziału w badaniach losowano kolejno gminy Małopolski, szkoły oraz nauczycieli. Zastosowano więc dobór losowy wielostopniowy. Badanym nauczycielom dostarczono poprzez wyspecjalizowanych ankieterów 225 ankiet. Ankieterzy po umówieniu się z nauczycielem, zwykle po jednym bądź dwóch tygodniach, odbierali wypełnione przez niego kwestionariusze ankiet. Ostatecznie analizie poddano ankietę wypełnioną przez 223 nauczycieli, w tym 181 kobiet (81,2%) i 42 (18,8%) mężczyzn. Zdecydowana przewaga kobiet wśród badanych nauczycieli jest zgodna z ogólnopolską tendencją zatrudnienia w zawodzie nauczycielskim.

Jeżeli chodzi o staż pracy badanych – 28,3% nauczycieli przepracowało w szkole nie więcej niż 10 lat. Staż pracy 41,3% badanych zawierał się w przedziale między 11 a 20 lat, a 30,4% nauczycieli pracowało w szkole powyżej 20 lat. Większość badanych nauczycieli uczyła w szkołach podstawowych (48,9%) i gimnazjalnych (35,4%), pozostali (15,7%) w szkołach ponadgimnazjalnych. Struktura specjalności w tej grupie badanych przedstawiała się następująco: przedmioty matematyczno-przyrodnicze – 36,3%; przedmioty humanistyczne (w tym języki obce) – 34,5%; nauczanie zintegrowane – 21%; plastyka, technika, muzyka – 4,1%; inne (np. przedmioty zawodowe, religia) – 4,1%.

Oceny zaangażowania nauczycieli w doskonalenie zawodowe dokonano poprzez analizę różnych sfer ich działalności edukacyjnej i koncepcyjno-refleksyjnej. W tym celu wykorzystano opracowany przez autorkę kwestionariusz ankiety, w którym w od-

powiednich rubrykach badani odnotowywali i dokumentowali następujące formy doskonalenia zawodowego:

- » ukończone formy zorganizowanego (instytucjonalnego) doskonalenia zawodowego – studia podyplomowe, kursy, szkolenia, warsztaty, konferencje metodyczne itp.; przy opisie instytucjonalnych form doskonalenia nauczyciele poproszeni zostali o uwzględnienie następujących danych: nazwa kursu, szkolenia, studiów podyplomowych itp.; instytucja organizująca daną formę doskonalenia zawodowego, miejscowość; termin ukończenia (rok); liczba godzin; uzyskany dokument (dyplom, świadectwo, zaświadczenie);
- » inicjatywy podejmowane w ramach wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli (w obrębie spotkań zespołów przedmiotowych, rad pedagogicznych itp.), w postaci referatów, odczytów, lekcji pokazowych, inicjatyw organizatorskich (wg schematu: temat/rodzaj szkolenia, wygłaszanego referatu itp., charakter udziału: kierownik, organizator, wygłaszający referat, bierny uczestnik);
- » osiągnięcia w postaci autorskich programów nauczania zarówno w obrębie własnego przedmiotu, jak i dotyczących pozalekcyjnej i pozaszkolnej aktywności dydaktyczno-wychowawczej uczniów;
- » opublikowane przez nauczycieli artykuły w czasopismach metodycznych, materiałach pokonferencyjnych, rozdziały w podręcznikach, poradnikach metodycznych itp., a także artykuły w czasopismach lokalnych (wg schematu: tytuł, czasopismo, rok, numer);
- » działania, które nauczyciel podejmuje w ramach samokształcenia: czytanie literatury fachowej, czasopism, korzystanie z witryn internetowych, systematyczna praca nad specyficznymi dla nauczanego przedmiotu sprawnościami itp.;
- » wszelkie inne działania nauczyciela o charakterze doskonalenia, samokształcenia itp. nie kwalifikujące się, zdaniem nauczycieli, do ww. rodzajów aktywności.

Dla potrzeb niniejszej pracy – biorąc pod uwagę nauczycielskie kompetencje, a także wyeksponowane przez samych badanych sfery zaangażowania w doskonalenie zawodowe oraz zawarte w katalogach placówek doskonalenia zawodowego różnorodne oferty dla nauczycieli – instytucjonalne formy edukacji nauczycielskiej analizowano w następujących kategoriach: przedmiotowo-metodyczna; wychowawczo-profilaktyczna; diagnozy i oceny; informatyczno-medialna; społeczno-organizacyjna; wspierania rozwoju szkoły; wspierania reformy edukacji i rozwoju zawodowego nauczyciela; edukacji regionalnej, europejskiej, globalnej oraz studia podyplomowe i kursy kwalifikacyjne.

Wyniki przeprowadzonych w oparciu o kwestionariusz ankiety badań pokazały, iż w ostatnich latach (od 1999 roku – czas wdrażania reformy edukacji), w porównaniu z poprzednimi dekadami (Półturzycki, 1991; Kuźma 1991; Hodań i Żukowska, 1996) zwiększyła się znacznie aktywność doskoleniowa nauczycieli. Wyniki badań ujawniły też, że w działaniach autoedukacyjnych badanych dominuje model doskonalenia zawodowego, który wspiera rozwój nauczycieli nastawionych na realizację

instrumentalnych celów edukacji, osiąganých za pomocą sprawdzonych i wypróbowanych przepisów na praktykę zawodową (por. Day, 2004). O technicznym, instrumentalnym wymiarze doskonalenia zawodowego nauczycieli świadczy duży udział w ich doskonaleniu zawodowym form doskonalących ich warsztatowo-metodyczne umiejętności i kompetencje<sup>2</sup>. Tego rodzaju kursów, warsztatów i szkoleń jest najwięcej w dorobku edukacyjnym badanych nauczycieli – 69,1% spośród nich ukończyła przynajmniej jedną taką formę doskonalenia zawodowego, 29,6% wykazała w swoim dorobku ukończenie przynajmniej dwu takich kursów czy szkoleń, a co najmniej trzy takie formy ukończyło 14,8% badanych osób. Rzadziej natomiast nauczyciele angażują się w doskonalenie umiejętności stanowiących podstawę ich kompetencji wychowawczo-opiekuńczych. Spośród badanych 53,8% udokumentowało ukończenie kursu czy warsztatów z zakresu zasad komunikacji interpersonalnej, pokonywania barier w porozumiewaniu się, budowania dobrych relacji z uczniami, nauczycielami, rodzicami<sup>3</sup>. Tu trzeba podkreślić, że ci nauczyciele, którzy angażują się w doskonalenie swoich szeroko pojętych kompetencji psychopedagogicznych, nie poprzestają na jednej tego rodzaju formie edukacji. Większość z tej grupy badanych ukończyła bowiem dwa, a nawet trzy takie kursy. Nauczyciele uczestniczący w tego rodzaju szkoleniach i warsztatach doceniają zatem ich wagę w kształtowaniu ich wychowawczo-opiekuńczych kompetencji.

Nauczyciele wykazują też świadomość i chęć poszerzania umiejętności i wiedzy z zakresu technologii informatycznej. Tego typu kursy i szkolenia<sup>4</sup>, w ramach instytucjonalnych form edukacji nauczycielskiej, udokumentowało 47,1% badanych. Mniej nauczycieli natomiast – 35,4%, wzięło udział w kursach i szkoleniach z zakresu szeroko pojętej diagnozy i oceny szkolnej<sup>5</sup>. Chodzi tu zarówno o wewnętrzny (np. ocena i analiza osiągnięć ucznia), jak i zewnętrzny (egzaminatorzy przedmiotowi egzaminów gimnazjalnych, maturalnych itp.) system oceniania pracy ucznia, nauczyciela i szkoły. Z obserwacji wynika jednak, że w tej dziedzinie zasięg odpowiednich szkoleń i kursów wzrasta. Jest to związane z potrzebami nowych egzaminów gimnazjalnych i maturalnych. Identycznym zainteresowaniem nauczycieli cieszą się też kursy przygotowujące do organizacji różnych szkolnych i pozaszkolnych form edukacji i odpoczynku ucznia, w tym również działalności społecznej w szkole i poza nią (opiekun SKO, PCK, samorządu uczniowskiego, kierownik kolonii, wycieczek szkolnych itp.)<sup>6</sup>. Wzięło w nich udział 35,4% badanych.

W związku z reformą oświaty oraz nową formułą awansu zawodowego pojawiły się przed nauczycielem nowe wyzwania i potrzeby, związane na przykład z przygotowaniem perspektywicznego planu rozwoju zawodowego, niezbędnej do pokonania kolejnego szczebla awansu dokumentacji, znajomością prawa oświatowego itp. Tego rodzaju formy doskonalenia zawodowego<sup>7</sup>, które można określić jako wspierające reformę edukacji i rozwój zawodowy nauczycieli, udokumentowało 28,3% badanych. Natomiast problematyka wspierania jakości pracy szkoły jako organizacji wciąż uczącej się i doskonalącej<sup>8</sup> wzbudziła zainteresowanie 19,3% badanych. W tej grupie kursów i szkoleń znalazły się również takie, które przygotowały nauczycieli do opracowania programu autorskiego, sprawowania funkcji lidera, edukatora itp.

Jak już wcześniej zauważono, w związku ze zmianami integracyjnym i globalizacyjnymi, pojawiła się potrzeba przygotowania nauczyciela do uczestnictwa w rzeczywistości regionalnej, międzykulturowej itp. Niestety niewielu badanych (6,7%) uczestniczyło w kursach, warsztatach i innych tego rodzaju formach z zakresu edukacji regionalnej, więcej – bo 10,8% ukończyło kursy, warsztaty dotyczące problematyki integracji europejskiej czy globalnej<sup>9</sup>.

Jak wynika z literatury dotyczącej wypalenia zawodowego nauczycieli (Tucholska, 2003; Sęk, 2004), coraz większego znaczenia w pracy nauczyciela nabierają kompetencje przejawiające się w umiejętności przystosowania się do różnych, czasami trudnych i zmiennych warunków i okoliczności oraz aktywne i efektywne radzenie sobie ze stresem. Tego typu formy zawodowego doskonalenia nie wykazał jednak żaden z badanych nauczycieli.

Analizując krajobraz instytucjonalnego zaangażowania w doskonalenie nauczycielskich kompetencji trzeba natomiast podkreślić duży udział w dorobku autoedukacyjnym badanych form, które dają dodatkowe kwalifikacje i uprawnienia zawodowe, czyli studiów podyplomowych i kursów kwalifikacyjnych. Studia podyplomowe, chociaż od dawna obecne w edukacji nauczycielskiej, w zasadzie dopiero w kontekście reformy oświatowej z 1999 roku oraz w wyniku przełamania monopolu państwowej edukacji nabrały znaczenia i rozmachu (Szymański, 2003; Chmielewska, 2003; Wereszczyński, 2004; Kosiba, 2003, 2009). Do tego czasu – jak wynika z badań (CPBP – 08.17, raport zespołu IV) – udział nauczycieli w studiach podyplomowych wynosił zaledwie 3% i miały one częściej charakter doskonalący aniżeli promocyjny (Kuźma, 1991). Dzisiaj studia podyplomowe uważane są za główny czynnik optymalizacji współczesnego systemu kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli (Chmielewska, 2003; Szymański, 2003). Na przestrzeni lat zmieniły się też charakter i proporcje tych studiów. Studia o charakterze doskonalącym, renowacyjnym zostały zdominowane przez studia o charakterze promocyjnym, dającym nowe kwalifikacje zawodowe. Z zawartych w ankietach deklaracji nauczycieli wynika, że aż 43% spośród nich ukończyło studia podyplomowe o charakterze promocyjnym, a niektórzy z badanych udokumentowali dwie (25 osób), a nawet trzy (5 nauczycieli) takie formy w swoim dorobku zawodowym.

Równie popularne wśród badanych są kursy kwalifikacyjne, dające – podobnie jak studia podyplomowe o charakterze promocyjnym – dodatkowe uprawnienia, np. instruktora, edukatora, doradcy zawodowego, związane z organizacją i zarządzaniem w oświacie na różnych jej szczeblach, realizacją ścieżek edukacyjnych, wychowania do życia w rodzinie, z zakresu bibliotekoznawstwa itp. Przynajmniej jedną taką formę doskonalenia zawodowego ukończyło i udokumentowało 22% nauczycieli, a 11,2% badanych ukończyło co najmniej 2 takie kursy.

„Podejmowanie studiów, zdobywanie dalszych stopni specjalizacji, uczestnictwo w kursach jest niewątpliwie ważną strategią nauczycielskich zachowań. Stwarza większą szansę na utrzymanie pracy przy spodziewanych redukcjach” (Zahorska, 1999, s. 18). Na motywację nauczycieli podejmujących studia podyplomowe, związaną z systemem awansu zawodowego, możliwością nauczania dodatkowego przedmiotu w szko-



le, czasami decydującą o utrzymaniu stanowiska pracy wskazuje też K. Wereszczyński (2004). Autor ten zauważa również, iż:

„Posiadanie dodatkowych uprawnień zaczyna stawać się coraz powszechniejszą cechą polskich nauczycieli. Jest również grupa nauczycieli wybierających się na studia podyplomowe z powodu niepisanego zwyczaju – bo tak wypada. Niestety uzyskanie nowej wiedzy i nowych umiejętności jest motywem podejmowania studiów przez nieliczną, najczęściej najmłodszą grupę nauczycieli. Nauczyciele z kilkunastoletnim stażem, którzy ukończyli 2 lub 3 kierunki studiów podyplomowych, najczęściej po wcześniejszych doświadczeniach nie oczekują niczego nowego” (Wereszczyński, 2004, s. 311).

Kolejną płaszczyzną doskonalenia zawodowego jest wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli. Z wypowiedzi zawartych w ankiecie wynika, że podstawowymi formami realizacji WDN wśród badanych nauczycieli są spotkania rad pedagogicznych, zespołów przedmiotowych, szkoleniowych itp., w których nauczyciele uczestniczą w różny sposób. Są oni inicjatorami i organizatorami takich spotkań, wygłaszają referaty o różnej problematyce, bywa, że są tylko biernymi słuchaczami. 50,7% nauczycieli dzieli się swoją wiedzą i doświadczeniem poprzez wygłaszane referaty, odczyty itp. w ramach WDN. Nauczyciele korzystając z potencjału własnego (nauczycieli szkoły) bądź zapraszając ekspertów spoza szkoły, przyczyniają się też do popularyzacji wiedzy, umiejętności, doświadczeń. Tego typu inicjatorsko-organizatorską działalność w szkole zadeklarowało 43,9% nauczycieli. Niektórzy z nich ukończyli stosowne szkolenia liderów WDN, edukatorów. Niestety część badanych (19,3%) nie zadeklarowała żadnej z ww. inicjatyw.

Nauczyciele w ramach WDN tworzą też autorskie programy dydaktyczne, wychowawczo-profilaktyczne i inne. Programy autorskie z nauczanego przedmiotu zatwierdzone przez rady pedagogiczne szkół posiada 12,1% badanych, a 35% nauczycieli opracowało lub są współautorami programów o charakterze profilaktyczno-wychowawczym. Opracowanie programu zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych (program kółka dziennikarskiego, informatycznego, ścieżek edukacyjnych, koła integracji z Europą, edukacji regionalnej itp.) udokumentowało 22,4% badanych osób. Dodatkowo 15,7% nauczycieli posiada w swoim dorobku program dotyczący innych niż wymienione powyżej sfer pracy szkoły, np. program informatyzacji szkoły, strategii rozwoju szkoły, konserwacji i naprawy sprzętu szkolnego.

Wśród badanych nauczycieli są również tacy, którzy w swojej działalności dzielenia się wiedzą, pomysłami i umiejętnościami wychodzą poza obszar szkoły, publikując swoje pomysły, przemyślenia, wyniki badań w czasopismach, materiałach pokonferencyjnych, a także są autorami lub współautorami podręczników, zeszytów ćwiczeń i innych materiałów dydaktycznych, najczęściej związanych z nauczaniem przedmiotem. Takimi osiągnięciami może się pochwalić 12,1% badanych nauczycieli. Więcej nauczycieli natomiast dzieli się swoimi doświadczeniami na forach interneto-

wych, w lokalnej prasie opisując osiągnięcia własne i szkoły, wyrażając swoje opinie. Tego rodzaju publicystyczne pasje rozwija 24,2% nauczycieli.

**Działania samokształceniowe** nauczycieli są tą sferą doskonalenia zawodowego, którą najtrudniej jest zbadać i ocenić. Badani nauczyciele w tej materii autoedukacji najczęściej wymieniali: systematyczne czytanie literatury fachowej, czasopism, korzystanie z branżowych stron (witryn) internetowych, oglądanie wybranych audycji telewizyjnych, wystaw, wymianę doświadczeń i wiedzy w czasie służbowych, prywatnych spotkań i rozmów, współpracę z uczelniami, członkostwo w organizacjach i stowarzyszeniach związanych z edukacją, nauczaniem przedmiotem, a także doskonalenie specyficznych, niezbędnych w nauczonym przedmiocie, sprawności – gra na instrumencie, śpiew w chórze, zespole, ponadto udział w stowarzyszeniach specjalistów przedmiotowych itp. Przynajmniej dwie z ww. form zadeklarowała większość badanych nauczycieli (78,5%). Niestety pozostali badani (21,5%) nie wykazali tego typu samokształceniowej aktywności.

Podsumowując wyniki badań dotyczących doskonalenia zawodowego nauczycieli można pokusić się o kilka refleksji. Jeżeli chodzi o proporcje różnych form doskonalenia zawodowego, generalnie bardziej eksponowane przez badanych są instytucjonalne jego formy (por. Paprotna, 2005). Na pewno wpływ na ten fakt ma wyższa – w odczuciu nauczycieli – ranga tego rodzaju form edukacji. Ponadto są one bardziej wymierne, bo zakończone certyfikatem, często dają dodatkowe uprawnienia i kwalifikacje, których nie otrzymuje się np. za pracę na rzecz szkoły. Większe zaangażowanie nauczycieli w instytucjonalne formy edukacji można tłumaczyć również w ten sposób, że prawdopodobnie młodzi nauczyciele ucząc się i adaptując do warunków pracy (tworząc swój warsztat i koncepcję nauczania), znacznie częściej szukają pomocy na zewnątrz, niż wśród swoich starszych koleżanek i kolegów. Również zaawansowani stażem nauczyciele, prawdopodobnie chcąc odnaleźć się w nowej rzeczywistości, również szukają pomocy poza szkołą.

Jak widać, doskonalenie zawodowe nauczycieli jest wielowątkowe, zarówno o charakterze instytucjonalnym, jak i pozainstytucjonalnym. Choć – jak już podkreślono – w ostatniej dekadzie zwiększyła się aktywność autoedukacyjna nauczycieli, to jednak wciąż dominują formy doskonalące warsztatowo-metodyczne umiejętności i kompetencje. Traktowane tak instrumentalnie doskonalenie zawodowe, które jest udziałem większości badanych nauczycieli, w ograniczonym stopniu spełnia rolę stimulatora w rozwoju zawodowym. Z kolei znikoma wśród badanych działalność na polu nowych wyzwań cywilizacyjnych – problemów integracji, międzykulturowych, globalizacji, ponowoczesnych znaczeń ciała itp., przesuwa pracę współczesnego nauczyciela na margines ważnych dla edukacji zadań. Jerzy Nikitorowicz prowadząc badania na pograniczu północno-wschodnim Polski stwierdził, że „nauczyciel nie posiada programu pracy w społecznościach zróżnicowanych kulturowo. Wartości edukacyjne regionu nie są uwzględniane w pełnionej przez niego roli; nie przygotowuje do rozumienia ‘inności’, negując i traktując często odmienności kulturowe jako przeżytek i wsteczność” (Nikitorowicz, 1997, s. 109). Wydaje się, że należałoby dość szybko niwelować te zapóźnienia, gdyż małe zainteresowanie nauczycieli tymi

problemami ogranicza szeroko pojęte oddziaływanie wychowawcze szkoły. Powoduje również zmniejszenie znaczenia szkoły w procesach integracyjnych i globalizacyjnych. Niepokoi również fakt, że prawie połowa badanych nauczycieli (46,2%) nie wykazała w swoim dorobku, w ramach doskonalenia zawodowego, form o charakterze psycho-socjo-pedagogicznym. Brak zainteresowania tak dużej grupy nauczycieli doskonaleniem swoich kompetencji wychowawczo-opiekuńczych, w dobie – co trzeba podkreślić – szczególnie wyrazistej i pogłębiającej się przepaści międzypokoleniowej – stawia ich na pozycji biernego i często „bezradnego” obserwatora, a nie interpretatora zdarzeń czy przewodnika bądź doradcy życiowego.

Jednak to, że nauczyciele generalnie wiążą swój rozwój i doskonalenie zawodowe przede wszystkim z przyrostem kompetencji technicznych (metodycznych), oczekując od instytucji powołanych do wspomaganie ich w rozwoju takich właśnie działań, a od rynku edukacji nauczycielskiej głównie tego typu ofert (Kwaśnica, 1995) ma różne przyczyny. Jednym z powodów jest – jak zauważa T. Hejnicka-Bezwińska – „praktyka nadmiernego eksponowania pomiaru dydaktycznego jako narzędzia oceny jakości pracy nauczycieli i szkoły oraz publicystyczna akcja rangowania instytucji edukacyjnych, szczególnie szkół średnich i szkół wyższych” (Hejnicka-Bezwińska, 2000, s. 117).

„Cały nasz system edukacyjny – jak twierdzi J. Niemiec – jest nadal bardzo klasyczny, nastawiony głównie na osiąganie sukcesów dydaktycznych (na realizację procesu kształcenia), pozostałe funkcje uwzględniający w skromnym raczej zakresie. Wynika to z określonych tradycji i okoliczności, w jakich szkolnictwo w naszym kraju funkcjonowało” (Niemiec, 1998, s. 78).

Z problemami, o których mowa, związane są oczywiście konkretne oczekiwania stawiane nauczycielom, od których w ostatecznym rozrachunku wymaga się przede wszystkim wysokich wskaźników promocji do następnej klasy, wysokich średnich wyników egzaminów, przyjęć do szkół wyższego szczebla, dobrych lokat w olimpiadach, konkursach itp. Eksponowanie, chociażby w ramach awansu zawodowego, kontroli wybranych elementów pracy nauczycieli sprawia też, że nauczyciele koncentrują się na realizacji wybranych fragmentów swoich zadań i zaniedbują te formy pracy z uczniem, które nie dają szybkich i zewnętrznie dostrzegalnych wyników.

Na drodze rozwoju i doskonalenia zawodowego nauczyciela pojawia się szereg barier. Najczęściej wynikają one z niedostatecznych wymagań stawianych przez środowisko szkolne, rodziców, bądź z samej postawy nauczyciela wobec pełnionych zadań (Kwaśnica, 1995; Kwiatkowska, 2008). Doskonalenie zawodowe traktowane jako przymus zewnętrzny, dodatkowe, zbyt obciążające obowiązki, może stać się czynnikiem stresu. Jeżeli wynika z autentycznych, autoedukacyjnych potrzeb, „z nadania własnego” (Kwiatkowska, 2007), może stanowić „czynnik wsparcia” (analogicznie do grup wsparcia) w dążeniu nauczyciela do twórczej zmiany w swojej pracy, jest bowiem „nie tylko instrumentem ciągłej odnowy kwalifikacji, ale może być skutecznym

środkiem zapobiegania procesom ‘wypalania zawodowego’ nauczycieli i terapią na już zaistniałe objawy takiego zniechęcenia i utraty motywacji” (Kwieciński, 1998, s. 36).

#### BIBLIOGRAFIA

- Bauman, Z. (1995). *Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Bielicki, T. (2003). Trzy przykłady narastającej dysharmonii między biologiczną naturą gatunku homo sapiens a tworzoną przezeń dziś cywilizacją. *Kultura Fizyczna*, 1-2, 1-4.
- Chmielewska, J. (2003). Meandry kwalifikacji nauczycielskich w kontekście reformy oświatowej. W: H. Kwiatkowska i T. Lewowicki (Red.), *Społeczno-kulturowe konteksty edukacji nauczycieli i pedagogów* (s. 57-62). Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP.
- Czerepaniak-Walczak, M. (1997). *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Toruń: Wydawnictwo Edytor s.c.
- Day, C. (2004). *Rozwój zawodowy nauczyciela*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Giddens, A. (2002). *Nowoczesność i tożsamość: „ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Grondas, M. i Żmijski, J. (2005). *Dokumentowanie i planowanie rozwoju nauczyciela. Poradnik*. Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Grzybowski, P. (2005). Modernistyczna nostalgia – w poszukiwaniu tożsamościowych punktów oparcia. W: T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta i B. Grabowska (Red.), *Przemiany społeczno-cywilizacyjne i edukacja szkolna* (s. 215-225). Cieszyn, Warszawa, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (2000). *O zmianach w edukacji. Konteksty, zagrożenia i możliwości*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Hodań, B. i Żukowska, Z. (1996). *Nauczyciel wychowania fizycznego i jego społeczno-wychowawcze funkcje*. Olomouc, Warszawa: Wydawnictwo AWF Józefa Piłsudskiego.
- King, A. i Schneider, B. (1992). *Pierwsza rewolucja globalna*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Współpracy z Klubem Rzymskim.
- Knafel, K. i Żłobecki, E. (1998). *Wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Koć-Seniuch, G. (2003). Profesjonalizacja w kształceniu nauczycieli. W: D. Ekiert-Oldroyd (Red.), *Problemy współczesnej pedeutologii. Teoria – praktyka – perspektywy* (s. 90-96). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Kosiba, G. (2003). Motywy, oczekiwania i postawy zawodowe nauczycieli podejmujących kształcenie na studiach podyplomowych w zakresie wychowania fizycznego. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 4, 147-164.
- Kosiba, G. (2009). *Doskonalenie i rozwój zawodowy nauczycieli wychowania fizyczne-*

go. Kraków: Wydawnictwo AWF.

- Krawcewicz, S. (1976). *Kształcenie ustawiczne nauczycieli*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Krawczyk, Z. (1995). Ciało jako fakt społeczno-kulturowy. W: Z. Krawczyk (Red.), *Socjologia kultury fizycznej* (s. 93-111). Warszawa: Wydawnictwo AWF.
- Kuźma, J. (1991). Problematyka i wyniki badań zespołowych na temat optymalizacji systemu pedagogicznego kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia nauczycieli. W: J. Kuźma (Red.), *System pedagogicznego kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia nauczycieli* (s. 59-74). Kraków: Wydawnictwo Naukowe wsp.
- Kuźma, J. (1998). Wspieranie nauczyciela w rozwoju jako nowa orientacja pedeutologiczna. W: A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska i S. M. Kwiatkowski (Red.), *Edukacja nauczycielska w perspektywie zmieniającego się świata* (s. 337-344). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kuźma, J. (2005). Pedeutologia nauką kreującą mądrych, sprawiedliwych i dobrych nauczycieli (kierunki badań). W: H. Moroz (Red.), *Rozwój zawodowy nauczyciela* (s. 17-31). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kwaśnica, R. (1995). Wprowadzenie do myślenia o wspomaganiu nauczycieli w rozwoju. W: H. Kwiatkowska, T. Lewowicki (Red.), *Z zagadnień pedeutologii i kształcenia nauczycieli* (s. 9-43). Studia Pedagogiczne, 61.
- Kwiatkowska, H. (1997). *Edukacja nauczycieli – konteksty, kategorie, praktyki*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Kwiatkowska, H. (2007). Tożsamość nauczycieli – dylematyczność relacji podmiotowość – przedmiotowość. W: R. Kwiecińska, S. Kowal, M. Szymański (Red.), *Nauczyciel – Tożsamość – Rozwój* (s. 65-72). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kwieciński, Z. (1998). Zmienić kształcenie nauczycieli. W: A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska i S. M. Kwiatkowski (Red.), *Edukacja nauczycielska w perspektywie zmieniającego się świata* (s. 15-50). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Lewowicki, T. (1994). *Przemiany oświaty: Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Melosik, Z. (1996). *Tożsamość, władza i ciało: Teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne*. Poznań, Toruń: Wydawnictwo Edytor s.c.
- Melosik, Z. (2001). Młodość i styl życia: paradoksy pop-tożsamości. W: Z. Melosik (Red.), *Młodość, styl życia i zdrowie: Konteksty i kontrowersje* (s. 11-58). Poznań: Wydawnictwo WOLUMIN.
- Niemiec, J. (1998). Nauczyciele w przemianie i perspektywie. W: W. Prokopiuk (Red.), *Rozwój nauczyciela w okresie transformacji* (s. 75-81). Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.
- Nikitorowicz, J. (1997). Nauczyciel i szkoła w aspekcie edukacji międzykulturowej. W: A. A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch i J. Niemiec (Red.), *Myśl pedeutologiczna i działania nauczyciela* (s. 101-110). Białystok: Wydawnictwo Akademickie „Żak” i Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego, Filia

- w Białymstoku.
- Paprotna, G. (2005). Przemiany wychowania przedszkolnego jako uwarunkowania rozwoju zawodowego nauczycieli. W: H. Moroz (Red.), *Rozwój zawodowy nauczyciela* (s. 289-297). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Pawłucki, A. (1999). Korporeizm jako ponowoczesna formacja kulturowa – spojrzenie pedagogiczne. W: Z. Dziubiński (Red.), *Wiara a sport* (s. 227-234). Warszawa: Wydawnictwo Estrella Sp. z o.o.
- Pawłucki, A. (2001). Nauczyciele wobec ponowoczesnych przejawów kultu ciała ucznia. W: J. Jonkisz i M. Lewandowski (Red.), *Wychowanie i kształcenie w zreformowanej szkole* (s. 123-128). Wrocław: Wydawnictwo AWF.
- Półturzycki, J. (1991). Doksztalcanie i doskonalenie pedagogiczne nauczycieli w teorii i praktyce. W: J. Kuźma (Red.), *System pedagogicznego kształcenia, doksztalcania i doskonalenia nauczycieli* (s. 193-210). Kraków: Wydawnictwo Naukowe wsp.
- Prokopiuk, W. (1997). Szkic o humanistycznym wymiarze samokształcenia nauczycieli. W: A. A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch i J. Niemiec (Red.), *Mysł pedeutologiczna i działanie nauczyciela* (s. 164-176). Białystok: Wydawnictwo Akademickie „Żak” i Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego, Filia W Białymstoku.
- Rosner, K. (2003). *Narracja, tożsamość, czas*. Kraków: Universitas.
- Sęk, H. (2004). Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Uwarunkowania i możliwości zapobiegania. W: H. Sęk (Red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie* (s. 149-167). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szempruch, J. (2001). *Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy*. Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe FOSZE.
- Szymański, M. S. (2003). Kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli w Polsce – nowe wyzwania. *Ruch Pedagogiczny*, 1-2, 5-17.
- Tucholska, S. (2003). *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Wereszczyński, K. (2004). Studia podyplomowe jako forma edukacji ustawicznej nauczycieli. W: J. Półturzycki i R. Góralska (Red.), *Edukacja ustawiczna w szkołach wyższych – od idei do praktyki* (s. 309-314). Płock, Toruń: Wydawnictwo Instytutu Eksploatacji.
- Wiatrowski, Z. (2002). *Powodzenia i niepowodzenia zawodowe*. Olecko: Wszechnica Mazurska and Author.
- Zacher, L. W. (1998). Problemy przyszłego świata jako wyzwania edukacyjne współczesności. W: A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska i S. M. Kwiatkowski (Red.), *Edukacja nauczycielska w perspektywie zmieniającego się świata* (s. 234-246). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Zahorska, M. (1999). Nauczyciele a rynek pracy. W: E. Putkiewicz, K. E. Siellawa-Kolbowska, A. Wiłkomirska, M. Zahorska (Red.), *Nauczyciele wobec reformy edukacji. Raport z badań* (s. 14-22). Warszawa: Instytut Spraw Publicznych i Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Żechowska, B. (2000). Bilans antycypowanych korzyści i strat w edukowaniu na-

uczyciela – europejczyka. W: H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (Red.), *Współczesność a kształcenie nauczycieli* (s. 43-52). Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP.



**TEACHERS' PROFESSIONAL IMPROVEMENT  
– CATEGORY, REFERENCE, PRACTICE**

**ABSTRACT:** The research took place in the Małopolska region, Poland, and comprised 225 randomly chosen subjects employed in the different types of schools in villages, towns and cities. The evaluation of the teachers' engagement in their professional improvement was done by the analysis of the different domains of educational and conceptual activity of the teachers. For this purpose the questionnaire developed by the author of this paper was used.

The results of the research show that the teachers' activity in training courses – compared to the previous decades – has considerably increased. Furthermore, the results show that this kind of courses that improves teachers' development set to directed to the instrumental aims in education, dominates in the teachers' self-education.

**KEYWORDS:** professional improvement, reference, teachers

- 
1. Prezentowane w niniejszym doniesieniu wyniki są częścią badań na temat doskonalenia i rozwoju zawodowego nauczycieli wychowania fizycznego na tle nauczycieli innych specjalności, realizowanych przez autorkę tekstu w latach 2004-2007 na terenie Małopolski i opublikowanych w pracy pt.: *Doskonalenie i rozwój zawodowy nauczycieli wychowania fizycznego* (AWF, Kraków 2009). W niniejszym tekście przedstawiono tę część wyników badań, która obrazuje zaangażowanie nauczycieli innych niż wychowanie fizyczne specjalności, która to grupa stanowiła grupę porównawczą dla nauczycieli wychowania fizycznego.

- 
2. Na przykład: Aktywizujące metody nauczania, Drama w nauczaniu i wychowaniu, Kluczowe umiejętności w procesie nauczania, Jak ciekawie uczyć historii?, Kalkulatory zwykłe i graficzne na lekcjach matematyki, Dysleksja rozwojowa a inne trudności w pisaniu i czytaniu, Praca domowa w edukacji elementarnej, Umiejętności ponadprzedmiotowe w kształceniu zintegrowanym, Muzyka w nauczaniu zintegrowanym, Twórcza aktywność dziecka jako metoda sukcesu, Analiza transakcyjna – szkolne gry uczniowskie, Jak nie zatracić dziecięcej ciekawości.
  3. Np.: Praca z młodzieżą „trudną” – źródło frustracji czy satysfakcji, Warsztaty „Spójrz inaczej na agresję”, Warsztaty „przemoc i agresja”, Profilaktyka uzależnień, Jak budować plan profilaktyczny szkoły, Bez ryzyka – HIV, AIDS, Szkolenie dla wychowawców, Kurs „Sobą być – dobrze być”, „By zdążyć”, Dyscyplina w klasie, Wychowanie i komunikacja społeczna w nauczaniu zintegrowanym, Zdrowie emocjonalne w życiu człowieka, Trening umiejętności wychowawczych, Zasady komunikacji interpersonalnej nauczyciel – rodzic, Jak wspierać ucznia w radzeniu sobie ze stresem, Rola wychowawcy w przygotowaniu uczniów do wyboru zawodu, Kurs zapobiegania patologiom społecznym poprzez promowanie zdrowego stylu życia i uczestnictwo w różnych formach aktywności, Deficyty rozwojowe dziecka i ich wpływ na funkcjonowanie dziecka w szkole – diagnoza i oddziaływanie terapeutyczne.
  4. Np.: Podstawy obsługi komputera, Intel – nauczanie dla przyszłości, Wykorzystanie metod informatycznych w dydaktyce, Edukacyjne zastosowanie arkusza kalkulacyjnego, Internet w dydaktyce, Tworzenie stron internetowych, Technologia informacyjna w edukacji medialnej, Nauczanie dla przyszłości w szkolnym centrum informacji multimedialnej i internetowej w zakresie doskonalenia informatycznego nauczycieli, Techniki informatyczne w realizacji wychowania komunikacyjnego w szkole, Komputer narzędziem w procesie przygotowania się nauczyciela do lekcji oraz jego wykorzystanie w czasie jednostki metodycznej.
  5. Np.: Ewaluacja programów nauczania, Badanie efektywności programów nauczania przyjętych do realizacji w placówkach oświatowych, Budowa wewnątrzszkolnego systemu oceniania, Szkolenie dla egzaminatorów gimnazjalnych, Szkolenie dla egzaminatorów – nowa matura, Szkolenia dla kandydatów na egzaminatorów OKE, Kontrola i ocena osiągnięć ucznia, Ocena szkolna – trudne zadanie, Diagnozowanie umiejętności uczniów, Podstawowe pojęcia pomiaru dydaktycznego, Od rzetelnej oceny do sukcesu ucznia i nauczyciela, Sztuka oceniania w kształceniu zintegrowanym, Sprawdzian po szkole podstawowej – sukces ucznia i nauczyciela.
  6. Np.: Kurs samorządności szkolnej, kierowników kolonii i imprez turystyczno-krajoznawczych, kierowników wycieczek szkolnych.
  7. Np.: Szkoła jako organizacja ucząca się, Pionier jakości pracy szkoły, WDN jako strategia reformowania szkoły, Wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli jako koncepcja uczącej się organizacji, Jak wspierać liderów WDN, Nauczyciel – edukator, Jak pisać program autorski, Kierowanie pracą rady pedagogicznej, Opiekun stażu – współautorem sukcesu nauczyciela stażysty, Zarządzanie nowoczesną placówką oświatową, Metody aktywizujące w pracy rady pedagogicznej.
  8. Np.: Planowanie awansu zawodowego, Reforma w szkole, Prawo oświatowe w pracy nauczyciela, Przygotowanie planu rozwoju zawodowego, Jak wspierać radę pedagogiczną we wdrażaniu reformy programowej, Prawo w oświacie w zakresie podstaw prawnych awansu zawodowego nauczycieli oraz umiejętności interpretowania i stosowania prawa.
  9. Np.: Unia Europejska i Polska, Edukacja dla demokracji, Edukacja europejska – formy pracy klubów europejskich, Unia Europejska w kształceniu wczesnoszkolnym, Bycie u siebie i bycie sobą – dziedzictwo kulturowe w regionie, Małe ojczyzny w jednoczącej się Europie, Edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe w regionie, Warsztaty folklorystyczne – taniec i kultura ludowa regionu.