

**Uniwersytet Śląski w Katowicach**  
**Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji w Cieszynie**

**mgr Teresa Szymik**

**Doskonalenie zawodowe nauczycieli a zmiany edukacyjne  
w polskim systemie oświaty wprowadzone reformą  
1 września 2017 roku**

**Praca doktorska napisana  
pod kierunkiem naukowym  
dr hab. Anny Szafrąńskiej, prof. UŚ**

**Cieszyn 2023**

## Spis treści

Wstęp.....	5
Rozdział 1. Zmiana i jej konsekwencje w wymiarze indywidualnym, edukacyjnym i społeczno-kulturowym.....	14
1.1. Zmiana jako istota rozwoju.....	14
1.1.1. Pojęcie zmiany społecznej a wybrane koncepcje zmian społecznych.....	14
1.1.2. Zmiana społeczna a instytucja społeczna.....	25
1.2. Jednostka a zmiana społeczna.....	28
1.2.1. Pojęcie jednostki i jej stosunek do zmiany społecznej w wybranych koncepcjach.....	28
1.2.2. Kategoria „życia społecznego” i funkcjonowanie jednostki.....	33
1.2.3. Status jednostki i ogólne ramy jej egzystencji w procesach zmian społecznych.....	35
1.3. Zmiana edukacyjna i jej konsekwencje w wymiarze makro i mikro.....	40
1.3.1. Pojęcie i klasyfikacja zmiany edukacyjnej.....	40
1.3.2. Model zmiany edukacyjnej w koncepcji rozwoju organizacji.....	46
1.3.3. Konsekwencje zmiany w wymiarze makro i mikro.....	50
Konkluzje.....	55
Rozdział 2. Polski system oświaty w kontekście wybranych zmian edukacyjnych.....	58
2.1. Założenia polityki oświatowej państwa.....	58
2.1.1. Istota polityki oświatowej – cele i zadania.....	58
2.1.2. Idea samorządności w oświacie.....	66
2.1.3. Polityka edukacyjna Unii Europejskiej.....	68
2.1.4. Założenia polityki oświatowej a funkcje szkoły.....	76
2.2. Wybrane reformy oświatowe w Polsce po 1945 roku.....	80
2.2.1. Reformy oświatowe w okresie PRL.....	80
2.2.2. Przemiany polskiej oświaty w okresie transformacji ustrojowej.....	88
2.2.3. Reforma oświaty z 1999 roku.....	95
2.3. Zawód nauczyciela w kontekście zmian edukacyjnych.....	101
2.3.1. Miejsce i rola nauczyciela w zmieniających się systemach edukacyjnych.....	101
2.3.2. Postawy nauczycieli wobec zmian edukacyjnych.....	105

Konkluzje.....	109
Rozdział 3. Doskonalenie zawodowe – wybrane zagadnienia.....	113
3.1. Idea edukacji ustawicznej.....	113
3.1.1. Geneza edukacji ustawicznej.....	113
3.1.2. Współczesna koncepcja edukacji ustawicznej .....	117
3.1.3. Autoedukacja fundamentem edukacji ustawicznej.....	121
3.1.4. Znaczenie edukacji ustawicznej.....	125
3.2. Koncepcja doskonalenia zawodowego.....	135
3.2.1. Pojęcie zawodu, doksztalcanie i doskonalenie zawodowe.....	135
3.2.2. Umiejętności i kwalifikacje zawodowe.....	140
3.2.3. Wybrane teorie rozwoju zawodowego.....	144
3.3. Doskonalenie zawodowe nauczycieli.....	149
3.3.1. Rozwój zawodowy nauczycieli.....	149
3.3.2. Kontekst doskonalenia zawodowego nauczycieli.....	154
3.3.3. Partnerstwo, współpraca i sieci jako współczesny model doskonalenia.....	167
Konkluzje.....	181
Rozdział 4. Metodologiczne podstawy badań własnych.....	184
4.1. Paradygmat i model badań.....	184
4.2. Cel i przedmiot badań.....	189
4.3. Problemy badawcze.....	192
4.4. Hipotezy.....	195
4.5. Zmienne i wskaźniki.....	197
4.6. Metody, techniki i narzędzia badań.....	202
4.7. Dobór próby, organizacja i przebieg badań.....	206
Rozdział 5. Założenia prawne i sposób funkcjonowania systemu doskonalenia zawodowego nauczycieli w Polsce po wprowadzeniu reformy z dniem 1 września 2017 roku.....	210
5.1 Reforma systemu edukacji z 2017 roku – główne założenia.....	210
5.2. System doskonalenia zawodowego nauczycieli po wprowadzeniu reformy.....	225
5.3. Systemowe instytucje zewnętrzne wspierające proces doskonalenia zawodowego nauczycieli.....	245
Konkluzje.....	275

Rozdział 6. Doskonalenie zawodowe nauczycieli pod kierunkiem szkoły – wybrane uwarunkowania prawno-organizacyjne.....	278
6.1. Wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli.....	278
6.2. Rola dyrektora szkoły w procesie wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli.....	292
6.3. Doskonalenie zawodowe nauczycieli warunkiem podnoszenia jakości pracy szkoły .....	302
Konkluzje.....	312
Rozdział 7. Ocena sposobu wprowadzania reformy systemu edukacji po 1 września 2017 roku przez badanych nauczycieli.....	315
7.1. Ocena przez badanych reformy oświaty i działań realizowanych przez MEN w zakresie przygotowania, rozpoczynania, wdrażania i informowania o zmianie.....	315
7.2. Stosunek badanych nauczycieli do wprowadzanej reformy oświaty w zakresie zmian strukturalnych i programowych.....	325
7.3. Ocena przez badanych zmiany sytuacji zawodowej nauczycieli w zakresie organizacji pracy, komfortu pracy, atmosfery w pracy oraz w zakresie finansów.....	355
Konkluzje.....	361
Rozdział 8. Deklaracje badanych nauczycieli dotyczące podjętych przez nich działań w procesie doskonalenia zawodowego w kontekście reformy systemu edukacji.....	365
8.1. Motywacja, zaangażowanie i nastawienie badanych nauczycieli w procesie doskonalenia zawodowego.....	365
8.2. Działania podejmowane przez badanych nauczycieli w procesie doskonalenia zawodowego.....	402
8.3. Ocena doskonalenia zawodowego w zakresie jakości pracy szkoły.....	443
Konkluzje.....	458
Propozycje praktycznych rozwiązań.....	463
Zakończenie.....	468
Bibliografia.....	477
Aneks.....	519
Streszczenie.....	529

## Wstęp

*(...) każde pokolenie musi na nowo określić charakter, kierunek oraz cele wychowania, by zapewnić swym następcom osiągnięcie maksimum swobody i racjonalności. W każdym bowiem pokoleniu zachodzą zmiany – zarówno w warunkach życia, jak samej wiedzy, które z jednej strony ograniczają nauczyciela, a z drugiej zaś – otwierają mu nowe możliwości działania. W tym sensie wychowanie jest procesem stałej inwencji.*

*(Bruner, 1974)*

Badanie procesów zmian i funkcjonowanie nauczycieli w sytuacji zmiany edukacyjnej jest jednym z najważniejszych zadań współczesnej pedeutologii. Szkoła musi odzwierciedlać zachodzące w życiu zmiany i umacniać pragnienie ich badania. Temat dysertacji jest aktualny nie tylko ze względu na wprowadzoną reformę w polskiej edukacji i zmiany z nią związane, ale przede wszystkim ze względu na nieustanny dynamizm towarzyszący edukacji prawie od zawsze. Dla większości współczesnych instytucji i praktyk edukacyjnych zmiana, innowacja, postęp, zdolność przystosowania się do zmieniających się warunków otoczenia, dotrzymanie kroku współczesnym wydarzeniom to doniosłe zagadnienia w edukacji. Ważność społeczna podjętego tematu wynika z faktu, że od jakości edukacji uzależnione są losy przyszłych pokoleń.

Spółczesność XXI wieku określa się mianem społeczeństwa informacji, a współczesną epokę – epoką wiedzy. Nie dziwi zatem fakt, że edukacja jest takim obszarem życia społecznego, który budzi ciągle zainteresowanie społeczeństwa i podlega różnym przemianom. Edukacja jest ważnym problemem globalnym. Społeczeństwa podejmują ustawiczną dyskusję o stanie i kierunkach przemian edukacyjnych we współczesnym, globalnym świecie. Jak twierdzi J. Dewey, wychowanie i nauczanie jest podstawowym sposobem wprowadzania zmian społecznych<sup>1</sup>.

Transformacja ustroju państwa dała nadzieję na postęp w zakresie przemian edukacyjnych. Edukacja powinna wzbogacać i udoskonalać ludzki potencjał. Jest on niezbędny do tworzenia wspólnego dobra, a tym samym do tworzenia się społeczeństwa obywatelskiego.

---

<sup>1</sup> J. Dewey, Doświadczenie i edukacja, Warszawska Firma Wydawnicza, Warszawa 2014, s. 19.

To bowiem wykształceni ludzie chętniej działają na rzecz dobra wspólnego, świadomie podejmują odpowiedzialne decyzje, tworzą wspólną przyszłość. Zatem wyposażając jednostki i grupy w odpowiednią wiedzę i umiejętności, tworzy się kapitał ludzki, który stanowi podstawę dalszego rozwoju społeczeństwa<sup>2</sup>.

Współcześnie ludzie żyją w czasach dynamicznych przemian społecznych. Dotyczą one różnych aspektów życia. Dlatego problematyka zmiany społecznej budzi duże zainteresowanie badaczy. W socjologii jest dominującą kategorią teoretyczną i empiryczną. Ze zmianą społeczną związany jest fakt, iż dzieje ludzkości układają się w pewien schemat. W tym schematycznym działaniu ludzi można odkrywać przyczynę i skutek. To przyczynowo-skutkowe działanie jest motorem zmiany. P. Sztompka uważa, że zmiana staje się kategorią badawczą również z tego względu, że umożliwia dokonywanie obserwacji, pomiarów i porównań zjawisk, procesów i całych struktur społecznych<sup>3</sup>.

Funkcjonowanie człowieka w warunkach permanentnej zmiany, życie w społeczeństwie ryzyka to podstawowe zadania edukacyjne współczesności. Zdaniem U. Becka, życie i działanie w warunkach niepewności stają się podstawową cechą istnienia<sup>4</sup>. Pojawiają się pytania o rolę szkoły, kształcenia i wychowania w nieprzewidywalnym świecie. Coraz częściej podnosi się zagadnienia sytuacji indywidualnego podmiotu poznającego w nauczaniu instytucjonalnym. Podstawowe pytanie brzmi: Czy potrafimy w takich warunkach funkcjonować, nieustannie udzielając sobie odpowiedzi: jak i dlaczego lub dlaczego nie? Oto kluczowe z punktu widzenia indywidualnych biografii i polityki pytania współczesności<sup>5</sup>.

W literaturze przedmiotu znajdują się różne teoretyczne modele, ujęcia i perspektywy zmiany. Przykładem linearnego podejścia do zmiany społecznej jest koncepcja D. Bella z wyróżnionymi przez niego trzema typami społeczeństw: preindustrialnym, industrialnym i postindustrialnym<sup>6</sup>. Inna koncepcja zmiany społecznej zaproponowana przez N.J. Smelsera warunkuje zmianę społeczną przejawiającą się w różnicowaniu struktury systemu społecznego przez rozwój ekonomiczny<sup>7</sup>. Perspektywą dotyczącą zmiany społecznej jest model

---

<sup>2</sup> J. Czapiński, Kapitał społeczny, [w:] Diagnoza społeczna 2005. Warunki i jakość życia Polaków, (red.) J. Czapiński, T. Panek, Wydawnictwo Vizja Press&It, Warszawa 2006, s. 38.

<sup>3</sup> P. Sztompka, Socjologia. Wykłady o społeczeństwie, Znak Horyzont, Kraków 2021, s. 91.

<sup>4</sup> Z. Bauman, Płynne życie, przeł. T. Kunz, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2008, s. 29.

<sup>5</sup> U. Beck, A. Giddens, S. Lash, Modernizacja refleksyjna. Polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności, przeł. J. Konieczny, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s.26.

<sup>6</sup> D. Bell, The coming of post-industrial society: A venture in social forecasting, Penguin Books, New York 1973, s. 118.

<sup>7</sup> N. J. Smelser, Social change in the industrial revolution: An application of theory to the British cotton industry, Routledge, London 2013, s. 41.

socjologicznej eschatologii, tzn. „wiary w postęp”<sup>8</sup>. Na gruncie zmiany społecznej w kontekście statusu jednostki pojawiają się w literaturze różne orientacje teoretyczne: model ewolucjonistyczny reprezentowany przez R. Ingleharta<sup>9</sup>, model radykalizacji nowoczesności A. Giddensa<sup>10</sup>, model socjologicznej eschatologii F. Fukuyama<sup>11</sup>, koncepcja społeczeństwa ryzyka U. Becka<sup>12</sup>, model zmiany edukacyjnej opisany przez M. Fullana<sup>13</sup>.

Kształcenie ustawiczne i edukacja przez całe życie to jedne z najważniejszych problemów współczesnego świata i edukacji. Główny wkład w określenie kształcenia ustawicznego i oświaty dorosłych jako obszaru badań i praktyki społecznej wnoszą prace i publikacje UNESCO oraz Unii Europejskiej. W Deklaracji Hamburskiej można przeczytać: „Współczesna oświata staje się więcej niż prawem – jest kluczem do XXI wieku. Jest zarówno konsekwencją aktywnego obywatelstwa, jak i warunkiem pełnego w nim uczestnictwa. Jest całościową koncepcją leżącą u podstaw bezustannego rozwoju promującego demokrację, sprawiedliwość, równość płci, a także rozwój naukowy, społeczny i ekonomiczny. Przyczynia się do budowy świata, w którym konflikty zastępowane są dialogiem i kulturą pokoju, kształtuje tożsamość człowieka, a także nadaje znaczenie jego życiu”<sup>14</sup>.

Rozwój zawodowy nauczycieli przez wiele lat był, ale również i w chwili obecnej jest traktowany jako przedsięwzięcie wyrwane z kontekstu pracy szkoły. Nauczyciele dokonują wyboru kierunku i form doskonalenia zawodowego w zależności od indywidualnych potrzeb, osobistych oczekiwań, dostępności ekonomicznej. W procesie formalnego uczenia się zawodu organizowanego w instytucjach kształcenia i doskonalenia nauczycieli nabywają wiedzę i umiejętności potrzebne do realizacji zadań dydaktycznych i wychowawczych. Cechą charakterystyczną tak zorganizowanego procesu uczenia się zawodu (instrumentalnego) było i jest nadal wyrównywanie braków w obszarze kompetencji zawodowych nauczycieli.

Od lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku w środowiskach badaczy edukacyjnych dokonało się istotne przesunięcie w sposobie myślenia o rozwoju profesjonalnym nauczycieli. Inspirowani teoriami uczących się organizacji (P. M. Senge)<sup>15</sup> i uczenia sytuacyjnego (J. Lave,

---

<sup>8</sup> F. Fukuyama, *Natura ludzka a odbudowa porządku społecznego*, Wydawnictwo Politeja, Warszawa 2000, s. 72.

<sup>9</sup> R. Inglehart, *Culture shift in advanced industrial societies*, Princeton University Press 2018, s. 59.

<sup>10</sup> A. Giddens, *Europa w epoce globalnej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 49.

<sup>11</sup> F. Fukuyama, *Natura ludzka...*, s. 74.

<sup>12</sup> U. Beck, *Spółczesność ryzyka*. W drodze do innej nowoczesności, Wydawnictwo Scholar, Warszawa 2004, s. 43.

<sup>13</sup> M. Fullan, *The new meaning of educational change*, Teachers College Press, New York 2016, s. 59.

<sup>14</sup> Deklaracja Hamburska – CONFINTEA 1997, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114> [dostęp: 25.06.2023].

<sup>15</sup> P. M. Senge, *Creating schools for the future, not the past for all students*, “Leader to leader” 2012 (65), s. 44-49.

E. Wenger)<sup>16</sup> badacze dostrzegli potrzebę integracji rozwoju zawodowego pojedynczego nauczyciela z rozwojem organizacji szkoły. Wiedza bowiem, jak dowodzą Wenger i Lave, tkwi w relacjach społecznych między ludźmi. Ludzie uczą się poprzez obserwację i interakcje z innymi we właściwym im środowisku społecznym<sup>17</sup>. Uczenie się zawodu dokonuje się poprzez zaangażowane uczestnictwo i niekoniecznie ma charakter formalny. Zachodzi w toku aktywności podejmowanej w działalnościach służących rozwiązywaniu istotnych dla nauczycieli problemów, uzasadnianiu znaczeń, modyfikacji dotychczasowych praktyk działania<sup>18</sup>.

Dwa sposoby rozumienia procesu uczenia się ujęte w metafory „nabywania” i „uczestnictwa”, o których pisał A. Sfard<sup>19</sup>, zdominowały przestrzeń namysłu nad profesjonalizmem nauczycielskim, sprowadzając go w dużej mierze do orientacji poznawczej i społecznej<sup>20</sup>. Jak podkreśla B. Gołębnik, w dyskursie edukacyjnym istnieje także inna perspektywa, która może pomóc nauczycielom w wytyczeniu przestrzeni ich profesjonalnego rozwoju<sup>21</sup>. Przykładem teorii, tak zwanej „trzeciej pedagogiki”, w pracy edukacyjnej z dorosłymi jest teoria ekspansywnego uczenia się Y. Engeströma, której metaforą jest „poszerzanie”<sup>22</sup>. Wiedza, jak podkreśla autor, nie jest tylko własnością jednostki. Proces uczenia się jest częścią działań i społecznych interakcji ludzi uczestniczących w praktyce. Uczenie się zawodu nauczyciela uwarunkowane jest obecnością i zaangażowaniem innych osób, także spoza grupy zawodowej. Powstaje w interakcji z uczniami, rodzicami, administracją, samorządem lokalnym, którzy w przestrzeni nauczycielskiego uczenia się wnoszą odmienne perspektywy postrzegania społecznego świata i szkoły. Jednostki nie mają pełnej wiedzy na temat problemu, ale angażując się w działanie zespołowe, mogą poszerzyć praktyki nauczycielskiego działania. Ekspansywne uczenie się jest zatem działalnością tworzącą nową jakość<sup>23</sup>. Wsparcie rozwoju nauczycieli powinno więc skupiać się na rozwijaniu zdolności do zmiany świata i własnego zachowania, co jest niezwykle trudne, jak pokazuje

---

<sup>16</sup> J. Lave, E. Wenger, *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press 1991, s. 72.

<sup>17</sup> Tamże, s. 72.

<sup>18</sup> M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010, s. 94.

<sup>19</sup> A. Sfard, *On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One Educational Research*, 1998, 27 (2), s. 4–13.

<sup>20</sup> Tamże, s. 12.

<sup>21</sup> B. D. Gołębnik, *O „upedagogicznianiu” szkoły poprzez akademicki dyskurs edukacyjny: ku autoetnografii*, „Forum Oświatowe” 2014, 2 (52), s. 147-169.

<sup>22</sup> Y. Engeström, *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*, Orienta Konsultit, Helsinki 1987, s. 29.

<sup>23</sup> Tamże, s.125.



praktyka. Wymaga się bowiem od nauczycieli otwartości na nieprzewidywalną nowość, odkrywania nowych kontekstów, refleksji, wypróbowania nowych rozwiązań, sięgania po nowe źródła wiedzy, po ponadbranżowe doświadczenia i pozornie obce inspiracje<sup>24</sup>.

Wprowadzona z dużym rozmachem obecna zmiana edukacyjna to nie tylko częściowa zmiana w szkole, ale całkowita zmiana istniejącego systemu. Reformy bowiem dokonują się w różnych dziedzinach – od zmian strukturalnych, poprzez programowe, aż po zmiany statusu zawodowego nauczycieli. Zatem polska edukacja znajduje się w niezwykle ważnej fazie rozwoju. Wprowadzona reforma dokonuje przekształceń w wielu obszarach. Dlatego w przedstawionej dysertacji dokonałam przeglądu teorii dotyczących zmiany i jej konsekwencji w wymiarze indywidualnym, edukacyjnym i społeczno-kulturowym, przedstawiłam polski system oświaty w kontekście reform oraz wybrane zagadnienia doskonalenia zawodowego ze szczególnym uwzględnieniem doskonalenia zawodowego nauczycieli. Omówiłam systemowy proces doskonalenia nauczycieli poprzez analizę prawa oświatowego w tym obszarze.

Dysertacja ma charakter teoretyczno-empiryczny, z uwagi na to przyjął następujący układ pracy: część teoretyczna (rozdziały: I, II, III), część metodologiczna (rozdział IV), część empiryczna (rozdziały: V, VI, VII, VIII).

Przedmiotem badań w rozprawie jest proces doskonalenia zawodowego nauczycieli w kontekście zmian edukacyjnych w polskim systemie oświaty wprowadzonych 1 września 2017 roku. Celem głównym pracy jest eksplikacja doskonalenia zawodowego nauczycieli i zmian edukacyjnych zachodzących we współczesnym świecie, a szczególnie zmian wprowadzonych reformą 1 września 2017 roku. Celem analizy teoretyczno-poznawczej jest: przegląd teorii z zakresu zmian społecznych i edukacyjnych, zaprezentowanie polskiego systemu oświaty w kontekście wybranych zmian, przegląd koncepcji kształcenia ustawicznego i doskonalenia zawodowego, analiza założeń polityki oświatowej państwa w dobie reformy, rozpoznanie i opisanie podstaw prawnych doskonalenia zawodowego nauczycieli w Polsce wprowadzonych reformą 1 września 2017 roku.

Badania ankietowe przeprowadziłam od października 2017 roku do stycznia 2018 roku wśród 310 nauczycieli z terenu województwa śląskiego. Założeniem było zbadanie przy pomocy sondażu diagnostycznego nauczycieli z różnych typów szkół: podstawowych, gimnazjów, liceów ogólnokształcących, techników oraz zasadniczych szkół zawodowych, zróżnicowanych pod względem wieku, stażu pracy, awansu zawodowego i typu szkoły, w

---

<sup>24</sup> B. Zamorska, S. Krzychała, Zamknięte i otwarte zmiany kultury szkoły, [w:] Nauczyciele. Programowe (nie) przygotowanie, (red.) B. D. Gołębniak, H. Kwiatkowska, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2012, s. 70.

których pracują badani. Kwestionariusz ankiety, który wykorzystałam, przeprowadzając badania wśród nauczycieli, składał się z 14 pytań zamkniętych i otwartych zaopatrzonych w kafeterię (Aneks, załącznik nr 1)<sup>25</sup>.

Rozdział pierwszy *Zmiana i jej konsekwencje w wymiarze indywidualnym, edukacyjnym i społeczno-kulturowym* poświęcony jest problematyce szeroko pojętej zmiany. Składa się z trzech podrozdziałów. Zmiana jako istota rozwoju (1.1.), w którym omówiłam pojęcie zmiany społecznej, wybrane koncepcje zmian społecznych, instytucję społeczną w kontekście zmiany, pojęcie procesu społecznego, proces zmian społecznych w Polsce i problemy zmian współczesnego społeczeństwa, gwałtowną zmianę społeczną. Podrozdział (1.2.) Jednostka a zmiana społeczna, w którym analizuję jednostkę i jej stosunek do zmiany społecznej w różnych koncepcjach, zależność między strukturą społeczną a położeniem jednostki, „życie społeczne” i funkcjonowanie jednostki w tym kontekście, status jednostki we współczesności i ogólne ramy jej egzystencji w procesie zmian społecznych. Podrozdział (1.3.) Zmiana edukacyjna i jej konsekwencje w wymiarze makro i mikro, w którym omawiam problematykę zmiany edukacyjnej i jej konsekwencje w wymiarze makro i mikro, gdzie podstawą analizy jest pojęcie i klasyfikacja zmiany edukacyjnej, zmiana planowa, model zmiany edukacyjnej w koncepcji rozwoju organizacji, zmiana w ujęciu Fullana, style kierowania zmianą edukacyjną, konsekwencje zmian edukacyjnych we współczesnym świecie w skali makro i mikro.

W rozdziale drugim *Polski system oświaty w kontekście wybranych zmian edukacyjnych* zaprezentowałam główne reformy oświatowe w Polsce. W podrozdziale (2.1.) Założenia polityki oświatowej państwa omawiam istotę polityki oświatowej, jej cele i zadania, prawo oświatowe jako instrument sprawowania władzy publicznej, czynniki przesądzające o realizacji polityki oświatowej, dostosowanie polityki oświatowej do wymagań Unii Europejskiej, samorządowy model szkolnictwa w Polsce, najważniejsze założenia polityki oświatowej w kontekście funkcji szkoły, krytyka polityki oświatowej i instytucji szkoły. Podrozdział (2.2.) Wybrane reformy oświatowe w Polsce po 1945 roku to głównie przedstawienie reform w aspekcie historycznym: reformy z okresu PRL, transformacja systemu edukacji, reforma z 1999 roku. W podrozdziale (2.3.) Zawód nauczyciela w kontekście zmian edukacyjnych prezentuję postawy nauczycieli wobec zmian edukacyjnych, ich miejsce i rolę w wybranych systemach edukacyjnych, odnoszę się do krytyki zawodu nauczyciela i roli nauczyciela w przyszłości.

---

<sup>25</sup> Ankieta została zbudowana na podstawie części pytań opracowanych i wykorzystanych przez dr hab. A. Szafrąską, prof. UŚ, w badaniach opisanych w książce: *Nauczyciele wobec reformy systemu oświaty – spostrzeżenie, dylematy i pokłosie „wielkiej zmiany”*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2022.

Na zawartość rozdziału trzeciego *Doskonalenie zawodowe – wybrane zagadnienia* składa się podrozdział (3.1.) Idea edukacji ustawicznej, podrozdział (3.2.) Koncepcja doskonalenia zawodowego, podrozdział (3.3.) Doskonalenie zawodowe nauczycieli. Idea kształcenia ustawicznego to przede wszystkim przegląd koncepcji kształcenia ustawicznego w najważniejszych dokumentach UNESCO i Unii Europejskiej, rozumienie pojęcia: edukacja ustawiczna, autoedukacja, samokształcenie, samowychowanie jako podstawa w edukacji ustawicznej, wpływ edukacji ustawicznej na życie współczesnego człowieka, zadania stawiane systemowi oświaty w Polsce wynikające z koncepcji edukacji ustawicznej. Koncepcja doskonalenia zawodowego to analiza pojęcia zawodu i pracy zawodowej, umiejętności i kwalifikacji zawodowych oraz wybrane koncepcje rozwoju zawodowego, doksztalcanie i doskonalenie zawodowe, funkcje doskonalenia zawodowego. W podrozdziale *Doskonalenie zawodowe nauczycieli* przedstawiam istotę rozwoju zawodowego nauczycieli, kontekst doskonalenia zawodowego, jego efektywność oraz prezentuję partnerstwo dla oświaty, współpracę i sieci jako współczesny model doskonalenia.

Szczegółowy opis problematyki i koncepcji badawczej znajduje się w rozdziale czwartym *Metodologiczne podstawy badań własnych*, gdzie określiłam: paradygmat i model badań, cele i przedmiot badań, problemy badawcze, hipotezy, zmienne i wskaźniki, metody, techniki i narzędzia badań, dobór próby, ogólną charakterystykę osób badanych, organizację i przebieg badań.

W dysertacji zastosowałam pozytywistyczny paradygmat badań. Wykorzystałam model badań ilościowych, a konsekwencją tego było szczegółowe dookreślenie problematyki badawczej. Zastosowałam metodę ilościową (sondaż diagnostyczny) i zbadałam fragment rzeczywistości edukacyjnej, który dotyczy doskonalenia zawodowego nauczycieli w zmianie edukacyjnej oraz przeanalizowałam w sposób szczegółowy prawno-organizacyjne założenia reformy (analiza dokumentów). Badania miały bezpośredni związek z praktyką edukacyjną. Nie ograniczały się do jednej dyscypliny naukowej. Zastosowane twierdzenia teoretyczne korespondują w obszarze socjologii (zmiana, instytucja), psychologii (jednostka a zmiana, teorie uczenia się), polityki oświatowej (dokumenty i prawo oświatowe), pedeutologii (kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli), andragogiki (kształcenie ustawiczne). Skoncentrowałam się na wiedzy przydatnej do rozwiązania konkretnych problemów społecznych, a mianowicie podnoszenie jakości pracy szkoły w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli. Przedmiotem badania stają się fakty (doskonalenie zawodowe nauczycieli a zmiana edukacyjna), które poddają się pomiarowi i empirycznej weryfikacji. Pozwala to zwerbalizować twierdzenia o wysokim stopniu generalizacji, a tym samym

przewidywać rzeczywistość edukacyjną (prognozowanie zmian w zakresie doskonalenia nauczycieli). Powyższe przesłanki decydują o pozytywistycznej orientacji pedagogicznej przyjętej w pracy.

Rozdział piąty *Założenia prawne i sposób funkcjonowania systemu doskonalenia zawodowego nauczycieli w Polsce po wprowadzeniu reformy z dniem 1 września 2017 roku* składa się z podrozdziału (5.1.) *Reforma systemu edukacji z 2017 roku – główne założenia*, w którym omówiłam genezę i założenia programowe reformy oraz jej ocenę. Zaprezentowałam główne kierunki polityki oświatowej państwa w latach 2017 – 2022 oraz politykę państwa na rzecz rozwijania umiejętności zgodną z ideą uczenia się przez całe życie. Podrozdział (5.2.) *System doskonalenia zawodowego nauczycieli po wprowadzeniu reformy to analiza zawodu nauczyciela w kontekście aktów prawnych regulujących ich pracę, systemowy charakter doskonalenia zawodowego nauczycieli oraz zasady jego finansowania*. Podrozdział (5.3.) *Systemowe instytucje zewnętrzne wspierające proces doskonalenia zawodowego nauczycieli to przedstawienie nowego paradygmatu wspomagania jakości pracy szkół oraz systemowych placówek wspomagania, a mianowicie: placówek doskonalenia nauczycieli, poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz bibliotek pedagogicznych*. Analizę aktów prawnych zakończyłam na roku 2022.

W rozdziale szóstym *Doskonalenie zawodowe nauczycieli pod kierunkiem szkoły – wybrane uwarunkowania prawno-organizacyjne* omawiam wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli. Podrozdział (6.1.) *Wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli zawiera analizę tego procesu w obowiązujących aktach prawnych, a także zawiera deskrypcję pojęcia „zaangażowanie w pracę”*. W podrozdziale (6.2.) *Rola dyrektora szkoły w procesie wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli omawiam obowiązki i nadzór pedagogiczny dyrektora w świetle obowiązujących aktów prawnych oraz naświetlam rolę dyrektora jako lidera w procesie zmiany*. W podrozdziale (6.3.) *Doskonalenie zawodowe nauczycieli jako warunek podnoszenia jakości pracy szkoły przedstawiam standardy jakości pracy szkoły sformułowane przez państwo w obowiązujących aktach prawnych*.

W rozdziale siódmym *Ocena sposobu wprowadzania reformy systemu edukacji po 1 września 2017 przez badanych nauczycieli* zaprezentowałam wyniki badań. Podrozdział (7.1.) *Ocena przez badanych reformy oświaty i działań realizowanych przez MEN w zakresie przygotowania, rozpoczynania, wdrażania i informowania o zmianie to przedstawienie oceny respondentów dotyczącej sposobu wprowadzania reformy*. W podrozdziale (7.2.) *Stosunek badanych nauczycieli do wprowadzanej reformy oświaty w zakresie zmian strukturalnych i programowych analizuję ocenę zmian w szkole zaprezentowaną przez badanych nauczycieli*.

Natomiast w podrozdziale (7.3) Ocena przez badanych zmiany sytuacji zawodowej nauczycieli w zakresie organizacji pracy, komfortu pracy, atmosfery pracy oraz finansów przedstawiam ocenę przez badanych zmiany sytuacji zawodowej nauczycieli.

Rozdział ósmy *Deklaracje badanych nauczycieli dotyczące podjętych przez nich działań w procesie doskonalenia zawodowego w kontekście reformy systemu edukacji* składa się z trzech podrozdziałów: podrozdział (8.1.) Motywacja, zaangażowanie i nastawienie badanych nauczycieli w procesie doskonalenia zawodowego, podrozdział (8.2.) Działania podejmowane przez badanych nauczycieli w procesie doskonalenia zawodowego, podrozdział (8.3.) Ocena doskonalenia zawodowego w zakresie jakości pracy szkoły. Analizuję w nim wyniki badań dotyczące motywacji, zaangażowania i nastawienia badanych nauczycieli w procesie doskonalenia zawodowego, przedstawiam działania respondentów podejmowane w procesie doskonalenia zawodowego oraz omawiam ocenę doskonalenia zawodowego w zakresie jakości pracy szkoły.

Zaprezentowałam również wnioski z badań oraz propozycje praktycznych rozwiązań przydatnych dla nauczycieli, dyrektorów szkół, organów prowadzących i nadzorujących pracę szkoły oraz dla instytucji wspierających proces doskonalenia zawodowego nauczycieli.

W dysertacji zaproponowałam spojrzenie na doskonalenie zawodowe poprzez pryzmat zmiany i niepewności edukacyjnej, na stwarzanie nauczycielom warunków do uczenia się w procesie zmiany, do współpracy, wspólnego rozwiązywania problemów i konfliktów pojawiających się w trakcie wprowadzania zmian. Reforma szkoły powinna doprowadzić do jej odrodzenia, przekształcenia w uczącą się organizację, zaangażowania nauczycieli w proces zmian tak, by zamiast być adresatami zmian i ich wykonawcami, stali się agentami zmiany. Jednak, aby szkoła mogła przekształcić się w organizację uczącą się, wymaga właśnie ciągłych zmian zarówno w procesie doskonalenia, jak i samej wiedzy.

Motywacją do podjęcia działań badawczych w tym zakresie są własne doświadczenia zawodowe. Zajmuję się systemowym wspomaganie nauczycieli i praktyczną stroną doskonalenia zawodowego. Z dużą uwagą obserwuję dokonujące się zmiany w systemie polskiej edukacji i aktywnie w nich uczestniczę. Bezpośrednią inspiracją była reforma systemu edukacji wdrożona w 2017 roku i zmiany z nią związane.

# ROZDZIAŁ 1

## Zmiana i jej konsekwencje w wymiarze indywidualnym, edukacyjnym i społeczno-kulturowym

### 1.1. Zmiana jako istota rozwoju

#### 1.1.1. Pojęcie zmiany społecznej a wybrane koncepcje zmian społecznych

XXI wiek to czas dynamicznych przemian społecznych. Dotyczą one różnych aspektów życia. Zatem problematyka zmiany społecznej budzi współcześnie duże zainteresowanie badaczy. W socjologii jest dominującą kategorią teoretyczną i empiryczną. W literaturze przedmiotu znajduje się wiele opracowań dotyczących tego zagadnienia. W najczęściej spotykanych ujęciach zmiana społeczna to wszelka istotna zmiana struktur społecznych, norm i zwyczajów, instytucji społecznych, ról społecznych, a także wartości wyznaczających ludzkie działania, plany życiowe i światopoglądowe<sup>26</sup>.

Człowiek żyje i realizuje się w świecie zmian społecznych, które obejmują prawie wszystkie aspekty życia społecznego i warunkują losy osobnicze. Zmiana społeczna jest rozumiana jako różnica między stanem tego samego systemu społecznego w dwóch różnych momentach. Oznacza więc przejście od jednego stanu systemu do drugiego. Stan wcześniejszy i późniejszy mogą się różnić pod wieloma względami<sup>27</sup>. Wykładnia pojęcia „zmiana społeczna” wskazuje na wiele nieuchronnych procesów warunkujących przejście społeczeństwa na kolejne szczeble rozwoju, w trakcie których rodzą się nowe formy życia społecznego, lepiej odpowiadające zmieniającym się warunkom, potrzebom i oczekiwaniom<sup>28</sup>. W każdym przypadku zmiany ważnym elementem opisywanego zjawiska jest proces przekształceń, zaistnienie nowego lub nowych stanów rzeczy, dynamika<sup>29</sup>.

Zmiana społeczna jest jednym z rodzajów zmiany. Jak twierdzi P. Sztompka: „Rozumiemy przez to różnicę między stanem systemu społecznego (grupy, organizacji) w

---

<sup>26</sup> W. Romanowicz, Wybrane teorie i koncepcje cywilizacji, „Rozprawy Społeczne” 2017, 11 (4), s. 7-13.

<sup>27</sup> M. Zieliński, Pojęcie rodziny a zmiany społeczne w Polsce, „Dyskurs Prawniczy i Administracyjny” 2021, (1), s. 18.

<sup>28</sup> Z. Bokszański, Zmiana społeczna i jednostka we współczesności, „Przegląd Socjologiczny” 2016, 65 (3), s. 9-22.

<sup>29</sup> Tamże, s. 22.

jednym momencie czasu i stanem tego systemu w innym momencie czasu”<sup>30</sup>. Autor, koncentrując się na zmianach o charakterze strukturalnym, wyróżnił główne dziedziny zmiany społecznej. Są to: zmiana składu systemu, zmiana jego struktury, zmiana funkcji pełnionych przez poszczególne składniki społeczeństwa, zmiana granicy systemu oraz zmiana w otoczeniu systemu<sup>31</sup>. Z kolei A. Radziejewicz-Winnicki definiuje zmianę społeczną jako: „(...) zespół nieuchronnych procesów, dzięki którym społeczeństwo przechodzi na kolejny szczebel rozwoju i postępu.”<sup>32</sup>. Zdaniem autora pojęcie „zmiana społeczna” uwzględnia zarówno pozornie nieistotne, drobne i przypadkowe przeobrażenia jednostek, jak również przemiany trwałe, radykalnie modyfikujące dotychczasowe funkcje jednostek i grup społecznych w danej strukturze społeczeństwa. Są to więc „zmiany zwyczajne” i „zmiany strukturalne”<sup>33</sup>.

Problematyka zmiany społecznej znajduje się wśród zagadnień stanowiących przedmiot szczególnego zainteresowania socjologów. Obserwowane zmiany w społeczeństwie doprowadziły do tego, że zaczęto je opisywać w sposób naukowy. Powstał cały system hipotez i tez, które stały się teoriami<sup>34</sup>. Ze zmianą społeczną związany jest fakt, iż dzieje ludzkości układają się w pewien schemat. W tym schematycznym działaniu ludzi można odkrywać przyczynę i skutek. To przyczynowo-skutkowe działanie jest motorem zmiany. Zmiana staje się kategorią badawczą również z tego względu, że umożliwia dokonywanie obserwacji pomiarów i porównań, zjawisk, procesów całych struktur społecznych<sup>35</sup>.

To właśnie obserwacja otaczającego człowieka świata od czasów starożytnej Grecji dała podstawę do stwierdzenia zawartego w myśli Heraklita z Efezu: „phanta rei”. Dostrzegana od tego czasu zmienność rzeczy i zjawisk świata przyrody nazwana została heraklitejskim wariabilizmem powszechnym<sup>36</sup>. Dało to podstawę do dostrzegania względności wszystkiego, co istnieje. Stwierdzenie to zostało przeniesione na świat społeczny, określane później jako rzeczywistość społeczna. W ujęciu retrospektywnym zmiana uznawana była za naturalny, a tym samym konieczny w aspekcie biologicznym i fizycznym składnik życia ludzkiego. Natomiast prawo, etyka (moralność), instytucjonalno-organizacyjne otoczenie jednostek i całości społecznych (określane mianem polis, państwo), im bardziej były stałe, niezmiennie,

---

<sup>30</sup> P. Sztompka, *Stawanie się społeczeństwa: pomiędzy strukturą a zmianą*, [w:] *Zmiana społeczna. Teorie i doświadczenia polskie*, (red.) J. Kurczewska, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 1999, s. 39-54.

<sup>31</sup> Tamże, s. 41.

<sup>32</sup> A. Radziejewicz-Winnicki, *Modernizacja niedostrzeganych obszarów rodzimej edukacji*, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, Katowice 1995, s. 15.

<sup>33</sup> Tamże, s. 16.

<sup>34</sup> Z. Bokszański, *Zmiana społeczna...*, s. 9.

<sup>35</sup> Tamże, s. 10.

<sup>36</sup> W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii*, t. I, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1970, s. 72.

tym bardziej uznawane były za doskonałe<sup>37</sup>. Pogląd taki wyznawali myśliciele od starożytności (np. polis Platona i Arystotelesa) poprzez średniowiecze (np. dwa państwa św. Augustyna: doskonałe Boże i skonfliktowane świeckie; trzy rodzaje prawa i organicyzm społeczny św. Tomasza z Akwinu), odrodzenie (np. absolutyzm państwowy Niccola Machiavellego), państwo narodowe sterowane absolutystycznie Jeana Bodina, po myśl społeczną XVII wieku (np. prawo naturalne Hugona Grotiusa; idea umowy społecznej Thomasa Hobbesa).

Oczywiście w przywołanych formacjach intelektualnych wskazywano również na niektóre elementy zmiany społecznej, jednak niezbyt często i w aspekcie destrukcyjnym, dezorganizującym sferę prawną i instytucjonalną państwa, a w ślad za tym również tkankę społeczną. Dopiero jednak w oświeceniu najpełniej wykrystalizował się pogląd stanowiący źródło i podstawę późniejszego rozwoju teorii zmiany społecznej. Jego twórcami byli Anne R.J. Turgot i Jean A.N. de Condorcet. Twierdzili oni, że: „(...) nie ma takiej dziedziny życia ludzkiego, która mogłaby na dłuższą metę pozostawać niezmienną lub cofać się”<sup>38</sup>. Ich teoria postępu otwierała nowe spojrzenie na życie społeczne, jego zmienność. Również w przeszłości pojawiała się śladowo w koncepcjach przedstawicieli myśli społecznej, jednak bardziej niepokoiła i była uznawana za niepożądaną, niż inspirowała do dalszych pogłębionych rozważań i ustaleń<sup>39</sup>.

Godne przywołania są poglądy Ch. A. de Tocqueville’a, prezentowane przez niego stanowisko myślowe można - za J. Szackim<sup>40</sup> - określić mianem socjologii historycznej, będącej refleksją otwierającą i wskazującą intelektualną drogę do powstania i rozwoju wielkich systemów socjologicznych XIX wieku. W pracy francuskiego myśliciela „O demokracji w Ameryce” można dostrzec źródła, istotę i prognozy dotyczące przyszłego społeczeństwa, budowane na podstawie „zderzenia” i przeciwstawienia starego społeczeństwa arystokratycznego nowemu społeczeństwu demokratycznemu. Pogląd ten dał podwaliny pod koncepcję Ch. A. de Tocqueville’a<sup>41</sup>, w której znajduje się i uwydatnia „złoty środek” – ciągłość i zmiana między tym, co dawne i nowe. Stanowisko francuskiego myśliciela znalazło zwolenników wśród niektórych socjologów budujących swoje systemy teoretyczne już w XX wieku. Przykładowo R. Linton twierdził, że: „(...) treści kultury dotyczące danego społeczeństwa w każdym momencie historycznym wyjaśniać można jedynie w oparciu o jej

---

<sup>37</sup> A. Sosnowski, Różnorodność życia społecznego: między przeszłością a współczesnością - ku przyszłości, Wydawnictwo Zachodniopomorskiej Szkoły Biznesu, Szczecin 2000, s. 81.

<sup>38</sup> J. Szacki, Historia myśli socjologicznej, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 113.

<sup>39</sup> Tamże, s. 114.

<sup>40</sup> J. Szacki, Historia myśli..., s.58.

<sup>41</sup> Ch. A. de Tocqueville, O demokracji w Ameryce, Aletheia, Warszawa 1976, s. 23.



przeszłość a światło, jakie przeszłość może na nie rzucić, zawsze przyczyni się do zrozumienia terażniejszości”<sup>42</sup>. Na podstawie powyższych ustaleń można powiedzieć, że aspekt historyczny poprzedza aspekt socjologiczny.

Socjologia A. Comte'a jako nauka o społeczeństwie w wymiarze przede wszystkim dynamiki, ale również statyki życia społecznego narodziła się w połowie XIX wieku. W odniesieniu do takiego podejścia intelektualnego socjologię można identyfikować od tego czasu jako teorię zmiany społecznej. Do analizy zmiany społecznej w życiu jednostkowym i ponadjednostkowym pomocne są takie pojęcia, jak: ewolucja, rewolucja, rozwój, postęp, ruch, dynamika, cyrkulacja, transformacja, przewrót, reforma, proces, przeobrażenie, adaptacja/przystosowanie, integracja, dezintegracja, dyferencjacja, modernizacja, industrializacja, sekularyzacja, urbanizacja, ruchliwość społeczna, mobilność, dyfuzja. Przywołane kategorie pojęciowe wzbogacały analizy dotyczące procesów społecznych, pozwalały równocześnie podważać poglądy identyfikujące każdą zmianę z postępem<sup>43</sup>.

Właśnie w tym okresie, czyli w XIX wieku, powstały trzy wielkie klasyczne koncepcje zmian społecznych i historycznych: teoria ewolucjonistyczna, teoria cykli społecznych oraz marksowski materializm historyczny. Zachowały one żywotność i w rozmaitych zmodyfikowanych postaciach są ciągle przedmiotem debat i kontrowersji. Wszystkie przyjmują jedno wspólne założenie, że dzieje ludzkości mają jakąś logikę, sens, formę – dającą się ująć w jednolitym schemacie. Najczęściej jest to schemat rozwoju (postępu), a więc procesu kierunkowego i endogenego, przebiegającego w sposób prawidłowy i konieczny przez kolejne etapy ku coraz doskonalszym formom życia społecznego<sup>44</sup>. W innym ujęciu jest to schemat cyklu, a więc powracających kołowo, powtarzających się prawidłowych i koniecznych faz. Zawsze jednak całokształt dziejów zamknięty jest we wspólnych ramach. Każde zdarzenie przeszłe jest nie tylko chronologicznie, ale przyczynowo powiązane ze zdarzeniami terażniejszymi i przyszłymi. Odtwarzając tę konieczną i prawidłową sekwencję czasową, socjolog odkrywa prawa historii. Jest to założenie bardzo mocne i wcale nieoczywiste. Dlatego poddano krytyce klasyczne teorie zmian<sup>45</sup>.

Pod wpływem takiej wielostronnej krytyki wyłania się w socjologii końca XX wieku nowa, czwarta koncepcja zmian społecznych i historycznych: teoria podmiotowości i stawiania

---

<sup>42</sup> R. Linton, Dyfuzja, [w:] Elementy teorii socjologicznych, (red.) W. Derczyński, A. Jasińska-Kania, J. Szacki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1975, s. 264.

<sup>43</sup> J. Polakowska-Kujawa, Socjologia ogólna. Wybrane problemy, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2002, s. 235.

<sup>44</sup> Tamże, s. 237.

<sup>45</sup> J. Szacki, Rozwój i zmiana, [w:] Elementy teorii socjologicznych, (red.) W. Derczyński, A. Jasińska-Kania, J. Szacki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1975, s. 62.

się społeczeństwa. Akcent przesunięty zostaje z poszukiwania formy, schematu dziejów na mechanizm napędowy zmian. Zamiast bezosobowych tendencji historycznych dostrzega się aktywność indywidualną i zbiorową ludzi konstruujących świat społeczny. Zamiast deterministycznych konieczności podkreśla się rolę swobodnych wyborów i decyzji podejmowanych przez działające jednostki i grupy, a także znaczenie przypadku, emocji, kaprysu. Zamiast przesądzanego z góry kierunku czy oczekiwanego kresu historii widzi się otwartość, alternatywność i wielokierunkowość możliwych procesów. Jeżeli socjolog odkrywa prawa zmienności, to są to tylko prawa dotyczące historii, prawa zdarzeń i ich konkretnych powiązań w ograniczonej historycznie skali, a nie prawa historii jako jakiejś wszechogarniającej całości dziejów<sup>46</sup>.

Z czterech współczesnych wizji społeczeństwa poddanego permanentnej zmianie społecznej: ewolucjonistyczna w dwóch odmianach (teoria modernizacji i teoria społeczeństwa postindustrialnego), cykliczna (z uwypukloną zasadą zmiany immanentnej), dialektyczna (przede wszystkim materializm historyczny) oraz stawanie się społeczeństwa, szczególnie nośna socjologicznie jest ta ostatnia. Reprezentowana jest przez dwa ważne kierunki teoretyczne końca ubiegłego stulecia. Są nimi teoria historyczna i teoria podmiotowości. Przedstawiciele socjologii historycznej (przede wszystkim P. Abrams, N. Elias, Ch. Lloyd, M. Mann, T. Skocpol, Ch. Tilly) przyjmują założenie, że świat społeczny jest dynamicznym, nieustannym procesem, a społeczeństwo składa się ze zdarzeń, a nie z obiektów. W takim odniesieniu zmiana społeczna jest uznawana za punkt wyjścia i odniesienia dla procesów społecznych, które są względem siebie wspomagające się i konfliktowe. W związku z tym społeczeństwo poddawane jest nieustającym zmianom i procesom. Typowa jest dla niego zmienna sieć stosunków społecznych, w ramach której na przemian występuje z jednej strony ład, harmonia i kooperacja, natomiast z drugiej – napięcia, sprzeczności i konflikty<sup>47</sup>.

Natomiast przedstawiciele teorii podmiotowości (przede wszystkim M. Archer, W. Buckley, T. Burns, M. Crozier, A. Etzioni, A. Giddens, P. Sztompka, A. Touraine) w podstawowych zarysach postrzegają obraz społeczeństwa podobnie jak przedstawiciele teorii historycznej. Istotą takiego widzenia jest przyjmowanie następujących założeń, niekiedy odmiennych od teorii historycznej:

- a) społeczeństwo stanowi proces, płynną nieprzerwaną sekwencję zmian,
- b) zmienność ma źródła wewnętrzne, endogenne,

---

<sup>46</sup> P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2012, s. 232.

<sup>47</sup> Tamże, s. 232-236.

- c) ostatecznym motorem zmian i procesów społecznych jest podmiotowe sprawstwo jednostek i zbiorowości społecznych,
- d) wielość i różnorodność podmiotów sprawia, że kierunek, cele, szybkość zmian społecznych są zawsze przedmiotem sporów, konfliktów i walki,
- e) każde działanie podejmowane jest w kontekście zastanych struktur i z kolei struktury te kształtuje,
- f) zarówno struktury, jak i podmioty mają zatem byt dwoisty (dwoistość struktur wyraża się w tym, że są zarazem determinujące i determinowane; dwoistość podmiotów w tym, że zarazem kształtują i są kształtowane),
- g) nieustanne, zmienne współgranie podmiotów i struktur raz kształtujących, raz kształtowanych czynią z procesu społecznego sekwencję alternatywnych faz: kreatywności podmiotowej i determinacji strukturalnej<sup>48</sup>.

Stwierdzenie, że wszystko podlega zmianie, nie oznacza, że wszystko zmienia się identycznie albo w sposób podobny. Postępujące w życiu społecznym procesy, ich dynamika mogą przybierać różnorodne formy i postaci, mogą też przebiegać w odmienny sposób. Tym samym posiadają nieidentyczne przyczyny i wywołują różne skutki<sup>49</sup>. Ważne jest w związku z tym ustalenie, dlaczego społeczeństwo się zmienia, w jaki sposób się zmienia, jakie są i jakie będą rezultaty tych zmian<sup>50</sup>.

Termin „zmiana społeczna” związany jest z zespołem nieuchronnych procesów warunkujących przejście społeczeństwa na kolejne szczeble rozwoju, w czasie których rodzą się nowe formy życia społecznego, lepiej odpowiadające zmieniającym się warunkom, potrzebom i oczekiwaniom. Zmiany, pociągając za sobą przekształcenia istniejącej struktury społecznej, mają implikować rozwój<sup>51</sup>. Zmiana społeczna oznacza też pojedynczy epizod, przejście od jednego stanu systemu do drugiego. Ale jest oczywiste, że zmiany wiążą się ze sobą, zazębiają, jedne pociągają za sobą drugie. Pojęcie procesu służy do opisanego ciągu, sekwencji następujących po sobie zdarzeń przyczynowo uwarunkowanych zmian systemu (nazywa się je wtedy fazami lub etapami)<sup>52</sup>.

Ciekawa odmiana procesów społecznych to procesy kierunkowe. Wyróżniają się one tym, że:

---

<sup>48</sup> Tamże, s. 237.

<sup>49</sup> A. Karwińska, *Odkrywanie socjologii. Podręcznik dla ekonomistów*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 177.

<sup>50</sup> J. Szacki, *Rozwój i zmiana...*, s. 241.

<sup>51</sup> Z. Bokszański, *Zmiana społeczna...*, s. 19.

<sup>52</sup> Tamże, s. 19.

- a) żadna faza procesu nie jest identyczna z jakąkolwiek inną, a więc proces jest nieodwracalny,
- b) każda faza późniejsza w czasie przybliża (upodabnia) stan systemu do pewnego stanu wyróżnionego: preferowanego, upragnionego lub przeciwnie – postrzeganego negatywnie (a więc jakiegoś celu, standardu kierunkowego: pożądanego ideału lub przeciwnie – nieuchronnego fatalnego końca)<sup>53</sup>.

Przykładem procesu kierunkowego jest wzrost organizmu, dojrzewanie, starzenie się, śmierć. Inny przykład może stanowić entropia, czyli rozpraszanie się energii we wszechświecie. Jeszcze inny to lot pocisku w kierunku wyznaczonego celu. Przez długi czas sądzono, że główne procesy historyczne mają właśnie charakter kierunkowy (np. wzrost ludnościowy, industrializacja, urbanizacja, powstawanie państw, procesy cywilizacyjne, ekspansja nauki, racjonalizacja, biurokratyzacja, pauperyzacja, destrukcja środowiska, wzrost przestępczości). Dopiero dziś dostrzega się coraz wyraźniej cykliczność, powtarzalność pewnych procesów historycznych, a także całkowitą dowolność, przypadkowość innych<sup>54</sup>.

Zmiana społeczna z pewnością nie jest problemem po prostu socjologicznym, podobnie jak nie jest problemem po prostu politycznym, ekonomicznym czy psychologicznym<sup>55</sup>. Społeczeństwa doświadczają różnego rodzaju zmian, które determinują ich rozwój. I tak społeczeństwo polskie doświadcza szczególnego nagromadzenia zmian, które wynikają ze zbiegu zmian globalnych coraz częściej wpływających na przebieg życia, zmian naukowo-technicznych, zmian powstających jako skutek integracji Polski z Unią Europejską i z przemian systemowo-ustrojowych, które wiążą się z przełomem 1989 roku, zwanym transformacją. Zmiany stymulowane przez postęp naukowo-techniczny umożliwiają wzrost efektywności gospodarki i wydajności pracy ludzi, co przyczynia się do podniesienia jakości ich życia i udogodnień w zakresie korzystania z nowoczesnych urządzeń zarówno w pracy, jak też w życiu codziennym. Transformacja połączyła się z głęboką, radykalną i wszechstronną zmianą kulturową, która spowodowała dysonans kulturowy polegający na współistnieniu odchodzącej starej kultury realnego socjalizmu i nowej kultury demokratycznej, opartej na trzech filarach: wolności myśli, polityce demokratycznej i rynku kapitalistycznym. W rezultacie tego procesu w Polsce występują zjawiska znamienne dla różnych faz rozwojowych społeczeństwa kapitalistycznego: wczesnej nowoczesności, późnej nowoczesności i ponowoczesności.

---

<sup>53</sup> Tamże, s.15.

<sup>54</sup> M. J. Szymański, W poszukiwaniu drogi. Szanse i problemy edukacji w Polsce, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2008, s. 51.

<sup>55</sup> Tamże.

Zjawiskom tym towarzyszy opór wobec zmiany, polegający na próbie utrzymania pewnych wcześniejszych rozwiązań<sup>56</sup>.

Występujący w Polsce proces reform instytucjonalnych, budowanie infrastruktury rynku i demokracji oraz dostosowywanie prawa do nowych warunków skutkują nowymi zjawiskami dotyczącymi zmian ludzkiej egzystencji. Współcześnie wymiar ekonomiczny zmian związany jest między innymi: z dużym tempem wzrostu gospodarczego, wykorzystaniem nowych źródeł energii, wzrostem znaczenia techniki niemal we wszystkich dziedzinach życia, otwarciem rynków pracy najemnej, kluczową rolę liderów biznesu w kierowaniu produkcją. Obserwuje się także przekształcenia w zakresie stratyfikacji społecznej. Głównymi wyznacznikami pozycji społecznej staje się sytuacja własnościowa i pozycja na rynku pracy. W sferze polityki obserwuje się rosnącą rolę państwa i prawa w regulacji życia obywateli. W kulturze nasila się dążenie do rozumowego wyjaśniania świata, następuje demokratyzacja edukacji, wzrost roli nauki oraz kultury masowej<sup>57</sup>. Wyłaniająca się kultura globalna jest oderwana od szerokiego kontekstu a jej istotą jest poszukiwanie nieuchwytnej teraźniejszości lub wyimaginowanej przyszłości. Zmienia się w niej tożsamość człowieka, ponieważ kultura ta jest tworzona z wielu istniejących folklorystycznych i narodowych tożsamości<sup>58</sup>. M. Ziółkowski uważa, że przy badaniu polskich przemian najważniejsza jest teraźniejszość, której stan i zmianę należy opisywać obecnie przede wszystkim w odniesieniu do przyszłości, dopiero w tym kontekście zastanawiać się nad mechanizmami oddziaływań przeszłości<sup>59</sup>.

M.J. Szymański podkreśla, że tendencje ogólnoświatowe ukazują ogólny i nieodwracalny charakter zmiany. Jednocześnie każdy region, kraj, każda społeczność w makro – mezo – i mikroskali mają swoją specyfikę, odmienną historię, różny poziom kultury i świadomości społecznej oraz stan społeczno-gospodarczy. Nakładanie się na siebie odmiennych zasobów społecznych, kulturowych i gospodarczych z podobnymi nawet tendencjami ostatecznie zawsze różnicuje te tendencje. Z tego też powodu zmiana społeczna przy nawet podobnym, uniwersalnym charakterze może wywoływać odmienne skutki<sup>60</sup>.

Współcześnie ludzie są uczestnikami gwałtownych zmian w życiu społecznym, które nasilają się od drugiej połowy ubiegłego stulecia, ulegając akceleracji i globalizacji na skalę

---

<sup>56</sup> Tamże, s. 52.

<sup>57</sup> M. Piorunek, Bieg życia zawodowego człowieka. Konteksty transformacji kulturowych, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2009, s. 29-30.

<sup>58</sup> Z. Melosik, Kultura popularna jako czynnik socjalizacji, [w:] Pedagogika. Podręcznik akademicki, t. 2, (red.) Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 82.

<sup>59</sup> M. Ziółkowski, O imitacyjnej modernizacji społeczeństwa polskiego, [w:] Imponderabilia wielkiej zmiany. Mentalność, wartości i więzi społeczne czasów transformacji, (red.) P. Sztompka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999, s. 39-40.

<sup>60</sup> M. J. Szymański, W poszukiwaniu ..., s. 51.

wcześniej niespotykaną. Rzutu ją one na charakter funkcjonowania różnych instytucji (w tym szkoły), jak i na losy jednostek. Nieodłącznym elementem życia w świecie gwałtownych zmian jest pojęcie ryzyka<sup>61</sup>, traktowanego jako nieodzowny element współczesności. W dobie postępującej globalizacji pojęcie to nabiera tym istotniejszego znaczenia, im bardziej społeczeństwo zrywa z przeszłością, z tradycyjnymi sposobami postępowania i staje wobec nieznannej przyszłości. W świecie, w którym zmiana jest zjawiskiem permanentnym, w którym trudno o stabilizację, świat współczesny, jak i organizacje w nim działające, muszą nauczyć się żyć z podwyższonym poziomem ryzyka<sup>62</sup>.

Socjologiczne koncepcje społeczeństwa ryzyka i późnej nowoczesności powstały w podobnym czasie. W 1986 r. U. Beck wydał „Społeczeństwo ryzyka”, a cztery lata później ukazała się książka A. Giddensa „The Consequences of Modernity”<sup>63</sup>. Autorzy traktują ryzyko jako centralną koncepcję współczesności. Refleksyjność jest odpowiedzią na niebezpieczeństwa i niepewność nowoczesności<sup>64</sup>. Dla Giddensa zmiana społeczna jest wciąż trwającym procesem zmian. Wprowadza on pojęcie „kultury ryzyka”. Świat późnonowoczesny, który określa mianem wysokorozwiniętej nowoczesności, jest apokaliptyczny, ale nie przez to, że nieuchronnie zmierza ku katastrofie, tylko dlatego że niesie za sobą takie formy ryzyka, jakich nie znały wcześniejsze pokolenia. W tej koncepcji zmiana przejawia się w jej nieprzerwanym trwaniu<sup>65</sup>. Natomiast Beck jest autorem koncepcji społeczeństwa ryzyka. Istotą tego społeczeństwa jest zmiana w zasadach organizacyjnych społeczeństwa. Społeczeństwo nowoczesne, zdaniem Becka, skupia się na rozwiązywaniu problemów produkcji, gdzie naczelnym zagadnieniem była dystrybucja ograniczonych dóbr (tak społeczeństwo ryzyka skupia się na dystrybucji ryzyka). Beck twierdzi, że obecnie ludzie znajdują się na etapie przejściowym pomiędzy nowoczesnością a społeczeństwem ryzyka. Koncepcja światowego społeczeństwa ryzyka stanowi nowy wyraz zmian gospodarczych, politycznych i społecznych. Oznacza przeniesienie sfery publicznej na poziom międzynarodowy, a jednostek do rangi obywateli globalnych<sup>66</sup>.

Istotną cechą współczesnego społeczeństwa jest pojawienie się nowej formy zaufania, niezbędnej dla poczucia bezpieczeństwa i normalnej egzystencji, zaufania do zdepersonalizowanych kompleksów urządzeń i form organizacyjnych, a także pojawienie się

---

<sup>61</sup> Tamże, s. 53.

<sup>62</sup> U. Beck, *Społeczeństwo ryzyka...*, s. 43.

<sup>63</sup> A. Giddens, *The consequences of modernity*, Cambridge, Polity 1990.

<sup>64</sup> A. Giddens, *Europa w epoce ...*, s. 49.

<sup>65</sup> Tamże.

<sup>66</sup> U. Beck, *Społeczeństwo ryzyka...*, s. 61.

nowych form ryzyka, szczególnie w kontakcie ze stworzonym przez człowieka otoczeniem cywilizacyjnym i technicznym. Następuje globalna ekspansja ryzyka, zwiększa się również jego percepcja i świadomość zagrożeń w wymiarze subiektywnym dzięki edukacji, która koncentruje się na niedostrzeganych wcześniej problemach i wyzwaniach. Kluczową rolę w postrzeganiu współczesnego świata odgrywa postępująca globalizacja, w efekcie której obserwuje się uniformizację świata i homogenizację kultury. Cały świat przekształca się w rzeczywistość „globalną wioskę”, w której niemal wszyscy odbierają te same informacje, uczestniczą w tych samych wydarzeniach i korzystają z tych samych produktów<sup>67</sup>.

W świecie współczesnym procesowi globalizacji towarzyszy proces lokalizacji – odradzania się i kształtowania wysp różnorodności i tożsamości. Cechą nowych czasów jest kapitalistyczne przyspieszenie obserwowane w wytwarzaniu i konsumpcji niemal niczym nieograniczonych zysków stanowiących efekt gry rynkowej<sup>68</sup>. Postęp ma jednak swoją cenę. Pogłębia się rozwarstwienie społeczne, rośnie liczebność grupy osób marginalizowanych i wykluczonych. Krytyczną charakterystykę społeczeństwa konsumpcyjnego i różne odmiany manipulacji społeczeństwem przedstawiają między innymi: G. Ritzer, N. Postman A. Huxley. Ukazują proces mcdonaldyzacji związany z degradacją humanistycznych wymiarów życia społecznego w różnych jego sferach, na przykład w sposobach zarządzania i prowadzenia firm, w oświacie, kulturze, handlu, służbie zdrowia<sup>69</sup>, a także zagrożenia upadku kultury i zdolności poznawczych ludzi przedkładających hedonistyczny styl życia nad wielostronne możliwości własnego rozwoju<sup>70</sup> oraz niebezpieczeństwo funkcjonowania w świecie promującym „idealnych” robotników, dostosowanych do minimum wymagań mechanicznej pracy odtwórczej, zadowolonych ze swej pracy, żyjących we własnych światach „skrojonych na ich miarę”<sup>71</sup>. Również Sztompka, w analizach nowoczesności, wskazuje kilka wątków krytycznych. Zalicza do nich: alienację człowieka, utraconą wspólnotę, zamknięcie społeczeństwa w „żelaznej klatce”, anomie społeczną, opanowanie przyrody, podział świata na obszary zamożności i nędzy, umasowienie i industrializację wojny<sup>72</sup>. Kryzys nowoczesności dotyczy również rozpadu wspólnot cementujących społeczeństwo tradycyjne, wykorzenienia i atomizacji ludzi, którzy giną w anonimowej grupie pracowników, elektoratu, konsumentów, publiczności. Więzy wspólnotowe (na przykład: mieszkaniowe, religijne, etniczne, klasowe)

---

<sup>67</sup> P. Sztompka, Socjologia..., s. 37.

<sup>68</sup> Tamże, s. 41.

<sup>69</sup> G. Ritzer, Mcdonaldyzacja społeczeństwa, Wydawnictwo Muza, Warszawa 1997, s. 81.

<sup>70</sup> N. Postman, Zabawić się na śmierć, Wydawnictwo Muza, Warszawa 2002, s. 14.

<sup>71</sup> A. Huxley, Nowy wspaniały świat, Wydawnictwo Muza, Warszawa 2010, s. 52.

<sup>72</sup> P. Sztompka, Socjologia ..., s. 324.

zostają ograniczone lub zerwane. Obserwuje się odchodzenie od obyczajów i autorytetów opartych na tradycji. Człowiek staje się indywidualnością, jest samodzielny, ale samotny w swoich wyborach<sup>73</sup>.

Kolejny obszar krytyki społeczeństwa nowoczesnego dotyczy biurokracji i zaniku tradycyjnych mechanizmów regulacyjnych w grupach społecznych, zastępowanych przez regulacje biurokratyczne. Znaczącym obszarem krytyki są normy i wartości społeczne, które w procesie dynamicznych przemian ulegają rozchwianiu lub erozji, prowadząc do chaosu normatywnego, relatywizmu moralnego oraz rozmycia kategorii dobra i zła. Funkcjonowanie w pustce aksjologicznej prowadzi do wzrastających dylematów życia społecznego, rodzinnego i osobistego. Kryzys społeczeństwa nowoczesnego przejawia się także w skutkach żywołowej industrializacji, rozwoju techniki i urbanizacji w postaci zanieczyszczenia środowiska, wyczerpywania się surowców, ocieplenia klimatu, zmian genetycznych, zagrożeń zasobów wody, chorób cywilizacyjnych i wiele innych. Niekorzystnym zjawiskiem obserwowanym w społeczeństwie nowoczesnym jest proces umasowienia wojny i terroryzmu, zjawisko pogłębiania się i powstawania nowych typów nierówności społecznych oraz nowych typów zróżnicowań, które rodzą napięcia i powiększają przepaść między krajami rozwiniętymi i rozwijającymi się. Rośnie również bezrobocie i zjawisko wykluczenia społecznego w krajach zamożnych oraz dziedziczenia potencjału kulturowego i zaangażowanie instytucji edukacyjnych na rzecz odtwarzania i pomnażania nierówności społecznych. Obserwuje się procesy uspołecznienia kultury, pluralizację niemal wszystkich dziedzin życia, podejmowanie wysiłku reinterpretacji przeszłości<sup>74</sup>.

Poszerzanie socjologii o inne aspekty życia społecznego z wykorzystaniem terminu zmiany społecznej przyczynia się do jej rozwoju i odkrywania potencjału życia społecznego jednostki. Jak twierdzi M.J. Szymański: „Może jest to kwestia tempa, przyspieszenia, charakteru i jakości zmian, ale gwałtowna zmiana, która dokonuje się w naszych czasach, wywiera ogromny wpływ na społeczeństwo we wszystkich jego wymiarach: globalnym, regionalnym, narodowym i lokalnym”<sup>75</sup>.

---

<sup>73</sup> Tamże, s. 325.

<sup>74</sup> Tamże, s. 325-327.

<sup>75</sup> M. J. Szymański, W poszukiwaniu ..., s. 51.



### 1.1.2. Zmiana społeczna a instytucja społeczna

Ważnym przykładem instytucji, w której dokonują się stale zmiany społeczne, jest szkoła. W literaturze z zakresu nauk społecznych znajdują się różnorodne definicje instytucji społecznej. Różnorodność rozumienia instytucji społecznej wynika z różnych perspektyw teoretycznych dotyczących instytucji. P.A. Hall oraz R. C. R. Taylor wyróżnili następujące szkoły myśli instytucjonalnej: historyczny instytucjonalizm związany z teorią racjonalnego wyboru i instytucjonalizm socjologiczny<sup>76</sup>. Innym, znaczącym podziałem instytucjonalizmu jest podział na stary i nowy instytucjonalizm. Wyróżnia się jeszcze instytucjonalizm ekonomiczny, inaczej określany jako nowa ekonomia instytucjonalna. Przedstawicielami tego kierunku są między innymi: L. Daris, T. Eggertsson, D.C. North, O. Williamson<sup>77</sup>.

Pojęcie instytucjonalizmu pozwala na zrozumienie różnych dziedzin życia społecznego, a w ekonomii jest to najbardziej ceniona szkoła odnosząca się do analizy instytucji i jej roli w procesach gospodarowania czy funkcjonowania gospodarki<sup>78</sup>. Usystematyzowanie pojęcia ma istotne znaczenie dla zrozumienia pojęcia zmiany instytucji społecznej i udzielenia odpowiedzi na pytanie, czy zmiana warunkuje instytucję (np. szkołę) a instytucja zmianę, czy zmiana instytucjonalna jest również zmianą społeczną.

Przedstawicielami klasycznego instytucjonalizmu w literaturze są między innymi: E. Durkheim, B. Malinowski, H. Spencer, T. Veblen. W swoich pracach opisywali, analizowali i określali życie społeczne przez pryzmat instytucji. Veblen definiował instytucje społeczne jako: „(...) będące w swej istocie dominujące sposoby myślenia uwzględniające poszczególne warunki społeczne, poszczególne funkcje jednostki i społeczności”<sup>79</sup>. Instytucje są zakorzenione historycznie, „pochodzą z przeszłości”. Veblen stwierdził, że: „(...) nie są w całkowitej zgodzie z wymogami teraźniejszości, a przez to muszą zmieniać się wraz ze zmianą sytuacji, ponieważ reagują na bodźce, których zmiana sytuacji dostarcza”<sup>80</sup>. Takie założenie prowadzi do stwierdzenia, że rozwój instytucji to rozwój społeczeństwa, bowiem instytucje tworzone są przez ludzi<sup>81</sup>.

P.L. Berger i T. Luckmann stwierdzają: „Aby zrozumieć przyczyny powstawania, utrzymywania i przekazywania porządku społecznego inne niż te, które tworzą warunki

---

<sup>76</sup> Tamże, s. 52.

<sup>77</sup> J. Polakowska-Kujawa, Socjologia ogólna..., s. 235.

<sup>78</sup> Tamże, s. 236.

<sup>79</sup> T. Veblen, Teoria klasy próżniaczej, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1971, s. 82.

<sup>80</sup> Tamże, s. 84.

<sup>81</sup> Tamże, s. 84.

biologiczne, trzeba zanalizować teorie instytucjonalizacji”<sup>82</sup>. Jest to zwrot ku myśleniu za pomocą instytucji o rzeczywistości społecznej. Według nich instytucja społeczna, jak każda część rzeczywistości społecznej, jest tworzona przez ludzi. Społeczny wymiar instytucji jest o tyle istotny, o ile jest skierowany do ludzi. Uważają, że „(...) społeczne wytworzone instytucje są historyczne, zewnętrzne wobec jednostki, uporczywe w swej rzeczywistości, a jednostka nie może się ich pozbyć”<sup>83</sup>. Berger i Luckmann zauważają, że instytucje przez sam fakt swego istnienia kontrolują także ludzkie postępowanie, narzucając z góry wzory postępowania, wskazują także, że niemożliwe jest zrozumienie w pełni instytucji bez zrozumienia procesu historycznego, w którym zostały stworzone. Zatem wzory postępowania tworzą się historycznie, a tworzenie ich jest efektem ludzi<sup>84</sup>.

Pojmowanie socjologii jako nauki o instytucjach wywodzi się od T. Petersona. Według niego instytucje są centralnymi postaciami w socjologii<sup>85</sup>. W jego pracach odnaleźć można tezę, że instytucje same tworzą system, który jest przede wszystkim systemem norm. Twierdzi on, że instytucja to system wzorów ról społecznych, będących z jednej strony wynikiem ich motywacji, a z drugiej sankcji mogących wynikać z nieużycia właściwego wzoru roli<sup>86</sup>.

Interesującą teorię instytucji przedstawiają J. G. March i J.P. Olsen. Utożsamiają oni instytucje z regułami i rutynowymi procedurami, a zarazem uznają ją jako; (...) „określającą tożsamość jednostkową, grupową oraz społeczną, sens przynależności do pewnej zbiorowości”<sup>87</sup>. Według tych badaczy instytucje szybko reagują na zmianę. Natomiast w momencie zmiany jednostki szukają odpowiedzi na nową sytuację w rutynowych praktykach. Badacze uważają, że: „(...) obowiązki, powinności oraz role dopasowują do sytuacji na podstawie kryteriów stosowności. Ewolucja tych obowiązków, powinności, ról, reguł i kryteriów przebiega w drodze eksperymentowania, konkurencji oraz przetrwania”<sup>88</sup>. Jest to jedna z nielicznych teorii instytucjonalnych łącząca rutynowe praktyki ze zmianą. Konkurencyjność i przetrwanie są mocno związane z teorią ewolucji i dostosowywania się jednostki do zastanej rzeczywistości. Wszystko jest działaniem ludzi, w określonych przez instytucje warunkach<sup>89</sup>. Odnosząc się do myśli socjologicznej w Polsce w zakresie rozumienia instytucji społecznej, można wskazać definicję zaproponowaną przez A. Z. Kamińskiego:

---

<sup>82</sup> P. L. Berger, T. Luckmann, *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 33.

<sup>83</sup> Tamże, s. 35.

<sup>84</sup> Tamże, s. 36.

<sup>85</sup> R. Peterson, *The rise and fall of highbrow snobbery as a status marker*, *Poetics* 1997, 25 (2-3), s. 75-92.

<sup>86</sup> Tamże, s. 77.

<sup>87</sup> J. G. March, J. P. Olsen, *Rediscovering institutions*, Simon and Schuster, London 2010, s. 73.

<sup>88</sup> Tamże, s. 71.

<sup>89</sup> Tamże, s. 73.

„Pojęcie instytucji odnosi się do norm lub zbiorów norm regulujących zachowania ludzkie”<sup>90</sup>. Autor zwraca uwagę, że działanie instytucji zależy od dwóch rodzajów równowagi: wewnętrznej oraz związanej z relacją ze środowiskiem.

Z. Bauman, charakteryzując szkołę instytucjonalną pokazuje, że w perspektywie instytucjonalnej znajdują się terminy zmiany i dynamiki wraz z pewnym przyporządkowaniem świata społecznego. Stwierdza on, że zmiana warunkuje instytucję, a instytucja zmianę. Zmiana instytucjonalna jest umiejscowiona historycznie, w sposób retrospektywny jest możliwa do zbadania i zauważenia. Autor twierdzi: że zmiany zachodzące w instytucjach odbywają się „na drodze prób i błędów, a ich konsolidacja i dojrzewanie są powolne”<sup>91</sup>.

Zmianę instytucjonalną można nazwać zmianą systemową. W. Morawski definiuje ją jako proces tworzenia się i krystalizowania nowych reguł w trzech sferach: polityce, gospodarce i społeczeństwie<sup>92</sup>. Odnosi taką zmianę do szeroko rozumianej transformacji ustrojowej. Ale zmiana taka może odbywać się również na niższym poziomie struktury społecznej i obejmować część systemu. Dotyczy ona wzoru instytucji, a co za tym idzie – nowych wzorów odnoszenia się ludzi do ludzi, ludzi do instytucji, instytucji do ludzi i instytucji do instytucji”<sup>93</sup>.

Ciekawym przykładem ujęcia zmiany instytucjonalnej w socjologii rozumiejącej jest termin refleksyjności Giddensa. Termin ten ujawnia „proces” wpływu zmiany na instytucję. Autor uważa, że: „Ciągłość praktyk zakłada refleksyjność, to jednak jest możliwe z kolei dzięki ich ciągłości, którą zapewnia, że zachowują one tożsamość w czasie i przestrzeni. (...) ludzkie działanie, podobnie jak poznawanie, jest procesem, ciągłym strumieniem zachowań”<sup>94</sup>. Reprodukowanie struktury społecznej czy też instytucji społecznej odbywa się w czasie i przez refleksję. Może wtedy dochodzić do zmiany instytucji (albo sama instytucja wymusi taką zmianę). Zmiana zatem jest immamentną częścią instytucji społecznej, a niedopasowanie instytucji społecznej do praktyk wymusza zmianę społeczną<sup>95</sup>.

---

<sup>90</sup> A. Z. Kamiński, Instytucje polityczne wobec układów nieformalnych: nomadzi instytucjonalni i flexianie, [w:] Instytucje: konflikty i dysfunkcje, (red.) M. Jarosz, Wydawnictwo Oficyna Naukowa, Warszawa 2012, s. 27.

<sup>91</sup> Z. Bauman, Płynne życie..., s. 49.

<sup>92</sup> W. Morawski, Zmiana instytucjonalna. Społeczeństwo. Gospodarka. Polityka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998, s. 44-46.

<sup>93</sup> Tamże, s. 46.

<sup>94</sup> A. Giddens, Europa w epoce ..., s. 49.

<sup>95</sup> Tamże, s. 50.

## 1.2. Jednostka a zmiana społeczna

### 1.2.1. Pojęcie jednostki i jej stosunek do zmiany społecznej w wybranych koncepcjach

Analizując stosunek jednostki do zmiany społecznej, należy na wstępie zaakcentować, iż próbę odpowiedzi na pytanie: „Kim jest człowiek?”, podejmuje wiele dziedzin nauki. Problemem kluczowym w tej kwestii stają się społeczne formy życia, w których urzeczywistnia się człowiek jako „istota społeczna”. Należy pamiętać, że życie społeczne jest zespołem zjawisk i procesów zachodzących między ludźmi. Zatem cechy ludzi wzajemnie na siebie oddziałujących nie mogą być obojętne dla badacza tych procesów. Ważne jest także to, czy istnieją jakieś elementy podstawowe, stanowiące trwałą „naturę człowieka” wyznaczającą postępowanie ludzi w sposób stały<sup>96</sup>.

Jednostka jest czymś jednorodnym, oddzielnym od społeczeństwa, którym kieruje jasnowidzący, a nawet w myśl najbardziej krańcowych koncepcji racjonalny ośrodek. Rzeczywisty system konkretnego tworzenia jednostki przeciwstawia się całkowicie takiemu wyobrażeniu. Jednostka to zmienny proces, na który oddziałuje wiele sprzecznych sił. Przekonanie, że krąży ona wewnątrz kwadratu dialektycznego (między chwilami przyjęcia ról, refleksyjności indywidualnej itd.), to już postęp, który zdaniem badaczy jest sprzeczny ze zwyczajnym zdrowym rozsądkiem. Sformułowanie to jest jednak podporządkowane ideologii<sup>97</sup>. Jednostkę należy zawsze rozumieć jako proces, jako splot sprzecznych sił. Podczas socjalizacji jednostka nie znajduje się w roli, która jest wobec niej zewnętrzna, lecz w istocie interioryzuje schematy myślenia i działania. Jednostka stanowi otwarty proces, ulegający nieustannym zmianom. Nie przestaje ona interioryzować nowych obrazów, nowych myśli, nowych ukrytych schematów. Wielość jednostki stanowi daną antropologiczną, którą należy uwzględnić w procesie historycznym, w którym różnorodność ulega zwiększeniu. Zinterioryzowanych schematów jest coraz więcej, a ich odmienność zaznacza się coraz bardziej. Jednostkę należy rozpatrywać przy uwzględnieniu jej adaptacyjnej dynamiki, jej otwartości na wydarzenia, która sprawia, że ulega ona nieustannym zmianom<sup>98</sup>.

Pozytywiści, gdy mówili o naturze ludzkiej, mieli na myśli tylko empiryczne dane właściwości jednostek ludzkich. Psychikę człowieka traktowano jako wytwór życia

---

<sup>96</sup> J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1968, s. 64.

<sup>97</sup> D. Tuohy, *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*, przeł. K. Kruszewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 82.

<sup>98</sup> J. Szczepański, *Elementarne pojęcia...*, s. 65.

społecznego. Z tego punktu widzenia rozpatrywano człowieka uważając, że głównym zadaniem ma być nie kształtowanie osobowości jednostki, lecz cech społecznych przygotowujących do wykonywania czynności niezbędnych dla dobra i rozwoju społeczeństwa<sup>99</sup>.

Według koncepcji A. Comtea jednostka ludzka jest jednym z elementów życia społecznego. Jednak podstawową komórką pozostaje rodzina, która stanowi „pomost” między jednostką i gatunkiem. W rodzinie bowiem człowiek wchodzi do „stanu społecznego”. Jednostka ludzka jest wytworem społecznym, a rozpatrywanie jej poza społeczeństwem to rozważania czysto abstrakcyjne. Tylko przez współżycie społeczne ludzie wytworzyli kulturę. Społeczeństwo więc jest pierwotną rzeczywistością ludzką. Cechy człowieka można wyjaśnić jedynie poprzez odniesienie ich do społeczeństwa, w którym żyją. Comte wśród czynników warunkujących rozwój społeczeństwa wymienia: rasę, klimat, skłonność człowieka do działalności i szukania zadowolenia oraz stałe następstwo generacji. Postęp społeczny, jego zdaniem, wiąże się z ograniczeniem długowieczności życia człowieka. Gdyby życie ludzkie trwało zbyt długo, postęp byłby zahamowany, gdyż starość cechuje przywiązanie do tradycji i niechęć do postępu. Jednak życie zbyt krótkie byłoby również przeszkodą wskutek przesadnego dążenia do innowacji właściwego wiekowi młodzieńczemu<sup>100</sup>. Wymienione czynniki mogą przyspieszać lub opóźniać rozwój społeczny. Zasadą rozwoju społecznego jest rozwój intelektualny, który z czasem bierze górę nad uczuciami i popędami, a altruizm nad egoizmem. Z rozważań tych autor wysnuł zasady powszechnego wychowania. Jednostka jest ściśle związana ze środowiskiem społecznym, a środowisko społeczne z kolei może istnieć i rozwijać się jedynie dzięki wzajemnej solidarności jego członków<sup>101</sup>. System poglądów Comte'a był różnie interpretowany. „Nieokreśloność” przedmiotu socjologii i brak ścisłych definicji sprzyjały tworzeniu różnych teorii (tak uważa J. Szczepański). Każda z nich inaczej ujmowała społeczny aspekt życia jednostki ludzkiej. Rzecznicy ewolucjonizmu traktowali życie człowieka w sposób naturalistyczny, rzecznicy psychologizmu ujmowali je jako indywidualny rozwój, zaś zwolennicy socjologizmu widzieli je przede wszystkim jako proces społeczny, rozwijający się na podłożu wpływów środowiskowych<sup>102</sup>.

W koncepcji ewolucjonistycznej człowiek traktowany jest jako część przyrody i przede wszystkim organizm biologiczny. Wskutek tego prawa biologiczne i prawa środowiska

---

<sup>99</sup> Tamże, s. 66.

<sup>100</sup> A. Comte, *Rozprawa o duchu filozofii pozytywnej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1973, s. 82-84.

<sup>101</sup> Tamże, s. 84.

<sup>102</sup> J. Szczepański, *Elementarne pojęcia...*, s. 65.

naturalnego wyjaśniają życie społeczeństwa. Twórcą takiej ewolucjonistyczno-biologicznej koncepcji jest H. Spencer<sup>103</sup>. Twierdzi on, że ewolucja jest integracją materii a zarazem rozpraszaniem się ruchu, przy czym materia przechodzi od stanu nieokreślonej, niespójnej jednorodności ku określonej, spójnej różnorodności, gdy jednocześnie ruch utajniony podlega takiemu przeobrażeniu. Tak więc ewolucja jest tym bardziej zaawansowana, im bardziej skomplikowana staje się struktura organizmu i im więcej funkcji ulega w nim wyodrębnieniu. Zjawiska psychiczne człowieka powstają wskutek integracji i różnicowania substancji nerwowej, co prowadzi do bardziej złożonych funkcji. Rozwój czynności umysłowych i uczuć czyni ludzi zdolnymi do współżycia społecznego. Zjawiska społeczne są przejawami „rozwoju nadorganicznego”, tj. powstają wskutek współdziałania różnych organizmów<sup>104</sup>. Spencer przyjmuje, że natura ludzka ulega zmianie, chociaż stwierdza, iż pewne cechy jednostek ludzkich są stałe. Jednak im bardziej jest nią ewolucja „ponadorganiczna”, zaawansowana, tym mniejszą rolę odgrywają czynniki „pierwotne”. Człowiek rozpatrywany jako członek społeczeństwa jest czymś innym niż człowiek jako przedstawiciel gatunku biologicznego. Człowiek naturalny, niezający w żadnym społeczeństwie i jego natura ludzka były bowiem w znacznej mierze antyspołeczne. Człowiek dopiero stopniowo stawał się „zwierzęciem społecznym”, zmieniając tym samym swoją pierwotną naturę. W koncepcji Spencera jednostka ludzka jest podstawową komórką organizmu społecznego, społeczeństwo jest tylko zbiorową nazwą dla pewnej liczby jednostek. Społeczeństwo zaczyna się tam, gdzie jednostki zaczynają współdziałać. Przyrost ludności był presją, która zmusiła ludzi do wejścia w stan społeczny, uczyniła niezbędną organizację społeczną i rozwinęła uczucia społeczne. Dzięki niej człowiek rozwinął swą inteligencję, sprawność i wynalazczość, inaczej nie byłby w stanie przystosować się do zmieniającego otoczenia<sup>105</sup>. Wśród czynników rozwoju społeczeństwa Spencer wymienia siłę i wytrzymałość fizyczną, emocjonalność i inteligencję jednostek, które są przyczynowymi współczynnikami społecznego spokoju lub społecznej zmiany. Twierdzi również, że wzrost liczebności społeczeństwa powoduje zmiany w organizacji i współdziałaniu, że społeczeństwo wpływa na działania, uczucia i wyobrażenia człowieka, a oddziaływania wzajemne między różnymi społeczeństwami oraz „gromadzenie wytworów nadorganicznych”, a więc narzędzi, wytworów kultury, wywołują głębokie zmiany w naturze człowieka. W tym ujęciu zjawiska społeczne zależą w pewnej części od natury jednostek, w części zaś od czynników, które wpływają na ludzi. Przy czym czynniki te ulegają określonym

---

<sup>103</sup> H. Spencer, *Pierwsze zasady*, przeł. J. K. Potocki, Wydawnictwo Głos, Warszawa 1888, s. 351.

<sup>104</sup> Tamże, s. 351.

<sup>105</sup> Tamże, s. 352.

zmianom pod wpływem harmonijnie rozwijającego się społeczeństwa<sup>106</sup>. Spencerowska teoria ewolucji spotkała się z dużym rezonansem społecznym. Przeciwnicy występowali przeciwko fundamentalnym zasadom tego systemu, odrzucając ideę ewolucji w zastosowaniu do zjawisk społecznych. Liczne grono zwolenników zaczęło interpretować dość jednostronnie tę koncepcję, przypisując na ogół wyłączność albo czynnikom zewnętrznym (kierunek geograficzny i demograficzny), albo wewnętrznym (kierunek rasowo-antropologiczny, instynktywistyczny i inne)<sup>107</sup>.

Powszechnie jednak przypisywano istnienie w człowieku określonych cech trwałych, czyli niezmiennych w pewnych granicach natury ludzkiej. Próbowano uzasadnić fakt, że w podobnych warunkach, w różnych społeczeństwach ludzie tworzą między innymi podobne narzędzia, instytucje społeczne. Wytwory te nie są więc niczym innym jak bezpośrednimi wytworami ludzkiego umysłu, który posiada cechy uniwersalne<sup>108</sup>. Prowadziło to ewolucjonistów do wniosku, że pomiędzy ludźmi istnieje zasadnicze podobieństwo psychiczne. Istnieje, jak pisał Brinron, jedna i niezmienna psychiczna natura człowieka<sup>109</sup>, czy też jak twierdził L. H. Morgan – wspólna zasada inteligencji<sup>110</sup>.

Morgan twierdził, że istota dziejów ludzkości wiąże się z rozwojem idei – wypracowanych przez ogół, a wyrażonych w jego instytucjach, zwyczajach, wynalazkach i odkryciach<sup>111</sup>. Natomiast L. Hobhouse sądził, że świadomość ludzka może przez rozumną działalność wywierać wpływ na przebieg procesów społecznych, a zatem możliwe są racjonalne reformy społeczne. Pojmował proces ewolucji ludzkości jako szereg stadiów rozwoju świadomości, aż do kontroli umysłu nad warunkami życia<sup>112</sup>. J. Novikow uważał, że wieczna i powszechna walka jest niezmiennym prawem życia. W jej wyniku utrzymują się przy życiu istoty lepiej przystosowane do istniejących warunków<sup>113</sup>. G. Ratzenhofer wyróżnia pięć wrodzonych interesów podstawowych człowieka, których zaspokojenie jest treścią życia społecznego (interes prokreatywny, fizjologiczny, indywidualny, społeczny, transcendentny). Interesy te są identyczne z potrzebami, lecz świadczą o uświadomieniu sobie konieczności

---

<sup>106</sup> Tamże, s. 352.

<sup>107</sup> A. Wiłkomirska, Ocena kształcenia nauczycieli w Polsce, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2005, s. 81.

<sup>108</sup> Tamże, s. 82.

<sup>109</sup> D. G. Brinron, *The Basis of Social Relations: A Study in Ethnic Psychology*, G. P. Putnam's Sons, New York–London 1902, s. 38.

<sup>110</sup> L. H. Morgan, *Ancient Society or Researches in the Lines of Human Progress from Savagery, through Barbarism to Civilization*, Henry Holt and Company, New York 1877, s. 18.

<sup>111</sup> Tamże, s. 18.

<sup>112</sup> L. T. Hobhouse, *Social Evolution and Political Theory*, New York 1913, s. 33.

<sup>113</sup> H. Becker, H. E. Barnes, *Rozwój myśli społecznej od wiedzy ludowej do socjologii*, cz. II, Książka i Wiedza, Warszawa 1965, s. 378-381.

zaspakajania potrzeb. Społeczeństwo jest dla Ratzenhofera zespołem procesów, które powstają ze wzajemnych stosunków i oddziaływań jednostek realizujących swoje interesy<sup>114</sup>.

Wielu ewolucjonistów dla wykazania różnic między społeczeństwami w ich rozwoju odwołuje się do teorii rasowych, w których zgodnie upatrywano główny czynnik ewolucji społecznej<sup>115</sup>.

Jednostce przyznawano wrodzone formy myślenia, które są dziedziczone i zależą od doświadczeń dawniejszych pokoleń. Ludzie jednak żyją zawsze w określonych warunkach i nie bez znaczenia jest wzajemne oddziaływanie ludzi i środowiska. Człowiek więc, mimo pewnych cech trwałych, poddany jest prawom natury i co najwyżej może obserwować niezależne od niego procesy. Dzieje się tak, gdyż jednostka jest w gruncie rzeczy istotą „gotową” i tylko poszukuje w społeczeństwie środków, które by zaspokajały jego potrzeby i instynkty według praw natury<sup>116</sup>. Wspomnieć również należy, że rola osoby w życiu społecznym jest ograniczona, gdyż społeczeństwo jest tworem naturalnym i kieruje nim naturalne prawo. Istota ludzka jest zaś pełna sprzeczności. Homo sapiens bowiem może być moralny i zarazem niemoralny, może doskonalić umysł, nie doskonalić woli, bądź też być społeczny lub aspołeczny. Zatem niezbędna jest władza, aby utrzymać społeczność. Jednostki mogą posiadać pewien zakres wolności w wyborze sposobu działania na rzecz społeczeństwa, ale o tyle, o ile umożliwia to pełniejsze i bardziej wartościowe działanie<sup>117</sup>.

Analizując stosunek jednostki do zmiany społecznej, należy również wspomnieć, iż analiza zależności między położeniem jednostki a strukturą społeczną ma długą tradycję zarówno w teoretycznym, jak i empirycznym nurcie dociekań socjologicznych. Nagromadzona wiedza wskazuje, iż w rozwiniętych krajach kapitalistycznych osoby uprzywilejowane w podziale dóbr i sieci stosunków społecznych reprezentują bardziej „otwarte” nastawienie do rzeczywistości społecznej i mają korzystniejszy obraz własnej osoby niż ludzie o niższym położeniu w strukturze społecznej. W szczególności, jednostki bardziej wykształcone, pracujące w prestiżowych zawodach i więcej zarabiające, a więc na ogół przynależące do klas średnich i wyższych okazują się bardziej tolerancyjne, w większym stopniu cenią niezależność sądów, ufają innym i wyżej oceniają swoje talenty i możliwości niż osoby o niskim wykształceniu, pracujące w mniej cenionych zawodach i mało zarabiające<sup>118</sup>. W czasach „realnego socjalizmu” w Polsce i w innych krajach Europy Środkowo-Wschodniej tego rodzaju

---

<sup>114</sup> Tamże.

<sup>115</sup> J. Szczepański, *Elementarne pojęcia...*, s. 65.

<sup>116</sup> Tamże, s. 68.

<sup>117</sup> H. Becker, H. E. Barnes, *Rozwój myśli społecznej...*, s. 381.

<sup>118</sup> Tamże, s. 381-383.



prawidłowości związków między położeniem jednostki w strukturze społecznej a ich osobowością występowały również, chociaż obserwować można było także znaczące różnice w stosunku do „zachodniego” wzorca. Ogólnie rzecz biorąc, podobieństwa dotyczyły stosunku indywiduów do otaczającego ich świata społecznego, a różnice – oceny własnej osoby i psychicznego samopoczucia<sup>119</sup>.

### 1.2.2. Kategoria „życia społecznego” i funkcjonowanie jednostki

Stosunek jednostki do zmiany społecznej należy także odnieść do życia społecznego. Kategoria pojęciowa „życie społeczne” funkcjonuje w wielu dyscyplinach z zakresu nauk humanistycznych i społecznych. Poza socjologią spotyka się również jej zastosowanie między innymi w pedagogice (szczególnie w pedagogice społecznej), psychologii (szczególnie w psychologii społecznej), w historii (szczególnie w historii nowożytnej i najnowszej) i antropologii (szczególnie w antropologii społeczno-kulturowej). Synonimami kategorii pojęciowej „życie społeczne” są przykładowo: „życie zbiorowe”, „życie codzienne”, „stosunki społeczne”, „relacje interpersonalne”. Definicja terminu „życie społeczne” (ang. *sociallife*) to: „(...) ogół zjawisk wynikających ze wzajemnego oddziaływania jednostek i zbiorowości znajdujących się na pewnej ograniczonej przestrzeni”<sup>120</sup>. Można więc przyjąć, że życie społeczne pojawia się i rozwija we wszystkich miejscach, w których funkcjonują jednostki ludzkie i grupy społeczne korzystające z materialnych i pozamaterialnych zasobów znajdujących się na określonej przestrzeni. Zaspokajają w ten sposób swoje potrzeby i przejawiają swoje zachowania. Ma to wpływ na przemiany ich procesów życiowych<sup>121</sup>.

Należy podkreślić, że życie społeczne jednostek ludzkich znacznie się różni od życia jednostkowego świata zwierzęcego. Podstawowa odmienność dotyczy istnienia wśród ludzi więzi społecznej, która jest spoiwem wyznaczającym identyfikację w odniesieniu jednostkowym i tożsamość w odniesieniu grupowym. W praktyce życia społecznego zawiera się całokształt różnorodnych zjawisk zachodzących między ludźmi w kontekstach ich społecznego funkcjonowania: w rodzinie, w lokalnym środowisku sąsiedzkim, zawodowym, rówieśniczym, młodzieżowym, szkolnym, a zachowania jednostek w tym aspekcie mogą przybierać postać intencjonalną, refleksyjną lub bezrefleksyjną itp.<sup>122</sup>.

---

<sup>119</sup> Tamże, s. 383.

<sup>120</sup> Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. VII, (red.) T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2008, s. 1051.

<sup>121</sup> J. Szczepański, Elementarne pojęcia ..., s. 89.

<sup>122</sup> Encyklopedia pedagogiczna..., s. 1051.

Istotą i sensem życia społecznego, a równocześnie jego immamentną cechą jest nieustanna zmienność, ruch, którego nie da się zatrzymać, gdyż wówczas straciłoby swój sens. Równocześnie zmienność oznacza kontynuację, trwanie, ciągłość ram, w których dokonują się zmiany, a zachowanie tożsamości społeczeństwa, w którym toczy się życie społeczne, wymaga ciągłości pewnych jego wymiarów i aspektów<sup>123</sup>. Życie społeczne (codzienne), jak podkreśla P. Sztompka może być również postrzegane w perspektywie kategorii zaufania, które jest nierozdzielne z działaniem i jest zawsze zorientowane ku przyszłości<sup>124</sup>.

Ciekawe stanowisko, odnośnie życia społecznego (codziennego) prezentuje E. Goffman, dla którego ta kategoria pojęciowa zawiera znamiona „gry społecznej” w „teatrze życia”, będącym ciągłym, nieustannym teatrem. W związku z tym analiza pojęcia koncentruje się na tym, co dzieje się między ludźmi, którzy wchodzi w ciągłe interakcje z innymi<sup>125</sup>. W swojej pracy „Człowiek w teatrze życia codziennego” autor przedstawia również socjologiczne perspektywy, z których można badać życie społeczne, a zwłaszcza tę jego odmianę, która wykształca się w fizycznych granicach budynku lub fabryki<sup>126</sup>.

Z perspektywy fenomenologicznej „życie społeczne” jest uznawane za codzienny świat przeżywany (niem. *Lebens-weld*) w takim rozumieniu, że ze świata życia codziennego wyłania się określony ład stosunków międzyludzkich. Przejęta od E. Husserla kategoria pojęciowa znalazła się w epicentrum teorii A. Schutza, a tym samym w drugiej socjologii fenomenologicznej, którą zapoczątkowała. Rzeczywistość społeczna, życie społeczne – w tym ujęciu nie jest chaosem, ma wewnętrzny porządek wprowadzony przez zwykłych ludzi, którzy nie mogliby żyć razem bez rozumienia się i wspólnoty wartości. Przedstawiciele fenomenologii twierdzą, że: „(...) przedmiotem badań społecznych jest i musi być nade wszystko ów świat życia codziennego, z którego wyłania się przed jakąkolwiek nauką określony ład stosunków międzyludzkich”<sup>127</sup>.

W podobnym rozumieniu życie społeczne może również występować jako kategoria wyobrażeń zbiorowych, świadomości zbiorowej. Najczęściej tego rodzaju życie społeczne wyraża się w istnieniu utrwalonych, względnie niezmiennych, niekiedy sztamowych i kostycznych wyobrażeniach, przekonaniach oraz uprzedzeniach, rzadziej jednostkowych, częściej grupowych i zbiorowych, typowych dla określonej całości społecznej, najczęściej przez nią wytworzonych lub współtworzonych (będących często źródłem powstawania

---

<sup>123</sup> P. Sztompka, Socjologia. Analiza społeczeństwa..., s. 328.

<sup>124</sup> P. Sztompka, Zaufanie – fundament społeczeństwa, Wydawnictwo Znak, Kraków 2007, s. 12.

<sup>125</sup> Encyklopedia pedagogiczna..., s. 1051.

<sup>126</sup> E. Goffman, Człowiek w teatrze życia codziennego, Wydawnictwo KR, Warszawa 2000, s. 27.

<sup>127</sup> J. Szacki, Historia myśli..., s. 488.

stereotypowych wyobrażeń i sądów wartościujących)<sup>128</sup>. Czerpiąc z teorii E. Durkheima, S. Moscovici proponuje własną koncepcję reprezentacji społecznych. W ujęciu francuskiego psychologa społecznego, podobnie jak ma to miejsce w odniesieniu do „reprezentacji kolektywnych” Durkheima, reprezentacje społeczne nie tylko konstruują rzeczywistość społeczną dla grup, ale same również są konstruktami tychże grup<sup>129</sup>.

Analizując stosunek jednostek do zmiany społecznej, należy zaakcentować, iż zmienność oznacza też (częściową) kontynuację, trwanie, ciągłość ram, w których dokonują się zmiany. Zachowanie tożsamości jednostki w społeczeństwie, w którym toczy się życie społeczne (tak jak zachowanie integralności żyjącego organizmu), wymaga ciągłości pewnych jego wymiarów, aspektów. Tak więc każde empirycznie uchwytnie zjawisko społeczne, każdy fakt socjologiczny, jest z konieczności nierozdzielny stopem ciągłości historycznej i bezustannej zmienności, trwa i zmienia się równocześnie<sup>130</sup>.

Życie społeczne charakteryzuje się dynamiką przemian zachodzących w życiu jednostkowym, ponadjednostkowym i grupowym. W odniesieniu do tego można powiedzieć, że proces jest cechą immanentną przemian następujących w życiu społecznym. W ujęciu definicyjnym procesy życia społecznego to zbiory interakcji społecznych tworzących sieć lub łańcuch interakcyjny, którego rezultatem jest pojawienie się zmiany społecznej<sup>131</sup>. Życie społeczne jako kategoria dynamiczna wyraża się poprzez procesy społeczne, z których kluczowe to: przystosowanie, współpraca, współzawodnictwo, konflikt, dezorganizacja i ruchliwość społeczna<sup>132</sup>.

### 1.2.3. Status jednostki i ogólne ramy jej egzystencji w procesach zmian społecznych

Współczesna socjologia na szeroką skalę zajmuje się badaniami zmiany społecznej, szczególnie w aspekcie funkcjonowania jednostki we współczesności. Zatem badania empiryczne socjologów koncentrują się wokół rezultatów zmiany społecznej, które traktowane są jako istotne czynniki kształtujące status i egzystencjalną sytuację jednostki w ciągu ostatnich dekad. Na szczególną uwagę zasługują wnioski płynące z trzech perspektyw badawczych. Pierwsza, związana ze studiami R. Ingleharta i zespołu World Values Survey wskazuje na

---

<sup>128</sup> E. Durkheim, *Elementarne formy życia religijnego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1990, s. 15.

<sup>129</sup> S. Moscovici, *Social Representations. Explorations in Social Psychology*, New York University Press, New York 2001, s. 530.

<sup>130</sup> Tamże, s. 530.

<sup>131</sup> E. Durkheim, *Elementarne formy...*, s. 18.

<sup>132</sup> S. Kosiński, *Socjologia ogólna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1988, s. 87.

zasadniczą zmianę systemu wartości młodszych generacji<sup>133</sup>. Druga, rozwijana głównie przez Giddensa i Becka bada konsekwencje procesów, tzw. „radikalizacji nowoczesności”<sup>134</sup>. W centrum trzeciej perspektywy znajduje się teza głosząca, że społeczeństwa Zachodu wkroczyły w okres gwałtownych i głębokich społecznych i ekonomicznych transformacji. Transformacje te, jak utrzymują rzecznicy tej orientacji badawczej, doprowadzą w nieodległej przyszłości do końca świata, który znamy<sup>135</sup>.

W socjologii ostatnich dekad odpowiedzi ważne dla pytań o zmiany statusu jednostki i podstawowych właściwości jej społecznej egzystencji pojawiają się na gruncie trzech różnych orientacji teoretycznych: modelu ewolucjonistycznego (indywidualizacja jednostek), modelu „radikalizacji nowoczesności” (racjonalność, niepewność, ryzyko w życiu jednostek), modelu „socjologicznej eschatologii” (jednostka, a upadające struktury społeczne)<sup>136</sup>.

Model ewolucjonistyczny reprezentuje R. Inglehart i kierowany przez niego ogólnosiwiatowy zespół badaczy, który realizował w latach 80. XX wieku program badawczy World Values Survey. Centralnym punktem tego programu była analiza skutków postępującego procesu modernizacji jako transformacja postaw i systemów wartości w ponad stu krajach na wszystkich kontynentach w związku z rozwojem gospodarczym i poziomem życia ich obywateli. Zebrany materiał empiryczny wskazuje, że rozwój cywilizacyjny i rosnący dobrobyt ekonomiczny, o ile są stabilne i długotrwałe, transformują wartości jednostek i ich społeczeństw w sposób w dużym stopniu przewidywalny. Tej przewidywalności i podobieństw drogi rozwoju nie przekreślą odrębności historyczne, polityczne, kulturowe poszczególnych społeczeństw<sup>137</sup>.

W perspektywie prezentowanego modelu ewolucjonistycznego kultura, ku której zmierzają społeczeństwa, jeśli doświadczą trwałego przez długi czas rozwoju ekonomicznego i cywilizacyjnego, jest kulturą coraz bardziej indywidualistyczną. Jednostka, jeśli jest niezależna materialnie, jeśli nie jest ograniczona w swych życiowych wyborach przez presję społeczną otoczenia, staje się bardziej autonomiczna w swoich postawach i wartościach. Kultura tworzona przez takie jednostki jest indywidualistyczna, sprzyja jednostkowej niezależności, a indywidualną wolność wyboru przedkłada nad podporządkowanie zewnętrznym normom grupowym<sup>138</sup>.

---

<sup>133</sup> R. Inglehart, *Culture shift in ...*, s. 59.

<sup>134</sup> U. Beck, A. Giddens, S. Lash, *Modernizacja refleksyjna...*, s. 26.

<sup>135</sup> Tamże, s. 27.

<sup>136</sup> Tamże, s. 29.

<sup>137</sup> R. Inglehart, *Culture shift in ...*, s. 59.

<sup>138</sup> Tamże, s. 60.

Model „radykalizacji nowoczesności” reprezentuje głównie Giddens i Beck. Jak twierdzi Giddens, współczesność to epoka, w której cechy nowoczesności ulegają większemu niż dotychczas wyostrzeniu i obligatoryjności. Zatem badając współczesność, należy postrzegać w niej swoistą determinantę zmiany społecznej w postaci głęboko sięgającej w życie ludzkie tendencji do radykalizacji czy maksymalizacji cech nowoczesności<sup>139</sup>.

Podstawową cechą nowoczesności jest racjonalność (przekonywał o tym w swoich pracach Weber). Giddens rozszerza zakres racjonalności jako czynnik organizujący struktury instytucjonalne i ludzkie działania, który wpływa na sytuację jednostki we współczesności. Najważniejszym dostrzegalnym jej symptomem jest obecność ekspertów i systemów eksperckich w życiu jednostek. Systemy eksperckie, celowo skonstruowane systemy wiedzy, w coraz to większym stopniu organizują znacznie obszary otoczenia społecznego i materialnego jednostki. Rosnąca obecność systemów eksperckich w codziennym życiu jednostki prowadzi do co najmniej dwóch istotnych konsekwencji. Pierwsza to wyraźne osłabienie, a nawet eliminacja więzi jednostki z lokalnymi kontekstami i włączenie jej w sferę zależności od odległych, trudnych do lokalizacji determinant. Sytuacja ta stawia jednostkę wobec nowej strategii kształtowania poczucia zaufania i związanych z tym procedur. Druga to rozwijające się poczucie „utruty kompetencji” przez ludzi. Poczucie to dotyczy coraz to nowych obszarów życia ludzkiego: wychowanie dzieci, kształtowanie własnych strategii zawodowych, sposobów odżywiania się, dbałość o własny organizm, osobistych decyzji itp. Wzrasta zatem zapotrzebowanie na różnorodne porady. Rozwija się system coachingu, mentoringu, tutoringu i innych doradców<sup>140</sup>.

„Radykalizacja nowoczesności” przynosi jeszcze inną zmianę dotyczącą jednostkowej egzystencji, a mianowicie stopniowej eliminacji ulegają koncepcje losu i przeznaczenia. W społeczeństwach przednowoczesnych świat postrzegany był jako układ posiadający wewnętrzną logikę i ład wiążący życie jednostki z prawidłowościami kosmicznymi. W nowoczesności uważa się, że jedynymi, podporządkowującymi go czynnikami są prawa natury oraz prawa ludzkie. Z tymi czynnikami związane jest myślenie kategoriami szans i ryzyka. Dla Giddensa i Becka pojęcie ryzyka staje się kluczową koncepcją w sytuacji problematycznej przyszłości, przed którą stoi jednostka. Przyszłość jako sekwencja zdarzeń i stanów opisana w kategoriach szansy i ryzyka ulega transformacji w rodzaju nowego terytorium, które nadaje się do „skolonizowania”. Jednostka dąży zatem do „kolonizacji” przyszłości i do jej „zdobycia”<sup>141</sup>.

---

<sup>139</sup> A. Giddens, *Europa w epoce ...*, s. 49.

<sup>140</sup> Tamże, s. 51.

<sup>141</sup> U. Beck, A. Giddens, S. Lash, *Modernizacja refleksyjna...*, s. 26.

W modelu analizy zmiany społecznej nazwanej „socjologiczną eschatologią” autorzy zgodnie twierdzą, że prawie już nic nie będzie takie, jak kiedyś. A najgłębsze zmiany są prawdopodobnie jeszcze przed ludzkością. Wiązą się one z następstwem rewolucji technologicznej i globalizacji oraz w nierozwiązywalnych problemach współczesnego kapitalizmu. Rozpatrywanie losów jednostki z tej perspektywy charakteryzują przełomowe technologie na przykład społeczeństwo sieciowe, które przyczynia się do postępów globalizacji. W jej wyniku następuje marginalizacja normalności, pojawiają się ograniczenia, które trudno jednostkom i zbiorowościom zaakceptować we współczesnym świecie. W tym kontekście następuje również marginalizacja państw narodowych. Dla wielu ludzi jest odczuwalnym faktem unieważnienie tego, co realne i lokalne, na rzecz tego, co wirtualne, dalekie i globalne. Dla zwykłych ludzi największym i najbardziej bezpośrednim skutkiem znaczącego słabnięcia państwa narodowego jest na przykład lęk o środki do życia i osobiste bezpieczeństwo, lęk o przyszłość dzieci<sup>142</sup>.

Kolejna kwestia omawiana z tej perspektywy i mająca wpływ na losy jednostki to transformacja w obszarach struktury społecznej i ładu instytucjonalnego. Struktura klasowo-warstwowa znana z przeszłości odchodzi w zapomnienie. Nie istnieje równowaga stosunków między pracodawcami i pracownikami. Komputeryzacja i automatyzacja sprawiły, że pracodawcy przestali być zależni od pracowników w takim stopniu, jak dotąd. Równowaga tych relacji zakorzeniona w ładzie społecznym opartym na zasadach demokratyczno-liberalnych została zaburzona<sup>143</sup>.

Przekonanie o potrzebie analizy zjawisk ludzkiego świata w kategoriach ostatecznych, końca pewnej epoki znajduje się w pracach: M. Castellsa, F. Fukuyamy, J. Rifkina, I. Wallersteina. W tym modelu analizy zmiany społecznej dominuje perspektywa śledzenia skutków postępującego w gwałtowny sposób załamania dominujących i trwałych do niedawna zasad ładu społecznego i struktur instytucjonalnych. Różnorodność czynników wiodących do tego załamania ma zmienić sytuację jednostki i wzory jej relacji ze światem społecznym<sup>144</sup>.

Zmiana społeczna na przełomie XX i XXI wieku interpretowana zarówno w kontekście globalnym, jak i rodzimym, wskazuje na proces wyodrębniania się specyficznych warunków funkcjonowania człowieka, określanych między innymi jako: ponowoczesność, płynna nowoczesność (Bauman)<sup>145</sup>, późna nowoczesność (Giddens)<sup>146</sup>, społeczeństwo postindustrialne

---

<sup>142</sup> F. Fukuyama, *Natura ludzka...*, s. 74.

<sup>143</sup> A. Giddens, *Europa w epoce ...*, s. 49.

<sup>144</sup> F. Fukuyama, *Natura ludzka...*, s. 74.

<sup>145</sup> Z. Bauman, *Płynne życie...*, s. 49.

<sup>146</sup> A. Giddens, *Europa w epoce ...*, s. 49.

(Bell)<sup>147</sup>, społeczeństwo ryzyka (Beck)<sup>148</sup>, społeczeństwo postkapitalistyczne (Drucker)<sup>149</sup> czy społeczeństwo sieci (Castells)<sup>150</sup>.

Zmiany społeczne, które obecnie się dokonują, przyspieszają i ulegają globalizacji na skalę wcześniej niespotykaną. Wyrażona przez F. Bacona nadzieja na to, że spontaniczny i nieograniczony rozwój nauki i techniki doprowadzi do nieograniczonego rozwoju oraz życia w szczęściu i dobrobycie, stopniowo słabnie<sup>151</sup>. Wzrósł potencjał traumatogenny zmian, zwłaszcza niekorzystnych, zagrażających człowiekowi, które są wskazywane w wielu opracowaniach, na przykład w raportach UNESCO i Klubu Rzymskiego<sup>152</sup>. Można do nich zaliczyć:

- a) rosnącą złożoność świata i życia powodującą konieczność wytworzenia nowych narzędzi, by nią zarządzać,
- b) chaotyczną, niekontrolowaną urbanizację,
- c) zwiększenie się skali wojen i eksterminacji,
- d) wzrost liczby aktów przemocy i przestępczości,
- e) procesy wykluczania i marginalizacji,
- f) procesy odkotwiczenia, czyli rozpadu więzi w dotychczasowych wspólnotach,
- g) wzrost konsumpcjonizmu,
- h) kryzys gospodarki światowej przejawiający się w recesji, inflacji i masowym bezrobociu,
- i) wymogi społeczeństwa informacyjnego związane z nowym poziomem wykształcenia i kompetencji oraz poglądem na świat,
- j) pogłębiającą się przepaść między krajami biednymi a bogatymi oraz zróżnicowanie obywateli jednego kraju,
- k) wzrost liczby ludności świata i głodu<sup>153</sup>.

Czynnikami traumatogennymi są także dyskryminacja mniejszości religijnych, etnicznych i ludzi starych. Niepewność i niepokój budzą wartości i postawy społeczne, które wpływają na wydarzenia w sposób nie do końca zrozumiały i przewidywalny. W tych warunkach przyszłość cywilizacji globalnej jest wciąż mglista, mimo licznych prób stworzenia

---

<sup>147</sup> D. Bell, *The coming ...*, s. 118.

<sup>148</sup> U. Beck, *Społeczeństwo ryzyka...*, s. 43.

<sup>149</sup> P. F. Drucker, *Społeczeństwo pokapitalistyczne*, przeł. G. Kranas, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.

<sup>150</sup> M. Castells, *Społeczeństwo sieci*, przeł. M. Marody i in., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

<sup>151</sup> Por. J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012, s. 14.

<sup>152</sup> J. Delors (red.), *Edukacja – jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji dla XXI wieku*, Wydawnictwo Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1998, s. 50.

<sup>153</sup> Tamże.

nowego ładu ekonomicznego w świecie ulegającym uniformizacji i coraz bardziej rozdartym przez problemy polityczne, światopoglądowe i kulturowe oraz zróżnicowane postawy moralne. Coraz trudniej jest też prowadzić istotny dla duchowego porozumienia dialog między cywilizacjami<sup>154</sup>.

Nowoczesność wywiera istotny wpływ na ludzi, prowadzi do generowania swoistego typu człowieka nowoczesnego i pojawienia się syndromu osobowości nowoczesnej. Specyfikę osobowości nowoczesnej przedstawił A. Inkeles, który scharakteryzował ją, wychodząc z założenia, że na osobowość ludzi żyjących w społeczeństwie nowoczesnym wpływają: urbanizacja, ruchliwość społeczna, industrializacja, masowa komunikacja i kultura<sup>155</sup>.

Przemiany form pracy i związanych z nią struktur oraz ciągła „wędrownka czynników produkcji”<sup>156</sup> po całym globie wymusza zmiany stylu i poziomu życia ludzi na całym świecie. Nie dziwi zatem fakt, iż społeczeństwo XXI wieku przywiązuje dużą wagę do edukacji, która, jak czytamy w Deklaracji Hamburskiej jest: „(...) więcej niż prawem jest kluczem do XXI wieku”<sup>157</sup>. Wychowanie i nauczanie to podstawowe sposoby wprowadzania zmian społecznych, dlatego każda zmiana edukacyjna budzi szczególne zainteresowanie badaczy i uwagę społeczeństwa.

### **1.3. Zmiana edukacyjna i jej konsekwencje w wymiarze makro i mikro**

#### **1.3.1. Pojęcie i klasyfikacja zmiany edukacyjnej**

W literaturze przedmiotu występuje wiele definicji pojęcia „zmiany edukacyjnej” i stosowane są różne sposoby jej klasyfikacji. Zmiana edukacyjna może być zdefiniowana jako dynamiczny i ciągły proces rozwoju oraz wzrostu, którego konstruktywnym elementem jest reorganizacja odpowiedzi na odczuwane potrzeby. Jest to proces transformacji, przejście z jednego stanu do innego, inicjowany przez zewnętrzne lub wewnętrzne siły, angażujący jednostki, grupy instytucje, prowadzący do przekształcenia istniejących wartości, praktyk, rezultatów<sup>158</sup>.

---

<sup>154</sup> B. Suchodolski, *Edukacja permanentna: rozdroża i nadzieje*, Wydawnictwo Towarzystwa Wolnej Wszechnicy Polskiej, Warszawa 2003, s. 73-77.

<sup>155</sup> A. Inkeles, D. H. Smith, *Becoming modern*, MA: Harvard University Press Cambridge 1974, s. 59.

<sup>156</sup> Tamże, s. 59.

<sup>157</sup> Deklaracja Hamburska – CONFINTEA 1997, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114> [dostęp: 25.06.2023].

<sup>158</sup> P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa...*, s. 328.



Według K. Morrisona analiza potrzeb jest najczęściej pierwszym etapem planowania zmiany, a definicja terminu „potrzeby” staje się punktem wyjścia do procesu planowania zmiany. Potrzebę można definiować jako to, co niezbędne, konieczne, pożądane<sup>159</sup>. Wśród pojęć należących do kategorii zmiany najczęściej wymienia się określenia: reforma, innowacja, nowatorstwo, ulepszenia, doskonalenie. Zmiana oznacza zarówno zmiany planowane, jak i nieplanowane, zdarzenia i procesy<sup>160</sup>. Termin „innowacja” jest zazwyczaj używany na określenie procesu planowanego inicjowania, wprowadzania i utrwalania nowych praktyk, sposobów działania bądź rezultatów. Termin „reforma” zarezerwowany jest zazwyczaj dla zmian na szczeblu systemowym, wprowadzanych z „góry do dołu”, jak na przykład: zmiana terytorialna w kraju, reforma strukturalna w szkolnictwie, reformy administracyjne (i wiele innych)<sup>161</sup>. Wszystkie zmiany są wprowadzane w celu ulepszenia zastanej sytuacji.

Teoretyczną przesłanką każdej reformy oświatowej jest poprawa obecnego stanu rzeczy i urzeczywistnienie najlepszych z możliwych w danym okresie rozwiązań edukacyjnych. Według W. Okonia reforma szkolna to: „(...) zmiana ustroju, treści i organizacji całego systemu szkolnictwa lub niektórych jego części, spowodowana przez przeobrażenia życia społeczno-gospodarczego kraju i konieczność dostosowania do nich działalności szkolnictwa, jak również przez postęp nauk pedagogicznych”<sup>162</sup>. Podobnie reformę szkolną rozumieją Cz. i M. Kupisiewicz, dokonując jednocześnie rozróżnienia pojęcia reformy w znaczeniu szerokim i wąskim. Reforma szeroka to przebudowa całego systemu szkolnego, poczynając od jego struktury, poprzez cele i treści nauczania, a kończąc na formach organizacyjnych, metodach i środkach pracy dydaktyczno-wychowawczej<sup>163</sup>. Istnieje też reforma w znaczeniu węższym, która równoznaczna jest z przebudową jednego lub kilku składników systemu, w wyniku czego wyróżnia się cząstkowe reformy szkolne: strukturalne, programowe i metodyczne<sup>164</sup>. Istotny jest również podział ze względu na inicjatora zmian w obrębie oświaty i wyróżnia się tu reformy odgórne (przygotowane przez centralne władze oświatowe) i oddolne (opracowane i realizowane przez środowisko nauczycieli, społeczników, naukowców itp.)<sup>165</sup>. W definiowaniu reformy oświatowej zwraca się jednocześnie uwagę na kwestię efektywnej jej realizacji, która jest możliwa pod warunkiem długoletniego i starannego przygotowania projektu zmian,

---

<sup>159</sup> L. Cohen, M. Manion, K. Morrison, Wprowadzenie do nauczania, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1999, s. 30.

<sup>160</sup> Tamże, s. 30.

<sup>161</sup> Tamże, s. 31.

<sup>162</sup> W. Okoń, Nowy słownik pedagogiczny, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998, s.239.

<sup>163</sup> Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, Słownik pedagogiczny, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 154.

<sup>164</sup> Tamże, s. 154.

<sup>165</sup> Tamże.

poddanie ich pod szeroką dyskusję, opracowanie programów i podręczników szkolnych, a następnie zabezpieczenia wdrażanej reformy pod względem materialnym. Niezbywalnym warunkiem powodzenia jest również odpowiednie przygotowanie nauczycieli, łącznie z uzyskaniem ich akceptacji dla projektowanych zmian<sup>166</sup>.

Zmiana w edukacji jest bardzo złożonym zjawiskiem, które powoduje ciąg zdarzeń czasowych, prowadzących od kontekstu lokalnego i interpretacji założeń polityki do działań na poziomie klasy, by ostatecznie mieć wpływ na indywidualne osiągnięcia uczniów<sup>167</sup>. Zmiana edukacyjna jest zatem realizacją polityki oświatowej i polega na jej wdrażaniu na poziomie klasy szkolnej w celu poprawy indywidualnych osiągnięć szkolnych uczniów. W edukacji zachodzą zazwyczaj dwa typy zmian: zmiana stopniowa – polegająca na powolnym, naturalnym, prawie niezauważalnym przejściu jednego stanu w drugi oraz zmiana planowa, której ideą jest przerwanie zmiany naturalnej i wprowadzenie ściśle zaplanowanego schematu działań w określonej z góry sekwencji czasowej<sup>168</sup>. Rozpatrując zmiany z punktu widzenia ich źródeł, można wyróżnić zmianę wewnętrzną, która postrzegana jest jako naturalna, przechodząca z jednego poziomu do drugiego, zauważalna przez odbiorców zmiany niejako po czasie oraz zmianę zewnętrzną, która jest źródłem zmiany planowej<sup>169</sup>.

W ujęciu paradygmatu funkcjonalizmu szkoła odgrywa pożyteczną rolę instytucji umacniającej i legitymizującej porządek społeczny. Funkcjonalizm służy również jako podłoże teoretyczne reformatorom szkoły i instytucji oświatowych. W. Feinberg i J. F. Soltis w książce „Szkoła a społeczeństwo” twierdzą, że, reformując szkołę z pozycji funkcjonalizmu, wychodzi się z założenia, iż zadanie edukacji polega na zaspokajaniu potrzeb społecznych, dlatego konieczne jest ich rozpoznanie, a następnie wprowadzenie zmian, zmierzających do lepszego ich zaspokajania oraz lepszej asymilacji, socjalizacji i modernizacji. Ważne jest tutaj, by dostosować szkoły do potrzeb i celów nowoczesnego społeczeństwa<sup>170</sup>.

Ciekawe podejście do zmiany edukacyjnej znajduje się w pracach E. Housa. Wyróżnia on trzy perspektywy zmian w edukacji: technologiczną, polityczną i kulturową. Podejście technologiczne dominujące w latach 60. XX wieku traktuje proces zmian jako dające się precyzyjnie planować i sterować. Określane jest często jako podejście systemowe. Dominuje tutaj perspektywa racjonalnego spojrzenia na świat oraz wiara w możliwość planowanego wdrażania zmiany. Jest to tzw. adopcyjne podejście do zmiany. W podejściu politycznym,

---

<sup>166</sup> W. Okoń, Nowy słownik ..., s. 239.

<sup>167</sup> Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, Słownik..., s. 154.

<sup>168</sup> Tamże, s. 154.

<sup>169</sup> W. Okoń, Nowy słownik ..., s. 239.

<sup>170</sup> W. Feinberg, J. F. Soltis, School and society, Teachers College Press 2004, s. 51.

dominującym w latach 70., kładzie się nacisk na społeczne uwarunkowania procesów zmiany, na osiągnięcie kompromisu, negocjacji, rozwiązywania konfliktów pomiędzy jednostkami i instytucjami w procesie zmian. Perspektywa polityczna podkreśla fakt, że każda zmiana edukacyjna niesie z sobą nieunikniony konflikt interesów. Podejście kulturowe rozpowszechnione w latach 80. opiera się na wspólnocie norm i przekonań, wzajemnym przenikaniu kultur, uwzględnianiu kultury instytucji, w której zmiana jest wprowadzana, dostosowaniu szkoły do zmian, a zmian do szkoły. Perspektywa kulturowa dotyczy układów społecznych, w które wkracza zmiana. W tym podejściu zwraca się uwagę na fakt, iż wraz z pojawieniem się zmiany następują zakłócenia dotychczasowych norm kulturowych i codziennej rzeczywistości. Jest to podejście przeciwne adopcji zmian, czyli bezpośredniemu przeniesieniu do praktyki. W tym ujęciu chodzi o adaptację do zmian<sup>171</sup>.

Zmianę planową w polskiej literaturze zaprezentował R. Schulz w latach 80. XX wieku<sup>172</sup>. Dla racjonalnego paradygmatu zmiany planowej charakterystyczne jest podejście akcentujące planowy charakter zmian i możliwość przewidzenia skutków zmiany. W tym paradygmacie zmiana planowa ujmuje procesy zmiany jako ciąg zaplanowanych działań dążących do osiągnięcia zamierzonych celów, którymi można kierować modyfikować je i kontrolować rezultaty oraz oceniać efekty<sup>173</sup>.

W modelu zmiany planowej zalecane są szczególnie trzy strategie wprowadzania zmiany. Są to: strategia polityczno-administracyjna, strategia empiryczno-racjonalna i strategia normatywno-redukacyjna. Strategia polityczno-administracyjna zakłada użycie władzy w celu wywołania zmian w zachowaniach ludzi. Najczęściej wykorzystuje się ją wówczas, gdy chodzi o wprowadzanie zmian na szeroką skalę w krótkim czasie albo gdy zmiany wymagają dużych nakładów lub gdy odbiorcy zmian są im niechętni. Często tak dzieje się przy wdrażaniu reform szkolnych. Strategia empiryczno-racjonalna zakłada, że odbiorca zmiany kieruje się rozsądkiem i podatny jest na logiczne argumenty. Dlatego jeśli zmiana zostanie racjonalnie uzasadniona i będzie korzystna, to łatwiej zostanie zaakceptowana przez odbiorców. Strategia ta jest skuteczna przy wprowadzaniu zmian w niewielkim zakresie. Strategia normatywno-redukacyjna przyjmuje istnienie wspólnych wzorów zachowań i norm społeczno-kulturowych. Wprowadzenie zmiany polega na doprowadzeniu do identyfikacji ludzi z nowymi wartościami i normami. Według tej strategii najpierw trzeba zmienić mentalność ludzi, a

---

<sup>171</sup> E. Hous, Technology versus craft: A ten year perspective on innovation, "Journal of curriculum studies" 1979, 11 (1), s. 1-15.

<sup>172</sup> R. Schulz, Proces zmian i odnowy w oświacie, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1980.

<sup>173</sup> R. Schulz, Od biurokracji do organizacji twórczej, Acta Universitatis Nicolai Copernici. Nauki Humanistyczno-Społeczne, „Socjologia Wychowania” 1984, 5, s. 59-72.

dopiero potem można skutecznie wprowadzać zmiany. Ten model również jest skuteczny przy wprowadzaniu zmian w niewielkiej skali<sup>174</sup>.

Badania prowadzone w latach 70. XX wieku nad prawidłowościami procesu zmiany planowej ujmują je w postaci trzech etapów: inicjacji, implementacji oraz instytucjonalizacji. Jest to tak zwany „Model Trzech P”. W myśl tego modelu inicjacja zmiany jest etapem początkowym poprzedzonym okresem jej planowania i przygotowania. Następny etap – implementacja, czyli wdrożenie, polega na realizacji założeń zmiany w praktyce. Po nim następuje instytucjonalizacja, czyli utrwalenie zmiany, tak by stała się codzienną praktyką w danej instytucji.<sup>175</sup>

M. Miles, analizując różne etapy rozwoju szkoły, wyszczególnił listę czynników, które przyczyniają się do sukcesów w fazie inicjacji: zmiana musi być dostosowana do potrzeb lokalnych, podejście do zmian jest jasne i poprawnie ustrukturalizowane, istnieją aktywni zwolennicy zmiany, zainicjowanie zmiany jest energiczne i aktywne, zmiana jest dobra jakościowo. W fazie implementacji głównymi czynnikami decydującymi o sukcesie podczas tej fazy są: jasno określona odpowiedzialność za koordynację, wspólna kontrola nad wdrażaniem, połączenie wywierania nacisku na poprawność wdrażania zmiany z udzielaniem wsparcia jej realizatorom, permanentny i odpowiedni rozwój personelu oraz stworzenie możliwości doskonalenia zawodowego, korzystne działania wobec nauczycieli, szczególnie we wczesnym okresie zmiany, takie jak: udzielanie pełnomocnictwa, solidarność, wychodzenie naprzeciw różnorodnym potrzebom, zakup pomocy dydaktycznych, pokrycie kosztów zmiany. Kluczowymi działaniami w fazie instytucjonalizacji są: położenie nacisku na odpowiednie osadzenie zmiany w istniejącej strukturze szkoły, jej organizacji i zasobach, eliminacja sprzecznych lub współzawodniczących ze sobą działań, celowe powiązanie wdrażanej zmiany z innymi próbami zmian w programach nauczania, szerokie zastosowanie na terenie szkoły i społeczności lokalnej, odpowiedni bank lokalnych facylitatorów, na przykład: doradców metodycznych, edukatorów, trenerów pomagających w rozwijaniu nowych umiejętności<sup>176</sup>.

D. Hopkins, M. Ainscof, M. West zauważają, że w wielu przypadkach zmian nieudanych nie uświadomiono sobie, że każda faza charakteryzuje się innymi cechami, które wymagają odmiennych strategii koniecznych do osiągnięcia sukcesu. Wyrażają przekonanie, że zazwyczaj najwięcej uwagi poświęcono fazie implementacji, co nie było jednak korzystne dla

---

<sup>174</sup> R. Schulz, *Od biurokracji...*, s. 63.

<sup>175</sup> M. Miles, *Some properties of schools as social systems*, [w:] *Change in Schools Systems*, National Training Laboratories, (red.) G. Watson, Washington 1967, s. 52.

<sup>176</sup> Tamże, s. 53.

procesu jako całości. Uwaga odbiorców zmiany koncentrowała się bowiem na rozpoczęciu i wprowadzeniu zmiany, zaniebawiano sprawę podtrzymywania innowacji, utrwalenia jej tak, by weszła do codziennej praktyki. Zawsze należy traktować wszystkie trzy fazy modelu jako serię nakładających się na siebie sekwencji w procesie zmiany niż jako oddzielne fazy. Tylko taka realizacja, zdaniem autorów, gwarantuje sukces zmiany<sup>177</sup>.

Reformowanie systemu edukacji ma cechy charakterystyczne dla wprowadzania zmiany społecznej<sup>178</sup>. Z teoretycznego punktu widzenia można wyróżnić cztery style postrzegania i kierowania tego typu zmianami. Są to następujące style: reaktywny, bierny, proaktywny, interaktywny. Styl reaktywny jest zorientowany ku przeszłości. Jest to orientacja polegająca na przeciwstawianiu się zmianom, które już nastąpiły. Zwolennicy tego stylu skłonni są bardziej do korzystania z własnych doświadczeń niż z najnowszych wyników badań naukowych, ekspertyz i raportów. Wszelkie, nawet najdrobniejsze niepowodzenia w procesie wprowadzania zmian stanowią dla nich argument na rzecz poprzedniego ładu edukacyjnego. Z taką postawą spotyka się podczas dyskusji nad kształceniem nauczycieli (sentyment do dawnych form organizacyjnych) lub też przy wprowadzaniu technik informatycznych (braki w oprogramowaniu stanowią przesłankę do formułowania tezy o małej przydatności komputerów). Obok stron negatywnych styl reaktywny ma też pewne zalety. Należą do nich dystans i krytycyzm okazywany nowym rozwiązaniom strukturalnym i programowym. Zaletą jest też traktowanie procesów edukacyjnych jako procesów ciągłych, a więc wrażliwych na zmiany nagłe i głębokie<sup>179</sup>.

Styl bierny jest nastawieniem na utrzymanie istniejącego stanu rzeczy. Ten styl preferuje pewną i znaną teraźniejszość, kosztem niepewnej i nieznannej przyszłości. Realizacja tego stylu, mimo jego bierności, wymaga czynnego przeciwstawiania się zmianom. Wszelkie działania charakterystyczne dla stylu biernego sprowadzają się do cząstkowych modyfikacji mających na celu powrót do stanu równowagi. Podobnie jak w przypadku stylu reaktywnego, również w stylu biernym, nie mają większego znaczenia wyniki badań naukowych. Liczą się przede wszystkim te doświadczenia i taktyki, które pozwalają trwać na dotychczasowych pozycjach, wyznawać utrwalone poglądy. Zwolennicy stylu biernego uważają, że w pewnych sytuacjach bierność (przeczekanie) daje lepsze efekty niż jakiekolwiek działania, że ostrożność, a nawet brak reakcji nie powodują na ogół destabilizacji systemu edukacyjnego<sup>180</sup>.

---

<sup>177</sup> Tamże.

<sup>178</sup> R. L. Ackoff, *Creating the Corporate Future*, John Wiley and Sons, New York 1981, s. 91.

<sup>179</sup> Tamże, s. 93.

<sup>180</sup> Tamże, s. 93.

Styl proaktywny to sprzyjanie zmianom, to otwarte spojrzenie w przyszłość oparte na naukowych prognozach. W ramach tego stylu dąży się do rozpoznania przyszłości i próbuje przygotować się do nadchodzących zmian. Zatem znaczenia nabierają wspomniane już naukowe prognozy – efektem pozytywnego nastawienia do zmian jest także wiara w rozwój technologii i w jej pozytywny wpływ na modyfikację na przykład metod kształcenia<sup>181</sup>.

Styl interaktywny charakteryzuje nie tylko ogólna akceptacja zmian, ale również chęć kierowania zmianami. Dla zwolenników postaw interaktywnych istotne znaczenie ma aktywny udział w projektowaniu i realizowaniu zmiany. Nie poprzestają więc na opiniach ekspertów (styl preaktywny), ale samodzielnie starają się formułować cele i wyznaczać prowadzące do nich drogi<sup>182</sup>.

Analizując poszczególne style postrzegania i kierowania zmianami w kontekście reformy systemu edukacji, łatwo zauważyć, iż efektywność owych zmian zależy od stylów rzeczywiście realizowanych przez nauczycieli i władze oświatowe różnych szczebli. Rozróżnienie między stylem rzeczywiście realizowanym w praktyce edukacyjnej a stylem deklarowanym jest tu istotne, gdyż zdecydowana większość nauczycieli opowiada się za działaniami, które można zaliczyć do stylu interaktywnego, a jednocześnie obserwuje się na co dzień dominację stylu biernego lub co najwyżej preaktywnego<sup>183</sup>.

Proporcje między grupami nauczycieli reprezentującymi wyróżnione style – postawy wobec zmian – w decydujący sposób wpływają na wszystkie elementy procedury wdrażania reform. Powodzenie reform edukacyjnych, szczególnie reform dotyczących jednocześnie struktury systemu i programów kształcenia, zależy w dużej mierze od postaw nauczycieli i przekonania władz oświatowych zarówno na poziomie centralnym, jak i lokalnym, co do ich konieczności. Dokonujące się w oświacie przemiany rozbudzają duże nadzieje, ale wywołują także wiele kontrowersji i niepokojów.

### **1.3.2. Model zmiany edukacyjnej w koncepcji rozwoju organizacji**

Inny model, według którego można rozpatrywać proces zmiany edukacyjnej, wywodzi się z teorii rozwoju organizacji. Początkowo realizowany był tylko w dużych organizacjach

---

<sup>181</sup> R. Schulz, *Od biurokracji...*, s. 63.

<sup>182</sup> Tamże, s. 63.

<sup>183</sup> T. Lewowicki, *Przemiany oświaty*, Wydawnictwo UW, Warszawa 1994, s. 62.

przemysłowych. W edukacji podejście to zostało spopularyzowane przez M. Milesa, a następnie P. Dalina<sup>184</sup>.

Model zmiany planowej wywodzący się z prac Lewina, rozwinięty przez Steina i wielu innych, odnosi się w takim samym stopniu do poszczególnych osób, jak i do grup, i do całych organizacji. Obejmuje „rozmarzenie” obecnych wzorów zachowań, „zmianę”, czyli wprowadzenie nowego wzoru zachowań oraz „zamrozenie”, czyli wzmocnienie nowego zachowania<sup>185</sup>. „Rozmarzenie” istniejących wzorów zachowań ma na celu doprowadzić do dostrzeżenia i zaakceptowania zmiany przez jednostkę, grupę czy organizację. „Zmiana” wymaga wyszkolonego agenta zmiany, który będzie pielęgnował nowe wartości, postawy i zachowania za pośrednictwem procesów identyfikacji i internalizacji. Dzięki temu członkowie organizacji będą identyfikować się z wartościami, postawami i zachowaniami agenta zmiany, przyswajając je z chwilą dostrzeżenia ich skuteczności w praktyce. „Zamrozenie” oznacza utrwalenie nowego wzoru zachowań za pomocą mechanizmów wspierających lub wzmacniających zmianę, dlatego staje się ona nową normą<sup>186</sup>.

W omawianych modelach, zarówno model zmiany planowej, jak i model rozwoju organizacji są do siebie zbliżone. W pełniejszy sposób etapy zmiany przedstawia A. Fung, który proponuje sześćoetapowy model zmiany, w którym akcentuje, że na każdym etapie najważniejszą rolę odgrywa uczenie się nowych rzeczy, a etapy te wzajemnie się zazębiają i uzupełniają. Proponuje następujące etapy: świadomość, postawy, adopcja pomysłu i działania w praktyce, adaptacja, akcja/działanie, aplikacja. Fung zwraca uwagę na konieczność uświadomienia ludziom potrzeby zmiany. Następnie ważnym etapem jest zmiana postaw odbiorców zmiany, kolejnym – adopcja, czyli przeniesienie zmiany, adaptacja, czyli dostosowanie do warunków własnych oraz aplikacja, czyli wdrożenie i utrwalenie zmiany, a następnie jej instytucjonalizacja<sup>187</sup>. Istotnym elementem tego modelu jest uwzględnienie czynnika psychologicznego, a mianowicie faktu, że wprowadzenie zmiany pociąga za sobą konieczność pracy z ludźmi, zmiany ich postaw w stosunku do nowości<sup>188</sup>.

Organizacja ucząca się jest dziś znaczącą koncepcją wskazującą nowe perspektywy samodoskonalenia i rozwoju. Propozycja P. Senge’a opiera się na ciągłym rozwoju szkoły i na procesie rozpoznawania nieprzewidywalnych i złożonych sytuacji. Idea organizacji uczącej się

---

<sup>184</sup> J. A. F. Stoner, Ch. Wankel, *Kierowanie*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne PWE, Warszawa 1992, s. 330.

<sup>185</sup> Tamże, s. 330.

<sup>186</sup> Tamże, s. 332.

<sup>187</sup> A. C. Fung, *Management of educational innovation: the case of computer aided administration*, Doctoral dissertation, Institute of Education, University of London, London 1992.

<sup>188</sup> Tamże, s. 125.

zrodziła się w latach 90. XX wieku i upowszechniła wraz z opublikowaniem pracy Senge'a<sup>189</sup>. Prezentuje ona obraz nowoczesnej organizacji przystosowującej się do zmian środowiskowych, realizującej proces organizacyjnego uczenia się, w którym świadomie uczestniczą ludzie ją budujący. Podstawę ich ciągłego rozwoju i efektywności stanowią działania oparte na polityce kadrowej. Sprowadza się ona do angażowania pracowników w procesie zarządzania organizacją, podejmowania działań w różnych obszarach funkcjonowania organizacji, tworzenia klimatu zaangażowania do pracy, inspirowania do tworzenia kreatywnych pomysłów i rozwiązań, odpowiedzialności za skutki ich realizacji<sup>190</sup>.

U podstaw koncepcji uczącej się organizacji leży wiele założeń, między innymi:

- a) uczenie się jest podstawową wartością,
- b) w procesie uczenia się powinni uczestniczyć wszyscy pracownicy, ponieważ od nich zależy przyszłość organizacji,
- c) w organizacji należy położyć nacisk na zespołowe uczenie się z uwagi na łatwość utrzymania wyników uczenia, jeśli dzieli się je z innymi ludźmi,
- d) organizacja motywuje ludzi do aktywnego udziału w procesie uczenia się, wnoszenia własnego wkładu w jej rozwój przy respektowaniu zasady, że ludzie uczą się w różnorodny sposób,
- e) proces uczenia powinien być ciągły i świadomy, a niepozostawiony losowi.

Dzięki umiejętności uczenia się organizacja jest w stanie dostosować się do permanentnych zmian otaczającego ją świata. Tylko takie organizacje, które umieją się uczyć w wymiarze indywidualnym i organizacyjnym, potrafią poradzić sobie w rozwiązywaniu problemów i skutecznej działalności<sup>191</sup>.

Według Senge'a warunkiem koniecznym zaistnienia i rozwoju organizacji uczącej się jest technika uczenia się. Jego koncepcja obejmuje pięć technik uczenia się, które nazwał dyscyplinami. Pojęcie dyscypliny Senge definiuje jako zarys teorii i technik, które muszą być studiowane i doskonalone, aby mogły być zastosowane w praktyce<sup>192</sup>. Zdobywaniu umiejętności lub kompetencji w zakresie nowego typu uczenia się sprzyjają następujące dyscypliny: myślenie systemowe, mistrzostwo osobiste, modele myślowe, budowanie wspólnej wizji przyszłości, zespołowe uczenie się. Uczenie się z wykorzystaniem dyscyplin trwa przez całe życie i obejmuje proces doskonalenia swego mistrzostwa w wybranej dziedzinie, a

---

<sup>189</sup> P. M. Senge, *The fifth discipline, Measuring business excellence* 1997, 1 (3).

<sup>190</sup> Tamże, s.46-51.

<sup>191</sup> Tamże, s. 47.

<sup>192</sup> Tamże, s. 51.



zarazem inicjowania oraz rozwijania innowacyjności i kreatywności instytucji lub organizacji. Wszystkie dyscypliny należy z sobą zintegrować, aby stanowiły całość teorii i praktyki. Podstawowy kierunek zmian edukacyjnych upatruje się w przekształceniu szkół jako instytucji przekazu wiedzy w instytucje uczenia się<sup>193</sup>.

W literaturze poświęconej analizie zmian edukacyjnych w kontekście organizacji uczącej się, szczególnie w latach 90. XX wieku, pojawiają się teorie, że model zmiany planowej coraz trudniej zastosować w chaotycznym świecie. Poglądy te wskazują na chaotyczność i nieprzewidywalność zmian. Nowatorskie podejście w tym zakresie opracował kanadyjski teoretyk zmian edukacyjnej M. Fullan. Nazwał swe stanowisko „nowym paradygmatem zmiany”. Teorie Fullana stają się obecnie dominującym podejściem w problematyce badań zmian oświatowych. Genezą tego modelu była niska efektywność zmian planowych. Fullan zwraca w nim uwagę na złożoność i różnorodność czynników decydujących o powodzeniu zmiany. Wskazuje osiem czynników, które są bardzo istotne przy wprowadzaniu i wdrażaniu zmiany:

1. Zmiany nie można wprowadzać na siłę. Z reguły, różnorodne czynniki wpływają na to, czy zmiana się powiedzie i trudno przewidzieć, które z nich będą miały decydujące znaczenie. Można zmienić strukturę systemu, ale ostatecznie efekt powodzenia zmiany zależy od ludzi, których nie można zmusić do wdrażania zmiany. Można za to stworzyć ludziom sprzyjające warunki do zmiany postaw wobec zmiany.
2. Zmiana jest procesem i nie przebiega według gotowych schematów. Autor używa metafory podróży w nieznane, gdzie nie wszystko da się przewidzieć. Ze zmianą zawsze łączy się element ryzyka i przypadku. Nie wszystkie okoliczności można kontrolować.
3. Problemy są nieuniknione i trzeba je akceptować, co oznacza, że zawsze należy liczyć się z różnorodnymi problemami, które należy rozwiązać. Jeśli problemy się nie pojawiają, to oznacza, że zmiana jest tylko pozorna.
4. Zbyt wczesne ustalenie wizji i strategiczne planowanie jest często zawodne. Fullan zwraca uwagę na fakt, że wizja i plany realizowane rygorystycznie mogą mieć ograniczony wpływ na zdolność dostrzegania konieczności ich modyfikacji.
5. Działania indywidualne i zespołowe mają jednakowe znaczenie w procesie wprowadzania zmiany. Autor uważa, że grupowe myślenie jest tak samo ważne, jak indywidualne pomysły. Szczególnie w szkole, w której nauczyciel pracuje indywidualnie z klasą. Wymiana

---

<sup>193</sup> Tamże, s. 51.

doświadczeń jest nauczycielom bardzo potrzebna, ale w procesie realizacji zmiany indywidualne pomysły i idee są tak samo ważne, jak grupowe.

6. Centralizacja i decentralizacja nie mogą oddzielnie funkcjonować. Autor zwraca uwagę na konieczność wyważenia proporcji między tymi dwiema tendencjami. Zbytняя centralizacja prowadzi do zaniku oporu ludzi, zaś zmiany inicjowane oddolnie napotykać bariery w postaci braku wsparcia inicjatyw i mogą prowadzić do chaosu.
7. Konieczne są związki z szerszym środowiskiem. Fullan podkreśla, że zmiany, które ignorują szersze otoczenie, mają małe szanse powodzenia. Konieczny jest zatem system powiązań między zmianami w systemie oświaty a zmianami socjoekonomicznymi.
8. Każdy jest agentem zmiany. Ani wyłącznie eksperci, ani tylko kadra kierownicza nie są w stanie zagwarantować powodzenia zmiany. Jej skuteczność zależy od działań i zaangażowania pojedynczych nauczycieli, którzy chętnie wprowadzają zmiany, widząc ich sens, potrzebę realizacji i czując się bezpiecznie<sup>194</sup>.

Paradygmat zmiany zaproponowany przez Fullana proponuje nowe spojrzenie na zmiany edukacyjne. Przegrywa jeszcze w chwili obecnej z modelem zmian w ujęciu funkcjonalizmu. W procesie tworzenia polityki oświatowej i wdrażania zmian dominuje, szczególnie w Polsce, tradycyjny paradygmat, według którego to reformatorzy precyzują, jakie zmiany wprowadzić i w jaki sposób szkoły powinny je wdrażać. Wdrażanie paradygmatu Fullana miałyby polegać, przede wszystkim, na stwarzaniu nauczycielom warunków do uczenia się w procesie zmiany, do współpracy, wspólnego rozwiązywania problemów i konfliktów pojawiających się w trakcie wprowadzania zmian. Model Fullana byłby drogą od reformowania szkoły do odrodzenia szkoły i przekształcenia jej w uczącą się organizację<sup>195</sup>.

### **1.3.3. Konsekwencje zmiany w wymiarze makro i mikro**

Co do zmian w oświacie i jej konsekwencji w skali makro i mikro, to na gruncie doktryn edukacyjnych podważeniu uległa w ostatnich latach doktryna edukacji adaptacyjnej, służąca przystosowaniu dzieci i młodzieży, a w konsekwencji także dorosłego społeczeństwa do panujących warunków społecznych, politycznych, a przede wszystkim cywilizacyjnych. Doktryna ta sprzyjała utrwalaniu organizacji życia społecznego i ekonomicznego oraz istniejącego modelu politycznego. Poczucie tych negatywnych skutków oddziaływania szkoły, funkcjonującej jakby obok potrzeb i oczekiwań społecznych, obok pragnień i nadziei ludzi

---

<sup>194</sup> M. Fullan, *The new meaning of educational change...*, s. 59.

<sup>195</sup> Tamże, s. 60.

uczestniczących w procesie edukacyjnym, spowodowało pojawienie się tezy o dysfunkcyjności edukacji szkolnej<sup>196</sup>.

Dysfunkcyjność oświaty ma pewne wspólne cechy w wielu państwach. Są to: oderwanie treści kształcenia od otaczającej szkołę rzeczywistości społecznej i gospodarczej, brak spójności między treściami edukacji a rzeczywistymi potrzebami, zainteresowaniami i pragnieniami młodzieży, erozja uniwersalnych systemów wartości, konserwatyzm edukacji szkolnej, niski poziom masowego kształcenia, nieprzystający do współczesnych potrzeb edukacyjnych system kształcenia nauczycieli. Przedstawione niedomagania szkolnictwa wywoływały i nadal wywołują w licznych krajach krytyczne refleksje o funkcjonowaniu edukacji i żądania radykalnych zmian<sup>197</sup>.

Doktryna edukacji adaptacyjnej, edukacji utrwalającej istniejące dotąd modele życia społecznego i zamrażającej wszelkie przeobrażenia cywilizacyjne, przystosowującej młode pokolenie do zastanej rzeczywistości, zaczyna być zastępowana doktryną edukacji krytyczno-kreatywnej pobudzającej do innowacji, twórczości i zmian otaczającego nas świata. Najogólniejszym celem tych zmian jest ulepszanie życia ludzi. W tak pojmowanej edukacji jest miejsce na zaspokajanie potrzeb uczestników procesów edukacyjnych. Dużą uwagę przywiązuje się do współdecydowania ucznia o swoich sprawach, do podmiotowości osób podejmujących aktywność edukacyjną. Szczególnie podmiotowość nauczyciela i ucznia jest istotną właściwością tej doktryny edukacyjnej<sup>198</sup>. Doktryna edukacji krytyczno-kreatywnej jest wyrazem pragnień ludzi akceptujących demokratyczny ład społeczny i dążących do wprowadzenia go również w edukacji. Koncentruje się na stwarzaniu warunków dla pełnego rozwoju osobowości, na uwzględnianiu potrzeb i aspiracji jednostek oraz oferowaniu godnych upowszechnienia wartości. W niej wyzwała się wiele nurtów edukacyjnych: pedagogiki krytycznej, pedagogiki dialogu, pedagogiki wyzwolenia oraz różnych odmian pedagogiki personalistycznej. We współczesnym modelu edukacji można dostrzec działania zgodne z pedagogiką personalistyczną<sup>199</sup>.

W nowym nurcie pedagogiki państwu odmawia się prawa stanowienia obowiązującej hierarchii wartości i ustanawiania jedynie słusznych światopoglądów. Ludzie chcą mieć prawo do poznawania różnych światów wartości i do dokonywania indywidualnych wyborów, do decydowania za siebie. Podkreślają to zwolennicy humanistycznych orientacji filozoficznych i

---

<sup>196</sup> T. Lewowicki, *Przemiany oświaty...*, s. 26.

<sup>197</sup> Cz. Kupisiewicz, *Szkolnictwo w okresie przebudowy*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1987, s.87.

<sup>198</sup> T. Lewowicki, *Przemiany oświaty...*, s. 26.

<sup>199</sup> Tamże, s. 26-30.

ideologicznych, między innymi orientacji personalistycznej w pedagogice. Odradza się dążenie do poszukiwania wartości uniwersalnych, które są silnie zakorzenione w tradycji humanistycznej. Korzenie tych wartości można znaleźć w wielu religiach, systemach filozoficznych i społecznych. Szczególne miejsce wśród uniwersalnych wartości zajmują: prawo do życia, prawo do wolności, podmiotowość, tożsamość człowieka, swobody obywatelskie, życie wolne od zagrożeń, także od zagrożeń dla zdrowia, rozwoju duchowego i fizycznego, godziwy poziom życia materialnego, pluralizm polityczny i światopoglądowy, tolerancja oraz możliwość samorealizacji. Koncepcje aksjologiczne nie pozostają bez wpływu na refleksję o edukacji i formowanie jej celów<sup>200</sup>.

Cele współczesnej edukacji obejmują – skrótowo rzecz ujmując – postawy, wiadomości, umiejętności, sprawności. Przez wiele poprzednich lat w kształceniu dominował informacyjno-podający model edukacji, który stanowił zaporę dla poczynań zwolenników kształcenia w nowym ujęciu. Dzisiaj w edukacji postawy ucznia coraz częściej wysuwane są na plan pierwszy, po nich stawiane są cele instrumentalne odnoszące się do wiadomości, sprawności i umiejętności. Postawy bowiem – jak pisze T. Lewowicki – to określona jakość u ludzi, szczególnie potrzebnych dzisiaj, odznaczających się otwartością, wyobraźnią, zdolnością do nieustannej autoedukacji i intelektualnej samodzielności<sup>201</sup>. Ta nowa hierarchia celów odpowiada współczesnym zamówieniom edukacyjnym. Rośnie bowiem zapotrzebowanie na ludzką twórczość i inicjatywę, na umiejętność myślenia i współdziałania w skali globalnej<sup>202</sup>.

Przywracanie wysokiej rangi humanistycznym wartościom uniwersalnym, wartościom związanym z człowiekiem, jego życiem, szczęściem, zdrowiem oraz wszechstronnym rozwojem osobowości, jest tendencją współczesnego życia i współczesnej edukacji. To nowe spojrzenie na edukację, aksjologię i teleologię wychowania prowadzi w stronę paradygmatu edukacji podmiotowej, a także edukacji transformatywnej, przygotowującej dzieci i młodzież do przekształcania świata<sup>203</sup>.

Przełom ustrojowy w Polsce i innych państwach Europy Środkowo-Wschodniej przyniósł wiele zjawisk, zmian i procesów społecznych, które mają wpływ na edukację. Jedną z przyczyn tych zmian jest demokratyzacja systemów oświatowych i dostosowywanie ich do priorytetów edukacyjnych Unii<sup>204</sup>. Zmiany te naruszając zastany porządek, przerywając

---

<sup>200</sup> Tamże, s. 88.

<sup>201</sup> Tamże, s. 26.

<sup>202</sup> Tamże, s. 26 – 30.

<sup>203</sup> C. Kupisiewicz, *Szkolnictwo...*, s. 88.

<sup>204</sup> A. Radziejewicz-Winnicki, A. Roter, *Ryzyko transformacyjne nowego ładu społeczno-edukacyjnego*, Wydawnictwo Śląskiej Wyższej Szkoły Zarządzania w Katowicach im. gen. Jerzego Ziętka, Katowice 2004, s.161.

ciągłość, podważając przyzwyczajenia, mogą mieć charakter traumatogenny, zwłaszcza jeżeli są nagłe, szybkie, zaskakujące dla człowieka i obejmują różne dziedziny życia równocześnie. Efekt traumatyczny, poczucie niepewności i wątpliwości powodują zarówno zmiany negatywne, jak też pozytywne. Wrażliwą dziedziną na traumę zmiany jest kultura i edukacja<sup>205</sup>.

W przemianach dokonujących się w kraju widać zarówno globalne i europejskie trendy oświatowe, jak też polską specyfikę. Dynamika zmian, otwartość na świat, procesy globalizacji i przemiany w kulturze skłaniają do pytań o edukacyjne przygotowanie człowieka do uczestnictwa w życiu społecznym, zawodowym i jednostkowym, o sposób funkcjonowania szkoły, jej zakorzenienie w środowisku społecznym i w nowej rzeczywistości edukacyjnej oraz wyzwania, wobec których szkoła nie może pozostać obojętna<sup>206</sup>. Edukowanie do zmienności świata, przy zachowaniu autonomii i tożsamości, staje się naczelnym paradygmatem współczesnej edukacji głównie w wymiarze mikro<sup>207</sup>.

Zakłada się, że reformowanie oświaty w XXI wieku będzie przebiegać dwutorowo. Z jednej strony nastąpią próby doskonalenia tradycyjnej szkoły poprzez odchodzenie od współzawodnictwa jako głównego stymulatora procesów nauczania oraz uczenia się na rzecz współpracy i współdziałania grup rówieśniczych w zespole klasowym, których członkowie będą interpretować i tworzyć własną wiedzę. Bierne przyswajanie wiedzy i umiejętności niewiadomego przeznaczenia będą schodzić na dalszy plan. Uczniowie staną się podmiotami procesów uczenia się i wychowania. Rola nauczyciela będzie się coraz bardziej ograniczać do roli doradcy, do ułatwiania uczniom uczenia się i usprawniania w wyniku dynamicznych procesów gromadzenia, przetwarzania oraz stosowania wiedzy i umiejętności. Z drugiej strony powstaną alternatywne rozwiązania wobec tradycyjnego modelu oświaty w postaci szkoły wirtualnej, która może okazać się bardzo przydatna w przyszłości<sup>208</sup>.

Spółczesność nazywane społeczeństwem informacyjnym, sieciowym, wiedzy, ponieważ wiąże się ze z rozwojem nowej technologii informatycznej, pozwalającej na coraz bardziej indywidualne, skuteczne, zbieranie, przetwarzanie i stosowanie informacji, ma prowadzić do rewolucyjnej transformacji współczesnego życia. Najważniejszą cechą społeczeństwa przyszłości ma być wiedza teoretyczna, źródło wartości i rozwoju społeczeństwa przyszłości. Teoria wartości pracy ludzkiej została zastąpiona przez teorię wartości wiedzy<sup>209</sup>.

---

<sup>205</sup> J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach ...*, s. 24.

<sup>206</sup> Tamże, s. 31.

<sup>207</sup> A. Radziewicz-Winnicki, A. Roter, *Ryzyko transformacyjne nowego ładu ...*, s. 134.

<sup>208</sup> T. Lewowicki, *Przemiany oświaty...*, s. 26.

<sup>209</sup> Tamże, s. 31.

Teoretycy wychowania wychodzą z założenia, że wszelkie zmiany edukacyjne są zawsze poprzedzone odmiennym uprawianiem teorii pedagogicznej. Ich zdaniem o reformach oświatowych decyduje filozofia edukacyjna, zmiana sposobu myślenia w naukach pedagogicznych. Przemiany społeczne i polityczne nie powodują w prostej linii zmian edukacyjnych, ale mogą je w jakiejś mierze stymulować i wpływać na nie pośrednio. Nowa sytuacja polityczna może dawać impulsy i przyzwolenie dla innego sposobu myślenia pedagogicznego. Tak właśnie dzieje się obecnie w Polsce<sup>210</sup>.

Na całym niemal świecie działania szkoły poddawane są poważnej krytyce. Zarzuca się szkole, że nie potrafi ona w zadowalającym stopniu odpowiedzieć na oczekiwania i potrzeby dzisiejszych czasów. Dysfunkcyjność szkoły staje się obecnie przyczyną dokonywania zmian w sposobach jej działania, programach nauczania, kształceniu nauczycieli i wielu innych dziedzinach oświatowych. W większości europejskich krajów, również w Polsce, dąży się do wypracowania nowych koncepcji kształcenia ogólnego oraz doskonalenia programów i metod pracy szkoły. Wspólnym elementem reform we wszystkich państwach jest lub powinno być: przygotowanie nowych podstaw programowych, skonstruowanych na innych zasadach i według innej filozofii, a w ślad za tym napisanie programów nauczania, wprowadzenie usprawnień metodycznych, powszechniejsze stosowanie w kształceniu metod twórczych, wzbogacenie systemu klasowo-lekcyjnego o inne formy zajęć niż tradycyjne lekcje, poszerzenie form poradnictwa zawodowego, wykorzystanie w kształceniu nowoczesnych środków informacji, techniki i organizacji pracy, rozwój samorządności, uczenie myślenia problemowego, innowacyjnego i alternatywnego, modernizacja systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli – nowe kierunki w kształceniu, nowe treści i wyposażanie nauczycieli w dodatkowe kompetencje<sup>211</sup>.

Szkolnictwo w Polsce ukształtowane zostało w oparciu o założenia europejskiego systemu oświatowego posiadającego XIX-wieczne wzorce. System ten odegrał w swoim czasie ogromną rolę w zakresie rozwoju myśli naukowo-technicznej i myśli humanistycznej. Niestety w ostatnich latach w Polsce, tak jak i w pozostałych krajach Europy, a nawet w innych częściach globu, obserwuje się wyraźne załamanie wspomnianego systemu szkolnictwa. Regres tego systemu uwidacznia się zarówno w postaci ograniczenia powszechnego, społecznego uznania dla szkoły jako instytucji, jak i niewielkiej efektywności kształcenia. Obserwowana jest też pewna bezradność nauczycieli w obszarze sprawowanej przez szkołę funkcji wychowawczej. Przyczyn kryzysu należy szukać między innymi u samego źródła, w załamaniu filozofii

---

<sup>210</sup> J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach ...*, s. 24.

<sup>211</sup> Tamże, s. 28.

systemu szkolnictwa. W organizacji szkolnego nauczania obecny jest XIX-wieczny scjentyistyczny kult wiedzy. Odślania się on również w prymacie szkolnego programu nauczania, przepełnionego wprawdzie treściami naukowymi, w tym humanistycznymi, ale równocześnie spychającego ucznia na plan drugi (uczeń musi dorosnąć do tego programu, opanować wyznaczone minimum wiedzy, a ocena, którą przy tym otrzymuje, staje się dla niego miernikiem jego wartości – jako ucznia, a pośrednio – jako osoby)<sup>212</sup>.

Opisana filozofia zderza się dziś z przeciwstawną jej, postmodernistyczną filozofią nauki życia. Wśród wątpliwości i egzystencjalnej niepewności, w której nie tyle wiedza, co sprawne i niekonfliktogenne funkcjonowanie człowieka w społeczeństwie zyskuje prymat i uznanie stając się głównym celem kształcenia nachylającego się w stronę kształtowania umiejętności i postaw uczniów. Zderza się też z filozofią personalistyczną, skupiającą uwagę nauczyciela na osobie ucznia i jego indywidualnej drodze ku pełni rozwoju. Szczególną uwagę poświęca się tu delikatnej sferze osobowych odniesień i dobremu klimatowi wychowawczemu, a nauczycielowi stawiane są wysokie wymagania: ma być dla ucznia zarówno mistrzem, jak i przewodnikiem<sup>213</sup>. To potrójne zderzenie następujące w ramach przemian kulturowych daje wrażenie chaosu, rodzi zarówno wśród rodziców, jak i nauczycieli różnorodne, czasem sprzeczne oczekiwania. Przemiany kulturowe i postępująca za nimi sprzeczność oczekiwań osłabiają współcześnie rolę szkoły. Czasem są czynnikiem konfliktogennym, czasem przyczyną narastającego konformizmu uczniów i poczucia bezradności wśród nauczycieli<sup>214</sup>.

## Konkluzje

Człowiek żyje i realizuje się w świecie zmian społecznych. Obejmują one prawie wszystkie aspekty życia społecznego i warunkują losy jednostki. Zmiana społeczna we współczesnym świecie obejmuje wiele procesów. Wśród nich najważniejsze to globalizacja, procesy emancypacyjne, demokratyzacja życia, komunikacja wirtualna o zasięgu światowym, ekspansja mass mediów, wzrost znaczenia kultury popularnej. Zmiana oddziałuje na szerokie kręgi społeczeństwa, a jednocześnie wywiera wielki wpływ na warunki rozwoju, możliwości i losy poszczególnych ludzi<sup>215</sup>. Badacze dostrzegają ogromne różnice tempa i charakteru zmian

---

<sup>212</sup> S. Wołoszyn, O niektórych filozoficznych i metodologicznych dylematach pedeutologii, [w:] *Pedeutologia. Badania i koncepcje metodologiczne*, (red.) A. Kotusiewicz, H. Kwiatkowska, W. P. Zaczyński, Wydawnictwo UW, Warszawa 1993, s. 84.

<sup>213</sup> Tamże, s. 86.

<sup>214</sup> J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach ...*, s. 31.

<sup>215</sup> M. J. Szymański, *W poszukiwaniu ...*, s. 13.

w kolejnych okresach dziejów ludzkości<sup>216</sup>. Dawniej zmiany dokonywały się wolno, także w percepcji przedstawicieli jednego pokolenia i były prawie niedostrzegalne. Dzisiaj zmiany te są dynamiczne i coraz częściej wzbudzają niepokój społeczeństwa. Ważne w związku z tym jest ustalenie, dlaczego społeczeństwo się zmienia i jakie będą rezultaty tych zmian i ich wpływ na losy jednostki. W dysertacji ważnym punktem odniesienia jest kategoria zmiany społecznej w odniesieniu do instytucji społecznej, bowiem szkoła jest instytucją, w której dokonują się istotne zmiany społeczne. Z. Bauman, charakteryzując szkołę instytucjonalną, wskazuje, że w perspektywie instytucjonalnej znajdują się terminy zmiany i dynamiki wraz z pewnym przyporządkowaniem świata społecznego. Stwierdza, że zmiana warunkuje instytucję, a instytucja zmianę<sup>217</sup>.

Świat życia i pracy bardzo szybko się zmienia. Obecnie mamy do czynienia z gwałtowną zmianą. Rzutuje ona na charakter funkcjonowania różnych instytucji, w tym szkoły oraz na losy jednostki. Nie dziwi zatem fakt, że społeczeństwo XXI wieku przywiązuje dużą wagę do edukacji. Wychowanie i nauczanie to podstawowe sposoby wprowadzania zmian społecznych, dlatego też każda zmiana edukacyjna budzi zainteresowanie badaczy i skupia uwagę społeczeństwa. Pojawia się globalny dyskurs dotyczący roli szkoły w warunkach zmiany społecznej oraz wychowania i wykształcenia człowieka w zmieniającym się społeczeństwie. W okresie gwałtownej zmiany pojawiają się nierówności społeczne. Przyczyniają się one do marginalizacji oświatowej i wykluczenia edukacyjnego niektórych grup społecznych. Na ten traumatyczny potencjał zmian zagrażających człowiekowi wskazuje wiele opracowań, szczególnie raporty UNESCO i Klubu Rzymskiego. W tych warunkach idea wychowania dla przyszłości proklamowana kilkadziesiąt lat temu przez B. Suchodolskiego nabiera coraz większego znaczenia. Szkoła nie może kształcić i wychowywać uczniów tylko do potrzeb i standardów współczesności. Owszem, szkoły i instytucje edukacyjne powinny realizować zadania związane z potrzebami współczesności, ale muszą również angażować się w zadania, które okażą się niezbędne w niedalekiej przyszłości. Suchodolski pisał, że szkoła jest w znacznym stopniu taka, jakie jest społeczeństwo, które ją powołało<sup>218</sup>. Zatem społeczeństwo w okresie gwałtownej zmiany wymusza konieczne i pożądane ze względu na charakter zmian modyfikacje szkoły jako instytucji edukacyjnej. Duże znaczenie w tym procesie ma zmiana edukacyjna.

---

<sup>216</sup> Tamże, s.15.

<sup>217</sup> Z. Bauman, *Płynne życie...*, s. 49.

<sup>218</sup> B. Suchodolski, *Edukacja narodu 1918 – 1968*, Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa 1970, s. 95.



Otwartość nauczycieli na problemy współczesnego świata i zdobywana przez nich szeroka wiedza są warunkiem rozumienia zachodzących społecznych przemian, a co za tym idzie, powinny ułatwiać im rozwiązywanie szkolnych problemów, wspomaganie uczniów w odczytywaniu rzeczywistości, konstruowanie programów wychowawczych oraz kształtowanie oblicza szkolnej placówki. System ustawicznego doskonalenia, w tym także doskonalenia wewnątrzszkolnego, powinien być dla nauczycieli wsparciem w tym zakresie. Badanie procesów zmian edukacyjnych i funkcjonowania nauczycieli w sytuacji zmiany edukacyjnej jest jednym z najważniejszych zadań współczesnej pedagogologii. Większość zmian edukacyjnych to zmiany w szkole. Zatem wiedza o zmianach i strategiach w ich wprowadzaniu jest nauczycielom potrzebna. Synteza wiedzy ogólnej na temat zmiany edukacyjnej oraz przedstawienie trendów i tendencji jest istotne dla efektywnej realizacji każdej wprowadzanej w szkole reformy. Pozwala zmniejszyć opór i sprzyja szerszemu widzeniu zasad polityki oświatowej. Jednocześnie należy pamiętać, że pośród różnych modeli wdrażania zmian na uwagę zasługują te, wskazujące na unikatowość każdej sytuacji<sup>219</sup> oraz te, wskazujące na konieczność zwracania uwagi na czynniki specyficzne, takie jak polityka, tradycja czy wiedza o „aktorach” zmiany<sup>220</sup>. Do przekształcania rzeczywistości przyczyniają się indywidualne wizje na etapie wprowadzania zmian, zdobywanie informacji, przetwarzanie ich, a także indywidualne motywacje<sup>221</sup>. Wszelkie zmiany mające na celu modyfikowanie sytuacji społecznej, które są efektem zróżnicowanego systemu bodźców powinny uwzględniać fakt, że nie zawsze efekt finalny jest zgodny ze subiektywnymi ustaleniami eksperymentatorów czy liderów zmiany. Szczególnego znaczenia nabiera bowiem indywidualne piętno jednostki, która dany projekt realizuje<sup>222</sup>.

---

<sup>219</sup> E. Potulicka, Paradygmat zmiany edukacyjnej Michaela Fullana, [w:] Szkice z teorii i praktyki zmiany oświatowej, (red.) E. Potulicka, Eruditus, Poznań 2001, s.18.

<sup>220</sup> M. Fullan, Czynniki warunkujące skuteczność wprowadzania zmian, [w:] Współczesne tendencje w kierowaniu zmianą edukacyjną, (red.) D. Ekiert-Grabowska, MEN, Radom (brak roku wydania).

<sup>221</sup> J. Szczepański, O indywidualności, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1988, s. 187-188.

<sup>222</sup> A. Radziejewicz-Winnicki, Pedagogika społeczna, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 225.

## Rozdział 2

### Polski system oświaty w kontekście wybranych zmian edukacyjnych

#### 2.1. Założenia polityki oświatowej państwa

##### 2.1.1. Istota polityki oświatowej – cele i zadania

Jedną z dziedzin szeroko rozumianej polityki państwa jest polityka oświatowa. Pojmowana jest ona jako działalność państwa i jego wyspecjalizowanych organów, a także instytucji społecznych. Jej celem jest określenie generalnych założeń, celów, idei, funkcji, zasad, zadań oraz struktur organizacyjnych systemu oświaty i wychowania, a także planowanie jego rozwoju i ustalanie określonej strategii postępowania przez powołanie do tego celu wykwalifikowanej kadry. Jej zadaniem jest zaspokojenie aktualnych i przyszłych potrzeb społeczeństwa w dziedzinie oświaty, które ustalane są przez czynniki dysponujące władzą<sup>223</sup>. Polityka oświatowa określa program działalności państwa w dziedzinie oświaty i wychowania. Formułuje zasady organizacji systemu nauczania i wychowania, podstawy materialno-ekonomiczne oraz system zarządzania instytucjami oświatowymi<sup>224</sup>. M. Pęcherski zwraca także uwagę na to, że polityka oświatowa jest dyscypliną określającą teoretyczne podstawy działalności politycznej w dziedzinie oświaty i wychowania<sup>225</sup>. Termin „polityka oświatowa” można traktować dualnie. Z jednej strony jako dział polityki państwa zajmujący się sprawami oświaty i wychowania, z drugiej strony, jako dyscyplinę naukową przygotowującą teoretyczne podstawy tej działalności. W związku z tym polityka oświatowa traktowana jest jako dyscyplina naukowa i dyscyplina praktyczna<sup>226</sup>.

D. Dziwulak uważa, że polityka oświatowa powinna być rozumiana jako dokonywanie wyboru i podejmowanie decyzji w sprawach celu, kierunku, treści i organizacji oświaty oraz wychowania, a także planowania działalności oświatowo-wychowawczej<sup>227</sup>. Polityka oświatowa stanowi integralną część polityki społecznej państwa, co oznacza, że jej funkcjonowanie nakierowane jest bezpośrednio na zaspokajanie podstawowych potrzeb

---

<sup>223</sup> A. Gajdzica, W oczekiwaniu na nieoczekiwane – nauczyciele o politykach i polityce oświatowej, „Studia Pedagogiczne” 2014, LXVII, s. 105-118.

<sup>224</sup> Tamże, s. 110.

<sup>225</sup> M. Pęcherski, Polityka oświatowa, Wydawnictwo Naukowe PWN, Wrocław 1975, s. 29.

<sup>226</sup> Tamże, s. 31.

<sup>227</sup> D. Dziwulak, Polityka oświatowa, Wydawnictwo Sejmowe, Warszawa 2020, s. 18.

obywateli<sup>228</sup>. Bardzo często obok polityki oświatowej pojawia się termin „polityka edukacyjna”. W ścisłym rozumieniu polityka oświatowa dotyczy systemu oświaty, a polityka edukacyjna szerokiego spektrum rozwoju wiedzy, umiejętności i postaw jednostek i społeczeństwa. W praktyce są to dwa terminy stosowane często zamiennie z uwagi na ich spójność w dziedzinie działań dydaktycznych, opiekuńczych i wychowawczych<sup>229</sup>.

Polityka oświatowa zatem to działalność władz państwowych i samorządowych w dziedzinie oświaty mająca na celu podniesienie efektywności systemu edukacji, poprawy jakości, tworzenie programu rozwoju oświaty oraz zwiększenie zasięgu kształcenia i wychowania. Współczesna pedagogika wyróżnia takie obszary programów polityki oświatowej, jak między innymi: ogólna filozofia edukacyjna, zaniedbane pola edukacji (na przykład problemy oświaty wiejskiej, kwestie opieki nad dzieckiem w wieku przedszkolnym), doraźne i długofalowe oczekiwania społeczne wobec edukacji oraz zamierzenia perspektywiczne, kwestie uniwersalne i standaryzacyjne dotyczące wizji rozwoju społecznego, aksjologii, jakości i kierunku kształcenia, tradycji narodowych i standardów międzynarodowych<sup>230</sup>.

Istota polityki oświatowej zawiera się w następujących tezach:

1. Polityka oświatowa jest ważną częścią polityki społecznej, którą można rozumieć jako dyscyplinę naukową lub jako praktyczną działalność.
2. Głównym celem polityki oświatowej jest wyrównywanie różnic edukacyjnych ludzi na różnych etapach ich rozwoju, ze szczególnym uwzględnieniem osób i środowisk dotkniętych marginalizacją społeczną i ubóstwem.
3. Skutecznie prowadzona polityka oświatowa powinna nie tylko wyrównywać szanse edukacyjne dzieci i młodzieży, ale także dokonywać selekcji najzdolniejszych, stwarzając im warunki do jak najpełniejszego rozwijania indywidualnych zdolności.
4. Edukacja to proces przekazywania z pokolenia na pokolenie dziedzictwa kulturowego (wiedzy, umiejętności, systemów wartości) określonej społeczności za pośrednictwem specyficznej instytucji społecznej, jaką jest szkoła.
5. Edukacja ma kluczowe znaczenie dla rozwoju ekonomicznego oraz rozwoju ludzkiego.

---

<sup>228</sup> Tamże, s. 19.

<sup>229</sup> Tamże.

<sup>230</sup> A. Karpińska, K. Borawska-Kalbarczyk, A. Szwarz, Edukacja w przestrzeni społecznej – paradygmaty zmian, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2021, s. 199.

6. Z polityką oświatową wiąże się pojęcie kapitału ludzkiego, rozumianego jako wartość kwalifikacji ludzkich wpływających bezpośrednio na sferę gospodarstwa domowego, konsumpcji oraz rodziny i wolnego czasu<sup>231</sup>.

Tezy te są spójne z zakresem zadań polityki oświatowej, która obejmuje całokształt problemów dotyczących rozwoju szkolnictwa, organizacji procesu nauczania oraz metod kształcenia i wychowania<sup>232</sup>. Istotą i zadaniami polityki oświatowej jest także zapewnienie odpowiedniego zarządzania instytucjami oświatowymi oraz sprawowania nadzoru nad sposobem realizacji założonych celów<sup>233</sup>.

Celem głównym polityki oświatowej jest wyrównanie szans życiowych przez edukację poprzez promowanie całożyciowej edukacji, która powinna służyć poprawie warunków bytowych, podnoszeniu jakości poziomu życia, wzbogacaniu kultury oraz usuwaniu nierówności społecznych. Osiąganiu celów ogólnych służy realizacja celów instrumentalnych i szczegółowych określonych przez kierunki polityki oświatowej wyznaczone przez osoby decydujące o kształcie i wizji edukacji w Polsce<sup>234</sup>. Szczególną rolę w tym zakresie pełni Ministerstwo Edukacji Narodowej (od 2021 roku Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego). Ministerstwo co roku wyznacza priorytety polityki oświatowej (około 4-5 priorytetów co roku). Jeden z tych priorytetów dotyczy na ogół wychowania przedszkolnego i nauczania początkowego, drugi – różnych szczebli edukacji, trzeci – problemów edukacyjnych, czwarty – integracji osób niepełnosprawnych. Cele te zmieniają się wraz z obszarami i zmianami życia społecznego. Ustalane są na przełomie czerwca i lipca na nadchodzący rok szkolny<sup>235</sup>.

Do najważniejszych celów instrumentalnych polityki oświatowej w Polsce należą:

- a) racjonalne ustalanie sieci szkolnych i przedszkolnych,
- b) zapewnienie możliwości umieszczania dzieci tego wymagających w rodzinnych domach dziecka oraz rodzinach zastępczych,
- c) tworzenie możliwości rozwoju dla uczniów z niepełnosprawnościami,
- d) obszar związany z wyrównywaniem szans życiowych (na przykład możliwość dożywiania dzieci),

---

<sup>231</sup> D. Dziewulak, *Polityka...*, s. 22-23.

<sup>232</sup> A. Noworól, *Instrumenty lokalnej polityki oświatowej*, „Zarządzanie Publiczne” 2012, 19 (3), s. 139-150.

<sup>233</sup> J. Osiecka-Chojnacka, *Rola centralnych władz oświatowych w reformowanym systemie oświatowym*, [w:] *Polityka oświatowa*, (red.) M. Korolewska, J. Osiecka-Chojnacka, Biuro Analiz Sejmowych – 2010, 2 (22), s. 79.

<sup>234</sup> Tamże, s. 79-80.

<sup>235</sup> <https://samorzad.pap.pl/kategoria/aktualnosci/mein-oglosilo-priorytety-polityki-oswiatowej-panstwa-na-nowy-rok-szkolny> [dostęp: 27.06.2023].

- e) działania na rzecz przywrócenia opieki medycznej w szkołach,
- f) zabezpieczenie środków finansowych na rzecz dodatkowych zajęć pozalekcyjnych i świetlicowych,
- g) tworzenie funduszy stypendialnych,
- h) organizowanie dowożenia dzieci i młodzieży do szkół, szczególnie z obszarów wiejskich,
- i) prowadzenie internatów i burs szkolnych,
- j) rozwój doradztwa wychowawczego i szkolnego (doradztwo wychowawcze powinno wspierać nauczycieli i rodziców, doradztwo szkolne to doradztwo dla uczniów i rodziców)<sup>236</sup>.

Jak już wspomniałam, polityka oświatowa może być postrzegana w ujęciu teoretycznym (akademickim), jak i praktycznym (pragmatycznym). W perspektywie teoretycznej polityka oświatowa to dział pedagogiki (jej subdyscyplina) zajmująca się ustalaniem optymalnych zasad upowszechniania oświaty wśród dzieci, młodzieży i dorosłych, przygotowania ich do nauki zawodu, życia i aktywnego uczestnictwa w kulturze. Aspekt praktyczny polityki oświatowej to działania państwa oraz samorządów terytorialnych i lokalnych w dziedzinie szkolnictwa i wychowania, realizowanie celów kształcenia oraz zapewnienie podstaw materialno-technicznych dla funkcjonowania systemu oświaty, a także właściwe zarządzanie instytucjami oświatowymi<sup>237</sup>. Jedną z najistotniejszych właściwości polityki oświatowej jest jej powiązanie z rynkiem pracy, które powinno gwarantować kształcenie ukierunkowane na generowanie odpowiedniej liczby kadr potrzebnych na rynku pracy i dostosowanych do jej potrzeb. Polityka oświatowa w perspektywie subdyscypliny naukowej pozwala na analizę zachodzących zmian w zakresie przeobrażeń społecznych poprzez edukację. W sferze pragmatyki oświatowej poprzez właściwe rozwiązania, a przede wszystkim ma służyć poprawie jakości życia obywateli poprzez edukację w szerokim jej rozumieniu<sup>238</sup>. Na związki i relacje polityki oświatowej z innymi sferami działania państwa zwraca uwagę R. Runiewicz-Jasińska. Twierdzi, że polityka oświatowa pozostaje w szerokich relacjach z innymi systemami społecznymi, jak ustrój społeczno-polityczny państwa, jego system ekonomiczny, struktura zawodowa mieszkańców. Dlatego też funkcjonowanie i efektywność systemu oświaty oraz polityka, gospodarka i ekonomika pozostają z sobą w ścisłym związku<sup>239</sup>.

---

<sup>236</sup> R. Nowakowska-Siuta, B. Śliwerski, *Racjonalność procesu kształcenia: studium z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015, s. 252.

<sup>237</sup> M. Peçherski, *Polityka oświatowa...*, s. 28.

<sup>238</sup> Tamże, s. 29-31.

<sup>239</sup> R. Runiewicz-Jasińska, *Polityka oświatowa państw nadbałtyckich (Litwy, Łotwy, Estonii)*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2005, s. 7.

Działania w zakresie polityki oświatowej znajdują odbicie w uchwalanym przez państwo prawie oświatowym, będącym częścią systemu prawa administracyjnego, które obejmuje przepisy prawne regulujące działalność państwa w dziedzinie oświaty, kształcenia i wychowania oraz stosunki prawne powstające w tym zakresie<sup>240</sup>. Treścią prawa oświatowego jest ustalenie zadań uznawanych za państwowe w zakresie oświaty i wychowania, a realizacja tychże zadań jest celem oświaty. Innymi słowy, prawo oświatowe stanowi zespół norm i przepisów prawnych regulujących funkcjonowanie systemu oświaty<sup>241</sup>. Zdaniem T. Komorowskiego, zawsze ono było, jest i będzie narzędziem realizacji polityki oświatowej państwa. Nigdy nie występuje samoistnie. Stara się nadążać za zmianami zachodzącymi w stosunkach społeczno-politycznych i gospodarczych<sup>242</sup>. Cele, które stawia państwo, panująca ideologia bądź ustrój, pociągają za sobą zmianę prawa oświatowego. Prawo jest instrumentem sprawowania władzy publicznej, a jego jakość decyduje o tym, czy jest skutecznym narzędziem w osiągnięciu zamierzonych przez władze celów. Dla władz oświatowych zła jakość prawa oznacza, szczególnie w dłuższej perspektywie, znaczne osłabienie tego instrumentu oddziaływania na system. Prawo jest po prostu mniej skuteczne w osiągnięciu zakładanych celów. Metody formalno-administracyjne pokazują swoje ograniczenia, a adresaci norm prawnych, z reguły, bronią się przed stosowaniem ich w praktyce. Nazbyt rozbudowane, niespójne prawo sprzyja też biurokratyzacji działania i upowszechnianiu postaw formalistycznych, które nie tylko nie stymulują poprawy jakości kształcenia, ale odwracają uwagę od rzeczywistych problemów szkoły<sup>243</sup>. Całościowy przegląd prawa oświatowego jest dzisiaj podstawowym priorytetem polityki oświatowej państwa. Jak twierdzą środowiska oświatowe, podjęcie takiej pracy byłoby ważną decyzją polityczną wiążącą się z debatą i budowaniem ponadpartyjnego konsensusu. Wraz z władzą centralną w debacie na temat prawa oświatowego powinni uczestniczyć przedstawiciele samorządów, związki zawodowe, prawnicy, naukowcy i politycy wszystkich opcji<sup>244</sup>.

Prawo do edukacji regulują międzynarodowe akty prawne wywodzące się z podstawowych praw człowieka. Najważniejsze (wybrane) akty prawne dotyczące polityki oświatowej o charakterze zewnętrznym, międzynarodowym to między innymi:

---

<sup>240</sup> Tamże, s. 8-9.

<sup>241</sup> D. Kurzyna-Chmiel, *Podstawy prawne i organizacyjne oświaty: Prawo oświatowe w zarysie*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2009, s. 53.

<sup>242</sup> T. Komorowski, *Prawo oświatowe w praktyce*, Wydawnictwo eMPi2 Mariana Pietraszewskiego, Poznań 1996, s. 14.

<sup>243</sup> Tamże, s. 15-17.

<sup>244</sup> A. Gajdzica, *W oczekiwaniu...*, s. 113.

1. Powszechna Deklaracja Praw Człowieka z 1948 roku<sup>245</sup>.
2. Konwencja o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności z 1950 roku<sup>246</sup>.
3. Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych z 1966 roku (zwrócił uwagę na znaczenie edukacji i wspieranie działań na rzecz regularnego uczęszczania do szkoły)<sup>247</sup>.
4. Konwencja o Prawach Dziecka z 1989 roku (wymienia najistotniejsze i niezbywalne prawa dziecka: do życia, do rozwoju, do wolności, do nietykalności osobistej, do własnych poglądów, do swobody myśli, sumienia i wyznania, do wolności od przemocy fizycznej i psychicznej, wyzysku, nadużyć seksualnych i wszelkiego rodzaju okrucieństwa)<sup>248</sup>.
5. Europejska Konwencja o Wykonywaniu Praw Dziecka z 1996 roku (zwraca uwagę na promowanie dla dobra dzieci przyznania im praw procesowych oraz ułatwień w ich wychowaniu)<sup>249</sup>.

Najważniejsze akty prawne dotyczące polityki oświatowej o charakterze wewnętrznym, krajowym to między innymi:

1. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 roku (stanowi między innymi o prawie do bezpłatnej nauki)<sup>250</sup>.
2. Ustawa Karta Nauczyciela z 1982 roku (określa status zawodowy i warunki pracy nauczycieli)<sup>251</sup>.
3. Ustawa Prawo Oświatowe z 2016 roku (określa ramy funkcjonowania systemu oświaty w Polsce)<sup>252</sup>.
4. Ustawa Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo Oświatowe z 2016 roku (stanowi przepisy przejściowe dla wprowadzania reformy systemu edukacji w 2017 roku)<sup>253</sup>.

---

<sup>245</sup> Powszechna Deklaracja Praw Człowieka (rezolucja Zgromadzenia Ogólnego ONZ 217 A (III) przyjęta i proklamowana w dniu 10 grudnia 1948 r.), <https://www.bb.po.gov.pl/images/Prawa/PNZ/PDPCZ.pdf> [dostęp: 27.06.2023].

<sup>246</sup> Konwencja o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności sporządzona w Rzymie dnia 4 listopada 1950 r., zmieniona Protokołami nr 3, 5 i 8 oraz uzupełniona Protokołem nr 2, Dz. U. 1993 nr 61 poz. 284.

<sup>247</sup> Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych otwarty do podpisu w Nowym Jorku dnia 19 grudnia 1966 r., Dz. U. 1977 nr 38 poz. 167.

<sup>248</sup> Konwencja o prawach dziecka, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r., Dz. U. 1991 nr 120 poz. 526.

<sup>249</sup> Europejska Konwencja o wykonywaniu praw dzieci, sporządzona w Strasburgu dnia 25 stycznia 1996 r., Dz. U. 2000 nr 107 poz. 1128.

<sup>250</sup> Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r., t. j. Dz. U. 2009 nr 114 poz. 946.

<sup>251</sup> Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela, t. j. Dz. U. 2023 poz. 984, 1234, 1586.

<sup>252</sup> Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, t. j. Dz. U. 2023 poz. 900.

<sup>253</sup> Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe, Dz. U. 2019 poz. 1287, 2022 poz. 1116.

5. Ustawa o finansowaniu zadań oświatowych z 2017 roku (określa zasady finansowania oświaty)<sup>254</sup>.
6. Ustawa o Systemie Informacji Oświatowej z 2011 roku (określa organizację i zasady pozyskiwania i przetwarzania informacji o edukacji w Polsce)<sup>255</sup>.
7. Ustawa o samorządzie gminnym z 1990 roku (określa zadania jednostek samorządu terytorialnego, w tym zadania dotyczące organizacji oświaty lokalnej)<sup>256</sup>.

Polityka oświatowa oraz prawo nie są wolne od czynników, które wpływają na jej funkcjonowanie. Są to uwarunkowania demograficzne, ekonomiczne, historyczno-narodowe, ustrojowo-polityczne i społeczne<sup>257</sup>. Uwarunkowania demograficzne związane są ściśle z funkcjonowaniem polityki oświatowej. Ważnym elementem jest prowadzenie ciągłych analiz sytuacji ludnościowej w kraju, gdyż umożliwia to przewidywanie okresów niżu i wyżu demograficznego oraz czasu jego trwania. Pozwala to na przygotowanie odpowiedniego zaplecza oświatowego (przygotowanie kadry, pomocy naukowych, ilości miejsc w szkołach). Analizy demograficzne pozwalają również przewidzieć zapotrzebowanie gospodarki na liczbę osób z odpowiednim wykształceniem czy kwalifikacjami<sup>258</sup>. Uwarunkowania ekonomiczne mają duży wpływ na prawidłowe funkcjonowanie polityki oświatowej. Z jednej strony wyznaczają materialne możliwości budżetu państwa, jakie można przeznaczyć na szkolnictwo, z drugiej zaś tworzą ilościowe i jakościowe zapotrzebowanie na absolwentów. W jakiej wysokości są przeznaczane środki z budżetu państwa na szkolnictwo, w dużej mierze zależy od stanu gospodarczego kraju, a także od sposobów finansowania poszczególnych sektorów ustroju szkolnego. Wpływ na finansowanie oświaty ma również liczba zatrudnionych nauczycieli, ich kształcenie i doskonalenie zawodowe. Powinno ono być tak zorganizowane, by odpowiadało potrzebom współczesnego, oświatowego rynku pracy<sup>259</sup>. Uwarunkowania historyczno-narodowe są ściśle związane ze specyfiką i charakterem państwa, jego historią i kulturą. Dochodzą one do głosu w przełomowych momentach zmian i reform szkolnych. Bywa, iż pomimo rzeczowych, społecznych i ekonomicznych argumentów nie udaje się przekonać społeczeństwa o konieczności wprowadzenia zmian. Dlatego więc uwarunkowania historyczno-narodowe oraz znajomość stereotypów kulturowych powinny ułatwić strategię

---

<sup>254</sup> Ustawa z dnia 27 października 2017 r. o finansowaniu zadań oświatowych, t. j. Dz. U. 2023 poz. 709, 825.

<sup>255</sup> Ustawa z dnia 15 kwietnia 2011 r. o systemie informacji oświatowej, t. j. Dz. U. 2022 poz. 2597.

<sup>256</sup> Ustawa z dnia 8 marca 1990 r. o samorządzie gminnym, t. j. Dz. U. 2023 poz. 40, 572.

<sup>257</sup> T. Komorowski, *Prawo oświatowe...*, s. 16.

<sup>258</sup> Tamże.

<sup>259</sup> J. Szempruch, *Refleksje nad profesjonalizmem nauczyciela*, [w]: *Profesjonalne funkcjonowanie nauczyciela*, (red.) M. Blachnik-Gęsiarz, Wydawnictwo WSL, Częstochowa 2010, s. 82.



wprowadzania zmian w ustroju szkolnym<sup>260</sup>. Uwarunkowania ustrojowo-polityczne wpływają w sposób bezpośredni na treść i kształt polityki oświatowej. Z oświatą są ściśle powiązane interesy polityczne i ideologiczne. Ustrój, układ sił politycznych, sposób sprawowania władzy w państwie, programy ugrupowań społeczno-politycznych warunkują funkcjonowanie systemu oświatowego oraz mają wpływ na ewentualne jego zmiany. Szkolnictwo oprócz wpływu, jaki wywiera na zmiany społeczne, również bierze udział w procesie zachowania ciągłości historycznej i kulturowej<sup>261</sup>. System oświatowy jest w rękach polityków instrumentem kształtowania świadomości społecznej, poglądów i przekonań. Uwarunkowania społeczne są związane w dużym stopniu, przede wszystkim, ze strukturą społeczną, jej przemianami oraz ich wpływem na system oświaty i wychowania. Funkcjonowanie systemu oświatowego zależy w głównej mierze od tego, jakie cele i zadania postawi mu społeczeństwo. Do tej grupy uwarunkowań należy zaliczyć również procesy zachodzące w środowisku społecznym, ściśle związane z rozwojem cywilizacji, a mające bezpośredni wpływ na oświatę. Wśród nich należy wymienić głównie zmiany struktury kwalifikacji i mobilności zawodowej, eksplozję informacyjną i rozwój środków masowego przekazu. Zmiany te spowodowały wzrost zapotrzebowania na nowe zawody i stanowiska pracy<sup>262</sup>.

Państwo zatem jest odpowiedzialne za stworzenie spójnego systemu oświatowego oferującego wszystkim uczniom możliwość kształcenia się na odpowiednim poziomie. To Minister Edukacji koordynuje i realizuje politykę oświatową państwa i współdziała w tym zakresie z wojewodami oraz z innymi organami i jednostkami organizacyjnymi właściwymi w sprawach funkcjonowania systemu oświaty. Ma też zasadniczy wpływ na prawo oświatowe, jako inicjator rozwiązań ustrojowych i podmiot wydający rozporządzenia. Wpływa na jakość systemu oświatowego poprzez uregulowania dotyczące treści kształcenia, nadzór pedagogiczny, system egzaminów zewnętrznych. Określa kierunki realizacji polityki oświatowej państwa, z której wynikają zadania dla organów nadzoru pedagogicznego i placówek doskonalenia nauczycieli<sup>263</sup>.

---

<sup>260</sup> Tamże, s. 84.

<sup>261</sup> M. J. Szymański, W poszukiwaniu ..., s. 53.

<sup>262</sup> Tamże.

<sup>263</sup> D. Kurzyna-Chmiel, Podstawy prawne..., s. 55.

### 2.1.2. Idea samorządności w oświacie

Transformacja ustrojowa w dziedzinie oświaty<sup>264</sup>, zwłaszcza w kontekście prowadzenia szkół przez samorządy gminne i powiatowe oznacza przeniesienie polityki edukacyjnej na szczebel lokalny. W zakres lokalnej polityki edukacyjnej wchodzi, zdaniem S. Sławińskiego, całość spraw związanych z praktycznym funkcjonowaniem szkoły, działaniem szkół w sferze programowej, wychowawczej i opiekuńczej. Najogólniej rzecz ujmując, na merytoryczne funkcjonowanie szkół ma wpływ szereg czynników, o których pośrednio lub bezpośrednio mogą decydować władze gminy. Podejmowanie tych decyzji zgodnie z przyjętym przez władze gminy planem rozwoju – to właśnie jest lokalna polityka edukacyjna<sup>265</sup>. W Polsce odpowiedzialność za szkoły jest podzielona pomiędzy samorządy i państwo, a realizacja zadań w kwestii oświaty prowadzona jest drogą decentralizacji. Oznacza to, że zadania realizowane są z podziałem na pośrednie i bezpośrednie z udziałem władz centralnych. Udział pośredni oznacza oddanie pewnych kompetencji w zakresie oświaty jednostkom samorządu terytorialnego. Władze centralne przekazują środki w ramach subwencji oraz regulują zasadnicze kwestie oświatowe, jak na przykład podstawy programowe, programy nauczania, wynagrodzenie nauczycieli. Współtwórcami lokalnej polityki edukacyjnej są rada gminy, rada powiatu, zarząd gminy, zarząd powiatu, komisje oświaty oraz dyrektorzy szkół. Dopiero współpraca między tymi podmiotami pozwala kreować lokalną politykę edukacyjną, odpowiednią do potrzeb lokalnej społeczności<sup>266</sup>. B. Śliwerski za podstawę lokalnej polityki oświatowej uznaje następujące zagadnienia: rozpoznanie własnej sieci przedszkolnej i szkolnej, zarządzanie oświatą jako jedną z usług publicznych, kwalifikacje nauczycieli, sposób gromadzenia i wykorzystywania danych o najważniejszych podmiotach i zjawiskach edukacyjnych, system dystrybucji środków finansowych i struktura wydatków, diagnoza zależności między siecią przedszkolną i szkolną, a sprawnością i efektywnością opieki i wychowania<sup>267</sup>. Realizacja polityki oświatowej państwa dzisiaj dokonuje się za pośrednictwem samorządów. Relacje między władzą centralną a samorządem stanowią o jakości polityki

---

<sup>264</sup> Transformacja systemowa w Polsce w latach 80. XX wieku zapoczątkowała w Polsce ogół zmian, które zostały ukierunkowane na budowę wolnego rynku, stworzenie społeczeństwa obywatelskiego i demokratyzację. Przebudowa państwa objęła swym zasięgiem niemal wszystkie sfery życia społecznego (również oświatę). Wyodrębnia się następujące podkategorie transformacji: ustrojową (wdrażanie instytucji i procedur demokratycznych), gospodarczą (tworzenie wolnego rynku opartego na własności prywatnej), społeczną (zmiana mentalności społecznej, akceptacja nowych reguł). Reformy oświaty osiągały w kolejnych fazach transformacji ustrojowej różne stadia rozwoju.

<sup>265</sup> S. Sławiński, *Reforma szkolna w III Rzeczypospolitej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne WSiP, Warszawa 1996, s. 32.

<sup>266</sup> Tamże, s. 34-35.

<sup>267</sup> R. Nowakowska-Siuta, B. Śliwerski, *Racjonalność procesu ...*, s. 252.

oświatowej. Obok podziału kompetencji istnieją mechanizmy koordynacji działań i sposoby uzgadniania celów. W miarę postępu decentralizacji to samorząd terytorialny uczestniczy w procesie programowania polityki oświatowej państwa. Głównym partnerem władz centralnych w działaniach związanych z określaniem polityki oświatowej obok przedstawicieli samorządów są również związki zawodowe. Tylko partnerstwo edukacyjne efektywnie wyznacza cele i zadania w tworzeniu i realizacji długofalowej polityki oświatowej<sup>268</sup>

Gmina jest organem prowadzącym dla przedszkoli i szkół podstawowych oraz innych placówek oświatowych, określonych ustawą Prawo oświatowe<sup>269</sup>. Powiat stanowił organ prowadzący dla szkół ponadgimnazjalnych, a obecnie szkół ponadpodstawowych i szkolnictwa specjalnego. Zadaniem powiatu może być także kształcenie artystyczne (o ile nie jest prowadzone przez Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego) oraz sportowe (za wyjątkiem placówek prowadzonych przez Ministerstwo Sportu i Turystyki). Ponadto powiat stanowi organ prowadzący dla poradni psychologiczno-pedagogicznych, państwowych domów dziecka, bibliotek powiatowych, ognisk pracy pozaszkolnej oraz innych placówek oświatowych określonych ustawą<sup>270</sup>. W obszarze zadań własnych samorząd województwa w zakresie oświaty jest organem prowadzącym dla:

- a) Kuratorium Oświaty z podległymi delegaturami i inspektoratami,
- b) Wojewódzkich Bibliotek Publicznych,
- c) Ośrodków Doskonalenia Nauczycieli,
- d) innych placówek oświatowych określonych ustawą<sup>271</sup>.

W roku 1993 podjęto próby pilotażowe, aby samorzady podjęły odpowiedzialność za edukację<sup>272</sup>. Od roku 1999 jest to zadanie obligatoryjne określone: ustawą Prawo oświatowe (wcześniej: ustawą o systemie oświaty), ustawą o finansowaniu zadań oświatowych, ustawą o samorządzie gminnym, ustawami o jednostkach samorządu terytorialnego<sup>273</sup>. Krytycy decentralizacji zwracają uwagę, że Polska w kategorii poziomów decentralizacji wybrała najdalej idący poziom, dokonując dewolucji. Mimo to nadal obowiązuje wiele ograniczeń władzy samorządowej w oświacie. Ograniczenia te tworzą napięcia między władzą centralną a jednostkami samorządu terytorialnego i znacznie ograniczają rolę organów prowadzących. Najważniejsze z tych ograniczeń to, między innymi: ministerialny nadzór nad podstawami

---

<sup>268</sup> J. Herczyński, Modele decentralizacji oświaty, [w:] Decentralizacja oświaty, (red.) M. Herbst, Wydawnictwo ICM, Warszawa 2012, s. 87.

<sup>269</sup> T. Komorowski, Prawo oświatowe..., s. 15.

<sup>270</sup> D. Kurzyna-Chmiel, Podstawy prawne..., s. 107.

<sup>271</sup> Tamże, s. 102.

<sup>272</sup> A. Balicki, M. Pyter, Prawo oświatowe, Wydawnictwo CH Beck, Warszawa 2015, s. 64.

<sup>273</sup> Tamże, s. 67-69.

programowymi i programami nauczania, centralnymi ustaleniami wysokości minimalnego wynagrodzenia nauczycieli. Samorządy nie dysponują pełną samodzielnością w zakresie zarządzania i finansowania oświatą, która pod względem infrastruktury, finansów, kadry należy do samorządów, natomiast w kompetencji władz centralnych pozostaje administracja i prowadzenie polityki edukacyjnej. Nadal kwestionuje się, że wiele zmian i reform wdrażanych było bez uwzględnienia opinii samorządu, że zmiany były wprowadzane niekonsekwentnie i nie doprowadziły do zbudowania spójnego systemu zarządzania oświatą<sup>274</sup>.

Idea samorządności w oświacie oznacza nie tylko lokalną skalę planowania, ale przede wszystkim włączanie w proces planowania i realizacji zadań członków społeczności lokalnej. Rola władz centralnych w systemie oświatowym zmieniła się wraz z decentralizacją państwa, ale wpływa na nią również tendencja do wdrażania w Polsce unijnych standardów działania. Zalecany sposób prowadzenia polityki oświatowej zakłada szerokie wykorzystanie wyników badań edukacyjnych, prowadzonego stale monitoringu i ewaluacji funkcjonowania systemu edukacyjnego. Badania pozwalają oceniać samą politykę i monitorować skutki reform. Zatem inspiracja unijna staje się impulsem do generalnej zmiany sposobu uprawiania polityki edukacyjnej w Polsce<sup>275</sup>.

### **2.1.3. Polityka edukacyjna Unii Europejskiej**

Polska jest członkiem Unii Europejskiej (UE) od 1 maja 2004 roku na mocy Traktatu akcesyjnego<sup>276</sup> podpisanego 16 kwietnia 2003 roku w Atenach, stanowiącego podstawę prawną przystąpienia Polski do UE. Zgodnie z art. 165 i 166 Traktatu o funkcjonowaniu Unii Europejskiej<sup>277</sup> edukacja pozostaje w wyłącznych kompetencjach państw członkowskich. Traktat przyznaje Unii Europejskiej jedynie miękkie kompetencje w tych obszarach, które polegają na koordynacji, uzupełnianiu i wspomaganie działań państw członkowskich. Współpraca w obszarach polityki edukacyjnej odbywa się głównie za pomocą tzw. Otwartej Metody Koordynacyjnej<sup>278</sup>. W Traktacie przewidziano, że Parlament Europejski i Rada Unii Europejskiej (ministrów ds. edukacji) realizują cel główny polityki edukacyjnej, którym jest

---

<sup>274</sup> J. Herczyński, *Modele decentralizacji ...*, s. 46.

<sup>275</sup> T. Komorowski, *Prawo oświatowe...*, s. 16.

<sup>276</sup> Traktat o przystąpieniu Republiki Czeskiej, Estonii, Cypru, Łotwy, Litwy, Węgier, Malty, Polski, Słowenii i Słowacji, Dz. U. L 236 z 23 września 2003.

<sup>277</sup> Traktat o funkcjonowaniu Unii Europejskiej, Dz. U. 2004 nr 90.864/2.

<sup>278</sup> Otwarta Metoda Koordynacji jest międzynarodową metodą zarządzania w Unii Europejskiej opierającą się na dobrowolnej współpracy państw członkowskich. Stosowana jest w dziedzinach, w których z różnych powodów trudno stosować akty bezwzględnie wiążące np. dyrektywy, rozporządzenia.

rozwój edukacji o wysokiej jakości. Przy czym Unia Europejska, uznając, że edukacja (kształcenie, szkolenie) jest niezbędna dla rozwoju współczesnego społeczeństwa i gospodarki opartej na wiedzy, rozumie edukację bardzo szeroko. Nie ogranicza się tylko do kształcenia w szkołach i na uczelniach, ale obejmuje wszelkie formy działań edukacyjnych poza systemem edukacji, w tym zwłaszcza działań na rzecz doskonalenia kwalifikacji zawodowych oraz poszerzających uczestnictwo w kulturze i społeczeństwie obywatelskim<sup>279</sup>.

Zatem politykę edukacyjną państwa polskiego nie rozpatrujemy dzisiaj tylko w kontekście działalności państwa czy różnych działań samorządowych, ale również w kontekście Unii Europejskiej. Edukacja w zakresie działań wspólnotowych na poziomie europejskim musiała znaleźć się w centrum zainteresowania krajowych decydentów. Polityka edukacyjna Unii Europejskiej jest jedną z polityk wspólnotowych, to znaczy takich poczynań, które, nie ingerując w sprawy pozostające w wyłącznej kompetencji państwa członkowskiego, mają wspierać wszystkie działania podejmowane, koordynowane na poziomie europejskim, a także działania realizowane indywidualnie w krajach członkowskich, jeśli służą osiągnięciu wspólnie przyjętego celu<sup>280</sup>. Unia Europejska pozostawia więc swoim członkom znaczną swobodę w kreowaniu polityki oświatowej. Tym samym nie ma jednolitego modelu edukacji. Są tylko wspólne działania zaplanowane przez instytucje Unii Europejskiej, a realizowane w ramach programów wspartych środkami finansowymi przeznaczonymi do wykorzystania przez poszczególne państwa.

Komisja Europejska wspiera wysiłki krajowe poprzez ścisłą współpracę z władzą krajową, pomagając jej w opracowaniu strategii i systemów edukacji szkolnej oraz monitorowania postępów w osiąganiu celów w ramach europejskiego systemu. Komisja gromadzi i rozpowszechnia informacje i analizy oraz zachęca do wymiany doświadczeń w zakresie kształtowania polityki. Czyni to między innymi za pośrednictwem grup roboczych ET 2020<sup>281</sup>. Od 2016 roku grupa robocza do spraw szkół ma szerokie uprawnienia w zakresie opracowywania zasad zarządzania systemami edukacyjnymi w celu poprawy jakości poprzez wspieranie zrównoważonych edukacji i włączenia społecznego<sup>282</sup>. Ministrowie edukacji z państw członkowskich Unii Europejskiej określili następujące obszary priorytetowe polityki edukacyjnej:

---

<sup>279</sup> W. S. Zgliczyński, *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej*, „Studia BAS” 2010, nr 2, s. 65-88.

<sup>280</sup> M. Mazińska, *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne WSiP, Warszawa 2004, s. 73.

<sup>281</sup> E. Roszko-Wójtowicz, *Kształcenie ustawiczne – istota zagadnienia i pomiar w ujęciu europejskim*, Wydawnictwo „E-mentor” 2015, 62 (5), s. 65-76.

<sup>282</sup> Grupy robocze ds. ram strategicznych europejskiego obszaru edukacji, <https://education.ec.europa.eu/pl/about-eea/working-groups?#schools> [dostęp:10.06.2023].

1. Wszyscy uczniowie powinni rozwijać kompetencje kluczowe sprzyjające uczeniu się przez całe życie. Służyć temu mogą między innymi zmiany programów nauczania i sposobów oceny, zapewnienie szkoleń dla kadry szkolnej oraz zwiększenie dostępności i wykorzystania dobrej jakości narzędzi i materiałów edukacyjnych.
2. Każdy uczeń powinien móc skorzystać z wysokiej jakości doświadczeń edukacyjnych, a wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem powinny być bardziej dostępne.
3. Należy zwiększyć wsparcie dla uczniów mających specjalne potrzeby edukacyjne, w tym dla migrantów oraz ograniczyć wczesne kończenie nauki.
4. Nauczyciele, kadra kierownicza szkół oraz edukatorzy nauczycieli powinni otrzymać więcej wsparcia, w tym mieć stale zapewnione szanse rozwoju zawodowego oraz elastyczne i atrakcyjne możliwości dalszej kariery.
5. Należy w dalszym ciągu rozwijać zapewnianie jakości, aby zagwarantować skuteczniejsze, sprawiedliwsze i efektywniejsze zarządzanie edukacją szkolną oraz ułatwić mobilność uczniów i nauczycieli w ramach kształcenia szkolnego<sup>283</sup>.

Komisja Europejska oprócz priorytetów polityki edukacyjnej ustaliła również ramy europejskiej współpracy politycznej (ET 2020), aby wspierać współpracę w rozwijaniu najlepszych praktyk we wszystkich dziedzinach kształcenia i szkolenia. Oprócz tego regularnie prowadzi badania dotyczące sytuacji w całej Europie, aby monitorować postępy w zakresie rozwoju reformy systemów kształcenia i szkolenia<sup>284</sup>. Strategia Unii Europejskiej podkreśla rolę współpracy państw członkowskich w kształceniu i szkoleniu oraz uczeniu się od siebie nawzajem. Współpraca w tej dziedzinie zyskała impuls od przyjęcia Strategii Lizbońskiej w 2000 roku i jest kontynuowana w ramach Strategii Europa 2020<sup>285</sup>.

Perspektywy rozwoju edukacji rozpatrywane w kontekście przemian demokratycznych i globalnych problemów przyszłości były analizowane w różnych raportach o zasięgu globalnym, europejskim i krajowym, między innymi w raportach UNESCO, Klubu Rzymskiego, Rady Europy i Komisji Europejskiej<sup>286</sup>. Dokumenty te wskazują potrzebę podnoszenia jakości edukacji we wszystkich aspektach oraz wyznaczają idee i kierunki zmian prowadzących do tego celu. Ukazują edukację jako szansę, którą należy wykorzystać w dążeniu

---

<sup>283</sup> Tamże.

<sup>284</sup> W. S. Zgliczyński, *Polityka edukacyjna...*, s. 67.

<sup>285</sup> Tamże, s. 68.

<sup>286</sup> J. Delors (red.), *Edukacja – jest w niej ukryty skarb...*; F. Mayor, *Przyszłość świata*, przeł. J. Wolf, A. Janik, W. Rabczuk, Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych, Warszawa 2001; *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się: na drodze do uczącego się społeczeństwa*, Komisja Europejska, przeł. K. Pachniak, R. Piotrowski, Wydawnictwo Naukowe WSP TWP, Warszawa 1997; *Edukacja dla Europy. Raport Komisji Europejskiej*, przeł. I. Wojnar, J. Kubin, Elipsa, Warszawa 1999.

ludzkości do ideałów pokoju, wolności i sprawiedliwości społecznej, likwidacji ubóstwa, wykluczenia, ucisku i wojen, a także jako ważny czynnik rozwoju jednostki i społeczeństwa. Eksponują też jej ważne zadania, w tym kształtowanie świadomości ludzi skierowane ku przyszłości, której główną cechą jest orientacja na świat i jego problemy w erze cywilizacji informacyjnej i ustawicznego uczenia się społeczeństw oraz poszukiwania racjonalnych relacji między „mieć” i „być”<sup>287</sup>.

Właściwie zorientowany system edukacji każdego z państw Wspólnoty rozumiany jako zasadniczy warunek społecznego i ekonomicznego rozwoju oraz kształtowania społeczeństwa, wymaga zachowania podstawowych wartości moralnych określających życie społeczne, między innymi: dążenia do sprawiedliwości społecznej i wyrównywania szans edukacyjnych i życiowych, do prawdy, wolności życia społecznego i jednostkowego, do zachowania godności człowieka i obywatela oraz do zachowania pokoju. Wartości, idee i cele powinny być wprowadzane w sposób otwarty, z zachowaniem różnych orientacji i możliwości. W przeciwnym razie, zdaniem autora: „(...) mogą powstawać warunki do nowych mitologizacji, manipulacji, ideologizacji i instrumentalnego traktowania ludzi”<sup>288</sup>. Banach, przedstawiając zadania i priorytety edukacyjne w Polsce na lata 2009-2025, wyeksponował potrzebę podejścia kompleksowego i perspektywicznego, obejmującego: powszechność dostępu do szkolnictwa oraz wyrównywanie szans edukacyjnych młodzieży i dorosłych, radykalną zmianę jakości systemu edukacji nauczycielskiej i statusu zawodowego nauczyciela, realizację zadań edukacji w społeczeństwie informacyjnym, relacje edukacji ze zmieniającą się gospodarką i potrzebami rynku pracy, zadania edukacji w procesie integracji Polski z Unią Europejską, zapewnienie odpowiednich funduszy i wzrost udziału edukacji w PKB<sup>289</sup>.

W kształtowaniu polityki oświatowej Unii Europejskiej zasadniczą rolę odegrały następujące dokumenty:

1. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem J. Delorsa z 1996 roku<sup>290</sup>.
2. Deklaracja Bolońska z 1999 roku<sup>291</sup>.

---

<sup>287</sup> W. Bąba, Ocena szans realizacji celów Strategii „Europa 2020” w obszarze edukacji, „Horyzonty Polityki” 2020, 11(37), s. 29-48.

<sup>288</sup> C. Banach, Polska szkoła i system edukacji – przemiany i perspektywy, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1999, s. 33.

<sup>289</sup> C. Banach, Wyzwania przyszłości, Wydawnictwo Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, Warszawa 2011, s. 44-45.

<sup>290</sup> J. Delors (red.), Edukacja – jest w niej ukryty skarb...

<sup>291</sup> J. Jabłecka, Europejskie szkolnictwo wyższe – wspólna deklaracja europejskich ministrów edukacji, podpisana w Bolonii 19 czerwca 1999 roku, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2016, 2 (16), s. 161-163.

3. Strategia Lizbońska z 2000 roku<sup>292</sup>.
4. Deklaracja Kopenhaska z 2002 roku<sup>293</sup>.
5. Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej z 2006 roku w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie<sup>294</sup>.

Na postrzeganie edukacji jako szczególnej wartości zwrócono uwagę w raporcie z 1996 roku Edukacja – jest w niej ukryty skarb: raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem J. Delorsa<sup>295</sup>. Wskazano w niej filary edukacji europejskiej, które stanowią podstawę edukacji przez całe życie. Są to:

1. Uczyć się, aby wspólnie żyć.
2. Uczyć się, aby działać.
3. Uczyć się, aby wiedzieć.
4. Uczyć się, aby być<sup>296</sup>.

W Deklaracji bolońskiej - Szkolnictwo wyższe w Europie z 19 czerwca 1999 roku<sup>297</sup> - określone zostały ramy współpracy międzynarodowej w zakresie szkolnictwa wyższego. Zakłada ona stworzenie tak zwanej „Europy Wiedzy” dzięki wzmocnieniu jej wymiaru intelektualnego, naukowego, kulturalnego, społecznego i technologicznego poprzez stworzenie europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego. Do najważniejszych zadań wspólnotowych zaliczono:

1. System czytelnych i porównywalnych stopni, wdrożenie suplementu do dyplomu międzynarodowego.
2. Konkurencyjność europejskiego systemu szkolnictwa wyższego.
3. Dwa główne cele kształcenia: niższy i wyższy (dostęp do drugiego cyklu wymaga pomyślnego ukończenia pierwszego etapu cyklu studiów, trwającego minimum trzy lata).
4. Ustalenie systemu punktów kredytowych ECTS.
5. Promocja mobilności poprzez pokonanie przeszkód na drodze do swobodnego przemieszczania się studentów, nauczycieli, naukowców oraz personelu administracyjnego bez uszczerbku dla ich praw.
6. Promocja współpracy europejskiej w zakresie zapewniania jakości.

---

<sup>292</sup> A. Władyniak, Strategia Lizbońska: założenia, cele, stopień realizacji, „Wspólnoty Europejskie” 2003, 5 (140), s. 47-52.

<sup>293</sup> Deklaracja europejskich ministrów ds. kształcenia i szkolenia zawodowego oraz Komisji Europejskiej, wydana w Kopenhadze 29 i 30 listopada 2002 r. w sprawie wspierania ściślejszej współpracy europejskiej w zakresie kształcenia i szkolenia zawodowego (nieopublikowana w Dzienniku Urzędowym).

<sup>294</sup> Dz. U. L 394 z 30 grudnia 2006.

<sup>295</sup> J. Delors (red.), Edukacja – jest w niej ukryty skarb...

<sup>296</sup> Tamże.

<sup>297</sup> J. Jabłecka, Europejskie szkolnictwo..., s. 169.



7. Promocja niezbędnych europejskich wymiarów szkolnictwa wyższego, szczególnie pod względem rozwoju zawodowego, programów nauczania, szkoleń i badań<sup>298</sup>.

Istotne zadania dla szeroko rozumianej edukacji wynikają z zaleceń Strategii Lizbońskiej (2000). Nowy etap jej wdrażania został zapoczątkowany w trakcie wiosennego szczytu Rady Europejskiej w 2005 roku, podczas którego określono trzy istotne wymiary strategii: ekonomiczny, społeczny i środowiskowy. Za priorytetowe uznano działania na rzecz wzrostu gospodarczego, konkurencyjności i innowacyjności oraz poprawy zatrudnienia przy przestrzeganiu zasady zrównoważonego rozwoju. W raporcie eksponuje się potrzebę inwestowania w działania służące poprawie wykształcenia i kwalifikacji zawodowych społeczeństwa oraz rozwojowi systemu uczenia się przez całe życie, działania na rzecz doradztwa i szkolenia niepełnosprawnych, poprawy kultury przedsiębiorczości, współpracy uczelni z podmiotami gospodarczymi, zachęcania młodych ludzi do podejmowania studiów na kierunkach ścisłych, przyrodniczych i technicznych, korzystania z technik informacyjno-komunikacyjnych, upowszechniania uczenia się przez całe życie oraz mobilności<sup>299</sup>.

W dziedzinie edukacji istotna jest również Deklaracja Kopenhaska przyjęta przez ministrów do spraw kształcenia zawodowego i szkoleń państw Unii Europejskiej i Komisję Europejską, dotycząca wzmocnienia współpracy europejskiej w dziedzinie kształcenia zawodowego i szkoleń oraz zapewnienia powszechności dostępu do rynku pracy<sup>300</sup>. Rolę edukacji i szkoleń wyeksponowano również w Strategicznych wytycznych wspólnoty dotyczących polityki spójności na lata 2007-2013<sup>301</sup>

Ważnym programem są Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej z dnia 19 grudnia 2006 roku w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie<sup>302</sup>. Kompetencje kluczowe to te, których potrzebują wszystkie osoby do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia na rynku pracy. Wyeksponowano następujące obszary kompetencji kluczowych: porozumiewanie się w języku ojczystym, porozumiewanie się w językach obcych, kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne, informatyczne, uczenie się

---

<sup>298</sup> Tamże.

<sup>299</sup> R. Graczkowski, Strategia Lizbońska: reaktywacja? „Polityka Społeczna” 2006, (3), s. 16-19.

<sup>300</sup> Deklaracja europejskich ministrów ds. kształcenia...

<sup>301</sup> Polityka spójności na rzecz wzrostu i zatrudnienia. Strategiczne wytyczne wspólnotowe 2007-2013, <https://eur-lex.europa.eu/PL/legal-content/summary/cohesion-fund-2007-2013.html> [dostęp: 12.06.2023].

<sup>302</sup> M. Pałka, Polityka spójności na lata 2007–2013–Narodowe Strategiczne Ramy Odniesienia, „Studia i prace kolegium zarządzania” 2009, z. 95, s. 110.

społeczne i obywatelskie, inicjatywności i przedsiębiorczości, świadomości i ekspresji kulturalnej<sup>303</sup>.

Jednak również w samej Unii Europejskiej pojawiają się trudności w zakresie kształtowania jednolitej polityki oświatowej państw członkowskich. Przyczynę tych trudności należy szukać w uwarunkowaniach ekonomicznych, demograficznych, społecznych, ustrojowo-politycznych i historyczno-narodowych państw członkowskich. Zatem istotne jest określenie obszarów edukacyjnych państw Wspólnoty Europejskiej, które są drogowskazem dla państw członkowskich w zakresie realizacji polityki oświatowej. Do najważniejszych należą<sup>304</sup>:

- a) zalecenie rady Ministrów Oświaty Wspólnoty Europejskiej dotyczące dbałości o zachowanie w każdym kraju członkowskim jego własnej struktury systemu kształcenia (1974),
- b) dyrektywa na temat skolarzacji dzieci emigrantów (1977),
- c) ogólne założenia dotyczące przygotowania młodzieży do podjęcia pracy zawodowej po ukończeniu szkoły (1982),
- d) założenia polityki kształcenia zawodowego w latach osiemdziesiątych (1983),
- e) egalitaryzacja szans dziewcząt i kobiet w zakresie dostępu do edukacji (1985),
- f) rezolucja o europejskim wymiarze oświaty (1988),
- g) założenia oświaty zdrowotnej (1988)<sup>305</sup>.

Dodatkowo podejmowane są działania na rzecz otwartości systemu edukacji poprzez zwiększoną mobilność i upowszechnianie uczenia się przez całe życie, które wspierane są przez programy wspólnotowe: Sokrates<sup>306</sup> (w dziedzinie edukacji), Leonardo da Vinci<sup>307</sup> (w dziedzinie szkolenia zawodowego), Erasmus<sup>308</sup> (obejmujący szkolnictwo wyższe), Młodzież Youth<sup>309</sup> (nieformalna edukacja oraz międzynarodowa mobilność młodzieży), Grundtvig<sup>310</sup>

---

<sup>303</sup> Dz. U. L 394 z 30 grudnia 2006.

<sup>304</sup> E. Suwiński, Europejski wymiar polskiej edukacji, Wydawnictwo Temat, Łysomice 2002, s. 8.

<sup>305</sup> A. Włoch, Edukacja europejska: założenia, perspektywy, funkcje społeczne, krytyczne spojrzenie, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2016, s. 51-52.

<sup>306</sup> Program Sokrates, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, <http://www.us.edu.pl/universytet/programy/informator/spis44.php> [dostęp: 12.06.2023].

<sup>307</sup> A. Włoch, Edukacja europejska..., s. 52.

<sup>308</sup> Tamże.

<sup>309</sup> Erasmus+ to program Unii Europejskiej wspierający wymianę edukacyjną, <https://erasmusplus.org.pl/> [dostęp: 12.06.2023].

<sup>310</sup> A. Włoch, Edukacja europejska..., s. 52.

(mobilność dorosłych), a także Zintegrowany program działań na rzecz uczenia się przez całe życie<sup>311</sup>.

W realiach dynamicznych zmian społecznych i edukacyjnych Unia Europejska zredefiniowała również społeczną rolę nauczyciela. Jego zadaniem staje się rzetelny opis rzeczywistości, jej objaśnianie, wskazywanie kierunków przemian świata, tworzenie idei i wartości o charakterze uniwersalnym. Oczekuje się od niego także realizacji zadań eksperymentalno-doradczych i inicjowania działań twórczych. Zadanie te może wykonać nauczyciel zaangażowany w życie społeczne, podejmujący wyzwania związane ze stymulowaniem kompetencji uczniów do twórczego i refleksyjnego uczestniczenia w zmianach<sup>312</sup>.

Przyszłość polityki oświatowej państwa polskiego wiąże się z przyszłością polityki oświatowej Unii Europejskiej. I tak w komunikacie Komisji pt. „Rozwój szkół i doskonały poziom nauczania warunkiem dobrego startu życiowego”<sup>313</sup> przedstawiono informacje i zaproponowano działania wszystkim krajom członkowskim na rzecz poprawy jakości i integracyjnego charakteru edukacji szkolnej, kompetencji nauczycieli i kadry kierowniczej szkół oraz zarządzania szkołami. Natomiast w komunikacie: „Budowa silnej Europy: rola polityki dotyczącej młodzieży, edukacji i kultury”<sup>314</sup> Komisja zaproponowała pakiet inicjatyw podkreślających zasadniczą rolę edukacji, młodzieży i kultury w tworzeniu przyszłości Europy. Ponadto w komunikacie: „Wzmocnienie tożsamości europejskiej edukacji dzięki edukacji i kulturze”<sup>315</sup> określiła wizję europejskiego obszaru edukacji, zgodnie z którą mobilność, wzajemne uznawanie dyplomów i okresów studiów za granicą, nauka języków, wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem, zawód nauczyciela oraz innowacje i technologie cyfrowe uznawane są za kluczowe obszary współpracy w dziedzinie polityki oświatowej państw Wspólnoty. Zatem współpraca w zakresie polityki edukacyjnej odgrywa istotną rolę, dając społeczeństwu europejskiemu fundament wiedzy, umiejętności i innowacyjności, tak bardzo potrzebny we współczesnym świecie rosnącej konkurencji.

---

<sup>311</sup> Program „Uczenie się przez całe życie” 2007–2013, <https://eur-lex.europa.eu/PL/legal-content/summary/lifelong-learning-programme-2007-13.html> [dostęp: 12.06.2023].

<sup>312</sup> E. Suwiński, Europejski wymiar..., s. 10.

<sup>313</sup> Rozwój szkół i doskonałe nauczanie, <https://eur-lex.europa.eu/PL/legal-content/summary/school-development-and-excellent-teaching.html> [dostęp: 12.05.2023].

<sup>314</sup> Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-społecznego i Komitetu regionów Budowa silniejszej Europy: rola polityki dotyczącej młodzieży, edukacji i kultury, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=COM:2018:268:FIN> [dostęp: 12. 06. 2023].

<sup>315</sup> Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów Wzmocnienie tożsamości europejskiej dzięki edukacji i kulturze Wkład Komisji Europejskiej w spotkanie przywódców w Göteborgu w dniu 17 listopada 2017 r., <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=COM:2017:673:FIN> [dostęp: 23.06.2023].

#### 2.1.4. Założenia polityki oświatowej a funkcje szkoły

Szkoła jest instytucją społeczną i państwową<sup>316</sup>. Jest jedną z najstarszych instytucji społecznych tworzonych w celu przygotowania młodego pokolenia do życia dorosłego<sup>317</sup>. Szkoła jako instytucja edukacyjna spełnia różne funkcje<sup>318</sup>. Oprócz funkcji założonych, szkoły realizują także funkcje ukryte<sup>319</sup>. W założeniach polityki oświatowej podstawą najnowszej refleksji o szkole i jej funkcjach staje się przyjęcie odmiennego niż dotąd pojmowania miejsca i roli tej instytucji w społeczeństwie i państwie. Od wieków bowiem szkoła pełniła służebne funkcje, głównie wobec państwa i elit władzy. Elity te - jak się twierdziło - „w imieniu” i „dla dobra” społeczeństwa wyznaczały cele edukacji, treści, sposoby i formy jej funkcjonowania. Jednostki poddawane edukacji niewiele (lub nic) miały do powiedzenia we wszystkich tych sprawach<sup>320</sup>. Od paru dziesięcioleci w zachodnich państwach demokracji parlamentarnej, a od kilkunastu lat również w Polsce, podważa się takie podporządkowanie oświaty instytucjom państwa i ludziom sprawującym władzę polityczną. Szkoła (i cały system edukacji) służyć mają przede wszystkim obywatelom, sprzyjać ich rozwojowi, wspomagać procesy samorealizacji, oferować światy wartości, wiedzę i sprawności pomagające w dokonywaniu wyborów dróg życiowych (między innymi zawodowych, rodzinnych, obywatelskich)<sup>321</sup>. Tak zarysowane miejsce i funkcje szkoły kojarzone są z procesami decentralizacji zarządzania i uspołecznienia tej instytucji. Oświata szkolna powinna pozostawać w coraz silniejszych związkach ze społecznościami lokalnymi, wypełniać zadania stawiane przez te społeczności. Szkoła powinna także - i przemiany takie już następują - odchodzić od edukacji zunifikowanej, wtłoczonej w ramy tradycyjnych schematów rozwiązań programowych, metodycznych i organizacyjnych. Istnieć powinny różne modele edukacji szkolnej. Odbiciem dążeń do zróżnicowania modeli kształcenia i wychowania jest na przykład wyodrębnianie się (obok nurtu szkolnictwa

---

<sup>316</sup> Szkoła jako instytucja definiowana przez W. Okonia to instytucja oświatowo-wychowawcza zajmująca się kształceniem i wychowaniem dzieci, młodzieży i dorosłych, stosownie do przyjętych w danym społeczeństwie celów i zadań oraz kompetencji oświatowo-wychowawczych i programów. Osiąganiu tych celów służy odpowiednio wykształcona kadra pedagogiczna, nadzór oświatowy, baza szkolna, wyposażenie oraz zabezpieczenie budżetowe ze skarbu państwa, samorządów lokalnych lub innych źródeł.

<sup>317</sup> J. Szybiak, *Z dziejów szkoły*, [w:] *Sztuka nauczania. Szkoła*, (red.) K. Konarzewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1991, s. 9.

<sup>318</sup> J. Poplucz przez „funkcję” rozumie wyodrębniony zespół czynności odpowiadający określonym rodzajowi zadań; zob. J. Poplucz, *Funkcje nauczyciela w procesie dydaktyczno-wychowawczym szkoły*, „Chowanna” 1998, s. 149-168.

<sup>319</sup> Funkcje ukryte maskują proces powstawania wiedzy oraz fakt podporządkowania przekazu edukacyjnego celom politycznym i ideologicznym. Czynniki te mocno ograniczają szkoły i rozwój uczniów z różnych środowisk oraz blokują rozwój kompetencji emancypacyjnych.

<sup>320</sup> J. Gęsiński, *Jak nie zwariować w szkole*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne WSiP, Warszawa 1999, s. 189.

<sup>321</sup> J. Szybiak, *Z dziejów szkoły...*, s. 11.

państwowego), nurtu szkół alternatywnych, które bądź nawiązują do tradycji z okresu progresywizmu, bądź odwołują się do rozmaitych współczesnych koncepcji autorskich<sup>322</sup>.

Szkole przypisuje się wiele funkcji – zarówno założonych, jak i realizowanych. W tradycji edukacji szkolnej ukształtowane zostały liczne podstawowe funkcje<sup>323</sup>. Instytucja ta miała i ma służyć między innymi przekazywaniu lub zdobywaniu wiedzy o społeczeństwie, przyrodzie, kulturze, nauce i technice, zapoznawaniu z dorobkiem nauki i kultury, zachowaniu trwałości tradycji i wiedzy o przeszłości, przekazowi wiedzy o przeszłości, prezentacji dokonań ludzkości w rozwoju myśli naukowej i kultury materialnej, techniki<sup>324</sup>. Szkoły w różnym stopniu funkcje te spełniały i spełniają nadal. Od początków istnienia edukacji szkolnej służyła ona kształtowaniu rozmaitych sprawności - instrumentalnych i elementarnych (na przykład umiejętności czytania, pisania i liczenia), specjalistycznych (na przykład zawodowych) oraz intelektualnych. Z różnym nasileniem i powodzeniem szkoła sprzyja rozwojowi osobowości – wszystkich lub niektórych jej sfer. W rozmaitych systemach szkolnych i warunkach funkcjonowania tej instytucji szczególny nacisk kładziono na rozwój intelektu, uspołecznienia, sferę emocjonalną, rozwój fizyczny – niekiedy na większość lub wszystkie sfery (tak było i jest w różnych odmianach kształcenia i wychowania wielostronnego)<sup>325</sup>. Odwieczną funkcją szkoły jest oferowanie (nader często kształtowanie czy narzucanie) świata wartości, przedstawień świata idei, ideologii wyznaczającej życie społeczne, światopoglądu. Zazwyczaj kolejne pokolenia młodzieży w toku edukacji przygotowywane były (i są) do udziału w życiu społecznym – zgodnie z przyjętymi lub narzucanymi wzorami tego życia (obywatelskiego, rodzinnego)<sup>326</sup>. Szkoła – przynajmniej w założeniu – pomagać ma w rozumnym kierowaniu własnym rozwojem i w dokonywaniu wyborów życiowych przez wychowanków. Proponuje wartościowe modele życia, zachęca do samorealizacji i samokształcenia<sup>327</sup>.

W założeniach polityki oświatowej obszarem szczególnych przemian edukacji szkolnej stać się powinny relacje między ludźmi uczestniczącymi w procesach oświatowych –

---

<sup>322</sup> Tamże.

<sup>323</sup> A. Kamiński i R. Wroczyński pisali o szkole nauczającej, wychowującej, opiekuńczej i osiedlowej. Funkcja kulturalna wyodrębniona przez K. Konarzewskiego, a funkcja kulturowa przez H. Smarzewskiego. W. Okoń wyróżnia funkcje: przygotowanie do życia w społeczeństwie, przygotowanie do życia indywidualnego, przygotowanie do uczestnictwa w kulturze, przygotowanie do życia w środowisku, przygotowanie do pracy zawodowej. B. Milewski i B. Śliwerski wyróżnili trzy funkcje szkoły: rekonstrukcyjną, adaptacyjną i emancypacyjną.

<sup>324</sup> A. Kamiński, *Funkcje pedagogiki społecznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1982; R. Wroczyński, *Pedagogika społeczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1979, s. 359-360.

<sup>325</sup> J. Szybiak, *Z dziejów szkoły...*, s. 11.

<sup>326</sup> Tamże, s. 14.

<sup>327</sup> M. J. Szumański, *Kryzys i zmiana: studia nad przemianami edukacyjnymi w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2002, s. 83.

nauczycielami i uczniami. Uczestnicy tych procesów uczyć się muszą wzajemnego poszanowania praw i respektowania obowiązków, umiejętności współpracy, współdziałania, kształtowania warunków podmiotowego udziału w aktywności edukacyjnej. Zmiany w tym zakresie wymagają przezwyciężenia wielu stereotypów, nastawień, nawyków, wymagają daleko idącej reorientacji wyobrażeń o pracy nauczycielskiej i zmian w wykonywaniu nauczycielskiego zawodu. Ten obszar zmian – w dużym stopniu zależy od uczestników procesów edukacyjnych<sup>328</sup>.

Wymienione funkcje pozostają w silnych wzajemnych powiązaniach i zależnościach. Jako funkcje założone znajdują odzwierciedlenie w celach i zadaniach edukacji. Różne przy tym są akcenty, preferencje czy swoiste hierarchie funkcji. Wizje funkcji dominujących ulegają zmianom. W zależności od licznych uwarunkowań społecznych, gospodarczo-ekonomicznych, ideowych, także skojarzonych z nimi koncepcji pedagogicznych, eksponuje się znaczenie poszczególnych funkcji lub zespołów funkcji<sup>329</sup>. Ilustracją tej zmienności obrazu (swoistej hierarchii) funkcji są poglądy i praktyki oświatowe lansujące bądź edukację o charakterze encyklopedycznym, bądź edukację służącą przede wszystkim rozwojowi osobowości (ewentualnie wybranych jej sfer), bądź edukację przygotowującą głównie do działalności zawodowej, praktycznej, bądź wreszcie edukację wielostronną, spełniającą wszystkie te funkcje w możliwie największym zakresie<sup>330</sup>. W założeniach polityki oświatowej państwa szkoła powołana jest do wypełniania także innych funkcji - również od wieków przypisywanych tej instytucji. Ma więc realizować na przykład funkcję wychowawczą, opiekuńczą, funkcję kulturotwórczą czy funkcje środowiskowe (dotyczące oddziaływania między innymi na społeczności lokalne – w tym oddziaływania do tworzenia środowiska lokalnego)<sup>331</sup>. Szkole przypisywane są ponadto funkcje doradcze czy konsultacyjne, funkcje dotyczące uniwersalizacji wzorów życia, ale jednocześnie zachowywania tożsamości i podmiotowości grup i jednostek<sup>332</sup>. Są to również funkcje związane z przygotowywaniem wychowanków do życia w zmieniających się warunkach, do życia aktywnego, zaangażowanego w kreowanie świata społecznego, świata idei, świata przyrody i świata rzeczy. W tym zakresie szkoła powinna zmieniać także własne ideologie i modele działalności

---

<sup>328</sup> Tamże, s. 84-85.

<sup>329</sup> W. Okoń, Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej, Wydawnictwo Naukowe Żak, Warszawa 1995, s. 86.

<sup>330</sup> B. Śliwerski, Jak zmieniać szkołę? Studia i szkice z pedagogiki porównawczej, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1998, s. 32.

<sup>331</sup> W. Okoń, Wprowadzenie do dydaktyki..., s. 91.

<sup>332</sup> J. Kuźma, Nauka o szkole. Teorie i wizje przyszłej szkoły, „Roczniki Pedagogiczne” 2013, 5 (2), s. 15-52.

edukacyjnej, generować zmiany wewnętrzne (wewnątrzsystemowe) i reagować na transformację różnych dziedzin życia pozaszkolnego<sup>333</sup>.

Przytoczone funkcje wypełniane są niekiedy bardzo niedoskonale. Budzi to szeroką krytykę szkoły. Dysfunkcjonalność tej instytucji widzi się między innymi w pogłębiającym się oderwaniu treści kształcenia od stanu wiedzy oraz od potrzeb i oczekiwań uczących się. Treści te są przesadnie encyklopedyczne, zogniskowane głównie na przeszłości, niezbyt przydatne współczesnemu człowiekowi<sup>334</sup>. Edukacja odbywa się – jak pisał J. Szczepański – „na niby” (w sztucznych warunkach, przy uwzględnieniu raczej niezbyt przydatnych treści, za pomocą tradycyjnych lub udziwnionych metod)<sup>335</sup>. Wbrew deklaracjom szkoła – jeśli przyjąć typowe modele jej funkcjonowania – nie tylko nie wspiera rozwoju osobowości, ale rozwój ten blokuje, utrudnia. W niewielkim stopniu dostarcza wiedzy pomocnej w realnych sytuacjach życiowych. Instytucja ta staje się osobliwym skansenem, nierzadko teatrem lub polem bitwy, miejscem złych doświadczeń społecznych, zbędnych konfliktów. Jest – zbyt często – instytucją lęku, stresu i nudy, instytucją przemocy – symbolicznej (narzucającej idee, treści, interpretacje, kody językowe i kulturowe itp.), psychicznej i (bywa także) fizycznej<sup>336</sup>.

Krytyka szkoły prowadzi do propozycji co najmniej trojakiemu rodzajowi. Po pierwsze – głosi się potrzebę ciągłego doskonalenia tej instytucji, po drugie – postuluje się radykalną jej zmianę (uważa się, że doskonalenie złej instytucji jest zabiegiem chybionym), po trzecie – wypowiada się poglądy nawołujące do deskolaryzacji – likwidacji szkoły (przynajmniej w tradycyjnie ukształtowanym modelu)<sup>337</sup>. W niektórych społeczeństwach dostrzega się wyraźnie zjawisko oporu wobec szkoły i w ogóle dotychczasowego wzorca oświaty. Nasilają się sprzeciwy wobec dominującego modelu edukacji szkolnej, wzmagają się niechęć dzieci i młodzieży, ale również wielu dorosłych (także licznych nauczycieli, którzy czują się zagubieni i bezradni, traktowani instrumentalnie, lekceważeni lub niedoceniani przez administrację oświatową, rodziców uczniów, elity władzy, różne inne grupy społeczne)<sup>338</sup>. Dlatego problematyka realizacji polityki edukacyjnej i wdrażania strategii reform oświatowych jest bardzo ważna ze względu na to, iż edukacja i jej system stanowi o przyszłości państwa i narodu. Szkoła zajmuje istotne miejsce w systemie edukacji, odgrywa ogromną rolę w wykształceniu i wychowaniu kolejnych pokoleń młodych Polaków. Stąd też szczególnego znaczenia nabiera

---

<sup>333</sup> Tamże, s. 18.

<sup>334</sup> M. J. Szymański, *Kryzys i zmiana...*, s. 62.

<sup>335</sup> Tamże.

<sup>336</sup> J. Kuźma, *Nauka o szkole...*, 43.

<sup>337</sup> Tamże, s. 43-44.

<sup>338</sup> M. J. Szymański, *Kryzys i zmiana...*, s. 62.

polityka oświatowa państwa, od której uzależnione jest funkcjonowanie szkół oraz możliwość oceny skuteczności realizacji polityki edukacyjnej.

## 2.2. Wybrane reformy oświatowe w Polsce po 1945 roku

### 2.2.1. Reformy oświatowe w okresie PRL

Polska w XX wieku przeżyła trzy rewolucje oświatowe, podczas których tworzyła system edukacyjny od podstaw<sup>339</sup>. Pierwsza z nich miała miejsce po odzyskaniu niepodległości w 1918 roku, druga po drugiej wojnie światowej, trzecia zaś po transformacji ustrojowej 1989 roku w trzeciej Rzeczypospolitej. Te trzy zmiany zasadniczo ukształtowały obecny system edukacji<sup>340</sup>. Jednak żaden system edukacji nie może być mechanizmem efektywnego działania bez świadomości wyzwań cywilizacyjnych, spoglądania w przyszłość (z uwzględnieniem kształcących doświadczeń z przeszłości) oraz bez dostrzegania szans, ale i pewnych zagrożeń przełomu wieków<sup>341</sup>.

Bardzo złożony jest problem periodyzacji dziejów oświaty i szkolnictwa w Polsce po zakończeniu II wojny światowej. W literaturze przedmiotu możemy spotkać się przynajmniej z kilkoma interpretacjami podziału tego okresu, odnajdując podobieństwa i różnice. T. Hejnicka-Bezwińska wyodrębniła na przestrzeni lat 1944–1989 cztery podokresy. Pierwszy okres obejmuje lata 1944–1952 i dotyczy zmian w warunkach przechodzenia od Rzeczypospolitej Polskiej (II Rzeczypospolitej) do Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej (PRL). Kończy go przyjęcie ustawy zasadniczej. Drugi okres obejmuje lata 1952–1961. Jest to proces zmian oświatowych lub inaczej proces doskonalenia systemu oświaty w PRL. To czas pomiędzy przyjęciem przez Sejm konstytucji a uchwaleniem ustawy o rozwoju systemu oświaty i wychowania w roku 1961. Trzeci okres obejmuje lata 1962–1973 i jest to czas względnej stabilizacji. W systemie oświatowym kontynuowane i umacniane są procesy wcześniej zapoczątkowane. Czwarty obejmuje lata siedemdziesiąte i osiemdziesiąte. To czas „dryfowania” oświaty<sup>342</sup>. Z kolei M. Krajewski umownie podzielił lata 1945–1975 na następujące okresy: szkolnictwo okresu budowy demokratycznych stosunków społeczno-

---

<sup>339</sup> Z. Osiński, Reformowanie polskiej edukacji historycznej w XX wieku. Kształt reform a potrzeby, zainteresowania i możliwości ucznia, [w:] Szkolnictwo pijarskie w czasach minionych a współczesne problemy edukacji historycznej, (red.) M. Ausz, K. Wróbel-Lipowa, Kraków-Lublin 2010, s. 7-44.

<sup>340</sup> Tamże, s. 17-19.

<sup>341</sup> T. Hejnicka-Bezwińska, Pedagogika. Podręcznik dla pierwszego stopnia kształcenia na poziomie wyższym, Wydawnictwo Difin SA., Warszawa 2015.

<sup>342</sup> Tamże.



politycznych w latach 1944/1945 do 1949/1950, szkolnictwo okresu budowy przemysłowych podstaw socjalizmu od 1950/1951 do 1955/1956, szkolnictwo okresu poszukiwań nowych rozwiązań społeczno-politycznych od 1956/1957 do 1960/1961, szkolnictwo okresu stabilizacji socjalizmu od 1961/1962 do 1969/1970 i szkolnictwo okresu niezrealizowanych założeń budownictwa socjalizmu w latach 1970/1971 do 1974/1975<sup>343</sup>. Natomiast B. Ratuś, opierając się na kryterium szerokiego kontekstu społeczno-historycznego w powojennej historii oświaty, wyodrębnił następujące okresy: lata 1944/1945–1947/1948, 1948/1949–1956/1957, 1957/1958–1970/1971, 1971/1972–1980/1981<sup>344</sup>.

Z historycznego punktu widzenia można wyróżnić następujące okresy dla reformy systemu edukacji w Polsce: kształtowanie się prawnego systemu oświaty od zakończenia II wojny światowej do roku 1961, okres od 1961 roku, czyli od wydania pierwszej kompleksowej ustawy oświatowej do obrad „Okrągłego Stołu” i związanych z tym pierwszych reform demokratycznych oraz okres po transformacji ustrojowej do czasów współczesnych. Zasadnicze zmiany przeprowadzono w latach<sup>345</sup>: 1948<sup>346</sup>, 1961, 1973, 1999, 2017. Pomędzy tymi okresami reform dokonywano wielu zmian i choć nie dotyczyły całego ustroju szkolnego, to miały istotne znaczenie dla funkcjonowania całego systemu<sup>347</sup>.

Formalnie nie uchylono po 1945 roku ustawy o ustroju szkolnictwa z 1932 roku, lecz zasadniczo ją zmodyfikowano. Pierwszym problemem oświaty, zaraz po wojnie, była koncepcja reformy szkolnej. Zjazd Łódzki w 1945 roku uznał to za zadanie priorytetowe dla państwa<sup>348</sup>. Wstępny projekt reformy przedstawiono już w maju 1945 roku. Premier E. Osóbka-Morawski zapowiedział działania, które miały zdemokratyzować szkołę, a mianowicie: udostępnienie nauki na wszystkich szczeblach masom ludowym, zniesienie zapór utrudniających dostęp do szkół średnich i wyższych dzieciom robotników i chłopów, co miało zmienić strukturę inteligencji polskiej, rozwijanie form pomocy szkolnej (między innymi:

---

<sup>343</sup> M. Krajewski, *Od komunistycznej demokracji do stalinizmu. Polska w latach 1944–1956. Zarys Problematyki*, [w:] *Kujawy i Pomorze w latach 1945–1956. Od zakończenia okupacji niemieckiej do przełomu październikowego*, (red.) W. Jastrzębski, M. Krajewski, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Włocławek 2001, s. 9–23.

<sup>344</sup> B. Ratuś, *Edukacja w okresie reform ustrojowych. Studia i szkice pedagogiczne*, Wydawnictwo WSP, Zielona Góra 1996, s. 6.

<sup>345</sup> Z. Jasiński, *Trójgłos w sprawie reformy systemu edukacji w Polsce*, [w:] *Czas na wychowanie*, (red.) B. Piątkowska, Instytut Naukowo-Wydawniczy „Spatium”, Radom 2020, s. 14.

<sup>346</sup> J. Król, *Reforma oświatowa z 1948 roku: uwarunkowania społeczno-polityczne, założenia i realizacja*. *Pedagogika*, „*Studia i Rozprawy*” 2015, 24, s. 555-566.

<sup>347</sup> T. Gumuła, *Kształcenie nauczycieli na marginesie zmian w szkołach wyższych. Społeczne, etyczne i prawne aspekty funkcjonowania szkolnictwa wyższego w Polsce*, Wydawnictwo SGGW, Warszawa 2013, s. 63.

<sup>348</sup> J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach zmiany...*, s.41.

stypendia, bursy, stołówki)<sup>349</sup>. Socjalistyczny charakter szkoły znalazł również odzwierciedlenie w nowych programach nauczania i podręcznikach szkolnych. Organizację szkolnictwa w nowej, socjalistycznej Polsce i ministerialną koncepcję reformy przedstawił minister S. Skrzeszewski w dokumencie: „Podstawowe zagadnienia wychowania i oświecenia publicznego w nowej Polsce”<sup>350</sup>. Potrzebę wprowadzenia reformy szkolnej uzasadniano zmianami, które zaszły w wyniku wojny, w polityce zagranicznej i wewnętrznej, gospodarce narodowej oraz życiu społecznym kraju. Zmiany te wymagały przystosowania ustroju szkolnego do nowego układu sił społecznych. Funkcjonowanie nowej szkoły oparto na czterech zasadach, które przetrwały w polskiej oświacie do czasów współczesnych: zasada jednolitości ustroju szkolnego, powszechności nauczania, publiczności szkół, bezpłatności nauki<sup>351</sup>.

We wrześniu 1945 roku zostały wydane wytyczne do organizacji publicznych szkół powszechnych. Przepisy te zamieszczono w Instrukcji z dnia 16 lipca 1945 roku w sprawie realizacji obowiązku szkolnego i organizacji szkół powszechnych w roku szkolnym 1945/1946<sup>352</sup>. Dokument ten był pierwszą próbą zreformowania szkolnictwa powszechnego. Umożliwił wprowadzenie do szkół o różnych stopniach organizacyjnych jednakowego programu i jednorocznych klas. Obowiązek szkolny przewidziany był na 8 lat i obejmował dzieci w wieku 7–15 lat życia, a nauczanie do poziomu średniego łącznie na 11 lat (8+3). W nowej szkole przewidziano trzy cykle kształcenia: 5-letni cykl kształcenia propedeutycznego (klasy I-V), w którym miały być realizowane podstawowe treści sześciu klas szkoły przedwojennej, 3-letni niższy zwany też gimnazjalnym (klasy VI-VIII) z głównymi treściami programowymi przedwojennego 4-letniego gimnazjum oraz 3-letni wyższy cykl kształcenia systematycznego zwanego też licealnym (klasy IX-XI) odpowiadający poszerzonemu i pogłębionemu programowi przedwojennego 2-letniego liceum. Dwa pierwsze cykle miały obowiązywać wszystkich, a programy nauczania w szkołach miejskich i wiejskich miały być jednakowe. Zrównanie tych szkół uznano za warunek demokratyzacji i postępu<sup>353</sup>. Ważny dla polskiego społeczeństwa był Ogólnik Ministra Oświaty z dnia 13 września 1945 roku w sprawie nauki szkolnej religii, który wprowadzał dowolność uczestniczenia w formalnie obowiązkowych lekcjach tego przedmiotu. Poglądy o dobrowolności nauki religii w szkołach,

---

<sup>349</sup> A. Szczęsna, Wsparcie społeczne w rozwoju zawodowym nauczycieli, Wydawnictwo UZ, Zielona Góra 2010, s. 68.

<sup>350</sup> S. Skrzeszewski, Podstawowe zagadnienia wychowania i oświecenia publicznego w nowej Polsce (spuścizna, osiągnięcia, zadania), [w:] Ogólnopolski Zjazd Oświatowy w Łodzi 18–22 czerwca 1945, Ministerstwo Oświaty – PZWS, Warszawa 1945, s. 58.

<sup>351</sup> Tamże.

<sup>352</sup> L. Burzyńska-Wentland, Warunki tworzenia się polskiego szkolnictwa podstawowego w województwie gdańskim po zakończeniu działań wojennych w 1945 roku, „Studia i Badania Naukowe” 2014, 7 (1), s. 72-73.

<sup>353</sup> T. Gumuła, Kształcenie nauczycieli na marginesie..., s. 39.

które wprowadzano w życie, sięgały głęboko w podstawy wychowania i w tradycje polskiej szkoły<sup>354</sup>. Pomimo stopniowego usuwania religii ze szkół rząd Polski w piśmie z 18 marca 1949 roku pisał: „wszelkie wersje o likwidacji nauki religii w szkołach są bezpodstawne”<sup>355</sup>.

Pod względem prawnym sprawę podziału szkół uregulował dopiero dekret Prezydium Krajowej Rady Narodowej z 13 listopada 1945 roku o organizacji szkolnictwa w okresie przejściowym<sup>356</sup>. Zatwierdzono podział szkoły powszechnej na trzy stopnie organizacyjne. Natomiast podstawą prawną zmian w organizacji szkolnictwa stał się dekret rządu z dnia 23 listopada 1945 roku<sup>357</sup>. Dekret ten unieważniał przepisy ustawy z 11 marca 1932 roku, umożliwiając tym samym dokonanie zmian w całym szkolnictwie podstawowym i średnim. Kierunek działalności szkoły polskiej w okresie powojennym określała odezwa Ministerstwa Oświaty z 1945 roku, która głosiła, że: „Demokracja gospodarcza i polityczna, aby stała się silna i zdrowa, musi oprzeć się na świątym narodzie. Wyzwalając człowieka z więzów gospodarczego i politycznego ucisku, trzeba go wyzwolić z pęt ciemnoty, trzeba przez oświatę i wychowanie dać mu rzeczywiste prawo sprawiedliwego startu w życie. To olbrzymie zadanie wychowania dla nowej rzeczywistości nowego człowieka stoi przed szkołą polską”<sup>358</sup>.

Zarządzenie Ministra Oświaty na rok szkolny 1945/1946 znosiło przedwojenną trójstopniową szkołę powszechną. Ministerstwo Oświaty zarządziło wprowadzenie w życie jednolitych programów nauczania. W gimnazjum zorganizowane zostały klasy wstępne umożliwiające rozpoczęcie nauki w szkole średniej młodzieży niemającej świadectwa ukończenia szkoły podstawowej. Zorganizowano też przyspieszony tok nauczania w szkolnictwie średnim. Obejmował on 3-letni cykl nauczania w zakresie gimnazjum i liceum<sup>359</sup>.

Zarządzenie Ministra Oświaty w sprawie organizacji roku szkolnego 1946/1947 ustaliło zasady przedłużenia kształcenia podstawowego do ośmiu lat. Przy szkołach mających odpowiednie warunki od razu zorganizowano klasy VIII. Natomiast absolwentom klas VII z tych szkół, w których w roku 1946/1947 nie mogła powstać klasa VIII, zapewniono prawo wstępu bez egzaminu do I klasy w 3-letnim gimnazjum, przygotowującym do 2-letniego liceum typu humanistycznego, matematyczno-fizycznego lub przyrodniczego<sup>360</sup>.

---

<sup>354</sup> L. Burzyńska-Wentland, *Warunki tworzenia...*, s. 74.

<sup>355</sup> Tamże, s. 74-75.

<sup>356</sup> H. Składanowski, *Walka o utrzymanie narodowego (demokratycznego) ideału wychowawczego w polskiej oświacie w latach 1944 – 1947*, „Roczniki humanistyczne” 2004, 52 (2), s. 57-70.

<sup>357</sup> Tamże, s. 63.

<sup>358</sup> Tamże.

<sup>359</sup> L. Burzyńska-Wentland, *Warunki tworzenia...*, s. 76.

<sup>360</sup> Tamże, s. 78.

Instrukcja Ministerstwa Oświaty z 21 maja 1947 roku w sprawie organizacji roku szkolnego 1947/1948 utrwaliła zasadę jednolitości strukturalnej szkolnictwa ogólnokształcącego, ustalając, że kształcenie ogólne na poziomie średnim rozpoczyna się w klasach wyrównawczych o programie klasy ósmej, przeznaczonych tylko dla absolwentów klasy ósmej<sup>361</sup>. Właściwe kształcenie średnie miało objąć klasę II i III gimnazjum oraz I i II liceum. Analogiczne zmiany wprowadzono też do szkolnictwa zawodowego<sup>362</sup>.

Najważniejszą reformą systemową tego okresu była zmiana z 1948 roku. Można traktować ją jako ukoronowanie procesów społeczno-politycznych, które zainicjowano już w 1944 roku. Rozpoczęto przygotowania do wielkiej ofensywy ideologicznej w szkolnictwie. Były to przemiany przełomowe dla wprowadzenia komunistycznego porządku w Polsce. Wprowadzono powszechną, jednolitą, siedmioklasową szkołę podstawową, obowiązującą od siódmego roku życia. Stworzono podstawy systemu, na którym opierało się dalsze kształcenie: zawodowe w zasadniczych szkołach zawodowych oraz średnie w czteroletnich liceach. Powstał scentralizowany system edukacji kontrolowany przez państwo. Władza w pełni wpływała na finansowanie, zarządzanie i kontrolowanie szkolnictwa. Zatem reforma z 1948 roku była typową reformą etatystyczną. Jej istotą było ukierunkowanie zmian na „ideologiczną uniformizację myślenia obywateli, większe uzależnienie ich od centrum dyspozycyjnego czy polityczne umocnienie zależności, posłuszeństwa i dyscypliny wobec władzy, a także blokowanie i kanalizowanie aspiracji edukacyjnych”<sup>363</sup>. Reformując oświatę, potwierdzono, że wprowadzenie obowiązku nauki na poziomie szkoły ośmioletniej po dwóch latach prób okazało się nierealne. Dlatego też instrukcja Ministerstwa Oświaty z 4 maja 1948 roku ustaliła, że szkoła podstawowa pozostanie siedmioletnia, a gimnazjum połączone z liceum będzie tworzyć jedną szkołę liceum o czteroletnim okresie nauczania. Szkoła podstawowa w połączeniu z liceum tworzyła zatem jednolitą szkołę jedenastoletnią. O przyjęciu absolwentów klasy siódmej do liceum miały decydować społeczne komisje kwalifikacyjne. Poza przygotowaniem rzeczowym uwzględniały one również pochodzenie społeczne młodzieży, aby zapewnić pierwszeństwo kształcenia w szkole średniej młodzieży robotniczej i chłopskiej<sup>364</sup>. Zatem, w myśl Instrukcji Ministerstwa Oświaty z 4 maja 1948 roku, 4-letnie licea weszły w skład klas VIII-XI, tzw. jedenastolatek, wzorem sowieckiego systemu szkolnego wraz z 7-letnią szkołą podstawową. „Jedenastolatka” miała realizować jednolity program nauczania, który był podstawą

---

<sup>361</sup> Z. Jasiński, Trójgłos w sprawie reformy..., s. 8.

<sup>362</sup> Tamże.

<sup>363</sup> J. Król, Reforma oświatowa z 1948..., s. 556.

<sup>364</sup> Tamże, s. 566.

socjalistycznego wychowania. Ukształtowana w ten sposób nowa struktura szkolnictwa polskiego przetrwała do roku 1960/1961<sup>365</sup>.

W 1949 roku uchwalono ważną ustawę o likwidacji analfabetyzmu<sup>366</sup>. Stała się ona podstawą zwalczania analfabetyzmu wśród dorosłych. Akcją likwidacji analfabetyzmu w społeczeństwie przeprowadzono w latach 1949–1951. Zgodnie z zarządzeniem Państwowego Komitetu Planowania Gospodarczego z dnia 5 grudnia 1950 do 1 maja 1951 należało zlikwidować analfabetyzm we wszystkich zakładach pracy<sup>367</sup>.

Jeśli chodzi o reformę szkolnictwa zawodowego, to była ona bardzo rozbudowana w czasie i przebiegała w kilku etapach. W okresie od 1 września 1949 roku do 22 czerwca 1951 roku istniały w Polsce następujące typy szkół zawodowych: publiczne średnie szkoły zawodowe, licea zawodowe o podbudowie gimnazjum, licea zawodowe oparte na 7 klasach szkoły podstawowej, szkoły przysposobienia zawodowego, szkoły zawodowe dla dorosłych. Dla zapewnienia ścisłego powiązania szkolnictwa zawodowego z potrzebami gospodarki narodowej i w związku z włączeniem go do realizacji planów budownictwa socjalistycznego w 1949 roku został utworzony Centralny Urząd Szkolnictwa Zawodowego (CUSZ). Był to naczelnny organ powołany do planowania, organizowania i kierowania szkolnictwem zawodowym. Rozpoczął on swoją działalność 21 czerwca 1949 roku. Największym osiągnięciem CUSZ było przygotowanie w latach 1949–1951 projektu nowego systemu szkolnictwa zawodowego podnoszącego rangę szkoły zawodowej. W dniu 23 czerwca 1951 roku Prezydium Rządu zatwierdziło opracowany przez ówczesny Centralny Urząd Szkolenia Zawodowego projekt struktury szkolnictwa zawodowego<sup>368</sup>. Uchwała rządowa ustaliła następujące rodzaje szkół: szkoły przysposobienia zawodowego, dwuletnie zasadnicze szkoły zawodowe, technika zawodowe dla absolwentów klasy siódmej oraz szkoły majstrów. Kolejne zmiany w szkolnictwie zawodowym nastąpiły w 1953 roku i przewidywały wprowadzenie szkół przysposobienia zawodowego jako najniższej formy przygotowania do pracy zawodowej, zasadniczych szkół zawodowych przygotowujących robotników wykwalifikowanych oraz techników i szkół zawodowych stopnia licealnego, przygotowujących kadrę ze średnim pełnym wykształceniem zawodowym. Na podstawie ustawy z 10 września 1956 roku niemal wszystkie szkoły zawodowe, z wyjątkiem szkolnictwa przyzakładowego oraz różnorodnych kursów

---

<sup>365</sup> Tamże.

<sup>366</sup> M. Budnik, *Walka z analfabetyzmem w Polsce Ludowej i jej realia w świetle wybranych dokumentów Ministerstwa Oświaty oraz Biura Pełnomocnika Rządu do Walki z Analfabetyzmem (1949–1951)*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Litteraria Polonica” 2013, 19 (1), s. 39.

<sup>367</sup> Tamże, s. 32-39.

<sup>368</sup> Tamże.

zawodowych przeszły pod bezpośredni nadzór Ministerstwa Oświaty<sup>369</sup>. Ustawa ta znosiła istniejący od 1949 roku Centralny Urząd Szkolenia Zawodowego. Dotychczasowe uprawnienia prezesa CUSZ przeszły w ręce Ministra Oświaty<sup>370</sup>. Od roku szkolnego 1958/1959 większość techników przeszła na cykl 5-letni, a szkoły zawodowe na 3-letni. Instrukcja Ministerstwa Oświaty z dnia 2 maja 1958 roku w sprawie organizacji roku szkolnego 1958/1959 ustaliła następującą strukturę szkolnictwa ponadpodstawowego o charakterze zawodowym: 3-letnie zasadnicze szkoły zawodowe, 3-letnie przyzakładowe szkoły dokształcające dla młodocianych do lat 18 pracujących w dużych zakładach przemysłowych, 3-letnie szkoły dokształcające dla młodzieży zatrudnionej w przemyśle, 2- i 3-letnie szkoły przysposobienia zawodowego, 2-letnie zasadnicze szkoły zawodowe, 2-letnie, tzw. zaoczne szkoły handlowe dla pracujących, roczne szkoły laborantów, roczne szkoły mistrzów oraz 2-letnie wieczorowe szkoły mistrzów, 5-letnie technika, 3-letnie technika dla absolwentów zasadniczych szkół zawodowych, szkoły policealne oraz technika dla pracujących<sup>371</sup>. W lipcu 1958 roku ukazała się ustawa o nauce zawodu, przysposobieniu do pracy i stażu pracy dla absolwentów<sup>372</sup>. Od 1959 roku, zgodnie z zarządzeniem Ministerstwa Oświaty, zaczęto organizować 2-letnie szkoły przysposobienia zawodowego, które przeznaczone były dla wszystkich absolwentów szkół podstawowych niekontynuujących nauki w innych szkołach<sup>373</sup>.

W czasie odwilży październikowej w 1956 roku krytyce nie oparła się także oświata z czasów stalinizmu i reforma z 1948 roku. Niepochlebne na jej temat opinie wychodziły zarówno ze strony nauczycieli, jak i władz państwowych. Po październikowej odwilży liberalizacja życia społeczno-politycznego, która wyrosła na falach ogólnej krytyki, powszechnego odcinania się od kultu jednostki i stalinizmu, niosła nadzieję na zmiany w szkolnictwie. Nadzieje te zostały jednak zweryfikowane przez aparat partyjno-państwowy, wraz ze stojącym już wówczas na jego czele W. Gomółką. III Zjazd PZPR w 1959 roku podjął decyzję o reformie oświaty, zalecając przebudowę ustroju szkolnego<sup>374</sup>.

Kompleksowych zmian w zakresie oświaty dokonano ustawą o rozwoju systemu oświaty i wychowania z dnia 15 lipca 1961 roku<sup>375</sup>. Było to pierwsze, całościowe, uregulowanie

---

<sup>369</sup> Ustawa z dnia 10 września 1956 r. o zmianie ustawy o szkolnictwie wyższym i o pracownikach nauki, Dz. U. 1956 nr 41 poz. 185 (uchylony).

<sup>370</sup> Tamże.

<sup>371</sup> A. Radziwiłł, Model ideologii wychowawczej w latach 1948 – 1956. Próba rekonstrukcji i analizy, [w:] Polacy wobec przemocy 1944 – 1956, (red.) B. Otwinowska, J. Żaryn, Wydawnictwo Editions „Spotkania”, Warszawa 1996, s. 332.

<sup>372</sup> Tamże, s. 334.

<sup>373</sup> Z. Jasiński, Trójgłos w sprawie reformy..., s. 14-16.

<sup>374</sup> M. Pyter, Prawne zasady funkcjonowania oświaty w Polsce Ludowej, „Studia Iuridica Lublinensia” 2015, 24 (4), s. 105.

<sup>375</sup> Tamże, s. 122.

zagadnień dotyczących szkolnictwa, wydane po II wojnie światowej. Ustawa regulowała podstawowe cele nauczania i wychowania, budowała ustrój i organizację szkolną, opierając je na wytycznych partii komunistycznej. Ustalała zadania szkół oraz zasady ich współdziałania z rodzicami, organizacjami społecznymi, młodzieżowymi i zakładami pracy. W ustawie poruszone zostały zagadnienia dotyczące przedszkoli, szkół podstawowych, zasadniczych szkół zawodowych, szkół średnich oraz szkół i zakładów specjalnych, jak również problematyka wychowania dzieci i młodzieży, kształcenie i doksztalcanie nauczycieli oraz osób pracujących. Końcowy rozdział został poświęcony kwestiom zarządzania szkołami i placówkami oświatowymi. Ustawa zniosła ostatecznie obowiązujące nadal częściowo przepisy przedwojennych aktów prawnych, a cele nauczania i system oświaty zweryfikowano, nadając im formalnie socjalistyczny charakter. W preambule zawarto postanowienie, zgodnie z którym oświata i wychowanie miały stanowić jedną z podstawowych dźwigni socjalistycznego rozwoju Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej. Celem systemu kształcenia i wychowania było przygotowanie kwalifikowanych pracowników gospodarki i kultury narodowej, świadomych budowniczych socjalizmu. Ustawa podkreślała, że całość kształtu nauczania i wychowania w szkołach i innych placówkach oświatowych ma mieć charakter świecki, natomiast ich zakładanie, prowadzenie i utrzymywanie w całości powinno należeć do kompetencji państwa<sup>376</sup>.

Jak już wspomniałam, podstawą socjalistycznej oświaty była powszechna, bezpłatna i obowiązkowa szkoła publiczna. Od początku konstytuowania się komunistycznych władz w Polsce starano się zlikwidować wszelkie przejawy edukacji prywatnej. Struktura szkolnictwa wprowadzona przedmiotową ustawą obejmowała 8-klasową szkołę podstawową, w zakresie której nauka była obowiązkowa. Szkoła podstawowa stanowiła organizacyjną i programową podstawę całego systemu kształcenia i wychowania. Na zasadach programowych szkoły podstawowej oparta była organizacja zasadniczych szkół zawodowych oraz szkół średnich. Zasadnicze szkoły zawodowe miały na celu kształcenie kwalifikowanych robotników, pracowników i rolników, nauka w nich trwała dwa lub trzy lata. Wśród szkół średnich funkcjonowały trzy typy: czteroletnie licea ogólnokształcące, technika zawodowe oraz licea zawodowe. Zgodnie z ustawą licea zawodowe mogły funkcjonować w następujących specjalnościach: przemysłowe, ekonomiczne, pedagogiczne, artystyczne. Nie był to katalog zamknięty, bowiem przepis dopuszczał specjalizowanie się wspomnianych szkół także w innych dziedzinach wiedzy. Okres nauki w technikach i liceach zawodowych trwał cztery lub

---

<sup>376</sup> Tamże.

pięć lat dla absolwentów szkół zawodowych oraz dwa lub trzy lata dla absolwentów zasadniczych szkół zawodowych<sup>377</sup>.

Na początku lat 70. rząd E. Gierka powołał Komisję Edukacji Narodowej pod przewodnictwem prof. J. Szczepańskiego, która w 1973 roku zaprezentowała „Raport o stanie oświaty w PRL”<sup>378</sup> oraz projekt reformy. Autorzy wskazywali na podstawowe słabości systemu szkolnego: rozpoczynanie edukacji dopiero przez dzieci siedmioletnie, zbytnia rozbudowa szkolnictwa zawodowego, nieodpowiedni system kształcenia nauczycieli. Raport wskazywał również na bariery edukacyjne, przeładowane programy nauczania i ich nieefektywność. Jak sądzono, ważną rolę na gruncie edukacji miała spełnić uchwała Sejmu PRL z 13 października 1973 roku, która w swym założeniu miała być drogą do kolejnej reformy polskiego systemu oświaty<sup>379</sup>. Dokument został uchwalony w 200. rocznicę powstania Komisji Edukacji Narodowej. W uchwale podkreślono, że na ówczesnym poziomie intelektualnego rozwoju społeczeństwa wdrożony system oświaty nie spełnia swoich zadań i tym samym powinien ulec daleko idącej reorganizacji<sup>380</sup>. Postulowano zatem upowszechnienie wychowania przedszkolnego, 10-letnią szkołę ogólnokształcącą jako szkołę powszechną i jednolitą oraz organizowanie innych szkół opartych na 10-latce (zawodowe od 0,5 do 2,5 roku nauki, 2-letnie szkoły specjalizacji kierunkowej, przygotowujące do studiów wyższych). Pogłębiający się pod koniec lat 70. kryzys ekonomiczny oraz wzmagająca się krytyka nowej koncepcji spowodowały, że reforma została odwołana<sup>381</sup>.

### 2.2.2. Przemiany polskiej oświaty w okresie transformacji ustrojowej

Zapowiedzi przekształceń polskiego systemu edukacji miały miejsce już w czasie obrad „Okrągłego Stołu”<sup>382</sup>. Porozumienia oświatowe przedstawiały kierunki zmian systemu oświaty i wychowania. Główne zmiany zapowiedziano w działalności szkół (dotyczyły one zwłaszcza

---

<sup>377</sup> J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach zmiany...*, s. 32.

<sup>378</sup> M. Pyter, *Prawne zasady funkcjonowania...*, s. 117.

<sup>379</sup> Tamże.

<sup>380</sup> Uchwała Sejmu PRL z dnia 13 października 1973 roku w sprawie systemu edukacji narodowej, M. P. 1973 nr 44 poz. 260.

<sup>381</sup> M. Pyter, *Prawne zasady funkcjonowania...*, s. 122.

<sup>382</sup> „Okrągły Stół” to negocjacje prowadzone od 6 lutego do 5 kwietnia 1989 roku przez przedstawicieli władz Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej, demokratycznej opozycji oraz stron kościelnych (przedstawiciele Kościoła Katolickiego i Kościoła Ewangelicko-Augsburskiego). Negocjacje prowadzono w różnych miejscach. Ich rozpoczęcie i zakończenie odbyło się w siedzibie Urzędu Rady Ministrów PRL w Pałacu Namiestnikowskim (obecnie Pałac Prezydencki w Warszawie). W obradach wszystkich zespołów, podzespołów i grup roboczych brało udział około 717 osób – uczestników, ekspertów i obserwatorów. Było to jedno z najważniejszych wydarzeń w najnowszej historii Polski, od którego rozpoczęły się zmiany ustrojowe.



tworzenia szkół publicznych i niepublicznych), reformy systemu edukacji zgodnie z zasadami pluralizmu, wolności, rozwijania różnych inicjatyw obywatelskich w sferze oświaty i wychowania.<sup>383</sup> Treścią podstawowego hasła, które w Polsce po 1989 roku przyświecało zmianom w edukacji, była: deetatyzacja, demonopolizacja i decentralizacja<sup>384</sup>. Nowe ustalenia nie przełożyły się jednak na natychmiastowe działania. Podejmowano się zadań wycinkowo, bez przemyślanej koncepcji zmiany systemu oświaty. Edukacja była strefą, która w ramach przekształceń polityczno-ekonomicznych została w okresie transformacji ustrojowej pominięta bez dostatecznie głębokich zmian. Reforma całościowa systemu oświaty odbyła się dopiero pod koniec XX wieku (1999 rok)<sup>385</sup>. Niewielkie zmiany w systemie oświaty zaczęły zachodzić już niedługo po zakończeniu obrad „Okrągłego Stołu”. Podjęte podczas obrad ustalenia dotyczące szkolnictwa wprowadzono do obowiązującej nadal ustawy o rozwoju oświaty i wychowania z 1961 roku. Jedną z pierwszych korekt, dokonanych zgodnie ze stanowiskiem podzespołu ds. Nauki, Oświaty i Postępu Technicznego Okrągłego Stołu<sup>386</sup>, było wykreślenie słów z wyżej wymienionej ustawy o socjalistycznej moralności i socjalistycznych zasadach współżycia społecznego. Funkcję ministra oświaty zmieniono na funkcję ministra edukacji narodowej. Nie ulega wątpliwości, że były to jedynie powierzchowne zmiany, natomiast pierwsza poważna reforma związana była z uchwaleniem ustawy z dnia 7 września 1991 roku. W latach 1989 – 1998 polskie szkolnictwo zostało poddane zarówno strategii oddolnego, jak i odgórnego reformowania oraz ulegało zmianom jakościowym. Zaproponowane i wdrażane reformy naprawcze miały na celu zdemontowanie socjalistycznego systemu oświaty<sup>387</sup>.

Reformy naprawcze<sup>388</sup> zapoczątkował w 1989 r. pierwszy postsocjalistyczny minister edukacji Henryk Samsonowicz, który zdemontował socjalistyczny system oświatowy, zachęcając społeczeństwo do tworzenia szkół niepaństwowych oraz oddolnego reformowania szkół państwowych przez najbardziej twórczych nauczycieli. Zdaniem J. Staniszkis był to okres uprawiania przez rząd polityki bez sprawowania realnej władzy<sup>389</sup>. Podejmowane decyzje

---

<sup>383</sup> Por. M. Szyszka, *Edukacja w Polsce – konieczność reformy i nowe wyzwania*, „Roczniki Nauk Społecznych” 2010, 38 (2), s. 255-274.

<sup>384</sup> Tamże.

<sup>385</sup> M. Pyter, *Prawne zasady funkcjonowania...*, s. 106.

<sup>386</sup> Podzespołowi do spraw Nauki, Oświaty i Postępu Technicznego przewodniczył ze strony opozycyjno-solidarnościowej Henryk Samsonowicz, ze strony koalicyjno-rządowej Jacek Fisiak, ze strony koalicyjno-rządowej, OPZZ Jan Zaciura.

<sup>387</sup> M. Szyszka, *Edukacja w Polsce...*, s. 258.

<sup>388</sup> Ze względu na istotę, zakres i jakość zmian oświatowych literatura wymienia następujące typy reform: naprawcze, modernizacyjne, strukturalne i systemowe za: T. Lewowickim, *W poszukiwaniu sensu i strategii reform oświatowych*, [w:] *Oświata na wirażu*, (red.) K. Denek, T. M. Zimny, Wydawnictwo brak, Kielce 1999, s. 11-19.

<sup>389</sup> J. Staniszkis, *Ontologia socjalizmu*, Ośrodek Myśli Politycznej, Wydawnictwo Dante, Kraków–Nowy Sącz 2006, s. 27.

polityczne uruchamiały wprawdzie ciąg zdarzeń, ale już nie były przez władze kontrolowane i miały nikły wpływ na swój ostateczny efekt<sup>390</sup>. Toczył się zatem proces demontażu socjalistycznego systemu oświatowego, sprowadzając się między innymi do: oddolnego ruchu tworzenia szkół niepaństwowych (prywatnych, społecznych i wyznaniowych), zachęcania przez władze oświatowe nauczycieli do ich powoływania oraz pojawienia się pierwszych form edukacji domowej (flexis-chooling, homeschooling)<sup>391</sup>, odejścia władzy państwowej od centralistycznego formułowania kierunków polityki oświatowej, planów i programów nauczania oraz wychowania, w tym wyeliminowania z programów szkolnych politycznej i ideologicznej indoktrynacji (między innymi usunięcie białych plam z podręczników do historii, języka polskiego czy wiedzy o społeczeństwie), redukcji nadmiernego centralizmu i kontroli instytucji edukacyjnych w postaci likwidacji inspektoratów szkolnych, powołania w 1990 roku Biura ds. Reformy Szkolnej celem przygotowania pierwszej reformy podstaw programowych w zakresie przedmiotów ogólnokształcących, przejmowania przedszkoli przez gminy oraz dobrowolnego przejmowania przez gminy szkół podstawowych<sup>392</sup>. Był to ważny okres odradzania się władz lokalnych i powrotu małych społeczności do praktyk samorządowych. Towarzyszyła temu obawa, czy gminy będą w stanie poradzić sobie z prowadzeniem przedszkoli i jakie będą tego skutki dla projektowanego (w dalszej kolejności) przejmowania przez nie szkół<sup>393</sup>. W latach 1990 – 1991 nastąpiło znaczne podwyższenie płac nauczycielskich do poziomu 103% średniej krajowej, redukcja nadmiernego centralizmu i kontroli instytucji edukacyjnych w postaci likwidacji inspektoratów szkolnych, uwolnienie procesu kształcenia od narzucanych odgórnie programów nauczania i dyrektyw metodycznych na rzecz przyzwolenia nauczycielom nowatorom na oddolne wprowadzanie do szkół i klas innowacji oraz eksperymentów pedagogicznych, klas i programów autorskich<sup>394</sup>.

Pierwsza połowa lat dziewięćdziesiątych wykorzystana była głównie do opracowania nowych założeń polityki edukacyjnej oraz koncepcji programowo-organizacyjnych. Ówczesne władze podejmowały wiele prób przebudowy systemu edukacji, czego skutkiem były programy rządowe między innymi: Koncepcja kształcenia ogólnego w polskich szkołach z 1991 roku<sup>395</sup>

---

<sup>390</sup> Tamże.

<sup>391</sup> Monopol państwa w tym zakresie został złamany znacznie wcześniej, kiedy to w grudniu 1998 r. zostało zarejestrowane Społeczne Towarzystwo Oświatowe. Powołane stowarzyszenie mogło zakładać i prowadzić (szkoły niepaństwowe, małe, „wtopione” w lokalną społeczność i poddane nadzorowi rodziców. Kształt tych placówek zależał od tworzących je ludzi oraz od możliwości i przyjętych przez autonomicznych nauczycieli koncepcji pedagogicznych.

<sup>392</sup> M. J. Szymański, Kryzys i zmiana..., s. 62.

<sup>393</sup> Tamże, s. 64.

<sup>394</sup> M. Szyszka, Edukacja w Polsce..., s. 258.

<sup>395</sup> Tamże, s. 258-259.

i Dobra i nowoczesna szkoła z 1993 roku<sup>396</sup>. Odbywały się również debaty sejmowe, na przykład w 1994 roku nad głównymi kierunkami doskonalenia systemu edukacji narodowej w Polsce, przedłożonymi przez MEN oraz w 1995 roku nad szkolnictwem wyższym<sup>397</sup>. Również Komitet Prognoz PAN w programie „Polska w XXI wieku”<sup>398</sup> przedstawiał kolejne raporty poświęcone dylematom rozwojowym Polski w okresie transformacji, w tym dotyczące edukacji. W raporcie z 1995 roku „W perspektywie roku 2010”<sup>399</sup> opisano strategię ofensywy edukacyjnej, której celem miało być podniesienie poziomu kształcenia i kwalifikacji, aby móc osiągnąć europejskie standardy edukacyjne. Ważnym obszarem rozważań raportu było nowe rozumienie edukacji. Należało ją pojmować jako szeroki kontekst wyzwań współczesnego świata i sytuacji w Polsce, jako kompleksowość w podejściu do uwarunkowań i funkcji edukacji, jako ustawiczność samokształcenia każdej jednostki, sprawę społeczną i sprawę jednostki jednocześnie, siłę sprawczą i efekt realizowanych przemian, strukturę wkomponowaną w określony system, przygotowania ludzi do pełnienia różnych funkcji i ról, i wreszcie – uczenie młodzieży funkcjonowania w warunkach demokracji<sup>400</sup>. Z kolei wcześniejszy raport „O potrzebie strategicznej koncepcji rozwoju Polski i roli nauki w przebudowie gospodarki”<sup>401</sup> z 1993 roku łączył zadania systemu edukacji z trzema kierunkami transformacji systemowej, a mianowicie: z włączeniem się Polski w system gospodarki rynkowej, z przebudową systemu politycznego opartego na zasadach demokracji i pluralizmu oraz z procesami integracji europejskiej i wyzwaniami globalnymi<sup>402</sup>. Te i inne raporty PAN ukazywały polską edukację, jej cele i zadania w szerokim horyzoncie wyzwań współczesnego świata oraz transformacji systemowej, również w kontekście potrzeb samych jednostek i wyznaczały kierunki przekształceń systemu oświaty<sup>403</sup>.

Kierujący Biurem ds. Reformy Szkolnej S. Sławiński przygotował – wspólnie z zespołem doradców, ekspertów, kilkuset twórczych nauczycieli i związkowców – pierwszy projekt długofalowej reformy oświaty pod nazwą „Dobra i nowoczesna szkoła”<sup>404</sup>. Mimo uruchomienia ogromnej maszyny konsultacyjnej i projektowej, pojawiły się głosy niezadowolenia, gdyż w ciągu pierwszych lat działania Biura nie podjęto prac nad reformą

---

<sup>396</sup> C. Banach, *Polska szkoła i system...*, s. 75.

<sup>397</sup> Tamże, s. 78.

<sup>398</sup> Tamże.

<sup>399</sup> M. Szyszka, *Edukacja w Polsce...*, s. 258.

<sup>400</sup> Tamże, s. 258.

<sup>401</sup> Raport o potrzebie strategicznej koncepcji rozwoju Polski i roli nauki w przebudowie gospodarki „Polska w XXI wieku, Wydawnictwo Elipsa, Warszawa 1993.

<sup>402</sup> Tamże.

<sup>403</sup> M. J. Szymański, *Kryzys i zmiana...*, s. 62.

<sup>404</sup> C. Banach, *Polska szkoła i system...*, s. 57-58.

kształcenia zawodowego, specjalnego czy edukacji ustawicznej<sup>405</sup>. Po niespełna trzech latach prac nad centralistyczną reformą MEN usunęło ze struktur centralnej administracji Biuro ds. Reformy Szkolnej, przenosząc je najpierw do resortowego Instytutu Badań Edukacyjnych, a następnie całkowicie je likwidując w 1996 roku. Tym samym zahamowano do 1997 roku nurt prac projektowo-wdrożeniowych w zakresie programowej reformy oświatowej<sup>406</sup>.

Pierwsze konkretne zmiany w systemie edukacji wprowadziła Ustawa o systemie oświaty z 7 września 1991 roku<sup>407</sup>. Dotyczyły one głównie autonomii szkół, możliwości zakładania placówek niepublicznych przez osoby prawne i fizyczne, rozszerzenia kompetencji społecznych organów szkół, wyboru dyrektora w wyniku konkursu. System oświaty tworzyły następujące instytucje: przedszkola, szkoły podstawowe i ponadpodstawowe wszystkich typów oraz placówki oświatowo-wychowawcze, a także resocjalizacyjne, rodziny zastępcze i ośrodki adopcyjno-opiekuńcze, zakłady kształcenia i doskonalenia nauczycieli, biblioteki pedagogiczne. Ustawa określiła zasady prowadzenia przedszkoli i szkół (publicznych i niepublicznych) oraz formy wypełniania obowiązku szkolnego<sup>408</sup>. Najbardziej widocznym skutkiem wprowadzenia ustawy (a więc demonopolizacji i decentralizacji w szkolnictwie) było upowszechnienie się kształcenia na poziomie wyższym, w tym w wyższych szkołach prywatnych<sup>409</sup>. Z początkiem lat dziewięćdziesiątych przywrócono rodzicom prawo do pobierania przez ich dzieci nauki religii w szkołach państwowych (od 1991 roku traktowanych już jako szkoły publiczne) i w punktach katechetycznych, stosownie do ich wyznania oraz osobistych przekonań, natomiast w 1998 r. wprowadzono – zgodnie z ustaleniami Konkordatu – nauczanie religii w przedszkolach publicznych. Nauczaniem religii mogły zajmować się osoby dysponujące nie tylko odrębnymi kwalifikacjami, ale i tak zwaną misją kanoniczną, podlegały także przepisom ustawy – Karta Nauczyciela<sup>410</sup>.

Reformy modernizacyjne tego okresu dotyczyły permanentnej aktualizacji treści nauczania, podręczników szkolnych, wyposażenia szkół w pomoce dydaktyczne, rozwoju nowoczesnych metod oddziaływania pedagogicznego czy kształcenia nauczycieli. Ten typ reform w Polsce wiązał się z wykorzystywaniem nieobecnych dotychczas w kraju modeli nowoczesnej dydaktyki oraz z dostosowywaniem rodzimych treści nauczania do obowiązujących w krajach Unii Europejskiej rozwiązań programowych czy strukturalnych, jak

---

<sup>405</sup> Tamże.

<sup>406</sup> Tamże.

<sup>407</sup> Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, t. j. Dz. U. 2004 nr 69 poz. 624, nr 99 poz. 1001, nr 109 poz. 1161, nr 145 poz. 1532, nr 162 poz. 1690, nr 173 poz. 1808.

<sup>408</sup> Tamże.

<sup>409</sup> A. Karpińska, K. Borawska-Kalbarczyk, A. Szwarz, Edukacja w przestrzeni..., s. 199.

<sup>410</sup> Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela, Dz. U. 2018 poz. 967, 2245.

na przykład nauczanie języków obcych czy wprowadzenie państwowego egzaminu maturalnego<sup>411</sup>. Pierwszą poważną próbę zreformowania podstaw programowych w zakresie przedmiotów ogólnokształcących podjęło w 1990 roku Biuro ds. Reformy Szkolnej<sup>412</sup>. Kolejni przedstawiciele resortu edukacji dokonywali na tej bazie jedynie ich modyfikacji. W ramach istniejącego w latach 1995 – 1997 Departamentu Analiz i Prognoz Edukacyjnych powstał projekt „Podstawy programowe obowiązkowych przedmiotów ogólnokształcących”<sup>413</sup>, opisujący 21 dziedzin edukacji (na przykład biologiczną, polonistyczną, historyczną, filozoficzną, chemiczną), który zawierał zadania szkoły, treści kształcenia oraz pożądane kompetencje uczniów. Na tej podstawie nauczyciele poszczególnych przedmiotów mogli budować własne programy nauczania oraz opracowywać standardy wymagań wobec uczniów dla każdego z etapów edukacji, ale opierając się na centralnie ustalonych standardach osiągnięć uczniowskich. Dla każdego typu edukacji i w odniesieniu do każdego z etapów kształcenia opracowano kluczowe (ogólne, uniwersalne) kompetencje uczniów oraz ich składowe, które pozwalały wypracować system oceniania wiedzy, umiejętności, postaw uczniów oraz wykonanych przez nich zadań<sup>414</sup>. Przewidywano też wprowadzenie programów międzyprzedmiotowych oraz zintegrowanych, akcentując prawo dostosowywania ich do lokalnych uwarunkowań szkoły<sup>415</sup>.

Reformy strukturalne tego okresu wiążą się nie tyle ze zmianami wewnątrz systemu oświatowego, ile z całą jego strukturą, w tym szczególnie: z systemem finansowania (na przykład regulacje płac nauczycieli), ze zmianą statusu nauczycieli, z mechanizmami sprawowania władzy (nadzoru pedagogicznego) w systemie oświatowym, ze zmianą czasu trwania obowiązkowej nauki, ze zmianą typów szkół, z relacjami między typami i poziomami kształcenia, certyfikatami, kwalifikacjami<sup>416</sup>. W ramach powyższych reform zalegalizowano w omawianym okresie proces uspołecznienia systemu oświaty oraz wzmocniono pozycję dyrektora szkoły, wybieranego na drodze konkursu na pięć lat, czyniąc go między innymi pracodawcą i zlecając mu część zadań nadzoru pedagogicznego. Kuratorzy oświaty, którzy także wybierani byli w drodze konkursu, sprawują od 1998 roku nadzór pedagogiczny nad szkołami w imieniu wojewody, a nie ministra edukacji. Wyraźnie wzmocniono też kompetencje kuratorów oświaty poprzez przyznanie im prawa zwrócenia się do organu prowadzącego szkołę

---

<sup>411</sup> A. Szczęsna, *Wsparcie społeczne...*, s. 68.

<sup>412</sup> Tamże.

<sup>413</sup> J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach ...*, s. 24.

<sup>414</sup> M. Szyszka, *Edukacja w Polsce...*, s. 258.

<sup>415</sup> Tamże.

<sup>416</sup> J. Szempruch, *W poszukiwaniu idei podmiotowości relacji edukacyjnych rodziny i szkoły*, [w:] *Modalne aspekty treści kształcenia*, (red.) W. Kojs, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2009, s. 87.

z wnioskiem o odwołanie jej dyrektora, jeśli nie realizuje on zaleceń nadzoru pedagogicznego. Nowością było dopuszczenie, na mocy ustawy o systemie oświaty z 1991 roku, możliwości wypełniania obowiązku szkolnego poza szkołą. Konstytucja RP z 1997 roku wydłużyła ten obowiązek do 18. roku życia<sup>417</sup>. W 1994 roku MEN uruchomiło na zasadzie eksperymentu nowy typ szkoły średniej ogólnokształcącej o nazwie liceum techniczne z możliwością uzyskania w niej świadectwa dojrzałości oraz przygotowania ogólnozawodowego określonego profilem kształcenia zawodowego. W 1998 roku MEN zatwierdziło 12 profili dla tego typu szkół, a mianowicie: kształtowanie środowiska, chemiczny, mechaniczny, elektroenergetyczny, elektroniczny, leśnictwa i technologii drewna, transportowy, usługowo-gospodarczy, rolno-spożywczy, tekstylny, ekonomiczno-administracyjny i społeczno-socjalny. Faza eksperymentu, w którym uczestniczyło 145 liceów technicznych, została pomyślnie zakończona, toteż umożliwiono tworzenie kolejnych tego typu szkół w Polsce. Miały one zastąpić technika i licea zawodowe, przekształcając się w 3-letnie licea profilowane<sup>418</sup>.

Reasumując, stwierdzam, że lata dziewięćdziesiąte w Polsce były okresem poszukiwań i zmian w systemie edukacji. Proces transformacji miał swój wymiar również w sferze oświaty. Niestety edukacja nie stanowiła priorytetu działań państwa i w znacznym stopniu podlegała spontanicznym, a tym samym chaotycznym zmianom<sup>419</sup>. Polityka i gospodarka tego okresu nie określiły w pełni swoich oczekiwań i zamówień pod adresem systemu edukacji, a władze długo nie doprowadzały do przyjęcia perspektywicznego programu reformy oraz nie stwarzały odpowiednich warunków dla procesów modernizacyjnych i reformatorskich<sup>420</sup>. Jednak okres ten niewątpliwie przyczynił się do rozbudzenia zainteresowań Polaków kwestią edukacji. W kontekście zachodzących przemian związanych zarówno z transformacją ustrojową w Polsce, jak i integracją europejską oraz globalizacją edukacja postrzegana była jako szansa budowania lepszego kraju. Banach przytacza trafne określenie: „Edukacja jest społeczną wartością z kapitałem oraz nadzieją, a także wielkim obszarem zadań. Powinna być także – w swych celach i metodach pracy – poważnym sprzeciwem wobec wielu antywartości oraz negatywnych zjawisk i zagrożeń ludzkiego bytu<sup>421</sup>”.

---

<sup>417</sup> Tamże.

<sup>418</sup> A. Karpińska, K. Borawska-Kalbarczyk, A. Szwarz, *Edukacja w przestrzeni...*, s. 199.

<sup>419</sup> Tamże, s. 201.

<sup>420</sup> C. Banach, *Polska szkoła i system...*, s. 75.

<sup>421</sup> Tamże, s. 88.

### 2.2.3. Reforma oświaty z 1999 roku

Nowy etap prac nad systemem edukacji rozpoczął się w maju 1998 roku projektem MEN – Reforma systemu edukacji<sup>422</sup>. Projekt ten zakładał wprowadzenie nowej struktury systemu edukacji, która miałaby być drogą do osiągnięcia trzech głównych celów, a mianowicie podniesienia poziomu edukacji społeczeństwa poprzez upowszechnianie wykształcenia średniego i wyższego, wyrównywania szans edukacyjnych, sprzyjania poprawie jakości edukacji, rozumianej jako integralny proces wychowania i kształcenia<sup>423</sup>. Projekt ten był w ciągu następnych miesięcy rozbudowywany, a jego wdrażanie miało być szybkie i kompleksowe. Ostatecznie reformę ustroju szkolnego wprowadziła ustawa z 8 stycznia 1999 roku<sup>424</sup>. Celem głównym reformy była poprawa funkcjonowania szkoły. Zmianom uległa struktura organizacyjna, programy nauczania, zarządzanie i nadzorowanie oświaty, sposób oceniania i egzaminowania uczniów, ale również kształcenie i doskonalenie nauczycieli oraz system ich awansowania i finansowania<sup>425</sup>.

Resort edukacji pod kierownictwem Mirosława Handkego, nowelizując w lipcu 1998 roku ustawę o systemie oświaty, zapoczątkował długofalowe wprowadzenie radykalnie nowego ustroju szkolnego. Już w marcu 1998 roku minister Handke powołał Zespół Koordynacyjny ds. Reformy Edukacji. W 1998 roku ogłoszony został przez MEN konkurs na programy nauczania dla nowego typu szkoły podstawowej i gimnazjum. W projektowanych nowych podstawach programowych wprowadzono wyrazistą koncepcję równowagi i komplementarności trzech głównych wymiarów edukacji: nauczania, kształcenia umiejętności i wychowania. Dla nauczania początkowego zaproponowano podstawy programowe oparte na kształceniu zintegrowanym<sup>426</sup>, zaś dla klas IV-VI całkowicie zmieniono program nauczania w zakresie języka polskiego, sztuki, techniki i informatyki. W programach pozostałych przedmiotów, jak historia i społeczeństwo, język obcy, matematyka, przyroda, edukacja ekologiczna, wychowanie fizyczne, edukacja prozdrowotna, czytelnicza i medialna, wychowanie do życia w rodzinie, edukacja regionalna oraz wychowanie patriotyczne i obywatelskie, wprowadzono tylko zmiany o charakterze redakcyjnym. Zaproponowano też

---

<sup>422</sup> J. Kraś, Reforma systemu oświaty w III RP – założenia i realizacja, Resovia Sacra „Studia Teologiczno-Filozoficzne Diecezji Rzeszowskiej” 2008, 14-15, s. 303-318.

<sup>423</sup> Tamże.

<sup>424</sup> Ustawa z dnia 8 stycznia 1999 r. – Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego, Dz. U. 2001 nr 111 poz. 1194, nr 144 poz. 1615, nr 147 poz. 1644.

<sup>425</sup> J. Szempruch, W poszukiwaniu idei podmiotowości..., s. 114.

<sup>426</sup> A. Gajdzica, Reforma oświaty a praktyka edukacji wczesnoszkolnej, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2006.

zupełnie nowe podstawy programowe dla szkoły podstawowej w zakresie etyki oraz nauczanie modułowe, składające się z trzech jednostek tematycznych w zakresie wychowania do życia w rodzinie, edukacji regionalnej, wychowania patriotycznego i obywatelskiego. Przygotowano także podstawy programowe dla gimnazjum, które całkowicie zmieniono w odniesieniu do takich przedmiotów, jak: język polski, sztuka i technika, zaś częściowo zmodyfikowano podstawy programowe w zakresie nauczania historii, wychowania do życia w rodzinie, wychowania obywatelskiego, języka obcego, matematyki, fizyki i astronomii, chemii, biologii, geografii, informatyki, wychowania fizycznego, edukacji prozdrowotnej, ekologicznej, czytelniczej i medialnej, edukacji regionalnej, obrony cywilnej oraz kultury polskiej na tle tradycji śródziemnomorskiej. Zupełnie nowymi przedmiotami stały się w gimnazjum: sztuka, edukacja filozoficzna, wychowanie do aktywnego udziału w życiu gospodarczym oraz integracja europejska<sup>427</sup>.

Rozpoczęta w 1999 roku reforma polskiego szkolnictwa stała się przedmiotem zainteresowań badaczy i społeczeństwa. Jej twórcy zakładali kompleksowe i długofalowe działania w celu wprowadzenia zmian w procesie kształcenia i wychowania, a za ich pośrednictwem także zmian w wykształceniu i postawach życiowych Polaków<sup>428</sup>. Dzięki niej nastąpiło przedłużenie jednolitej edukacji do lat 16 i przesunięcie o rok decyzji o zróżnicowaniu dalszego typu kształcenia. Wprowadzono też nowy typ szkół, których cykl kształcenia został dostosowany do faz rozwoju i specyficznych potrzeb danej grupy wiekowej dzieci i młodzieży, a mianowicie sześciolletnie szkoły podstawowe. Szkoły te utworzono z dniem 1 września 1999 roku, w związku z czym uczniowie klas I-VI dotychczasowych szkół podstawowych stali się uczniami odpowiednich klas szkoły 6-letniej. Natomiast uczniowie kończący klasę VI i uczniów klas VII, którzy nie otrzymali promocji do klasy VIII dotychczasowych szkół podstawowych, stali się uczniami pierwszych klas nowo utworzonych gimnazjów<sup>429</sup>. Utworzono trzyletnie gimnazja – wydłużające tym samym o rok dotychczasowe powszechne i obowiązkowe kształcenie ogólnokształcące, umożliwiające kontynuowanie edukacji w ogólnokształcących lub profilowanych liceach, ale także w klasach przysposabiających do pracy zawodowej uczniów niemogących sprostać wymaganiom, a wybierających po ich ukończeniu 2-letnią szkołę zawodową. Celem gimnazjum było upowszechnienie wykształcenia ogólnego, wyrównanie szans dzieci w dostępie do edukacji oraz podniesienie poziomu

---

<sup>427</sup> M. Niezgodą, *Nauczyciele polscy na przełomie wieków. Między misją a profesjonalizmem*, Wydawnictwo Plus, Kraków – Warszawa 2005, s. 67.

<sup>428</sup> Tamże, s. 69.

<sup>429</sup> K. Schaefer, *Jak przeżyć szkołę*, GWP, Gdańsk 2005, s. 39.



nauczania, zatrudnienie wysoko wykwalifikowanej kadry pedagogicznej, bogatsze wyposażenie szkół w pomoce dydaktyczne, rozbudzenie aspiracji edukacyjnych młodzieży oraz właściwe przygotowanie jej do dalszej nauki w liceum. Ten cykl edukacji kończył egzamin preorientujący<sup>430</sup>. Powstały też trzyletnie licea profilowane – realizujące kanon kształcenia ogólnego wspólny dla wszystkich uczniów oraz kształcenie w danym profilu, rozumianym jako rozszerzony program grupy przedmiotów ogólnokształcących (na przykład liceum klasyczne, humanistyczne, matematyczne) lub przedmiotów i zajęć określonych w podstawach programowych profili kształcenia zawodowego (na przykład liceum o profilu technicznym, ekonomicznym, socjalnym). Ten typ edukacji kończył państwowy egzamin maturalny<sup>431</sup>. Utworzono dwuletnie szkoły zawodowe – umożliwiające absolwentom uzyskanie tytułu robotnika wykwalifikowanego. Przygotowanie do zawodu było prowadzone w tworzonych z warsztatów szkolnych pracowniach ćwiczeń praktycznych, a w przypadku kosztownego wyposażenia w centrach kształcenia zawodowego. Nauka w tych szkołach kończyła się opartym na wystandardyzowanych wymaganiach egzaminem zawodowym, w którym uczestniczyli przedstawiciele pracodawców. Powstały dwu – trzy – lub czterosemestralne policealne szkoły zawodowe – umożliwiające maturzystom zdobycie kwalifikacji w konkretnym zawodzie na poziomie technika lub równorzędnym. Zatwierdzono też dwuletnie licea uzupełniające – adresowane do absolwentów szkół zawodowych, którzy zamierzali kontynuować edukację i chcieli uzyskać pełne wykształcenie średnie<sup>432</sup>.

Zatem nowy ustrój szkolny, który zaczął obowiązywać od 1 września 1999 roku, wdrażany był w kilku etapach. Pierwszy etap reformy dotyczył szkolnictwa podstawowego. Dotychczasowe szkoły podstawowe zamieniono na sześcioletnie szkoły podstawowe i trzyletnie gimnazja. Gimnazja miały, w założeniach autorów reformy, spełniać funkcję egalitaryzującą, a szczególnie wyrównywać poziom uczniów dzięki możliwościom organizowania zajęć dla dzieci mających trudności szkolne i dla dzieci zdolnych. Drugi etap to zmiana struktury szkół średnich, których miejsce zajęły szkoły ponadgimnazjalne (od 1.09. 2002 roku), dzielące się na: trzyletnie licea profilowane, umożliwiające naukę na studiach po zdaniu egzaminu dojrzałości, dwuletnie szkoły zawodowe, kończące się egzaminem i umożliwiające kształcenie w szkole uzupełniającej oraz dwuletnie licea uzupełniające, podbudowane szkołą zawodową, kończące się egzaminem dojrzałości<sup>433</sup>.

---

<sup>430</sup> Tamże.

<sup>431</sup> M. Szyszka, *Edukacja w Polsce...*, s. 258.

<sup>432</sup> J. Szempruch, *W poszukiwaniu idei podmiotowości...*, s. 114.

<sup>433</sup> Tamże, s. 116.

Nowością wprowadzoną przez ustawę był system egzaminów po każdym poziomie kształcenia. Dlatego też powołano dwie komisje egzaminacyjne: centralną, której zadaniem było opracowywanie standardów wymagań i analizowanie wyników egzaminów oraz regionalną, która miała przeprowadzać sprawdziany i egzaminy. Zewnętrzne egzaminy (przeprowadzane przez zewnętrzną komisję egzaminacyjną) miały sprawdzać stan wiedzy ucznia i jednocześnie poziom kształcenia w konkretnej szkole i na konkretnym poziomie<sup>434</sup>. Ustawa wprowadziła również zmiany dotyczące statusu zawodowego nauczycieli, ustanawiając szczeble awansu zawodowego (nauczyciel stażysta, kontraktowy, mianowany, dyplomowany). Osiągnięcia zawodowe nauczycieli nabrały więc decydującego znaczenia. To od nich, od tej pory, będą zależały wyższe gratyfikacje finansowe (a nie jak dotychczas – od poziomu wykształcenia i stażu pracy). Mechanizm ten miał sprzyjać podnoszeniu jakości pracy szkoły i jakości kształcenia<sup>435</sup>.

Ze względu na kompleksowość przekształceń systemu oświaty wdrażanie niektórych jego elementów zostało rozłożone w czasie. Z dniem 1 września 2004 roku wprowadzono obowiązek odbycia rocznego przygotowania przedszkolnego przez dzieci w wieku 6 lat w przedszkolu albo w oddziale przedszkolnym zorganizowanym w szkole podstawowej (tzw. zerówki). To ważny pomost budowania równego startu dzieci. Zdaniem ustawodawcy, obligatoryjność uczestnictwa dzieci w grupach zerowych pozwoliła na zminimalizowanie różnic w kształceniu już w pierwszej jego fazie, zwłaszcza w odniesieniu do dzieci z terenów wiejskich i małomiasteczkowych<sup>436</sup>. Również egzamin państwowy kończący edukację na poziomie średnim – tzw. matura, został zreformowany dopiero w 2005 roku. Założeniem nowej matury było zastąpienie egzaminów wstępnych na uczelnie wyższe. Liczba otrzymanych punktów z egzaminu maturalnego uprawniała do starania się o indeks określonych uczelni. Ustanowiono nowy sposób oceniania: część pisemna oceniana przez egzaminatorów zewnętrznych, ustna – w szkole ucznia. Ponadto część pisemna mogła być zdawana na poziomie podstawowym bądź rozszerzonym – wybór pozostawiono maturzystom<sup>437</sup>.

Konieczność wprowadzenia zmian, zdaniem reformatorów, była oczywista i uzasadniona. Nowe wymogi rynku pracy, rosnące aspiracje edukacyjne Polaków, perspektywa wejścia do Unii Europejskiej to kluczowe przyczyny reorganizacji szkolnictwa. Do pozytywnych efektów reformy M.J. Szymański zalicza między innymi: troskę reformatorów

---

<sup>434</sup> M. Niezgoda, *Nauczyciele...*, s. 69.

<sup>435</sup> Tamże, s. 71.

<sup>436</sup> J. Szempruch, *W poszukiwaniu idei podmiotowości...*, s. 114.

<sup>437</sup> Tamże, s. 116.

polskiego systemu edukacji o zharmonizowanie założeń proponowanych zmian oświatowych z innymi reformami dokonującymi się w sferze gospodarczej, społecznej i administracyjnej. Przykładem jest kontynuacja procesu decentralizacji zarządzania oświatą. Podobnie korzystnie M. J. Szymański ocenia dążenia do zorganizowania szerokiego zaplecza reformy oświaty i jak najpełniejszego włączenia środowisk lokalnych do realizacji zamierzeń reformatorskich. Zdaniem autora nadanie znacznych uprawnień i dużego zakresu kompetencji jednostkom samorządu terytorialnego może stanowić istotny bodziec do pobudzenia i utrzymania aktywności społecznej sprzyjającej rozwiązywaniu istotnych problemów oświaty<sup>438</sup>. Na aprobatę zasługuje również, zdaniem Szymańskiego, widoczna troska reformatorów systemu edukacji o przywrócenie rodzinie należnego miejsca w wychowywaniu dzieci i młodzieży w wieku szkolnym. Niezależnie od zróżnicowanej wiedzy i kompetencji rodzice zawsze powinni być traktowani jako pełnoprawni partnerzy szkoły, a uprawnienia rodzicielskie nie mogą być bezzasadnie ograniczane przez nauczycieli, dyrektorów szkół czy przedstawicieli administracji terenowej<sup>439</sup>.

Do pozytywnych zmian, które zdaniem M. J. Szymańskiego, zaszły w tym czasie w polskiej oświacie, można również zaliczyć między innymi: odpolitycznienie szkół, podjęcie prac nad reformą programową (opracowanie pierwszej wersji podstaw programowych, standardów osiągnięć ucznia w każdym etapie edukacji oraz podjęcie pierwszych prób pisania przez nauczycieli programów autorskich), zapoczątkowanie procesu adaptacji szkolnictwa do potrzeb gospodarki rynkowej, dopuszczenie do użytku wielu programów i podręczników, przygotowanie młodzieży do zadań kształtowania demokratycznego państwa i pluralistycznego społeczeństwa, stopniowa przebudowa systemu kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli, rozwój szkolnictwa niepublicznego, szybki wzrost skolaryzacji na poziomie wyższym, korzystanie z doświadczeń innych krajów i otwieranie się na nowe idee pedagogiczne, decentralizacja szkolnictwa i wzrost samorządności szkół<sup>440</sup>.

Krytycy reformy z 1999 roku zarzucali jej przede wszystkim: wzrost agresji wśród uczniów, szczególnie pojawienie się agresywnych zachowań wśród uczniów gimnazjów, marginalizację szkolnictwa zawodowego, przeładowanie programów nauczania nadmierną teorią, brak powiązania teorii z praktyką, uprzedmiotowienie ucznia i wiele innych<sup>441</sup>. Pierwsze badania na temat realizacji reformy pokazały, że ma ona wiele słabych stron i niedociągnięć.

---

<sup>438</sup> J. Kuźma, *Nauka o szkole...*, s. 98.

<sup>439</sup> M. J. Szymański, *W poszukiwaniu ...*, s. 151.

<sup>440</sup> Tamże.

<sup>441</sup> M. Szyszka, *Edukacja w Polsce...*, s. 258.

Głównym zastrzeżeniem było, że nie w pełni realizowany jest postulat reformy, a mianowicie wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci i młodzieży. Ponadto zadanie to jest utrudnione przez niedostateczne środki finansowe przekazywane z budżetu państwa w postaci subwencji oświatowej i dotacji<sup>442</sup>. Również decentralizacja zarządzania oświatą i związane z tym przerzucenie obowiązków utrzymania szkół podstawowych na gminy – przy wielu zaletach tych rozwiązań – ma, zdaniem krytyków, aspekty niekorzystne. Pogłębia różnice w sytuacji oświatowej gmin. Te z nich, które mają korzystniejszą sytuację społeczno- gospodarczą, silniej wspomagają szkoły, dlatego też ich poziom jest wyraźnie wyższy. Gminy najslabsze miały ogromne trudności z zaspokojeniem nawet najniezbędniejszych potrzeb szkół, w tym dowozu dzieci do szkół czy z zatrudnieniem wykwalifikowanych nauczycieli. Taka sytuacja powodowała pogłębianie zróżnicowania szans edukacyjnych uczniów, a nawet, zdaniem krytyków, zachodziła obawa, że edukacja dzieci najbardziej potrzebujących może zakończyć się na szkole podstawowej. Podobne niepokoje budziła koncepcja kształcenia zintegrowanego. Tu również wpływ na jej realizację miała sytuacja ekonomiczna gmin – im biedniejsze gminy, tym słabsze szkoły i słabsza kadra nauczycielska<sup>443</sup>. Także stopień uspołecznienia szkół był niewystarczający. Proces ich demokratyzacji był zauważalny, na przykład w odniesieniu do większej akceptacji udziału rodziców w decyzjach dotyczących spraw szkoły. W trudnej sytuacji znalazła się również kadra nauczycielska. Została postawiona przed wyborem programów nauczania, tworzeniem programów autorskich, do których jednak nie została przygotowana<sup>444</sup>.

Badania CBOS-u realizowane systematycznie od połowy 1998 roku pokazują, że większość Polaków dostrzegała potrzebę przeprowadzenia reformy edukacji, ale niekoniecznie w trybie pilnym – ze względu na inne problemy kraju. W badaniu z 2001 roku „Szkolnictwo i reforma edukacji po trzech semestrach doświadczeń”<sup>445</sup> CBOS informował, że społeczeństwo było otwarte na reformatorskie propozycje i rozwiązania MEN, udzielając wielu z nich trwałego lub wręcz rosnącego poparcia. Polacy nie kryli jednak obaw związanych z tą reformą, a w ostatecznym bilansie zawsze okazywały się one silniejsze niż nadzieje. Krytycznie oceniali też to, co działo się w reformowanym szkolnictwie na poziomie ich społeczności lokalnych, częściej wymieniając problemy, jakie stwarza reforma, aniżeli jej osiągnięcia. Ostatecznie po

---

<sup>442</sup> W. Walkowska, Bariery w dostępie do edukacji dzieci wiejskich, „Prace Naukowe Akademii Ekonomicznej w Katowicach” 2002, s. 355-368.

<sup>443</sup> M. J. Szymański, Kryzys i zmiana..., s. 62.

<sup>444</sup> Tamże.

<sup>445</sup> CEBOS, Szkolnictwo i reforma edukacji po trzech semestrach doświadczeń, Komunikat z badań, [https://cbos.pl/SPISKOM.POL/2001/K\\_019\\_01.PDF](https://cbos.pl/SPISKOM.POL/2001/K_019_01.PDF) [dostęp: 23.05.2023].

upływie dwóch semestrów od wprowadzenia zmian do szkół w społeczeństwie wyraźnie przeważały opinie krytyczne. Oceniano, iż szkolnictwo funkcjonuje gorzej niż przed reformą lub że w zasadzie nic się nie zmieniło. Półtora roku po wprowadzeniu reformy edukacji do szkół większość Polaków (69%) nie dostrzegała w niej szansy dla dzieci i młodzieży, co czwarty ankietowany (25%) uznawał reformę za niekorzystną, a ponad dwie piąte (44%) uważało, że nie ma ona znaczenia. Korzyści dostrzegało jedynie 13% badanych. Większość Polaków nie wierzyła, że reforma spowoduje wyrównanie szans edukacyjnych uczniów pochodzących z rodzin ubogich, a także zamieszkałych na wsi. Polacy na ogół też nie spodziewali się, że dzięki zmianom w szkolnictwie młodzi ludzie będą mniej zagrożeni bezrobociem. Sceptycznie odnosili się również do opinii, iż reforma nie wpłynie na wzrost liczby młodych ludzi zdobywających wyższe wykształcenie oraz że zwiększy konkurencyjność polskiej młodzieży w stosunku do rówieśników z Zachodu. Do tego dochodziło poczucie niedoinformowania o zmianach wprowadzanych w szkolnictwie, co zmniejszało szanse na akceptację reformy<sup>446</sup>.

Reasumując powyższe rozważania, należy wspomnieć, iż od lat 90. ubiegłego wieku dla polskiej oświaty był to okres dostosowywania jej do wymogów współczesnej i przyszłej cywilizacji. W związku z decyzją o reformowaniu systemu edukacji niezbędne stało się nakreślenie przewodniej idei reformy – przyjęcie danej filozofii edukacyjnej, wyznaczenie celów i zadań edukacji oraz programów działania związanych z reformą, a w dalszej kolejności opracowanie podstaw programowych i stworzenie przez nauczycieli autorskich programów nauczania. Ważnym zadaniem stojącym wówczas przed oświatą i wyższym szkolnictwem pedagogicznym było i jest nadal przygotowanie nauczycieli do nowych wyzwań w edukacji<sup>447</sup>.

## **2.3. Zawód nauczyciela w kontekście zmian edukacyjnych**

### **2.3.1. Miejsce i rola nauczyciela w zmieniających się systemach edukacyjnych**

Korzenie polskiego systemu oświaty i wychowania tkwią w dalekiej przeszłości. Opierają się na przeróżnych wątkach tradycji narodowej i oświatowo-wychowawczej (między innymi działalność S. Konarskiego, Komisji Edukacji Narodowej, projekty reform szkolnych A.B. Dobrowolskiego, W. Spasowskiego, M. Falskiego i innych). Jednocześnie wyrastają one z całokształtu aktualnej sytuacji ustrojowej, ekonomicznej, politycznej oraz wiążą się z

---

<sup>446</sup> Tamże.

<sup>447</sup> M. Szyszka, *Edukacja w Polsce...*, s. 258.

tendencjami rozwojowymi społeczeństwa. Trzeba również zwrócić uwagę na fakt, że w systemie oświatowym mają swoje odbicie różne, niejednokrotnie mało uchwytnie czynniki, takie, jak na przykład: ogólny klimat społeczny w jakim przebiega proces wychowania, specyficzny stosunek do dziecka, preferencje niektórych środowisk do pewnych typów szkół, społeczna aprobata jednych metod wychowania, opory zaś wobec innych<sup>448</sup>. Pisząc o systemie edukacyjnym jako wielkim podsystemie społecznym, Banach podkreśla jego funkcjonalne uzależnienie od wielu aspektów i uwarunkowań, wśród których wymienia: sytuację demograficzną państwa i politykę ludnościową, zmiany na rynku pracy, oddziaływanie masowych środków komunikacji społecznej, zmiany w świecie wartości, dążenia ludzi, systemy zarządzania w państwie, przemiany ustroju politycznego i sfery kultury, stan ekonomiczny państwa i wreszcie stan nauki o edukacji<sup>449</sup>. Okoń, definiując pojęcie systemu edukacyjnego, zwraca uwagę na jeszcze inny zespół elementów, który obejmuje cele i treści kształcenia oraz wychowania, nauczycieli, uczniów i środowisko dydaktyczno- wychowawcze, jak również swoiste związki i zależności między tymi elementami<sup>450</sup>. W innej pozycji Okoń systemem pedagogicznym nazywa strukturę zgodnych wewnątrznie, opartych na jednolitym układzie celów i zasad dydaktycznych, sposobów działania nauczycieli i uczniów, zapewniających uzyskiwanie założonych wyników<sup>451</sup>. System dydaktyczny (jako fragment funkcjonującego systemu oświatowego) w ujęciu Kojasa, to układ elementów oraz zależności, zdeterminowany sposobem rozumienia przez nauczycieli i uczniów celów, a także zadań zamieszczonych w dokumentach władz oświatowych (programy, podręczniki), stanem wiedzy nauczycieli i uczniów o sposobach osiągnięcia tych celów oraz ich stosowaniu, warunkami, w których realizowane są cele (na przykład miejsce, czas)<sup>452</sup>.

Warto zastanowić się, jakie znaczenie ma osoba nauczyciela dla funkcjonowania systemu oświatowego. Pedagogika XXI wieku stanowi odzwierciedlenie wielu kierunków, dążeń i ideałów, które pojawiły się już na przełomie XIX i XX stulecia. Różnorodność ideowa poszczególnych nurtów pedagogicznych, zróżnicowanie i bogactwo zasad dydaktycznych pociągały za sobą odmienne pojmowanie miejsca, i roli nauczyciela w systemie edukacyjnym.

Pierwszym kierunkiem pedagogicznym, który miał cechy systemu naukowego, była „szkoła tradycyjna”. Nauczyciel w tej szkole cieszył się wśród uczniów bezwzględny

---

<sup>448</sup> A. Lewin, System wychowania a twórczość pedagogiczna, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1983, s. 10.

<sup>449</sup> C. Banach, Polska szkoła i system..., s. 75.

<sup>450</sup> W. Okoń, Nowy słownik ..., s. 239.

<sup>451</sup> Tamże, s. 241.

<sup>452</sup> W. Kojas, Uwarunkowania dydaktycznych funkcji podręcznika, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne WSiP, Warszawa 1975, s. 20-21.

autorytetem. W swej pracy posługiwał się niezmienną teorią nauczania oraz gotowymi treściami i metodami nauczania. Działalność tę zwykło się nazywać w literaturze przedmiotu „urabianiem”, gdyż dążenie do jednolitego wzoru łączyło się z nieuwzględnianiem w procesie wychowania indywidualności i potrzeb uczniów<sup>453</sup>. Wraz z przekształceniami systemów edukacyjnych zmieniała się również rola nauczycieli. W systemie „nowego wychowania” nauczyciel ma już inne funkcje – nie naucza już gotowej wiedzy (podawanej przez niego), ale pobudza zainteresowania intelektualne i moralne uczniów, współpracuje z nimi w poszukiwaniu wiedzy, pomaga im w samodzielnym jej zdobywaniu. Przygotowanie nauczycielskie do zawodu jest przede wszystkim psychologiczne, a zaletą każdego pedagoga staje się entuzjazm, a nie erudycja<sup>454</sup>. „Urabianie” w szkole tradycyjnej zastąpione zostało urabianiem samego siebie przez samowychowanie. Pracę nauczyciela zaczęto utożsamiać ze „sztuką”, która zależy od jego twórczego podejścia, od pomysłowości i talentu pedagogicznego. Nauczyciel, podobnie jak artysta, kieruje się w swej pracy wrodzonymi uzdolnieniami, a nie wiedzą pedagogiczną. Takie rozumienie charakterystyczne jest dla kierunków wychowania estetycznego, w których stosowany początkowo w procesie wychowania liberalizm zaczyna obejmować działalność nauczyciela. Zasadę uwzględniania indywidualności ucznia w wychowaniu stawia się obok zasady indywidualności osoby nauczyciela, co wywołuje tak zwany problem autonomii pedagogicznej – indywidualność ucznia czy nauczyciela. Problem ten znalazł rozwiązanie w ograniczeniu indywidualizmu nauczyciela, którego twórczość ma się mieścić w ramach wolności ucznia. Zmienia się więc rola nauczyciela w wychowaniu: z autorytarnego przedstawiciela ustalonej i niezmiennej wiedzy, którą egzekwował bezwzględnie, przeistacza się w łagodnego doradcę i opiekuna, często nazbyt troszczącego się o to, żeby jego wychowanek nie napotykał zbyt wielu trudności w stawianych mu wymaganiach i aby zajęcia szkolne miały formę zabawową<sup>455</sup>.

H. Parkhurst, twórczyni tzw. planu daltońskiego, mówi o nauczycielu jako „specjaliście” z poszczególnych przedmiotów, który pobudza uczniów do samodzielnego myślenia i działania, rozwija ich zainteresowania, i zamięłowania, udziela rad, i wskazówek oraz śledzi indywidualny postęp każdego ucznia. Nauczyciel i uczeń zbliżają się do siebie dzięki wzajemnemu zaufaniu<sup>456</sup>. Kolejny wybitny i znaczący pedagog – M. Montessori, założycielka

---

<sup>453</sup> K. Sośnicki, *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1967; H. Gajdanowicz, *Teoria wychowania i nauczania Kazimierza Sośnickiego w świetle założeń pedagogiki filozoficznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1991.

<sup>454</sup> K. Sośnicki, *Rozwój pedagogiki ...*, s. 65.

<sup>455</sup> Tamże, s. 68.

<sup>456</sup> J. Szempruch, *W poszukiwaniu idei podmiotowości...*, s. 87.

„domu dziecięcego” w swych teoretycznych rozważaniach zabrania ingerencji nauczyciela w pracę dziecka. Nauczyciel nie powinien poprawiać dziecka, uczyć go, zmuszać do słuchania i zarzucać mu omyłki. Mógłby bowiem w ten sposób naruszyć naturalny stan rzeczy, a tym samym naturalny tok spostrzeżeń. Zadanie nauczyciela upatruje Montessori w obserwacji dziecka, które staje się przedmiotem doświadczalnej i badawczej pracy nauczycielskiej<sup>457</sup>. Określając funkcje i miejsce nauczyciela w szkole, J. Dewey sformułował następujące postulaty: nauczyciel nie powinien narzucać dziecku pewnych ilości wyobrażeń i wpajać mu pewnego zasobu wiedzy, ale jako członek szkolnej społeczności winien zawsze umiejętnie wpływać na dziecko, pomagać mu w dawaniu właściwych odpowiedzi. Dyscyplina szkolna powinna wynikać z życia społecznej całości, a nie bezpośrednio od nauczyciela, który na podstawie bogatszego doświadczenia i dojrzałej mądrości poddaje dziecko rygorom życia<sup>458</sup>.

Miejsce nauczyciela w systemie edukacyjnym określają zawsze założenia tego systemu. Na tę zależność wskazuje przedstawiona tu analiza pojmowania roli i funkcji nauczycieli w wybranych, zmieniających się systemach oświatowych. Biorąc pod uwagę dzieje aktywności ludzkiej, można powiedzieć, że człowiek działa na podstawie tego, jak rozumie świat. Na skutek niebywałego przyspieszenia tempa zmienności świata przeszłe wieki mają coraz mniej do przekazania, jaki świat jest i może być<sup>459</sup>. Myślenie w kategoriach przyszłości zobowiązuje człowieka do uwolnienia się z dotychczasowych doświadczeń i otwarcia na alternatywne rozwiązania. Nie jest to proces łatwy ze względu na naturalną perspektywę człowieka – czas teraźniejszy, stanowiący realia, w których przebiega życie ludzkie. Przyszłość niełatwo wdziera się w czas teraźniejszy. Świadczą o tym liczby szacunkowe, które przedstawił A. Toffler, mówiące, że około 70% mieszkańców naszego globu to ludzie przeszłości, natomiast 25% ludności krajów wysoko uprzemysłowionych żyje współczesnym rytmem życia, a tylko 2% – 3% dniem jutrzejszym<sup>460</sup>. Powstaje niebezpieczne zjawisko marginalizacji rzesz ludzkich, które nie uczestniczą w procesach rozwojowych. Zatem aby temu zapobiec, przyszłość stała się przedmiotem nauczania w systemach szkolnych wielu krajów. Powołano także instytuty badające przyszłość.<sup>461</sup> Sami nauczyciele muszą odnaleźć własne miejsce we współczesnym systemie edukacyjnym i podołać zadaniom stawianym przez przyszłość.

---

<sup>457</sup> A. Lewin, System wychowania..., s. 13.

<sup>458</sup> J. Dewey, Doświadczenie i edukacja..., s. 17.

<sup>459</sup> Tamże, s. 19.

<sup>460</sup> W. Walkowska, Bariery w dostępie..., s. 98.

<sup>461</sup> J. Szempruch, W poszukiwaniu idei podmiotowości..., s. 45.



### 2.3.2. Postawy nauczycieli wobec zmian edukacyjnych

W historii edukacji nauczyciele przyjmowali różne postawy wobec zmian. W konserwatywnych i tradycyjnych systemach państwowych nauczyciel był przedmiotem oddziaływań zewnętrznych. Jego głównym zadaniem była adaptacja młodych pokoleń do zastanych i na ogół niezmiennych struktur społeczno-politycznych. Sprzyjała temu edukacja jako transmisja wartości kulturowych z pokolenia na pokolenie w harmonijnej na ogół kulturze normatywnej. W tych warunkach nauczyciel był legitymizowany przez formalną, ustanawianą poza nim teorię, wiedzę tak zwaną obiektywną oraz system państwowy. Jako podporządkowany władzy państwowej mógł się czuć niejako zwolniony z odpowiedzialności osobistej za rezultaty swej pracy. Ważny był techniczny wymiar jego działalności, uzasadniony w świetle eksperymentalnej metodologii oraz pewnej „bezdyskusyjnej” teorii wytwarzanej na gruncie tzw. pedagogiki naukowej<sup>462</sup>.

W alternatywnych systemach humanistycznych demokracji liberalnej, zwłaszcza w nowej edukacji zachodniej po roku 1968, nauczyciel był postrzegany jako twórca (podmiot) zmiany. Jego zadaniem było wspieranie poprzez edukację transgresji osobowej uczących się w warunkach pluralizmu kultury, autonomii osobowej, indywidualności i niezależności systemowej. Nauczyciela tworzyła osobowość, autentyczny system wartości oraz wiedza i doświadczenie praktyczne, ograniczone przeważnie do przestrzeni klasy szkolnej oraz problemów lokalnych<sup>463</sup>. W warunkach autonomii szkół wzrastała zdecydowanie odpowiedzialność osobista nauczyciela. W obecnie rozwijającej się cywilizacji globalnej późnej nowoczesności, z różnymi jej wymiarami na przykład kulturowymi, społeczno-politycznymi, nauczyciel zyskuje pozycję interpretatora i mediatora zmiany<sup>464</sup>. Jego zadaniem staje się zmiana społeczna poprzez edukację jako transformację intelektualną i niekończący się proces nowej emancypacji poprzez wiedzę. W warunkach relacyjności struktur społecznych i wiedzy negocjowanej nauczyciel musi mieć świadomość tego, na ile może się zgodzić, jakie warunki emancypacji wynegocjować i zaakceptować. Odpowiedzialność jest tu podzielona pomiędzy podmioty edukacyjne i społeczne, tzn. wszyscy ponoszą odpowiedzialność<sup>465</sup>. Konieczny w pracy nauczyciela jest nade wszystko krytyczny stosunek do teorii formalnej i wiedzy o zależnościach obiektywnych (której znaczenie zdecydowanie wzrasta), jak również

---

<sup>462</sup> H. Kwiatkowska, Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią, GWP, Gdańsk 2005, s. 19.

<sup>463</sup> Tamże, s. 21.

<sup>464</sup> J. Szempruch, W poszukiwaniu idei podmiotowości..., s. 114.

<sup>465</sup> M. Niezgodna, Nauczyciele polscy..., s. 72.

wobec wiedzy i informacji płynących z innych źródeł. Wobec globalnych zależności współczesnego życia nie wystarcza już posługiwanie się tylko praktyczną i lokalną wiedzą osobistą. Niezbędna staje się świadomość istnienia złożonych relacji między wiedzą, władzą, ekonomią i polityką. Jest to wizja nauczyciela bardziej zbliżona do lansowanej w pedagogice krytycznej koncepcji transformatywnego intelektualisty, posługującego się refleksją dyskursywną<sup>466</sup>.

W innym ujęciu można by określić przemiany postaw nauczyciela jako fazy przechodzenia od nauczyciela „zależnego”, podporządkowanego systemowi, poprzez nauczyciela „niezależnego” od systemu, do nauczyciela „współzależnego”<sup>467</sup>. Wobec nowych uwarunkowań cywilizacyjnych, kulturowych i ekonomicznych nośność znaczeniowa dwóch pierwszych wizji nauczyciela zdaje się wyczerpywać. Dziś potrzeba nauczyciela współzależnego (nauczyciela sieci, relacji, otwarcia na ludzi, komunikacji i dialogu, w tym również solidarności społecznej), mediatora zmiany, umiejącego balansować pomiędzy sferą indywidualną a społeczną, jednostką a strukturą, umiejącego interpretować dokonujące się zmiany w warunkach multi i różnicy<sup>468</sup>. Dziś mamy wiele dowodów na to, że edukacja odpowiadająca tym wymaganiom nie może być dopasowana do uzgodnionej oferty socjalizacyjnej wyznaczonej prymatem jednoznaczności, organizowanej jedynie z „nadania kulturowego”, z odgórnie narzuconym systemem wartości i ich preferencją. Będąc taką, pozbawia się ona istotnych znaczeń społecznych, staje się wyalienowana względem zaistniałych przemian i nowych potrzeb jednostki.<sup>469</sup>

Studując literaturę pedagogiczną, da się zauważyć, że współczesnych nauczycieli poddaje się szerokiej krytyce. Dotyczy ona różnych aspektów ich pracy, a w szczególności umiejętności wykonywania jej w obecnych warunkach szerokich przeobrażeń, zarówno oświatowych, jak i pozaedukacyjnych, o których wspomniałam wcześniej. Aleksander Nalaskowski stwierdza, że środowisko nauczycielskie ulega regresowi, związanemu z utratą tradycyjnie prezentowanych kompetencji<sup>470</sup>. Autor uważa również tę grupę społeczną za środowisko wrogo reagujące na jakąkolwiek krytykę merytoryczną. Równie krytycznie ocenia nauczycieli Banach, mówiąc, że są oni zrutynowani oraz mało podatni na zmiany i nowości<sup>471</sup>.

---

<sup>466</sup> Z. B. Gaś, *Doskonalący się nauczyciel. Psychologiczne aspekty rozwoju profesjonalnego nauczyciela*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2001, s. 65.

<sup>467</sup> Tamże, s. 67.

<sup>468</sup> T. Szkudlarek, *Media. Szkice z filozofii i pedagogiki dystansu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1999, s. 89.

<sup>469</sup> W. Kojis, *Uwarunkowania dydaktycznych...*, s. 22-23.

<sup>470</sup> A. Nalaskowski, *Edukacja, która nie chce przeminąć*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1999, s. 62.

<sup>471</sup> C. Banach, *Polska szkoła i system...*, s. 131.

Spoglądając na dzisiejszych nauczycieli i poddając ich krytyce, nie należy zapominać, że formacja polityczna, która kształtowała przez dłuższy czas całe życie naszego kraju, wywarła istotny wpływ i na tę grupę zawodową. U schyłku realnego socjalizmu zaprezentowali się oni jako podporządkowani wykonawcy o wyuczonej bezradności, posługujący się językiem sloganowym, poddający się wpojonym schematom i przepisom na efektywne działania wychowawcze<sup>472</sup>. Tu pojawia się pytanie, czy nauczyciele są zdolni sprostać nowym wyzwaniom, wyznaczanym rolom i funkcjom do spełnienia. A jest tych zadań wiele i będzie coraz więcej.

Zmiany są między innymi efektem tworzonych od lat modeli idealnego nauczyciela.<sup>473</sup> Jednym z nich jest „trójwymiarowa formuła nauczyciela” zakładająca: perfekcjonizm przedmiotowo-dydaktyczny i gruntowne wykształcenie, pełne zdobycie umiejętności wychowawczo-opiekuńczych, czynne opanowanie co najmniej jednego języka zachodniego<sup>474</sup>. Praca nauczyciela powinna mieć zawsze swoje odniesienie do rzeczywistych realiów życia społecznego. Jej specyfika oraz odgrywane role przez nauczycieli zależą od pozycji, jaką nauczyciele zajmują w różnych systemach społecznych. W społeczeństwie globalnym nauczyciel odgrywa rolę wzoru osobowego, w społecznym systemie upowszechniania nauki – rolę pedagoga świadomie i czynnie kształtującego osobowość młodego pokolenia zgodnie z określonym programem, w systemie oświatowym – rolę reprezentanta szkoły jako instytucji społecznej, w grupie profesjonalnej nauczycieli – rolę przedmiotowego eksperta, w szkole jako zakładzie pracy – rolę pracownika funkcjonującego zależnie od pozycji, stanowiska i stażu pracy<sup>475</sup>. S. Kosiński umiejscawia zawód nauczyciela w sferze usług „duchowo-intelektualnych”. Profesję tę konstytuuje system czynności wewnętrznie spójnych (wymagających określonej wiedzy i umiejętności), których wykonywanie jest podstawą prestiżu i pozycji społeczno-zawodowej<sup>476</sup>. J. Rusiecki, powołując się na wyniki przeprowadzonych badań, stwierdza, że w opinii społecznej współczesny nauczyciel powinien charakteryzować się przede wszystkim: fachowością (wiedza i umiejętności jej przekazywania), komunikatywnością, sumiennością, tolerancyjnością, sprawiedliwością<sup>477</sup>.

---

<sup>472</sup> R. Leppert, *Poznawcze kompetencje nauczycieli do funkcjonowania w społeczeństwie demokratycznym*, [w:] *Komunikacja, dialog, edukacja*, cz. 2, (red.) W. Kojs, R. Mrózek, Cieszyn 2008, s. 303-304.

<sup>473</sup> Jeden z takich modeli sformułował S. Kotłowski, *Profil nauczyciela przyszłości*, [w:] *Edukacja wobec wyzwań przyszłości*, (red.) M. Filipiak, Lublin 1991, s. 81.

<sup>474</sup> D. Dzich, *Nauczyciel polski wobec wyzwań edukacji europejskiej*, [w:] *Kształcenie nauczycieli w kontekście integracji europejskiej*, Lublin 1997, s. 41.

<sup>475</sup> A. Nalaskowski, *Edukacja, która...*, s. 67.

<sup>476</sup> H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli...*, s. 121.

<sup>477</sup> J. Rusiecki, *Poszukiwanie wzoru nauczyciela*, „*Wychowanie na co dzień*” 1998, nr 9, s. 21.

W zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej zaczęto zastanawiać się nad nauczycielem i jego rolą w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Spośród nich można wyodrębnić role najczęściej wskazywane, takie jak: rola nauczyciela naukowca i badacza podążającego za przemianami społeczno-politycznymi oraz edukacyjnymi, nieustannie podnoszącego swój poziom wiedzy i umiejętności, profesjonalisty i eksperta w swoim zawodzie<sup>478</sup>, rola nieustannego twórcy<sup>479</sup>, inicjatora i projektanta innowacji pedagogicznych, kontrolera własnej pracy, samodoskonalenia i samoświadomości<sup>480</sup>. M. Czerepaniak-Walczak twierdzi, że: „(...) nauczyciel nie tylko myśli o tym, co i jak robi, robił albo będzie robił, ale myśli o tym w czasie, gdy to robi”<sup>481</sup>. Według autorki, nauczyciel nie tylko powinien posiadać cechy dobrego organizatora i koordynatora życia, aktywności ucznia i swojej własnej, ale powinien wyciągać wnioski ze swojej pracy, by doskonalić warsztat, który ułatwi mu osiągnięcie założonego celu. Często nauczyciele poszukują nowych metod, które pomogą im być refleksyjnymi praktykami gotowymi na zmiany<sup>482</sup>. Z kolei B. D. Gołębnik uważa, że w nauczycielskiej praktyce niezbędne jest kształcenie postawy nieustannej, twórczej refleksji. Refleksyjny praktyk studiuje i bada swój warsztat pracy, założenia i rezultaty, analizuje doświadczenia, wprowadza zmiany. Co jakiś czas kontroluje nawyki, burząc rutynę i przyzwyczajenia. Stara się pozyskiwać informację zwrotną o własnych działaniach, dokonując samooceny. Refleksyjny praktyk jest tym, który potrafi łączyć konkretne doświadczenia z refleksyjną obserwacją i aktywnym eksperymentowaniem, swoje refleksje wykorzystuje do wzbogacania praktyki. Refleksja po działaniu pozwala ocenić dokonania, przeanalizować sukcesy i porażki, krytycznie spojrzeć na własne dokonania i wyciągnąć wnioski na przyszłość<sup>483</sup>. W. Dróżka podkreśla również konieczność przygotowania nauczycieli do podejmowania przez nich refleksji w zakresie kształcenia i rozwoju zawodowego przez stosowanie narracji autobiograficznej, czyli subiektywnej interpretacji własnego życia. Narracja autobiograficzna, zdaniem autorki, pozwala kształtować umiejętności krytycznego myślenia i rozwijać inteligencję

---

<sup>478</sup> M. Sawińska, Niektóre badania w Polsce nad oświatą w społecznej świadomości, [w:] Oświata w społecznej świadomości, (red.) W. Wiśniewski, Młodzieżowa Agencja Wydawnicza, Warszawa 1984, s. 35; W. Klimaszewska, Moja wiedza pedagogiczna, „Edukacja i Dialog” 1998, nr 6, s. 126; B. D. Gołębnik, B. Zamorska, Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia – praktyka – przestrzeń rozwoju, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2014.

<sup>479</sup> Por., J. Jung-Miklaszewska, O przedmiocie twórczości pedagogicznej nauczycieli, „Nowa Szkoła” 1997, nr 6, s. 78.

<sup>480</sup> C. Banach, Polska szkoła i system..., s. 75.

<sup>481</sup> M. Czerepaniak-Walczak, O stawianiu się nauczycielem, [w:] Kształcenie nauczycieli w systemie studiów uniwersyteckich, (red.) B. Dmochowski, S. J. Sobczyk, PPH ZAPOL, Szczecin 2014.

<sup>482</sup> Tamże.

<sup>483</sup> B. D. Gołębnik, Zmiany edukacji nauczycieli: wiedza, biegłość, refleksyjność, Wydawnictwo Edytor, Toruń – Poznań 1998, s. 111.

emocjonalną<sup>484</sup>. W obliczu przeprowadzanych reform oświaty postulowano także, aby współczesny nauczyciel odznaczał się następującymi przymiotami: posiadanie wykształcenia akademickiego, umiejętność uczenia się „innovacyjnego”, zdolność do kształtowania tej umiejętności u swoich uczniów, sprawowanie nie tylko funkcji „kształceniowej”, ale też opiekuńczej. Należy wspomnieć również o takich zaletach, jak: zamiłowanie do swojej pracy oraz ustawiczne doskonalenie umiejętności zawodowych<sup>485</sup>.

Powyższe rozważania uświadamiają, jak wiele oczekujemy po współczesnych nauczycielach. Wymagania są bardzo wysokie i niezwykle trudno im sprostać, z czego postronne osoby nie zdają sobie sprawy<sup>486</sup>. Spodziewamy się, że nauczyciel uatrakcyjni szkołę, co służyć ma spełnieniu osobowemu i intelektualnemu ucznia, odkrywaniu i rozwojowi jego potencjału twórczego. Od nauczyciela oczekuje się także dostarczenia uczniowi narzędzi do rozumienia świata współczesnego, jego dramatów i napięć oraz skutecznego przekazu funkcjonalnej wiedzy, i opanowania umiejętności adekwatnych do kognitywnej cywilizacji współczesności. Szczególną wagę przywiązuje się do umiejętności interpersonalnych, porozumiewania się, znajomości języków obcych, jako podstawowego instrumentu kontaktowania się ze światem<sup>487</sup>. W kontekście dynamiki procesów edukacyjnych wymiarem profesjonalnych kompetencji nauczyciela jest przede wszystkim kategoria zmiany, oznaczająca otwartość nauczyciela na podmiotowość i twórczy rozwój ucznia, na nowości i innowacje, radzenie sobie ze stresem towarzyszącym wykonywaniu zawodu, a także twórcze podejście do napięć i konfliktów w grupie szkolnej oraz gotowość ich rozstrzygnięcia. Otwartość na zmianę oznacza spolegliwość i rozsądną tolerancję, rozumienie mobilności współczesnego świata i swego miejsca w tym świecie, a przyjęcie koncepcji kształcenia ustawicznego i realizowanie jej w życiu jest gwarancją sukcesu pedagogicznego<sup>488</sup>.

## Konkluzje

Przemiany społeczno-cywilizacyjne i ustrojowe powodują intensywne przeobrażenia we wszystkich sferach funkcjonowania ludzi. Dlatego istotne miejsce w procesie transformacji zajmuje oświata, od dawna uznawana za dziedzinę życia społecznego, która w znacznym

---

<sup>484</sup> W. Dróżka, *Generacja wielkiej zmiany. Studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli polskich*, Wydawnictwo Uniwersytetu im. Jana Kochanowskiego, Kielce 2008.

<sup>485</sup> D. Dziewulak, *Polityka...*, s. 22-23

<sup>486</sup> S. M. Kwiatkowski, *Nauczyciel – zawód bez spełnienia? Rozmowa przeprowadzona przez Macieja Kułaka*, „Głos Nauczycielski” 2009, nr 26, s. 5.

<sup>487</sup> J. Delors (red.), *Edukacja – jest w niej ukryty skarb...*, s. 225-226.

<sup>488</sup> J. Szempruch, *W poszukiwaniu idei podmiotowości...*, s. 114.

stopniu determinuje losy poszczególnych jednostek, rozmaitych grup, narodów i państw. Kondycja oświaty kształtowała się bardzo różnie<sup>489</sup>. Również na początku trzeciego tysiąclecia wciąż nie jest wolna od problemów i słabości. Przeobrażenia i dynamika zmian społecznych początku XXI wieku pociąga za sobą konieczność nowego spojrzenia na edukację, która powinna nadążać za wyzwaniem otaczającego świata. Jednymi z najistotniejszych kwestii w tym obszarze są: świadomość zmian zachodzących w otaczającej rzeczywistości, postrzeganie edukacji jako istotnej wartości, umiejętność funkcjonowania w świecie technologii informacyjnych, refleksyjność edukacyjna oraz kształcenie ustawiczne, w tym przygotowanie do zawodu<sup>490</sup>.

Edukacja jest ważnym i złożonym czynnikiem społeczno-gospodarczym. Aktualnie oświata w Polsce staje przed fundamentalnym problemem dostosowania jej struktury i oferty do wyzwań wynikających z globalizującego się świata, niekorzystnych trendów gospodarczych, społecznych oraz pogłębiających się procesów demograficznych. Klasyczne systemy i formy edukacji nie nadążają za realiami społeczno-gospodarczymi. Poprawa jakości kształcenia i tym samym dostosowanie edukacji do wymagań współczesnego rynku pracy wymaga reform i zmian w systemie szkolnym, ale też wprowadzenia innowacyjnych metod nauczania i podniesienia kwalifikacji nauczycieli. Konieczne staje się urzeczywistnienie prawidłowo wytyczonych w dokumentach strategicznych Unii Europejskiej i Polski celów edukacyjnych, które w coraz bardziej złożonym świecie są jednym z głównych czynników przesądzających o trwałym rozwoju społeczno-gospodarczym. Pozytywne zmiany uzależnione są w dużej mierze od poczucia odpowiedzialności polityków, samorządów terytorialnych, stowarzyszeń i fundacji zajmujących się oświatą<sup>491</sup>.

Powszechnie wyrażane jest niezadowolenie z funkcjonowania oświaty i skutków jej oddziaływania. Skłania to do poszukiwania sposobów przewycięzania nieprawidłowości, a wzmocnienia pozytywnych stron szeroko pojmowanej edukacji. Nie dziwi zatem fakt, że w wielu krajach – także w Polsce – podejmuje się rozmaite próby reformowania oświaty i dostosowywania jej do współczesnych czasów. Myślenie o jej przemianach w jakiejś mierze pozostaje pod wpływem panującego ładu społecznego. Ład ten wyznacza obszary oczekiwań wobec oświaty i skutków jej spodziewanych czy pożądaných przekształceń. To z oświatą wiąże

---

<sup>489</sup> A. Lewin, System wychowania..., s. 13.

<sup>490</sup> H. Kwiatkowska, Tożsamość nauczycieli..., s. 121.

<sup>491</sup> M. J. Szymański, Kryzys i zmiana..., s. 62.

się nadzieje na udane wprowadzenie zmian w życiu społecznym oraz kształtowanie ładu demokratycznego. Dlatego tak ważny jest proces reformowania oświaty<sup>492</sup>.

Zmiany oświatowe wprowadzane mocą ustaw i rozporządzeń ministerialnych uaktywniają siły pragnące zmian. Ich wpływ wydaje się najsilniej działającym instrumentem wprowadzania innowacji na szeroką skalę. Warto jednak zwrócić uwagę na to, że szerokie i głębokie zmiany mają większe szanse powodzenia, jeśli stoją za nimi siły społeczne, polityczne i gospodarcze. Nie można bowiem pominąć faktu, że reforma systemu edukacji dotyczy bezpośrednio narodu, a jej wpływ mogą jeszcze odczuwać kolejne pokolenia<sup>493</sup>. Wysoka ranga zmian wprowadzanych reformą powoduje, że nie może za nią być odpowiedzialny jedynie resort edukacji, lecz odpowiedzialność muszą wziąć na siebie wszystkie organy władzy, rodzice, instytucje edukacji równoległej (nieszkolnej), środowiska lokalne i nauka<sup>494</sup>. Rola państwa w formowaniu nowego wyobrażenia społecznego o reformie edukacji jest mimo to wyraźna i znacząca. Jak twierdzi Banach, trudno bowiem sobie wyobrazić, by impet do zmian bez takiej interwencji był znaczący i można mieć wątpliwości, czy w ogóle by zaistniał<sup>495</sup>. Warto również podkreślić, że pomimo akcentowanej niskiej skuteczności reform inicjują one zmiany, których szkoły nie wprowadziłyby w innych okolicznościach<sup>496</sup>. Większość poważnych reform zostawia po sobie trwałe ślady. W ostatnich latach idea reform oświatowych spotyka się z krytyką i postulatem scedowania kompetencji wprowadzania zmian na samą szkołę. Zwolennicy tej teorii zakładają, że osoby „na miejscu” powinny mieć większe kompetencje w zakresie rozwiązywania szkolnych problemów niż ministerialna centrala i przedstawiciele regionalnego nadzoru szkolnego. Oczekują oni, że dzięki takiemu przesunięciu kompetencji, decyzje podejmowane w szkole będą trafniejsze, co podniesie motywację nauczycieli do pracy i znacznie poprawi jakość pracy pedagogicznej<sup>497</sup>.

Każda z reform szkolnych ma swój kontekst kulturowy, społeczny, ekonomiczny warunkujący jej istotę, cel i sposób wdrażania do praktyki szkolnej. Zapoczątkowane w latach 90. XX wieku i trwające nadal zmiany edukacyjne przyczyniają się do nowego określenia podstawy antropologicznej szkoły. Pociągają za sobą zmianę założeń kształcenia, co otwiera nowe perspektywy rozwiązania sprzeczności tkwiących w poprzednich systemach

---

<sup>492</sup> Tamże, s. 64.

<sup>493</sup> M. Szyszka, *Edukacja w Polsce...*, s. 258.

<sup>494</sup> C. Banach, *Polska szkoła i system...*, s. 121.

<sup>495</sup> Tamże, s. 123.

<sup>496</sup> Tamże.

<sup>497</sup> K. J. Tillman, *Autonomia szkoły: dyskusja polityczno-oświatowa i doświadczenia bielefeldzkiej Szkoły-Laboratorium*, [w:] *Transformacja w oświacie a europejskie perspektywy*, (red.) W. Hörner, M. S. Szymański, Warszawa 1998, s. 92.

edukacyjnych<sup>498</sup>. Dzisiaj mówimy, że celem kształcenia ogólnego jest wspomaganie i ukierunkowanie rozwoju człowieka jako osoby funkcjonującej w odniesieniu do wybranego przez siebie systemu wartości oraz zdolnej do życia w zmieniających się warunkach ustrojowych, ekonomicznych i cywilizacyjnych. Chodzi tu o rozwój osoby ludzkiej, a nie tylko o rozwój ograniczony do wymiaru opanowania możliwie dużego zasobu wiedzy i umiejętności<sup>499</sup>. Zmiany te powinny przywrócić szkole rangę użyteczności społecznej, a edukację uwolnić od sztuczności na rzecz realizacji rzeczywistych potrzeb jednostek i grup społecznych<sup>500</sup>. Szkoła pozostanie – miejmy nadzieję – również miejscem kontaktów społecznych, miejscem nabywania i kształtowania się postaw oraz umiejętności współpracy. Będzie można w niej uzyskać pomoc w wielu dziedzinach aktywności edukacyjnej i pozaedukacyjnej.

---

<sup>498</sup> H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli...*, s. 121.

<sup>499</sup> Tamże, s. 123.

<sup>500</sup> A. Lewin, *System wychowania...*, s. 15.



## ROZDZIAŁ 3

### Doskonalenie zawodowe – wybrane zagadnienia

#### 3.1. Idea edukacji ustawicznej

##### 3.1.1. Geneza edukacji ustawicznej

Edukacja ustawiczna to idea dominująca we współczesnych przemianach oświatowych. Termin nie jest nowy w literaturze. Wśród prekursorów kształcenia ustawicznego wymienić należy myślicieli starożytności interesujących się filozofią, etyką, pedagogiką: Solona, Konfucjusza, Sokratesa, Platona. Podkreślali oni potrzebę autokreacji człowieka przez całe życie, wskazując, jak to określił Seneka, iż: „Na naukę nigdy nie jest za późno”<sup>501</sup>. W czasach nowożytnych interesujące okazały się poglądy Jana Amosa Komeńskiego, który ukazał rozwój człowieka jako proces obejmujący całe życie, uwarunkowany prawami przyrody, społeczeństwa i kultury. Twierdził, że: całe życie jest szkołą („tota vita schola est”).<sup>502</sup> Jego poglądy podzielali: Jan Jakub Rousseau i Jan Antoni Condorcet. W Polsce potrzebę kształcenia ustawicznego propagowali: Szymon Marycjusz z Pilzna, Andrzej Frycz Modrzewski i niektórzy twórcy Komisji Edukacji Narodowej<sup>503</sup>. Do narodzin i rozwinięcia idei kształcenia ustawicznego oraz tworzenia jej teoretycznych podstaw przyczynili się również: L. Krzywicki, A. B. Dobrowolski, F. Znaniński<sup>504</sup>.

Współczesna koncepcja kształcenia ustawicznego pojawiła się w XIX wieku, kiedy to nastąpił ogromny wzrost odkryć technicznych, ale jej ewolucja, aż do lat 60. XX stulecia, związana była głównie z kształceniem dorosłych oraz umasowieniem szkolnictwa. W dokumencie „The 1919 Report” autorzy: A. Mansfield, R.H. Tawley i B. Yeaxlee stwierdzają, że edukacja nie może być rozumiana jedynie jako luksus dla niewielkiej grupy wybranych. Edukacja dorosłych powinna stać się narodową potrzebą, bez względu na narodowość i

---

<sup>501</sup> B. Sitarska, Edukacja nieustająca w koncepcji Jana Amosa Komeńskiego, „Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne seria Pedagogika” 2014, 1, s. 192.

<sup>502</sup> Tamże, s. 193.

<sup>503</sup> J. Grotowska-Leder, Rzecz o kształceniu dorosłych. Lifelong learning w Polsce w perspektywie Unii Europejskiej, „Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Sociologica” 2014, 50, s. 121.

<sup>504</sup> H. Gąsior, Pedagogika społeczna: jej teoretyczna i utylitarna aktualność, „Chowanna” 1995, 2 (5), s. 98.

pochodzenie obywateli, dlatego powinno się mówić o edukacji, akcentując jej wymiar uniwersalny i całościowy<sup>505</sup>.

W 1929 r. B. Yeaxlee wraz z E. Lindemanem ustanowili naukowe podstawy tego zagadnienia. W swoich pracach traktują edukację ustawiczną bardzo szeroko. Nawiązują do idei francuskiej edukacji permanentnej oraz doświadczeń brytyjskich i północnoamerykańskich<sup>506</sup>. Lindeman w książce „Znaczenie edukacji dorosłych” (The Meaning of Adult Education) omówił jej podstawowe założenia. Najważniejsza z tez zakładała, że całe życie jest uczeniem się, dlatego edukacja nie powinna mieć końca. Autor ustanowił nową jakość w edukacji dorosłych, która dotyczyła granicy wieku. Edukacja dorosłych w rozumieniu Lindemana nie posiada limitu wieku i jest procesem całościowym. W kolejnej tezie autor określił obszar edukacji, według którego edukacji nie powinno ograniczać się tylko do nauki zawodu. Edukacja ustawiczna, zdaniem Lindemana, zaczyna się tam, gdzie kończy się kształcenie zawodowe. Program kształcenia powinien być skonstruowany wokół potrzeb i zainteresowań uczącego się. Ostatnia teza dotyczyła wskazania na źródła najwyższych wartości edukacji dorosłych, jakimi miały być doświadczenia uczącego się, a edukacja miała opierać się na wspólnym działaniu i myśleniu<sup>507</sup>.

Myśl Lindemana o edukacji dorosłych rozwinął Yeaxlee w swojej książce „Całościowa edukacja” (Lifelong Education) w 1929 roku. Uważał, że podstawę edukacji dorosłych stanowi edukacja młodzieży. Traktował ją jako nierozzerwalny element normalnego życia człowieka. Podkreślał pewną prawidłowość: „(...) aby życie było intensywne, silne i twórcze, musi być stale pod kontrolą mądrości”<sup>508</sup>.

Dzieła Lindemana i Yeaxle’a na początku XX wieku stanowiły mocny fundament do szerokiego rozumienia edukacji ustawicznej, choć często była określana jako edukacja dorosłych. Autorzy traktowali edukację ustawiczną jako uczenie się przez całe życie, określając szeroki obszar edukacyjny. W Polsce jako pierwsza do poglądów Yeaxlea nawiązywała I. Drozdowicz-Jurgielewiczowa (1936 r.) w swojej propozycji dydaktyki dorosłych.<sup>509</sup>

W 1966 r. R. J. Kidd wydał pracę „The Implications of Continuous Learning” (Implikacje ciągłego uczenia się), w której podkreślał, że idea kształcenia ustawicznego przejawiała się od

---

<sup>505</sup> W. Wróblewska, Konsekwencje założeń koncepcji edukacji ustawicznej dla autoedukacji, „E-mentor” 2006, 5 (17), s. 1-8.

<sup>506</sup> Tamże, s. 8.

<sup>507</sup> E. C. Lindeman, The meaning of adult education, Montreal: Harvest House 1961, s. 88.

<sup>508</sup> Tamże.

<sup>509</sup> J. Półturzycki, Aktualność problemów edukacji ustawicznej, „E-mentor” 2006, 1, s. 36-42.

wieków w poglądach humanistów i pedagogów, ale postępujące zmiany edukacyjne wykorzystują jej możliwości w praktyce oświatowej<sup>510</sup>.

Koncepcja Kidda wzbogaca rozumienie edukacji ustawicznej dzięki akcentowaniu jakości działań oświatowych i wskazaniu bogatych potrzeb oraz możliwości oświaty pozaszkolnej i oświaty dorosłych. Ma ona szczególną wartość dla dydaktyki dorosłych, ponieważ wyraźnie łączy trzy różne formy aktywności edukacyjnej: kształcenie szkolne, oświatę pozaszkolną i samokształcenie. Ukazuje potrzebę łącznego realizowania aktywności edukacyjnej w trzech wymiarach kształcenia: w pionie, poziomie i w głąb. Oznacza to edukację programową w szkole i uczelni wyższej, wspieraną aktywnością samokształceniową i udziałem w formach pozaszkolnej oświaty dorosłych<sup>511</sup>.

Autor podkreśla, że dydaktyka dla tych trzech możliwości powinna przedstawić propozycję możliwie skutecznego i nowoczesnego kształcenia. Najważniejsze komponenty tych wymiarów to: kształcenie w pionie, które obejmuje wszystkie kolejne szczeble edukacji od przedszkola poprzez szkołę do studiów wyższych i podyplomowych (zasady drożności i dostępności gwarantują realizację tego wymiaru, zapewnianego młodzieży i dorosłym w zależności od wieku i zawodu, miejsca zamieszkania lub innych czynników tradycyjnie utrudniających edukację), kształcenie w poziomie ma zapewniać poznawanie różnych dziedzin życia, nauki i kultury, niezależnie od studiów pionowych (likwidacja sztucznych barier między różnymi dziedzinami życia i kultury umożliwia pełną realizację tego wymiaru poprzez własną aktywność człowieka i dzięki działalności pozaszkolnych instytucji oświatowych), kształcenie w głąb jest wymiarem ściśle związanym z jakością edukacji i wyraża się w bogatej motywacji kształcenia, w umiejętnościach samokształceniowych, zainteresowaniach i zamiłowaniach intelektualnych, w stylu życia zgodnym z ideą kształcenia ustawicznego i kulturalnym wykorzystywaniem czasu wolnego<sup>512</sup>.

Zdaniem Kidda, edukacja ustawiczna jest pełna wówczas, gdy uczestnicy przejawiają aktywność we wszystkich opisywanych płaszczyznach. Na szczególną uwagę zasługuje trzeci wymiar, który obejmuje własne twórcze poszukiwania samokształceniowe, łączące się z nowatorstwem, wynalazkami, odkryciami naukowymi. Według tej koncepcji autoedukacja jest podstawową formą aktywności w edukacji ustawicznej obok oświaty pozaszkolnej i oświaty

---

<sup>510</sup> R. J. Kidd, *The Implications of Continuous Learning*, Toronto 1966.

<sup>511</sup> Tamże.

<sup>512</sup> J. Pólturzycki, *Edukacja ustawiczna i andragogika w procesie modernizacji szkolnictwa wyższego*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2012, 1, s. 57-77.

dorosłych<sup>513</sup>. Ten aspekt w swoich pracach akcentuje J. Pólturzycki<sup>514</sup>. Taka realizacja idei kształcenia ustawicznego powoduje integrację wszelkich form wychowania i działalności oświatowej, łagodzi różnice między kształceniem ogólnym i zawodowym, zapewnia właściwe wykorzystanie czasu wolnego. Jednocześnie dzięki kształceniu ustawicznemu podniesiona zostaje do właściwej społecznej oraz kulturalnej rangi praca nauczycieli jako tych, którzy umożliwiają innym zdobycie wiedzy i uczenie się przez całe życie.<sup>515</sup>

W 1977 r. ukazała się praca Ch. Hummela<sup>516</sup>, w której autor za naczelną ideę i kierunek zmian w oświacie uznaje kształcenie ustawiczne. Jego zdaniem podstawową powinnością edukacji ustawicznej jest wychowanie nowego typu człowieka, charakteryzującego się twórczym i dynamicznym stosunkiem do życia i kultury, z umiejętnościami doskonalenia siebie i podwyższania jakości życia. Zwraca uwagę na dydaktyczne konsekwencje edukacji ustawicznej, a przede wszystkim na konieczność odejścia od przekazu wiedzy encyklopedycznej na rzecz poznawczego uczenia się. Człowiek powinien uczyć się planowania własnej przyszłości i urzeczywistniania planów. Powinien być przygotowany do szeroko pojętej autoedukacji: uczenie się, studiowanie, praca, rozwiązywanie problemów, tworzenie nowych wartości<sup>517</sup>.

Równie szeroko charakteryzuje istotę kształcenia ustawicznego wybitny teoretyk edukacji R. H. Dave, który podkreśla, że w nowych warunkach kształcenie ustawiczne nie jest tożsame z oświatą dorosłych. Jest całością oświaty oraz wychowania obejmującą formalne, nieformalne i incydentalne formy kształcenia i wychowania. Do oświaty ustawicznej autor zalicza także wychowanie środowiskowe: w szkole, w domu, w zakładzie pracy. Obejmuje nią całe życie człowieka i wyodrębnia trzy komponenty: życie, oświatę i ustawiczność. Doskonalenie umiejętności uczenia się, przygotowanie uczniów do samokształcenia nazywa wdrażaniem do „edukabilności”<sup>518</sup>.

Zatem naczelnym zadaniem edukacji ustawicznej powinno być utrzymanie i polepszenie jakości życia poprzez rozwój i integrację umożliwiającą lepsze odgrywanie ról społecznych i zawodowych. Szczególną rolę w tym procesie przypisuje się nauczycielowi, którego

---

<sup>513</sup> J. Pólturzycki, *Edukacja ustawiczna w ujęciu Roberta Kidda, Jacques’a Delorsa i Polskiej Strategii z 2003 roku*, [w:] *Edukacja ustawiczna. Wymiar teoretyczny i praktyczny*, (red.) S. M. Kwiatkowski, Instytut Badań Edukacyjnych, Wydawnictwo Instytutu Technologii i Eksploatacji – PIB, Warszawa – Radom 2008, s. 72.

<sup>514</sup> J. Pólturzycki, *Aktualność problemów ...*, s. 36-42.

<sup>515</sup> Tamże.

<sup>516</sup> C. Hummel, *Education Today for the World of Tomorrow. A Study for the International Bureau of Education*, Geneve 1977.

<sup>517</sup> Tamże.

<sup>518</sup> R. H. Dave, *Foundations of lifelong education: Some methodological aspects*, [w:] *Foundations of lifelong education*, Pergamon 1976, s. 15-55.

obowiązkiem jest własne, permanentne uczenie się, a jego rola przesuwana się w kierunku od bycia organizatorem pracy do osoby współuczającej się<sup>519</sup>.

### 3.1.2. Współczesna koncepcja edukacji ustawicznej

Unia Europejska, utworzona decyzją z Maastricht w 1993 roku, edukację ustawiczną traktuje jako główne założenie polityki oświatowej, rozumianą szeroko jako proces trwający przez całe życie w zakresie kształcenia ogólnego i zawodowego<sup>520</sup>. Władze Unii Europejskiej podejmują szereg inicjatyw promujących ideę edukacji ustawicznej. Jedną z nich było ogłoszenie roku 1996 Europejskim Rokiem Edukacji Ustawicznej<sup>521</sup>. Miało to służyć uwrażliwieniu społeczeństwa na rolę, jaką edukacja ustawiczna spełnia w osobistym rozwoju każdego człowieka i udziału w demokratycznym życiu państwa. Wydarzenie to znalazło wyraz w wielu publikacjach naukowych dotyczących europejskiej oświaty dorosłych<sup>522</sup>.

Kształcenie ustawiczne jest kluczowym pojęciem w przygotowanym przez Komisję Europejską w 1995 roku dokumencie zwanym Białą Księgą<sup>523</sup>. Wskazuje to już sam tytuł dokumentu: „Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa”. Tworzenie uczącego się społeczeństwa jest tutaj uważane za cel dążeń społecznych i edukacyjnych oraz za rezultat rozwoju edukacji ustawicznej. Sytuacja społeczna każdego z członków uczącego się społeczeństwa będzie zależała od zdobytej przezeń wiedzy, przy czym każdy sam będzie ponosił odpowiedzialność za kształt własnych kwalifikacji. Stan taki może pogłębiać nierówności społeczne będące, skutkiem tego, że nie każdy będzie zdolny do stałego kształcenia się i zdobywania odpowiednich kwalifikacji i umiejętności. Społeczeństwo wychowujące powinno zapewnić każdemu odpowiednie środki i programy samokształcenia i samowychowania<sup>524</sup>.

W 1997 roku opublikowano kolejny dokument Unii Europejskiej zwany Niebieską Księgą<sup>525</sup> pod nazwą „Edukacja dla Europy”. Mówi się w nim o konieczności kształtowania

---

<sup>519</sup> Tamże.

<sup>520</sup> D. Korzan, Edukacja ustawiczna w pracach Wspólnoty Europejskiej, „E-mentor” 2005, 4 (11), s. 74.

<sup>521</sup> Tamże.

<sup>522</sup> J. Półturzycki, Źródła i tendencje rozwojowe edukacji ustawicznej, „E-mentor” 2004, 5 (7), s. 49.

<sup>523</sup> Komisja Europejska, Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 1997.

<sup>524</sup> A. Kozerska, Autoedukacja jako jeden z wymiarów edukacji ustawicznej, „Prace naukowe AJD, Pedagogika” 2005, nr 14, s. 221-227.

<sup>525</sup> H. Solarczyk, Niebieska Księga Unii Europejskiej — Edukacja dla Europy, [w:] Kształcenie ustawiczne idee i doświadczenia, (red.) Z. P. Kruszewski, J. Półturzycki, E. Wesołowska, Wydawnictwo NOVUM, Płock 2003.

kluczowych kompetencji, czyli umiejętności kreatywnego rozwiązywania problemów, elastyczności, mobilności i ciągłym uczeniu się<sup>526</sup>.

Istotę edukacji ustawicznej najlepiej wyraża obecnie pogląd mówiący, iż obejmuje ona całe życie człowieka i służy jego rozwojowi. W tak szerokim rozumieniu edukacja ustawiczna stanowi także podstawową zasadę określającą kierunek współczesnych reform oświatowych obejmujących szkolnictwo powszechne, zawodowe, wyższe oraz oświatę dorosłych, kształcenie równoległe oraz wychowanie w rodzinie i środowisku. Głównym zadaniem edukacji ustawicznej jest w tym ujęciu wychowanie nowego człowieka – człowieka dynamicznego, twórczego i kreatywnego. Człowieka, który potrafi doskonalić i zmieniać siebie, przekształcać warunki życia i ulepszać je dla dobra siebie i społeczeństwa. Tak szerokie rozumienie edukacji ustawicznej zostało przyjęte przez UNESCO i jest reprezentowane przez uczonych europejskich i amerykańskich<sup>527</sup>.

To właśnie UNESCO przyczyniło się w dużej mierze do rozwoju kształcenia ustawicznego. W 1972 roku raport E. Faure'a „Uczyć się, aby być”<sup>528</sup> zwraca uwagę na wychowanie społeczeństwa uczącego się, podkreśla znaczenie samokształcenia i konieczność przedłużenia edukacji na okres całego życia. W raporcie czytamy, że edukacja permanentna nie stanowi ani systemu kształcenia, ani dziedziny czy szczebla kształcenia, lecz jest zasadą, na której powinna być oparta oświata i oświatowe życie społeczeństwa<sup>529</sup>. Ważnym dokumentem, również przygotowanym na zlecenie UNESCO, jest tzw. raport Delorsa<sup>530</sup>. Nawiązuje do ustaleń raportu Faure'a. Wskazuje kierunek przemian edukacji XXI wieku. Do najważniejszych wskazań raportu należą cztery filary edukacji, na których powinna opierać się edukacja ustawiczna:

1. Uczenie się dla wiedzy (dążenie do wiedzy, doskonalenie sposobów nabywania wiedzy).
2. Uczenie się, aby działać (nabywanie kompetencji).
3. Uczenie się dla życia wspólnego (współpracy z innymi na wszystkich płaszczyznach działalności ludzkiej).
4. Uczenie się, aby być (dążenie do pełnego rozwoju jednostki)<sup>531</sup>.

W raporcie podkreśla się znaczenie rozwijania u uczących się samodzielnej aktywności, akcentuje się potrzebę rozwijania indywidualnych form aktywności zawodowej, w tym

---

<sup>526</sup> Tamże, s. 42.

<sup>527</sup> J. Półturzycki, Źródła i tendencje rozwojowe edukacji ustawicznej, „E-mentor” 2004, 5 (7), s. 52.

<sup>528</sup> E. Faure, Uczyć się, aby być, przeł. Z. Zakrzewska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1975.

<sup>529</sup> Tamże, s. 37.

<sup>530</sup> J. Delors, Edukacja jest w niej ukryty skarb..., s. 32.

<sup>531</sup> Tamże, s. 29-34.

doskonalenia zawodowego i samokształcenia. Bardzo często zwraca się uwagę na nowe możliwości, jakie pojawiają się wraz z nowoczesnymi technologiami<sup>532</sup>.

Edukacja ustawiczna, jako idea współczesnych przemian oświatowych, nie jest jednakowo rozumiana w różnych środowiskach pedagogicznych. Oto kilka interesujących interpretacji rozumienia tego terminu: jako doskonalenie zawodowe, jako wszystkie dziedziny oświaty dorosłych (wyraźne odcięcie idei kształcenia ustawicznego od szkolnictwa młodzieżowego, wychowania w rodzinie i środowisku), jako doraźny system szkolny wraz ze szkolnictwem zawodowym, wyższym oraz studiami podyplomowymi, określanymi jako dalsze kształcenie, jako idea obejmująca całe życie człowieka i służąca jego rozwojowi<sup>533</sup>. W literaturze przedmiotu funkcjonują również pojęcia pokrewne, takie jak: edukacja permanentna, ciągła, powrotna. Ich wyjaśnienie jest istotne z punktu widzenia poprawnego rozumienia edukacji ustawicznej.

Pojęcie edukacji permanentnej zostało wprowadzone w latach 70. przez Radę Europy. Swoje korzenie termin ten ma we francuskiej „education permanente”<sup>534</sup>. Rada Europy zdefiniowała edukację permanentną jako system elastycznych form uczenia się: kształcenie ogólne, zawodowe, kulturalne, socjalne i obywatelskie, stałe edukacyjne poradnictwo, wspieranie rozwoju krytycznych i twórczych zdolności, samokształcenie przy zastosowaniu nowoczesnych technik komunikacyjnych<sup>535</sup>. Koncepcja edukacji permanentnej akcentuje zagadnienia kształtowania gotowości do uczenia się w każdym wieku, co było nowością w stosunku do ujęcia UNESCO, koncentrującego się na organizacyjnym aspekcie uczenia się przez całe życie. Najczęściej pojęcia edukacji permanentnej i ustawicznej używane są zamiennie. Rada Europy wskazała na kilka istotnych elementów tworzących swego rodzaju model edukacji permanentnej: system elastycznych jednostek studiowania, szeroką ofertę edukacji zawodowej, ogólnokształcącej, obywatelskiej, kulturalnej, samokształcenia z wykorzystaniem nowoczesnych technologii<sup>536</sup>.

Edukacja ponowna, powrotna, powtórna (recurrente education) jest uważana za strategię edukacji ustawicznej i wywodzi się z przekonania, że ludzie mają prawo do powracania do nauki w ciągu całego swojego życia<sup>537</sup>. Orędownikiem tej koncepcji była między innymi

---

<sup>532</sup> Tamże.

<sup>533</sup> J. Półturzycki, *Edukacja ustawiczna...*, s. 39.

<sup>534</sup> W. Wróblewska, *Konsekwencje założeń...*, s. 8.

<sup>535</sup> Tamże, s. 10.

<sup>536</sup> A. Marcinkiewicz-Wilk, *Uczelnie wyższe a idea ustawiczności kształcenia*, „Ogrody Nauk i Sztuk” 2011, 1, s. 243-254.

<sup>537</sup> A. B. Pérez, *La importancia de las Artes en la educación de la nación y el individuo*, „Debates por la Historia” 2020, 8 (1), s. 17-40.

Organizacja Współpracy i Rozwoju Gospodarczego OECD, która wydała w latach 70. na temat edukacji ponownej kilka raportów. W publikacji z roku 1973 OECD zamieściła następującą definicję: „Edukacja ponowna jest całościową strategią oświatową edukacji poobowiązkowej i powstępanej, której główną charakterystyką jest rozpowszechnienie edukacji w ciągu całego życia jednostki na drodze powracania do nauki, tj. przemiennie z innymi zajęciami: pracą, czasem wolnym, emeryturą”<sup>538</sup>.

Istotą edukacji ciągłej (continuing education) jest natomiast kontynuacja edukacji jednostki przez umożliwienie jej podjęcia dalszego kształcenia lub doskonalenia w takim kierunku, aby mogła sprostać rosnącym lub nowym wymaganiom, które są jej stawiane<sup>539</sup>. Na podstawie powyższych terminów można zauważyć, że edukacja ustawiczna jest pojęciem najszerszym. Jest używana w bardziej ogólnym sensie aniżeli omówione powyżej terminy. Zatem kształcenie ustawiczne to ogół zorganizowanych procesów oświatowo-wychowawczych, różnych treści, form i metod działania, poziomów, stanowiących przedłużenie lub zastępujących kształcenie w różnych typach szkół, tj. podstawowych, zasadniczych, średnich i wyższych. Dzięki nim dorośli wzbogacają swoją wiedzę, rozwijają zdolności, podnoszą poziom kwalifikacji zawodowych, co powoduje zmiany w ich postawach społeczno-zawodowych<sup>540</sup>. Proces kształcenia ustawicznego zmierza do wszechstronnego rozwoju osobowości, kształtowania określonych uzdolnień, zainteresowań i ogólnej sprawności umysłowej człowieka<sup>541</sup>.

Niektórzy definiują kształcenie ustawiczne jako koncepcję edukacyjną, inni sprowadzają treść do procesu uczenia się, kolejni - do zasady określającej trwanie edukacji człowieka<sup>542</sup>. T. Aleksander twierdzi, że kształcenie ustawiczne stanowi jednocześnie ideę, proces i zasadę. Jest ideą wymagającą realizacji przez całe życie w sposób ustawiczny, bez przerwy. Oznacza ono stan uczenia się, który trwa od narodzin człowieka do kresu jego istnienia. Jest to proces dynamiczny, nieprzerwany. Idea kształcenia ustawicznego przeczy zamiarowi zamykania go w jednym tylko lub w kilku okresach życia<sup>543</sup>.

---

<sup>538</sup> P. J. Sutton, Lifelong and Continuing Education, [w:] International Encyclopedia of Adult Education and Training, (red.) A. Tuijnman, Londyn, Nowy Jork, Tokio 1996, s. 28.

<sup>539</sup> W. Wróblewska, Konsekwencje założeń..., s. 8.

<sup>540</sup> S. Suchy, Kształcenie ustawiczne dorosłych, Instytut Wydawniczy CRZZ, Warszawa 1980, s. 7.

<sup>541</sup> J. Wołczyk (red.), Kształcenie dorosłych a potrzeby gospodarki i kultury, Instytut Wydawniczy CRZZ, Warszawa 1979, s. 92.

<sup>542</sup> A. Cieślak, Rozwój teorii i praktyki kształcenia ustawicznego, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne WSiP, Warszawa 1981, s.80.

<sup>543</sup> T. Aleksander, Edukacja ustawiczna/permanentna, [w:] Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku, (red.) T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003, s. 983.



### 3.1.3. Autoedukacja fundamentem edukacji ustawicznej

Z założeń koncepcji edukacji ustawicznej (rozumianej szeroko) wynika, że proces autoedukacji stanowi podstawę edukacji ustawicznej i własnego rozwoju. Autoedukacja oznacza własną pracę jednostki nad urzeczywistnieniem siebie według jakiegoś ideału lub wzoru osobowego. Jest terminem oznaczającym współzależne, ale często we współczesnej psychologii i pedagogice rozróżniane, dwa procesy osobowościowotwórcze: samokształcenie i samowychowanie<sup>544</sup>. Pojęcie autoedukacji (samoedukacji) obejmuje rozwój sfery intelektualnej człowieka, ale także kształtowanie charakteru moralnego, postaw, sprawności fizycznej. Odbywa się to przez opartą na refleksji pracę nad sobą. Należy podkreślić, że istotną cechą autoedukacji jest samodzielność w odróżnieniu od samokształcenia kierowanego, które tej cechy nie posiada. Samodzielność dotyczy tutaj określania celów, środków, tempa pracy, kontroli tej pracy<sup>545</sup>.

Samokształcenie jest to proces samodzielnie prowadzonego uczenia się, którego cele, treści, formy, źródła i metody dobiera osoba ucząca się<sup>546</sup>. Natomiast samowychowanie to świadome i dobrowolne dokonywanie zmian kierunkowych, cech własnych osobowości w celu zbliżenia do ideału, określonego planem osobistego rozwoju i uzewnętrznienia swojego „ja” w otaczającym świecie<sup>547</sup>.

Samowychowanie jest działalnością, która charakteryzuje się wolnością, oznacza możliwość podejmowania wyborów, a nie zwolnienie od obowiązków, świadomością celu działania, dobrowolnością. Samowychowanie jest związane z rozwojem dyspozycji kierunkowych, do których należą: przekonania, postawy, motywacje, potrzeby. Samokształcenie jest związane z rozwojem dyspozycji instrumentalnych, takich jak: wiedza, umiejętności, inteligencja, sprawności<sup>548</sup>. S. Pacek twierdzi, że: dyspozycje rozwijane w procesie samokształcenia przesądzają o tym, ile człowiek może osiągnąć, a dyspozycje rozwijane w procesie samowychowania przesądzają o tym, do czego swych możliwości użyje<sup>549</sup>.

Samokształcenie należy do procesów pedagogicznych o bogatej tradycji. Liczne były próby określenia jego istoty oraz najważniejszych elementów charakterystycznych dla

---

<sup>544</sup> A. Kozerska, Autoedukacja jako jeden ..., s. 221-227.

<sup>545</sup> Tamże, s. 226.

<sup>546</sup> S. Suchy, Kształcenie..., s. 13.

<sup>547</sup> J. Pólturzycki, Edukacja ustawiczna..., s. 39.

<sup>548</sup> Tamże, s. 43.

<sup>549</sup> S. Pacek, Samowychowanie studentów, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1977, s. 28.

działalności samokształceniowej. Znaniecki zaproponował w „Socjologii wychowania” następujące określenie samokształcenia: „Dobrowolne starania, aby własną osobę upodobnić do pewnego wzoru, nazywa się ogólnie samokształceniem”<sup>550</sup>. Podobnie ujmuje samokształcenie W. Okiński: „Proces samokształceniowy to tyle, co samodzielne, poddane autokontroli urabianie się osobnika w celu osiągnięcia jakiegoś mniej lub bardziej uchwytneho i mniej lub więcej jasno określonego wzoru osobowości”<sup>551</sup>.

Problematyka ta cieszyła się stosunkowo dużym zainteresowaniem polskich pedagogów, psychologów i socjologów w latach 60., 70. i 80. ubiegłego wieku. Podejmowali ją między innymi: R. Wroczyński, F. Urbańczyk, J. Pieter, J. Rudniański, W. Okiński, M. Rataj, S. Karaś, S. Kaczor, H. Skrzypczak i wielu innych. Odnoszona była przede wszystkim do edukacji dorosłych (w tym nauczycieli), w kontekście ich doskonalenia zawodowego<sup>552</sup>.

Samokształcenie rozumiane jest w tych pracach jako proces uczenia się, prowadzony świadomie, z możliwością wykorzystania różnych form pomocy innych osób lub instytucji. To proces samodzielnie prowadzonego uczenia się, którego cele, treści, formy, źródła i metody dobiera i ustala osoba ucząca się. Najbardziej widocznym celem samokształcenia jest zdobywanie wiedzy w zakresie wyraźnie określonym. Zadanie to może się rozwijać i dynamizować, a jego rezultaty mogą doprowadzić także do zmian w osobowości, rozumianej jako zespół stałych właściwości i procesów psychicznych jednostki odróżniających ją od innych osób i określających jej zachowanie<sup>553</sup>.

W latach 70. XX wieku pod przewodnictwem UNESCO przygotowano studium dotyczące problematyki samoedukacji permanentnej. Studium to przygotował zespół pracujący pod kierunkiem wybitnego specjalisty w tej dziedzinie P. Lengrand<sup>554</sup>. Autorzy tej pracy wyróżnili dziewięć obszarów uczenia się, odgrywających decydującą rolę w rozwoju osobowości człowieka. Na te właśnie obszary należy zwrócić uwagę, podejmując trud autoedukacji. Są to: komunikowanie, kształcenie człowieka cielesnego, czas, przestrzeń, sztuka, obszar moralności, kształcenie obywatelskie, technika, nauka<sup>555</sup>.

Komunikowanie wiąże się z wyrażaniem poprzez różnorodne środki oraz opanowaniem zdolności odbioru informacji przekazywanych przez media. Komunikowanie to również

---

<sup>550</sup> F. Znaniecki, Socjologia wychowania, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001, s. 367.

<sup>551</sup> W. Okiński, Procesy samokształceniowe, Wydawnictwo Dom Książki Polskiej, Poznań 1935, s. 34.

<sup>552</sup> A. Kozerska, Autoedukacja jako jeden ..., s. 221-227.

<sup>553</sup> H. Słotwińska, Samokształcenie i samowychowanie elementami autoformacji, „Paedagogia Christiana” 2007, 19 (1), s. 65-81.

<sup>554</sup> P. Lengrand (red.), Obszary permanentnej samoedukacji, przeł. I. Wojnar, J. Kubina, Wydawnictwo Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, Warszawa 1995.

<sup>555</sup> Tamże.

zdolność słuchania, rozumienia, a także milczenia z innymi<sup>556</sup>. Kształcenie człowieka cielesnego to obszar związany z edukacją motoryczną. Na wszystkich szczeblach rozwoju człowieka działanie to spełnia ogromną rolę. Jak dowodzą badania J. Piageta, fizyczna motoryczność ma znaczenie dla rozwoju inteligencji i myślenia. Edukacja motoryczna powinna być realizowana w każdym okresie życia i do każdego z tych okresów powinna być dostosowana<sup>557</sup>. Uczenie się czasu to uczenie się wykorzystania posiadanego czasu dla samorozwoju. Związek między czasem a edukacją permanentną wyraża się także w myśleniu w sposób historyczny. Oznacza to obejmowanie umysłem zarówno teraźniejszości, przeszłości, jak i przyszłości, a więc obejmowanie wydarzeń czy doświadczeń w aspekcie ich rozwoju<sup>558</sup>. Uczenie przestrzeni to uczenie się, jak przystosować się do przestrzeni, w której żyjemy oraz jak twórczo ją przeobrażać i jakich narzędzi użyć do jej przeobrażania. Uczenie się przestrzeni nie obejmuje tylko przestrzeni w sensie geograficznym, ale to przede wszystkim uczenie się życia w przestrzeni międzyludzkiej, w środowisku naturalnym<sup>559</sup>. Kształcenie estetyczne łączy dwa elementy: edukację do sztuki i edukację przez sztukę. Zarówno jeden, jak i drugi element odgrywają ważną rolę w kształtowaniu harmonii człowieka z samym sobą i ze światem zewnętrznym. Celem edukacji do sztuki jest poznanie kulturowego dziedzictwa po to, by poczuć przynależność do świata ludzkiej kultury, by być wrażliwym na jej bogactwo i humanistyczne wartości. Edukacja przez sztukę rozumiana jest jako sposób życia oraz szeroko pojętą aktywność twórczą, która służy pogłębianiu rozwoju integralnej osobowości człowieka. Kształcenie estetyczne powinno trwać przez całe życie<sup>560</sup>. Obszar moralności jest istotnym składnikiem uczenia się, jak zauważa H. Kitagawa, moralność winna być nauczana w szkole, przynajmniej częściowo, w postaci ćwiczeń umysłowych i moralnych refleksji, jakkolwiek nabywanie cnoty dokonuje się poza dziedziną intencjonalnego kształcenia i pozostaje zadaniem dla edukacji permanentnej podejmowanej przez każdą jednostkę<sup>561</sup>. Kształcenie obywatelskie to uczenie się polityki, uczenie się, jak człowiek działa w społeczeństwie, jak wyraża idee, jak wywiera wpływ na innych ludzi i na wydarzenia. Można tutaj wyróżnić trzy ważne obszary uczenia się: uczenie się historii po to, by lepiej rozumieć aktualne wydarzenia, ich przyczyny oraz następstwa, ćwiczenie krytycznej postawy wobec źródeł informacji, odróżniania faktów

---

<sup>556</sup> Tamże.

<sup>557</sup> I. Symonowicz-Jabłońska, Warsztaty badawcze w edukacji międzykulturowej. Perspektywa autoedukacyjna, „Edukacja ustawiczna dorosłych” 2019, 106 (3), s. 190-202.

<sup>558</sup> Tamże, s. 198.

<sup>559</sup> J. Pólturzycki, Edukacja ustawiczna..., s. 39.

<sup>560</sup> Z. Melosik, Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007.

<sup>561</sup> H. Kitagawa, Obszar moralności, [w:] P. Lengrand, Obszary..., s. 180.

od opinii, uczenie się przez działalność w organizacjach różnego typu<sup>562</sup>. Celem edukacji technicznej, jak pisze P. Novaes, powinno być rozwijanie twórczej myśli i działania, a nie tylko nabywanie aktualnej wiedzy. Fundamentalnym zadaniem edukacji jest otwieranie umysłów na rozmaite możliwości postępu, na alternatywy, które prowadzą do innych sposobów życia. Edukacja techniczna powinna pomagać ludziom w przezwyciężaniu takich aspiracji i dążeń, które wiążą się z techniką szkodliwą dla cywilizacji i dla samego życia<sup>563</sup>. Myślenie naukowe jest potrzebne nie tylko w pracy naukowej, ale także w życiu codziennym. Myśleć w sposób naukowy to rozumieć związki między pozorami a rzeczywistością, obserwować zjawiska i poznawać ich przyczyny, stosować prawa i poznawać prawa dotąd ukryte. Odbywa się to poprzez formułowanie hipotez i ich sprawdzanie przez pomiar i eksperymenty<sup>564</sup>.

Uczenie się w kształceniu ustawicznym, całożyciowym ma prowadzić do harmonijnego rozwoju jednostki. Powinno więc odbywać się w każdym z tych obszarów. Szkoła jest miejscem, które może kształtować postawy autoedukacyjne swoich uczniów i wspierać ich autoedukacyjne działania. Jest też miejscem autoedukacji nauczycieli. W omawianych wcześniej dokumentach międzynarodowych podkreśla się i eksponuje postulat partnerstwa wszystkich podmiotów sceny edukacyjnej, aby w pełni realizować działania autoedukacyjne. Zaangażowanie wszystkich tych podmiotów jest koniecznym warunkiem osiągnięcia partnerstwa w procesie kształcenia<sup>565</sup>.

Jak pisze D. Jankowska, tylko rozwijający się nauczyciel i tylko autoedukujący się uczeń, nieredukujący swoich wysiłków do realizacji zadań szkolnych, ale je przekształcający i nadający im swoisty sens w procesie własnego rozwoju osobowościowego, mogą być partnerami, a więc podmiotami w twórczej edukacji realizowanej w społecznej ramie szkoły<sup>566</sup>. Partnerstwo jest możliwe wtedy, kiedy partnerzy wspólnie realizują własne zamiary i wspólnie biorą odpowiedzialność za efekty wykonanej pracy. Nauczyciel jako inspirator samowychowania uczniów może dostarczyć motywacji, wdrażać do samoobserwacji, samoanalizy, samokontroli, może wspólnie z uczniami wybierać środki do realizacji celów, pomagać w ustaleniu etapów realizacji zadań, wspólnie z uczniem określać dalsze zamierzenia i plany<sup>567</sup>.

---

<sup>562</sup> Tamże.

<sup>563</sup> P. Novaes, *Technika i edukacja permanentna*, [w:] P. Lengrand, *Obszary...*, s. 185.

<sup>564</sup> Tamże, s. 187.

<sup>565</sup> W. Wróblewska, *Konsekwencje założeń...*, s. 10.

<sup>566</sup> D. Jankowska, *Edukacja w warunkach pandemii uświadomieniem konieczności systemowego kształcenia nauczycieli do edukacji zdalnej*, „*Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*” 2022, 35 (2), s. 9-27.

<sup>567</sup> Tamże.

Zatem samokształcenie, jak każdy proces edukacyjny, jest przede wszystkim określone przez wartości i cele. Aksjologia to teoria wartości, która w edukacji stanowi podstawowy czynnik skutecznego ukierunkowania działań wychowawczych i kształcących. Obecnie wartości i podstawy aksjologii edukacyjnej są nie tylko konieczne, ale stają się niezbędne w procesach szeroko rozumianej edukacji<sup>568</sup>.

### 3.1.4. Znaczenie edukacji ustawicznej

Idea kształcenia przez całe życie, jak już wcześniej wspomniałam, opiera się na następujących przesłankach i założeniach: proces kształcenia (uczenia się) odbywa się przez całe życie i obejmuje liczne sposoby formalnego i nieformalnego zdobywania wiedzy i umiejętności, w rozmaitych warunkach i w różnych sytuacjach życiowych, proces kształcenia zorientowany jest na osobę uczącą się, a nie instytucję czy osoby prowadzące kształcenie. Kształcenie to ma różne cele: przygotowanie do pracy zawodowej, doskonalenie kompetencji zawodowych w celu poprawy szans na rynku pracy, rozszerzenie wiedzy i umiejętności niezwiązanych z wykonywaną pracą zawodową, rozwój osobisty, zachowanie sprawności intelektualnej<sup>569</sup>. Uczenie się całożyciowe ma więc służyć nie tylko społeczeństwu, uzupełnianiu i doskonaleniu kompetencji zawodowych poszczególnych ludzi, ale także rozwojowi własnej osobowości, doskonaleniu swojego życia wewnętrznego, dążeniu do szczęśliwości<sup>570</sup>. Powyższe uwagi odnoszą się również, a może w szczególności, do osoby nauczyciela, który powinien nie tylko sam doksztalać się i doskonalić swoje kompetencje przez całe życie zawodowe, ale także przygotować młodzież do edukacji całożyciowej.

Uczenie się całożyciowe jest przede wszystkim powiązane z rozwojem zawodowym człowieka, z dążeniem przez niego do zdobycia odpowiednich kwalifikacji i następnie z ciągłym ich doskonaleniem (z własnej woli bądź też z powodu określonych okoliczności). Na taki związek wskazują najczęściej pedagodzy pracy. Traktują oni rozwój zawodowy jako doskonalenie siebie w wymiarze ogólnym i zawodowym, postrzeganym jako nabywanie coraz to nowych dyspozycji zawodowych, umożliwiających rozwiązywanie coraz bardziej złożonych problemów w trakcie wykonywania pracy zawodowej. Jego następstwem są nie tylko coraz to wyższe kwalifikacje, ale także coraz wyższy poziom kultury pracy. Tak więc rozwój ten ma z

---

<sup>568</sup> W. Wróblewska, *Konsekwencje założeń...*, s. 10.

<sup>569</sup> J. Pólturzycki, *Edukacja ustawiczna...*, s. 39.

<sup>570</sup> E. Faure, *Uczyć się...*, s. 28.

pewnością charakter człowiekotwórczy, gdyż wpływa na ogólny rozwój człowieka i trwa przez całe życie<sup>571</sup>.

Uczenia się całożyciowego nie można jednak sprowadzać tylko do potrzeb wynikających z pracy zawodowej i potrzeb czysto egzystencjalnych, ale trzeba je widzieć szerzej, a mianowicie w kontekście konieczności życia w społeczeństwie wiedzy. Jego głównym celem powinno być wychowanie nowego typu człowieka, charakteryzującego się twórczym i dynamicznym stosunkiem do życia i kultury, człowieka, który potrafi doskonalić siebie, zmieniać warunki życia i ulepszać je dla dobra społeczeństwa<sup>572</sup>. Chodzi o to, aby człowiek dzięki permanentnej edukacji nie tylko lepiej służył współczesnej cywilizacji, ale aby stał się istotą bardziej wartościową i zarazem bardziej szczęśliwą. Jej założenia powinny zatem pozostawać w ścisłym związku z filozoficzną koncepcją człowieka doszukującą się sensu własnego życia zarówno w realizowanej działalności zawodowej, politycznej, społecznej, kulturalnej, jak i w doskonaleniu swojego życia wewnętrznego, pogłębianiu własnych emocji i własnej tożsamości osobowej.<sup>573</sup>

XXI wiek coraz bardziej budzi zarówno lęk, jak i nadzieję. Nakazuje poświęcenie większej uwagi edukacji, rozumianej jako ciągły proces doskonalenia wiedzy i posiadanych umiejętności. Edukacja umożliwia bowiem rozwój osobowości oraz wzmocnienie związków między jednostkami, grupami i narodami, co nabiera szczególnego znaczenia w sytuacji niekończących się międzynarodowych i etnicznych napięć, konfliktów oraz eskalacji społecznych i ekonomicznych nierówności. Problemy te wymagają od decydentów wypracowania i wprowadzenia w życie odpowiednich instrumentów przeciwdziałających ich eskalacji. Takim narzędziem, zdaniem Komisji Europejskiej, jest koncepcja uczenia się przez całe życie, która oznacza proces kształtowania wiedzy i umiejętności, zdolności krytyki i działania człowieka<sup>574</sup>.

Szczególną wagę przypisuje Komisja nauczycielom jako tym, którzy wspierają wzajemne rozumienie i tolerancję w epoce gwałtownych przemian oraz są odpowiedzialni za kształtowanie ludzkich charakterów i ducha przyszłości<sup>575</sup>. W zaleceniach na temat nowoczesnego przygotowania nauczycieli Komisja sformułowała jakże istotny postulat: „Nakaz aktualizowania wiadomości i umiejętności dotyczy również nauczycieli. Ich życie

---

<sup>571</sup> J. Pólturzycki, *Źródła i tendencje...*, s. 49.

<sup>572</sup> Tamże, s. 51.

<sup>573</sup> B. Suchodolski, *Edukacja permanentna...*, s.169.

<sup>574</sup> M. Zaremba, *Koncepcja uczenia się przez całe życie – jak informacje o zawodach mogą wspierać instytucje szkoleniowe w propagowaniu tej idei*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2019, 105 (2), s. 154-158.

<sup>575</sup> Tamże, s. 155.

zawodowe powinno układać się w ten sposób, aby mieli możliwość, a nawet obowiązek doskonalenia swego gospodarczego, społecznego i kulturalnego potencjału”<sup>576</sup>. Innym postulatem Komisji jest, aby rozwijać programy kształcenia ustawicznego tak, aby każdy nauczyciel mógł często z nich korzystać, w szczególności za pośrednictwem odpowiednich środków komunikowania. Tego rodzaju programy mogą przyczynić się do zapoznania nauczycieli z aktualnym postępem technologii informacji i komunikowania. Generalnie kształcenie ustawiczne nauczycieli determinuje jakość nauczania w takim samym stopniu, jeśli nie większym niż kształcenie początkowe<sup>577</sup>.

Zadania stawiane systemowi oświaty w Polsce i nauczycielom wynikające z przyjęcia koncepcji edukacji ustawicznej są następujące: doskonalenie kwalifikacji człowieka w toku jego życia, przygotowanie młodej generacji do edukacji ustawicznej, zwiększenie roli wychowania pozaszkolnego poprzez poszerzanie oddziaływania wychowawczego instytucji społecznych, kulturalnych, politycznych, gospodarczych, doskonalenie struktury planowania oświatowego i sieci oświatowej. Pomocne stają się w tym zakresie formy kształcenia ustawicznego. Kształcenie może odbywać się poprzez uczestnictwo w zajęciach, w publicznych i niepublicznych placówkach kształcenia ustawicznego, powołanych na podstawie Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19 marca 2019 r. w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych<sup>578</sup>, a także uniwersytetach trzeciego wieku, szkoleniach, kursach zawodowych, hobbyistycznych, konferencjach, seminariach, wyjazdach studyjnych. To również nauka za pomocą Internetu, czytanie publikacji i czasopism. Kształcenie ustawiczne może być sprawą indywidualną każdego człowieka, podejmowaną z własnej inicjatywy i na własny koszt, ale może być organizowane i finansowane przez pracodawców, w takim przypadku kształcenie ustawiczne pracowników jest elementem uczenia się organizacji<sup>579</sup>.

Dokument „Perspektywa uczenia się przez całe życie”<sup>580</sup> przyjęty przez Radę Ministrów we wrześniu 2013 r. wytyczył główne kierunki działania edukacji ustawicznej w Polsce. Założenia te są spójne z kierunkami reform wdrażanymi systematycznie w segmencie oświaty i szkolnictwa wyższego. Dokument skupia się na potrzebie większego otwarcia się edukacji

---

<sup>576</sup> G. Maniak, *Kształcenie przez całe życie – idea i realizacja*. Polska na tle Unii Europejskiej, „*Studia Ekonomiczne*” 2015, s. 128-139.

<sup>577</sup> Tamże, s. 154.

<sup>578</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19 marca 2019 r. w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych, Dz.U. 2019 poz. 652.

<sup>579</sup> Tamże.

<sup>580</sup> *Perspektywa uczenia się przez całe życie*, załącznik do uchwały nr 160/2013 Rady Ministrów z 10 września 2013 r.

formalnej na edukację inną niż formalna oraz na zintegrowaniu krajowego systemu kwalifikacji i nowym podejściu do uczenia się dorosłych. Do głównych kierunków działań zgodnie z tym dokumentem należy: pobudzanie kreatywności i innowacyjności osób, integrowanie krajowego systemu kwalifikacji, upowszechnienie wczesnej opieki i edukacji, dopasowanie kształcenia i szkolenia do potrzeb rynku pracy i zmian społecznych, nowe podejście do uczenia się dorosłych oparte na uznawaniu wartości uczenia się w pracy i w zorganizowanych formach zaangażowania obywatelskiego<sup>581</sup>.

Kolejnym dokumentem, który podkreśla, że we współczesnym świecie umiejętności mają zasadnicze znaczenie dla rozwoju osobistego, społecznego czy gospodarczego jest Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030 (ZSU 2030)<sup>582</sup>, która znalazła się w priorytetach polityki oświatowej państwa na rok szkolny 2021/2022 i stanowi Załącznik do uchwały nr 195/2020 Rady Ministrów z dnia 28 grudnia 2020 roku<sup>583</sup>. Jak ważna jest to strategia dla edukacji ustawicznej w Polsce, podkreśla wiele dokumentów opublikowanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Omówienie założeń strategii w przedmiotowej pracy jest istotne, ponieważ podkreśla ona rangę współczesnego znaczenia edukacji całościowej dla pracy nauczycieli i kadr uczących w Polsce, w tym dla pracowników placówek wspierania.

Potrzeba stworzenia ram dla polityki umiejętności, rozumianej jako spójne podejście wszystkich podmiotów zaangażowanych w rozwijanie umiejętności, które będą dzięki temu lepiej dopasowane do aktualnych i przewidywanych potrzeb społecznych oraz rynkowych, została podkreślona w wielu dokumentach o znaczeniu strategicznym, takich jak Strategia na rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju do roku 2020 (z perspektywą do 2030 roku)<sup>584</sup> i Perspektywa uczenia się przez całe życie<sup>585</sup>. Znalazło to również odzwierciedlenie w zobowiązaniu Polski zawartym w Umowie Partnerstwo – Programowanie perspektywy finansowej 2014 – 2020<sup>586</sup>. Oto jej najważniejsze zapisy:

1. W Polsce zostanie opracowana zintegrowana strategia rozwoju umiejętności obejmująca cały system edukacji i szkoleń.

---

<sup>581</sup> Tamże.

<sup>582</sup> Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030 (2019). Warszawa: MEN. Pobrano z: Zintegrowana-Strategia-Umiejętności-2030-część-ogólna.pdf [men.gov.pl](https://www.men.gov.pl) [https://kwalifikacje.edu.pl/wp-content/uploads/ZSU\\_2030.pdf](https://kwalifikacje.edu.pl/wp-content/uploads/ZSU_2030.pdf) [dostęp: 20.04.2023].

<sup>583</sup> Załącznik do uchwały nr 195/2020 Rady Ministrów z dnia 28 grudnia 2020 roku.

<sup>584</sup> Strategia na rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju do roku 2020 (z perspektywą do 2030 r.). Dokument przyjęty uchwałą Rady Ministrów w dniu 14 lutego 2017 r., Rada Ministrów, Warszawa 2017.

<sup>585</sup> Perspektywa Uczenia się przez całe życie, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/perspektywa-uczenia-sie-przez-cale-zycie> [dostęp: 19.05. 2023].

<sup>586</sup> Programowanie perspektywy finansowej 2014 – 2020. Umowa Partnerstwa, Wydawnictwo MliR, Warszawa 2014, s. 7.



2. Strategia powinna obejmować edukację ogólną, zawodową, uczenie się przez całe życie oraz szkolnictwo wyższe.
3. Powinna uwzględniać zarówno stronę popytową (zapotrzebowanie na określone kompetencje i kwalifikacje), jak i podaźową (dostępność kwalifikacji i kompetencji w społeczeństwie).
4. Powinna zawierać takie elementy jak: metody przewidywania zapotrzebowania na kompetencje i kwalifikacje, ich rozwój, odpowiednie ich dostosowanie do potrzeb rynku pracy i gospodarki, efektywne ich zastosowanie oraz system zarządzania i koordynacji.
5. Powinna uwzględniać wymogi związane z modelem społeczno-gospodarczym rozwoju kraju, wyartykułowanym w Strategii na rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju<sup>587</sup>.

Wyznaczone w ramach ZSU 2030 działania są także realizacją Zaleceń Rady Unii Europejskiej z lat 2019 i 2020 w zakresie rozwoju umiejętności cyfrowych oraz wyposażenia pracowników w umiejętności odpowiadające potrzebom rynku pracy, zwłaszcza poprzez kształcenie i szkolenie dorosłych. Powyższe działania nie tylko wspierają aktywność zawodową ludności, ale także poprawiają innowacyjność gospodarki. W dokumencie uwzględnione są również, znajdujące się w Zaleceniach Rady Unii Europejskiej, zapisy dotyczące poprawy jakości kształcenia nauczycieli oraz zwiększania atrakcyjności zawodu nauczyciela<sup>588</sup>.

W Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030 (ZSU 2030) termin „umiejętności” oznacza zdolność do prawidłowego i sprawnego wykonywania określonego rodzaju czynności, zadań lub funkcji. Przez prawidłowe wykonywanie rozumie się wykorzystywanie w działaniu odpowiedniej wiedzy teoretycznej i praktycznej oraz stosowanie się do norm społecznych, w szczególności odnoszących się do danego rodzaju działalności. Przyjęta w dokumencie definicja umiejętności jest zbieżna z zaleceniami Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie Europejskiej Ramy Kwalifikacji (ERK) oraz definicji przyjętej przez Organizację Wspólnoty Gospodarczej i Rozwoju (OECD). Zarówno w polskich, jak i międzynarodowych definicjach pojęcia „wiedza” i „postawy” stanowią integralny komponent rozwoju i wykorzystywania umiejętności. ZSU 2030 wyodrębnia: umiejętności podstawowe, umiejętności przekrojowe, umiejętności zawodowe. Według tej strategii umiejętności podstawowe to: rozumienie i tworzenie informacji, wielojęzyczność, umiejętności matematyczne, umiejętności w zakresie

---

<sup>587</sup> Strategia na rzecz odpowiedzialnego rozwoju do roku 2020 (z perspektywą do 2030 r.). Dokument przyjęty uchwałą Rady Ministrów w dniu 14 lutego 2017 r., Rada Ministrów, Warszawa 2017.

<sup>588</sup> E. Chmielecka, T. Saryusz-Wolski, S. Sławiński, W. Stęchły, Ramy kwalifikacji ECTS i ECVET dla uczenia się przez całe życie, Wydawnictwo Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2019.

nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii. Umiejętności przekrojowe to: cyfrowe, osobiste, społeczne i w zakresie uczenia się, obywatelskie, w zakresie przedsiębiorczości, w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej, w zakresie myślenia krytycznego i kompleksowego rozwiązywania problemów, w zakresie pracy zespołowej, zdolności adaptacji do nowych warunków, przywódcze, związane z wielokulturowością, kreatywnością, i innowacyjnością. Umiejętności zawodowe to zdolność wykorzystywania wiedzy w określonej branży/dziedzinie oraz nabytych sprawności do wykonywania określonych i specyficznych dla danej profesji działań. Skuteczne rozwijanie i wykorzystywanie umiejętności podstawowych, przekrojowych i zawodowych ma kluczowe znaczenie dla rozwoju kraju<sup>589</sup>.

Zatem Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030 wyznacza ramy strategiczne polityki na rzecz rozwoju i umiejętności niezbędnych do wzmocnienia kapitału społecznego, wzrostu gospodarczego i osiągnięcia wysokiej jakości życia. Program jest spójny z celem głównym Strategii na rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju do roku 2020 (z perspektywą do 2030). Cel główny programu to: tworzenie warunków do wzrostu dochodów mieszkańców Polski przy jednoczesnym wzroście spójności w wymiarze społecznym, ekonomicznym, środowiskowym i terytorialnym. ZSU 2030 ma status polityki publicznej (ustawa z dnia 15 lipca 2020 r. o zmianie ustawy o zasadach prowadzenia polityki rozwoju oraz niektórych innych ustaw Dz. U. z 2020 r. poz. 1378)<sup>590</sup>, dlatego określa podstawowe uwarunkowania, cele i kierunki rozwoju kraju w wymiarze społecznym, gospodarczym i przestrzennym w danej dziedzinie lub na danym obszarze. Zapisy ZSU 2030 stanowią podstawę określenia planów zagospodarowania funduszy krajowych i europejskich na rzecz rozwoju umiejętności, jak i wspólny układ odniesienia umożliwiający najkorzystniejsze planowanie projektów i programów przez dysponentów poszczególnych części budżetów państwa, jednostek samorządu terytorialnego oraz inne podmioty publiczne i prywatne. Dlatego ZSU 2030 jest drogowskazem dla optymalnej alokacji funduszy krajowych i europejskich na rzecz rozwoju umiejętności na poziomie krajowym i regionalnym<sup>591</sup>.

ZSU 2030 stwarza ramy dla działań interesariuszy na rzecz nabywania i rozwijania umiejętności oraz umożliwia:

- a) zaprojektowanie spójnej polityki na rzecz kształtowania i rozwijania umiejętności w Polsce,
- b) skoordynowanie działań różnorodnych podmiotów na rzecz umiejętności,

---

<sup>589</sup> Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030..., [dostęp: 15.05.2023].

<sup>590</sup> Ustawa z dnia 15 lipca 2020 r. o zmianie ustawy o zasadach prowadzenia polityki rozwoju oraz niektórych innych ustaw, Dz. U. 2022 poz. 1079.

<sup>591</sup> H. Solarczyk-Szwec, Od nowa? Edukacja przez całe życie w polskiej polityce publicznej, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2022, 41 (3), s. 7-18.

- c) zwiększenie aktywności edukacyjnej i zawodowej we wszystkich grupach społecznych, zwłaszcza narażonych na wykluczenie,
- d) wzmacnianie w społeczeństwie świadomości znaczenia umiejętności dla osiągnięcia korzyści indywidualnych, gospodarczych i społecznych,
- e) zapewnienie równego dostępu do informacji na temat popytu i podaży umiejętności, doradztwa zawodowego oraz ofert szkoleniowych związanych z kształceniem i rozwojem umiejętności<sup>592</sup>.

Zgodnie z przyjętymi założeniami ZSU 2030 składa się z dwóch części: ogólnej i szczegółowej<sup>593</sup>. ZSU 2030, spełniając wymogi polityki publicznej, zawiera w szczególności:

- a) wnioski z przeprowadzonej diagnozy w odniesieniu do obszaru umiejętności ujęte w części ogólnej,
- b) cele strategiczne ujęte w części ogólnej,
- c) kierunki interwencji ujęte w sposób ramowy w części ogólnej, rozwinięte w części szczegółowej,
- d) zasady realizacji polityki publicznej ujęte w sposób ramowy w części ogólnej, rozwinięte w części szczegółowej<sup>594</sup>.

Mechanizmy współpracy i koordynacji na szczeblu krajowym i regionalnym w zakresie uczenia się przez całe życie, jak wskazuje ustawodawca, będą systematycznie wypracowywane i wdrażane w ramach działań i projektów realizowanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Podkreślając doniosłość i ważność działań w ramach ZSU 2030, Minister Edukacji Narodowej w roku szkolnym 2021/2022 wprowadził Zintegrowaną Strategię Umiejętności 2030 do zadań wynikających z priorytetów polityki oświatowej państwa<sup>595</sup>.

W części ogólnej ZSU 2030, na podstawie wniosków i rekomendacji płynących z diagnozy funkcjonowania mechanizmów rozwoju i wykorzystywania umiejętności w Polsce, wyznaczono sześć priorytetów w zakresie rozwoju umiejętności:

1. Podnoszenie poziomu umiejętności kluczowych dla dzieci, młodzieży i dorosłych.
2. Rozwijanie i upowszechnianie kultury uczenia się nastawionej na aktywny i ciągły rozwój umiejętności.
3. Zwiększanie udziału pracodawców w rozwoju i lepszym wykorzystaniu umiejętności.

---

<sup>592</sup> Tamże, s. 12.

<sup>593</sup> Tamże, s. 14.

<sup>594</sup> H. Solarczyk-Szwec, Kompetencje społeczne i obywatelskie w podstawach programowych kształcenia ogólnego w świetle wyzwań Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030, „Edukacja” 2020, 153 (3), s. 88-101.

<sup>595</sup> Tamże.

4. Zbudowanie efektywnego systemu diagnozowania i informowania o obecnym stanie i zapotrzebowaniu na umiejętności.
5. Wypracowanie skutecznych i trwałych mechanizmów współpracy i koordynacji międzyresortowej i międzysektorowej w zakresie rozwoju umiejętności.
6. Wyrównanie szans w dostępie do rozwoju i możliwości wykorzystania umiejętności<sup>596</sup>.

W dokumencie ZSU 2030 w części szczegółowej zostały przedstawione założenia polityki na rzecz rozwoju umiejętności, które są zgodne z ideą uczenia się przez całe życie. Oto one:

- a) promowanie idei uczenia się przez całe życie,
- b) tworzenie warunków rozwoju umiejętności dla aktywnego uczestnictwa w dynamicznie zmieniającym się świecie wyzwań zawodowych, społecznych, rodzinnych, osobistych,
- c) tworzenie dla wszystkich szans na rozwój umiejętności, w tym niwelowanie barier w dostępie do instytucji kształtujących umiejętności,
- d) zapewnienie adekwatnych, skutecznych i wysokiej jakości rozwiązań dydaktycznych i metodycznych,
- e) wspieranie realizacji zadań instytucji i organizacji kształtujących umiejętności i pełniejsze jej dostosowanie do wyzwań współczesności, w tym wzmocnienie współpracy ze środowiskiem społecznym i gospodarczym,
- f) wypracowanie mechanizmów stałego monitorowania i ewaluowania efektów proponowanych rozwiązań dydaktycznych, organizacyjnych i zarządczych<sup>597</sup>.

W dokumencie wskazane są obszary oddziaływania kluczowe dla rozwijania i wykorzystywania umiejętności obywateli oraz właściwe dla nich tematy działań rozumiane jako konkretnie zidentyfikowane wyzwania w ramach poszczególnych obszarów oddziaływania. Tematy działań zostały uszczegółowione przez kierunki działań, czyli ogólnie zdefiniowane przedsięwzięcia, które należy realizować. Do każdego tematu działania przypisane są: podmioty kluczowe dla realizacji tematu działania, podmioty realizujące działania w ramach tematu działania oraz źródła finansowania. W części szczegółowej dokumentu zdefiniowano następujące obszary oddziaływania:

- I. Umiejętności podstawowe, przekrojowe i zawodowe dzieci, młodzieży i dorosłych.
- II. Rozwijanie umiejętności w edukacji formalnej - kadry zarządzające.
- III. Rozwijanie umiejętności w edukacji formalnej - kadry uczące.
- IV. Rozwijanie umiejętności poza edukacją formalną.

---

<sup>596</sup> Tamże.

<sup>597</sup> H. Solarczyk-Szwec, *Od nowa? Edukacja...*, s. 18.

V. Rozwijanie i wykorzystywanie umiejętności w miejscu pracy.

VI. Doradztwo zawodowe.

VII. Współpraca pracodawców z edukacją formalną i pozaformalną.

VIII. Planowanie uczenia się przez całe życie i potwierdzanie umiejętności<sup>598</sup>.

Obszary te wpisują się w priorytety określone w ZSU 2030 oraz rekomendacje zawarte w raporcie Strategii Umiejętności OECD<sup>599</sup>.

Dla potrzeb niniejszego opracowania najważniejszy jest III obszar oddziaływania, a mianowicie: Rozwijanie umiejętności w edukacji formalnej – kadry uczące. Efektywne kształtowanie umiejętności wymaga bowiem wysokiej jakości pracy kadr uczących w edukacji formalnej, w tym nauczycieli edukacji przedszkolnej, kształcenia ogólnego, zawodowego, ale również akademickiego. Do kadry tej zalicza się także wychowawców i innych pracowników pedagogicznych, nauczycieli prowadzących kształcenie praktyczne, a także nauczycieli prowadzących zajęcia w szkolnictwie wyższym i pozaszkolnych formach kształcenia. Celem strategicznym w tym Obszarze jest wsparcie kadr uczących w edukacji formalnej poprzez rozwój systemu kształcenia i doskonalenia zawodowego oraz poprzez tworzenie optymalnych warunków do rozwijania umiejętności osób uczących się. To od umiejętności, postaw i stylów pracy kadr uczących zależy, w jaki sposób zostaną zrealizowane założone cele edukacji. Przygotowanie i wsparcie kadr uczących w realizacji ich roli zawodowej jest jednym z głównych wyzwań polityki edukacyjnej. Efektywne przygotowanie kadr uczących w edukacji formalnej oznacza wszechstronne przygotowanie osób realizujących zadania związane z ich profesjonalnym kształceniem. Stąd też wyzwaniem staje się wsparcie pracowników dydaktycznych i naukowo-dydaktycznych. Konieczne jest rozwijanie ich umiejętności posługiwania się najnowszymi teoriami, wynikami badań, nowoczesnymi metodami i technikami w pracy dydaktycznej, znajomości uwarunkowań formalno-prawnych dla wykonywania zawodu nauczyciela, umiejętności doradczych oraz rozwijania umiejętności intra- i interpersonalnych<sup>600</sup>.

Zmieniająca się rola osób uczących wymaga od nich ciągłego doskonalenia zawodowego w zakresie wiedzy merytorycznej dotyczącej nauczanego przedmiotu lub prowadzonych zajęć oraz umiejętności dydaktycznych i metodycznych. Różnorodność potrzeb rozwojowych uczniów wymusza na nauczycielu umiejętności pracy ze zróżnicowaną grupą osób uczących się oraz indywidualizacji pracy z nimi, wymaga też wzmocnienia współpracy z rodzicami i

---

<sup>598</sup> Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030..., [dostęp: 15.05.2023].

<sup>599</sup> E. Chmielecka, T. Saryusz-Wolski, S. Sławiński, W. Stęchły, Ramy kwalifikacji..., s. 98.

<sup>600</sup> Tamże, s. 99.

opiekunami uczniów. Zatem w doskonaleniu zawodowym kadr uczących szczególną rolę zyskują nowoczesne technologie cyfrowe, które tworzą nowe warunki dla rozwoju umiejętności w edukacji formalnej.

Szczególne znaczenia nabierają także następujące umiejętności: zarządzania karierą zawodową i własnym czasem, radzenia sobie z niepewnością i złożonością sytuacji zawodowej, reagowania na problemy osobiste i rodzinne uczniów, przeciwdziałania wypaleniu zawodowemu i wspieranie kondycji fizycznej, psychicznej i emocjonalnej, rozwiązywania konfliktów oraz ewaluacji własnej pracy. W coraz większym stopniu praca kadr uczących opiera się na współpracy i dzieleniu się przykładami dobrych praktyk. Najważniejszym aspektem współpracy jest zdolność i gotowość do uczenia się od innych. W pracy ważne miejsce powinna zajmować współpraca pomiędzy nauczycielami różnych przedmiotów. Priorytetem powinna być korelacja międzyprzedmiotowa. Międzyprzedmiotowe zajęcia w szkołach mają ogromny potencjał edukacyjny. Motywują do działania i mogą przyczynić się do promowania holistycznych sposobów postrzegania zagadnień i rozwiązywania problemów<sup>601</sup>.

ZSU 2030 podkreśla, iż istotne jest zapewnienie nauczycielom możliwości doskonalenia zawodowego w środowisku pracy związanym z wyuczonym zawodem. Nauczycielom należy także umożliwić doskonalenie w szkołach i placówkach stosujących nowatorskie rozwiązania dydaktyczne i organizacyjne oraz upowszechniać formy doskonalenia takie jak: staże, praktyki czy wizyty studyjne. Ważna jest również potrzeba tworzenia szerszych możliwości wiarygodnego certyfikowania nowych umiejętności wspierających rozwój zawodowy osób uczących się i podnoszących jakość ich pracy<sup>602</sup>. Wszystkie te aspekty znalazły odzwierciedlenie w szczegółowym katalogu działań ZUE 2030 dla omawianej grupy kadry uczącej w tematach działania:

1. Wspieranie rozwoju umiejętności zawodowych kadr uczących w edukacji formalnej.
2. Wspieranie i rozwijanie procesów nadawania uprawnień do wykonywania zawodu nauczyciela i funkcjonowania w zawodzie.
3. Rozwijania kultury pracy szkoły opartej na współpracy, zespołowości i interdyscyplinarności.
4. Rozwijanie umiejętności kadr kształcących i doskonalących kadry uczące w edukacji formalnej.

---

<sup>601</sup> H. Solarczyk-Szwec, *Od nowa?...*, s. 18.

<sup>602</sup> Tamże, s. 19.

5. Rozwijanie praktyk i staży krajowych i zagranicznych dla studentów wszystkich kierunków studiów przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela<sup>603</sup>.

W tym kontekście konieczne jest rozwijanie efektywnego systemu doradztwa merytorycznego, metodycznego oraz wsparcia indywidualnego. Istotna powinna być również obudowa doradztwa metodycznego. Ludzie uczą się i rozwijają nie tylko w szkole, ale także poprzez działania podejmowane poza szkołą. Znajduje to odzwierciedlenie w określeniach takich jak uczenie się w różnych formach i sytuacjach społecznych (ang. Lifewide learning) oraz uczenie się przez całe życie (ang. Lifelong learning). Również kadry uczące – uczą się przez całe życie – zarówno w zorganizowanych, jak i niezorganizowanych formach. Uczą się również same w celu realizacji swoich aspiracji zawodowych, łatwiejszego wchodzenia w nowe role społeczne lub lepszej adaptacji do różnych zmian. Dla wielu uczenie się w różny sposób, nie zawsze w formie zorganizowanej jest sposobem realizowania swoich indywidualnych zainteresowań i pasji, a także rozwijania własnych talentów. Często aktywność w ramach wolnego czasu, nawet jeśli nie jest nakierowana bezpośrednio na rozwijanie umiejętności, przynosi efekty w postaci nabycia i doskonalenia wielu ważnych umiejętności. Zatem wszystkie systemowe działania strategiczne na rzecz rozwoju umiejętności muszą uwzględniać również inne niż edukacja formalna instytucje i struktury społeczne, które wspierają rozwój umiejętności nauczycieli (kadr uczących) na różnych etapach życia i rozwoju zawodowego<sup>604</sup>.

Wyzwaniem współczesności jest zatem całożyciowe uczenie się. Należy podkreślić, iż – bez względu na przyjęty paradygmat dotyczący kształcenia ustawicznego – rozumie się przez nie kształcenie obejmujące i scalające wszystkie formy nauczania i uczenia się, które z jednej strony winny być dostosowane do indywidualnych potrzeb i możliwości, z drugiej – stanowić o budowie społeczeństwa uczącego się, w którym występują obiektywne przesłanki szeroko rozumianego uczestnictwa społecznego i doskonalenia zawodowego.

## **3.2. Koncepcja doskonalenia zawodowego**

### **3.2.1. Pojęcie zawodu, doksztalcenie i doskonalenie zawodowe**

W literaturze naukowej (biologicznej, psychologicznej, pedagogicznej, socjologicznej) przedstawiono wiele teorii rozwoju człowieka z akcentem na różnego rodzaju uwarunkowania.

---

<sup>603</sup> E. Chmielecka, T. Saryusz-Wolski, S. Sławiński, W. Stęchły, Ramy kwalifikacji..., s. 98.

<sup>604</sup> H. Solarczyk-Szwec, Kompetencje społeczne..., s. 43.

Dla właściwego rozumienia istoty doskonalenia zawodowego niezbędne jest zdefiniowanie i omówienie podstawowych terminów, które pomogą pełniej ująć zagadnienie zawodowego rozwoju i doskonalenia na tle i w ścisłym powiązaniu z pracą zawodową, a przede wszystkim z jej rozlicznymi zadaniami.

Pojęcie zawodu w ujęciu słownikowym i w literaturze naukowej jest różnie definiowane. Najczęściej pojęcie to odnosi się do wyodrębnionego działania opartego na specyficznych czynnościach, które określona jednostka wykonuje w sposób stały<sup>605</sup>. Zawód definiuje się jako zespół czynności wyodrębnionych w ramach społecznego podziału pracy, wymagający przygotowania (kwalifikacji), wykonywany stale lub dorywczo i stanowiący źródło utrzymania<sup>606</sup>. W innym słowniku termin ten jest definiowany jako umiejętność wykonywania pracy w danej dziedzinie, fachowe, stałe wykonywanie jakiejś pracy w celach zarobkowych, fach, specjalność<sup>607</sup> lub zajęcie, w którym się ktoś wyspecjalizował, które wykonuje, czerpiąc środki utrzymania się<sup>608</sup>, a także jako zbiór umiejętności i związanych z nim zasób wiedzy (wyszkolenie) oraz kompetencji zawodowych (zasób wyuczony)<sup>609</sup>. Zawód to rodzaj pracy wykonywanej przez jednostkę. To wyuczone, odpłatne pełnienie czynności służbowych, stanowiących wyodrębnioną funkcję w gospodarce opartej na podziale pracy<sup>610</sup> – to definicja Międzynarodowego Biura Pracy w Genewie. Według F. Schliepera, który eksponował stronę uwarunkowań społecznych, zawód w sensie kulturowym jest wykonywaniem określonych funkcji wewnątrz wspólnoty, ukierunkowanej pracy o pewnej trwałości, którą podejmuje się dobrowolnie, a przynajmniej z wewnętrznym potwierdzeniem podejmowanych zadań i reguł dla uzyskania warunków egzystencji<sup>611</sup>.

T.W. Nowacki uważa, że zawód to wykonywanie zespołu czynności społecznie użytecznych, wyodrębnionych na skutek społecznego podziału pracy, wymagających od pracownika odpowiedniej wiedzy i umiejętności, powtarzanych systematycznie i będących źródłem utrzymania dla pracownika i jego rodziny<sup>612</sup>. Jest to definicja, która w miarę

---

<sup>605</sup> C. Plewka, *Kierowanie własnym rozwojem zawodowym*, Wydawnictwo Uczelniane Politechniki Koszalińskiej, Koszalin 2015, s. 29.

<sup>606</sup> Nowy leksykon PWN, (red.) A. Dyczkowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998, s. 1987.

<sup>607</sup> L. Drabik, A. Kubiak-Sokół, E. Sobol, *Słownik języka polskiego PWN*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2018, s. 876.

<sup>608</sup> S. Skorupki, *Mały słownik języka polskiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1969, s. 990.

<sup>609</sup> K. M. Czarnecki, *Teoretyczne podstawy zawodowego rozwoju człowieka*, [w:] *Rozwój zawodowy nauczyciela*, (red.) H. Moroz, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005, s. 37-50.

<sup>610</sup> E. Goźlińska, F. Szlosek, *Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego*, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, Radom 1997, s.142.

<sup>611</sup> Tamże, s. 74.

<sup>612</sup> T. W. Nowacki, *Podstawy dydaktyki zawodowej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1971, s. 12.



komplementarnie uwzględnia najistotniejsze cechy tych procesów pracy, które można uznać za stanowiące treść określonego zawodu. Chociaż sam autor uważa, że ze względu na wielorakość związków zawodu z różnymi dziedzinami myśli, jego zakorzenienie w rzeczywistości poprzez działanie zawodowe, wybitną funkcję w kształtowaniu bytu jednostkowego, wielorakość wpływów socjalizacyjnych i rolę kulturotwórczą z pewnością jest bezpieczniej zaprezentować definicje zawodu z różnych stanowisk<sup>613</sup>. Z tych między innymi względów proponuje on definicje zawodu opisanego z punktu widzenia: filozofii, ekonomii, socjologii, psychologii i pedagogiki<sup>614</sup>.

Zatem zawód jest wydzielonym w procesie pracy systemem czynności, wymagających od pracownika kwalifikacji, zdobywanych w kształceniu w systemie szkolnym lub pozaszkolnym, wywołującym rozwój osobowości zawodowej i potrzebę nieustannego doksztalcania się i doskonalenia. Zawód wprowadza w świat odpowiedzialności pracowniczej, tym samym ma bezpośredni wpływ na tworzenie moralności i kultury zawodowej. Stanowi on jedno z najważniejszych pól działania jednostki<sup>615</sup>. Nowacki wyraźnie eksponuje czynniki edukacyjne odnoszące się zarówno do procesu kształcenia przygotowującego kandydata do wykonywania w przyszłości zadań zawodowych, jak i do procesów doksztalcania i doskonalenia realizowanych w toku wykonywania zawodu. Oznacza to, że spory akcent w proponowanej definicji autor kładzie na podmiot zawodu<sup>616</sup>.

Takie pojmowanie terminu „zawód” ma szczególne znaczenie, jeśli zostanie odniesione do zawodu nauczycielskiego, w którym – ze względu na jego społeczny charakter – zainteresowanie osobą nauczyciela jest bardzo duże. Od nauczyciela, jak wielokrotnie podkreślam w pracy, wymaga się, żeby był profesjonalistą, inspiratorem, innowatorem, refleksyjnym praktykiem, wychowawcą, społecznikiem. Zatem można przyjąć, że zawód nauczyciela jest wyodrębnionym na skutek społecznego podziału pracy systemem czynności nauczyciela, które wymagają, żeby posiadał on odpowiednie do ich wykonania kwalifikacje i kompetencje nabyte w procesie kształcenia, a następnie w trosce o własny rozwój zawodowy oraz coraz lepszą jakość pracy były permanentnie doskonalone w procesach pracy i podejmowanych formach doksztalcania i doskonalenia zawodowego<sup>617</sup>. Uznaję zatem, że

---

<sup>613</sup> Tamże.

<sup>614</sup> Tamże, s. 81.

<sup>615</sup> C. Plewka, *Kierowanie własnym ...*, s. 39.

<sup>616</sup> T. W. Nowacki, *Podstawy...*, s. 18.

<sup>617</sup> K. M. Czarnecki, *Teoretyczne podstawy ...* s. 45.

termin „zawód nauczyciela” odnosi się zarówno do osoby nauczyciela, jak i do jego wiedzy kierunkowej, umiejętności kierunkowych oraz formalnych kwalifikacji zawodowych<sup>618</sup>.

Zaprezentowany przegląd sposobów definiowania pojęcia „zawód” nie wyczerpuje oczywiście wszystkich możliwości, które mogą się jawić w różnych konkretnych sytuacjach. Przyjmując, że zawód to wykonywanie zespołu czynności społecznie użytecznych, wyodrębnionych na skutek społecznego podziału pracy, wymagających od pracownika odpowiedniej wiedzy i umiejętności, powtarzanych systematycznie i będących źródłem utrzymania dla pracownika i jego rodziny, należy zauważyć, że definicja tego terminu nawiązuje do procesów pracy jednostki (podejście takie występuje również w innych definicjach)<sup>619</sup>. Można zatem założyć, że połączenie pojęcia „praca” z pojęciem „zawód” prowadzi do wygenerowania nowego terminu „praca zawodowa”<sup>620</sup>.

Ponieważ praca w ogóle, a praca zawodowa w szczególności, stanowi obok zabawy i nauki znaczącą część życia każdego człowieka, dlatego jest ona przedmiotem zainteresowań wielu dyscyplin naukowych. Zarówno samym pojęciem „praca zawodowa”, jak i różnymi aspektami pracy, a także rolą, jaką ona odgrywa w życiu każdego człowieka, interesuje się filozofia pracy, socjologia pracy, pedagogika pracy, psychologia pracy oraz ergonomia i prakseologia. Ze względu na przyjętą problematykę badań oraz założone cele, na potrzeby tego opracowania interesować mnie będą szczególnie dociekania pedagogiczne.

W literaturze pedagogicznej „pracę zawodową” rozpatruje się w dwóch zakresach: węższym i szerszym<sup>621</sup>. Praca zawodowa w ujęciu węższym najczęściej jest traktowana jako wewnętrznie spójny, opierający się na określonej wiedzy i umiejętnościach system czynności, które systematycznie lub trwale wykonywane, nakierowane są na społecznie użyteczny wynik. Natomiast w ujęciu szerszym dodatkowo uwzględnia się także warunki zewnętrzne, w jakich praca ta jest wykonywana oraz środowisko społeczne, organizację pracy, korzyści materialne, prestiż i możliwości rozwoju zawodowego, osiągnięcia kariery zawodowej, awansu<sup>622</sup>. Sam

---

<sup>618</sup> Przez pojęcie „wiedza kierunkowa” rozumiane są te struktury wiedzy, które są inne dla każdego zawodu, a które stanowią podstawę rozumienia i wyjaśnienia podstawowych procesów zachodzących w zawodzie, którego wiedza ta dotyczy. Natomiast „umiejętności kierunkowe” to sprawdzone możliwości adekwatne do sytuacji działania w określonym zawodzie, oparte na wiedzy kierunkowej oraz wyćwiczonych wcześniej elementach sensomotorycznych stanowiących ważną część kwalifikacji kierunkowych. Pod pojęciem „formalne kwalifikacje zawodowe” rozumieć należy uprawnienia danej osoby do wykonywania określonego rodzaju pracy zawodowej i nie należy ich utożsamiać z pojęciem „kompetencje zawodowe”.

<sup>619</sup> C. Plewka, *Kierowanie własnym ...*, s. 39.

<sup>620</sup> R. Tomaszewska-Lipiec, *Praca zawodowa – życie osobiste. Dysonans czy synergia?* Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2018, s. 65.

<sup>621</sup> Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2005, s. 102-103.

<sup>622</sup> Tamże.

termin „praca zawodowa” (według T. Tomaszewskiego) oznacza podstawową formę działalności ludzkiej organizowanej w taki sposób, aby prowadziła ona do powstawania wyrobów i usług społecznie wartościowych oraz do podnoszenia jakości życia wykonujących ją jednostek i członków ich rodzin<sup>623</sup>. Natomiast, jak twierdzi Nowacki, praca zawodowa wiąże się nierozzerwalnie z czynnościami, które dana jednostka wykonuje stale lub względnie stale, z których wykonania czerpie środki utrzymania, których wykonanie wymaga odpowiednich kwalifikacji<sup>624</sup>.

Analizując pojęcie pracy zawodowej, należy zdefiniować również pojęcia doskonalenia i doksztalcania zawodowego. To terminy podobnie brzmiące, jednak z istotną różnicą w znaczeniu. Doksztalcanie to proces podnoszenia poziomu wykształcenia i kwalifikacji zawodowych w stosunku do poziomu posiadanego<sup>625</sup>. Doskonalenie zawodowe to proces aktualizowania i pogłębiania wiedzy i umiejętności związanych z wykonywanym zawodem, umożliwiającą osiągnięcie mistrzostwa. Dotyczy ono sfery kompetencji zawodowych<sup>626</sup>. Christopher Day pisze, że doskonalenie zawodowe ma zapewnić intensywne uczenie się w określonym czasie<sup>627</sup>. I tak, nauczyciel doskonalić się może od momentu podjęcia pracy w swojej profesji, a także w toku trwania całej pracy zawodowej<sup>628</sup>.

O doksztalcaniu lub doskonaleniu można mówić, gdy pracownik sam podejmuje decyzję o uczestnictwie w dowolnych formach lub gdy pracodawca zobowiązuje pracownika odgórnie<sup>629</sup>. Potrzeba doksztalcania i doskonalenia warsztatu pracy, umiejętności, siebie pojawia się zazwyczaj wówczas, gdy człowiek stwierdza rozbieżność między tym, co wie i potrafi, a tym, czego wymaga współczesność<sup>630</sup>. Stąd też doskonalenie oraz nabywanie nowych umiejętności przez nauczycieli jest niezwykle istotne dla ich samorozwoju, pracy i szkoły, w której funkcjonują. Zatem, komu zależy na efektywnej działalności zawodowej, nie poprzestanie na tym, co zdobył wczoraj.

---

<sup>623</sup> T. Tomaszewski, Praca zawodowa jako centralne pojęcie kształcenia zawodowego, [w:] Kształtowanie zawodowe w służbie gospodarki i kultury narodowej, (red.) S. Kaczor, Z. Wiatrowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1978, s. 49.

<sup>624</sup> T. W. Nowacki, Wychowanie młodego robotnika, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1980.

<sup>625</sup> K. M. Czarnecki, Teoretyczne podstawy ... s. 45.

<sup>626</sup> Tamże.

<sup>627</sup> Ch. Day, Rozwój zawodowy nauczyciela, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004, s. 192.

<sup>628</sup> Tamże.

<sup>629</sup> A. Baracz, Doskonalenie zawodowe nauczycieli jako odpowiedź na wyzwania współczesnej edukacji, „Kultura – Przemiany – Edukacja” 2021, 9, s. 110.

<sup>630</sup> D. Waloszek, Doskonalenie nauczycieli wobec przemian społecznych, „Wychowanie w Przedszkolu” 1998, 3, s. 180.

Według Nowackiego doskonalenie i doksztalcanie zawodowe pełni różne funkcje. Adaptacyjna występuje wtedy, gdy podejmuje się pierwszą pracę lub gdy zmieniają się warunki pracy. Wdrożeniowa wystąpi, gdy zaistnieje konieczność przeorganizowania dotychczasowych doświadczeń i umiejętności stosownie do wymagań stanowiska. Wyrównawcza związana jest z uzupełnianiem wiedzy i umiejętności do wymagań formalnych, niezbędnych dla zajmowanego stanowiska. Polega to zazwyczaj na uzupełnianiu wykształcenia do poziomu wymaganego przez odpowiednie dokumenty prawne. Renowacyjna jest wynikiem szybszego rozwoju nauki i techniki. Polega na aktualizacji wiedzy po upływie pewnego czasu od ukończenia szkoły. Rekonstrukcyjna dotyczy kształtowania postaw i zdolności innowacyjnych, podejmowaniu wysiłków twórczych, których celem jest wprowadzenie nowatorskich rozwiązań w pracy. Rekwalifikacyjna ma prowadzić do zmiany specjalności zawodowej bądź uzyskania dodatkowej<sup>631</sup>.

Jakość procesu doskonalenia zawodowego, ze szczególnym uwzględnieniem samokształcenia, warunkuje co najmniej kilka czynników. Są to: opanowanie podstaw teoretycznych danego zawodu oraz podstawowych sprawności operacyjnych i instrumentalnych, dostatecznie silne i atrakcyjne motywy skłaniające do podjęcia samokształcenia i kontynuowania go mimo trudności, jakie mogą zaistnieć, umiejętność określania swych potrzeb oświatowych, czyli formułowania ich celów ogólnych i szczegółowych, których osiągnięcie planuje się w odpowiednim czasie i we właściwej kolejności, opanowanie podstawowych technik samokształcenia, umiejętność prawidłowego wykorzystania wiadomości i umiejętności zdobytych drogą samokształcenia w pracy zawodowej. Czynniki te decydują nie tylko o jakości procesu doskonalenia i doksztalcania zawodowego, ale wpływają na rozwój zawodowy każdego człowieka<sup>632</sup>.

### 3.2.2. Umiejętności i kwalifikacje zawodowe

Ważne dla prawidłowego zrozumienia zagadnień zawodu i pracy zawodowej są pojęcia: umiejętności i kwalifikacji zawodowych. Umiejętności to w pedagogice pracy, ale także w pedeutologii, jedno z ważniejszych pojęć dotyczących nie tylko samej pracy, lecz również wszelkiego rodzaju działalności człowieka. Oznacza to, że nie wszystkie umiejętności, które człowiek posiada, mają bezpośredni związek z pracą zawodową. Zwykle zbiór wszystkich

---

<sup>631</sup> T. Nowacki, *Kształcenie i doskonalenie pracowników. Zarys andragogiki pracy*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1983.

<sup>632</sup> A. Baracz, *Doskonalenie zawodowe...*, s. 110.

umiejętności, które posiada określona jednostka, jest większy od zbioru posiadanych umiejętności zawodowych<sup>633</sup>.

Umiejętności zawodowe, według autorów „Słownika pedagogiki pracy”, to umiejętności gwarantujące skuteczne wykonywanie zawodu, stanowiące przy tym o istocie kwalifikacji zawodowych, przy czym umiejętność jest tu rozumiana jako gotowość do świadomego działania, oparta na wiedzy oraz konkretnym ruchowym opanowaniu elementów czynności. Jest to możliwość wykonywania odpowiednich czynności w określonych warunkach, sprawdzona możliwość celowego działania w określonej sytuacji<sup>634</sup>. Zatem umiejętność to celowe wykonywanie działania z wyborem i zastosowaniem prawidłowych sposobów, z uwzględnieniem określonych warunków i utrzymaniem właściwych rezultatów<sup>635</sup> Nowacki, formułując definicję „umiejętności zawodowych”, główny nacisk kładzie na to, że jest to pewien układ wielu umiejętności podporządkowanych zadaniom określonego zawodu. Autor twierdzi, że umiejętności zawodowe to układ struktur umiejętnościowych, umysłowych i praktycznych, pozwalających na wykonanie zadań zawodowych. Układy te są zależne od rodzaju wykonywanego zawodu i stanowią one najbardziej istotny składnik kwalifikacji zawodowych, które w każdym zawodzie są inne i tworzą rodzaje kwalifikacji<sup>636</sup>.

Bez względu na to, którą z zaprezentowanych definicji umiejętności zawodowych uznano by za najbardziej odpowiednią do rozważań nad zawodowym rozwojem nauczyciela (w tym głównie problematyki dotyczącej kwalifikacji zawodowych nauczyciela), należy zgodzić się ze stanowiskiem prezentowanym przez liczną grupę pedagogów pracy, że umiejętności zawodowe stanowią główny składnik kwalifikacji zawodowych. „Kwalifikacje zawodowe” to pojęcie interdyscyplinarne, stosowane w naukach humanistycznych, społecznych, ekonomicznych i wielu innych. W tym opracowaniu pojęcie to będzie analizowane głównie w kontekście rozważań dotyczących uwarunkowań i przejawów zawodowego rozwoju nauczyciela. Są one również centralnym pojęciem teoretycznym we wszystkich analizach dotyczących procesu przygotowania człowieka do udziału w pracy zawodowej, a także oceny samego pracownika, jak również oceny wytworów jego pracy. Dlatego podstawowymi składnikami kwalifikacji

---

<sup>633</sup> E. Kolasińska, Kompetencje a rynek pracy i struktura społeczna, „Acta Universitatis Lodzianis. Folia Sociologica” 2011, 38, s. 54.

<sup>634</sup> L. Koczniewska-Zagórska., T. W. Nowacki, Z. Wiatrowski, Słownik pedagogiki pracy, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1986, s. 989.

<sup>635</sup> T. W. Nowacki, Leksykon pedagogiki pracy, Wydawnictwo Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Jana Kochanowskiego, Kielce 2004, s. 260.

<sup>636</sup> Tamże, s. 262.

zawodowych są umiejętności człowieka uformowane w toku wykonywania określonych czynności<sup>637</sup>.

Pojęcie kwalifikacji zawodowych, choć jest stosunkowo młodym terminem, to ma już swoją mocną pozycję w literaturze. Początkowo ograniczano się do używania terminu „kwalifikacje” bez przypisywania mu dodatkowych określeń, tak jak na przykład w niemieckim pedagogicznym słowniku zawodów, w którym zapisano, że kwalifikacje to wiązka umiejętności, które są wymagane dla rozwiązywania określonych zadań<sup>638</sup>. Nieco inaczej określano ten termin w innym słowniku, pisząc, że kwalifikacje to ogół wiedzy o zawodach, umiejętnościach i doświadczeniu w pracy warsztatowej jako przesłanki do kwalifikowanego uczestnictwa w społecznym procesie pracy<sup>639</sup>. Nowacki uważa, że definicja ta niesłusznie wprowadza ogół wiedzy o zawodach jako składnik kwalifikacji, a także brak jest w niej określenia, czy dotyczy ona kwalifikacji pracowniczych, czy zawodowych<sup>640</sup>. Bardziej rozbudowaną definicję kwalifikacji, o większej liczbie elementów decydujących o kwalifikacjach, podaje Tomaszewski, który przez kwalifikacje rozumie zarówno poziom wykształcenia zawodowego, jak i zdolności, takie jak inteligencja ogólna, właściwości psychofizjologiczne związane z funkcjami organów zmysłowych i mięśni, oraz zdolności specjalne, takie jak pamięć liczb, wyobraźnia przestrzenna, uwaga, zdolności techniczne itp.<sup>641</sup>.

Bardzo obszerną i szczegółową analizę pojęcia „kwalifikacje zawodowe” oraz relacji w układzie: człowiek - wychowawca – praca - przeprowadziła U. Jeruszka<sup>642</sup>. Autorka najpierw przedstawia kwalifikacje zawodowe jako cel kształcenia zawodowego, wartość edukacyjną, efekt kształcenia, wartość gospodarczą, a następnie prezentuje pięcioczynnikową koncepcję rozwoju kwalifikacji zawodowych<sup>643</sup>. Z proponowanej koncepcji - o której autorka mówi, że jest podejściem transdyscyplinarnym - wynika, że na kwalifikacje zawodowe oraz ich rozwój mają wpływ przenikające się wzajemnie środowiska stanowiące siłę wypadkową czynników promieniujących z poszczególnych środowisk. Jej zdaniem oznacza to, że rozwój kwalifikacji zawodowych dokonuje się we współdziałaniu pięciu czynników. Są nimi: właściwości biopsychiczne, środowisko społeczno-wychowawcze, w którym funkcjonuje człowiek, własne

---

<sup>637</sup> Z. Wiatrowski, *Podstawy...*, s. 87.

<sup>638</sup> O. Grüner, W. Kahl, C. Georg, *Berufs – und arbeitspädagogische Kenntnisse. Kleines berufspädagogisches Lexikon*, W. Bertelsmann Verlag KG Bielefeld, Darmstadt 1971, s. 136.

<sup>639</sup> *Lexikon der Wirtschaft Berufsbildung*, Verlag die Wirtschaft, Berlin 1977, s. 212.

<sup>640</sup> T. W. Nowacki, *Leksykon...*, s. 217.

<sup>641</sup> T. Tomaszewski, *O porównywalności zawodów*, [w:] *Socjologia zawodów*, (red.) A. Sarapata, Wydawnictwo Książka i Wiedza, Warszawa 1965, s. 29.

<sup>642</sup> U. Jeruszka, *Kwalifikacje zawodowe. Przeglądy teoretyczne a rzeczywistość*, Wydawnictwo IPiSS, Warszawa 2006, s. 67-84.

<sup>643</sup> Tamże, s. 145-187.

dążenia i działania, szczególnie te, które zachodzą w czasie odbywania praktyk realizacji zadań zawodowych, środowisko techniczne i wymagania sfery pracy zawodowej oraz związane z nimi potrzeby gospodarki i rynku pracy. Autorka podkreśla również, że czynniki te nie działają jednocześnie, ale przy rozpatrywaniu rozwoju zawodowego człowieka i jego podmiotowości, postępowania, osiągnięć i stosunku do pracy zawodowej (generalnie rozwoju kwalifikacji zawodowych) należy brać pod uwagę każdy z tych czynników<sup>644</sup>. Jest to koncepcja, która wymaga dalszych badań i teoretycznych analiz, niemniej z powodzeniem może być stosowana przy rozważaniach dotyczących kwalifikacji zawodowych nauczycieli oraz badań z zakresu ich zawodowego rozwoju<sup>645</sup>. W literaturze poświęconej kwalifikacjom zawodowym nauczycieli uwaga najczęściej koncentrowana jest na układach umiejętności i wiedzy, dających nauczycielowi możliwości kierowania procesami przemian zachodzących u jego podopiecznych z różnych szczebli edukacji, pozostających w ścisłym związku z przemianami będącymi skutkiem rozwoju cywilizacji naukowo-technicznej i humanistycznej<sup>646</sup>.

W różnych definicjach termin „kwalifikacje zawodowe” zwykło się utożsamiać nie tylko z wykształceniem, lecz również z zawodowym stażem pracy. Te dwa elementy występujące łącznie nie wyczerpują jednak pojęcia. Koniecznym trzecim elementem są umiejętności pracownika. Zwrócić trzeba uwagę, że pracownik może mieć formalne wykształcenie wymagane taryfikatorem kwalifikacyjnym, może legitymować się odpowiednim, przewidzianym dla danego stanowiska stażem zawodowym, ale jeśli nie będzie posiadał stosownych umiejętności do wykonywania pracy, jego przydatność do określonego zawodu będzie znikoma. W związku z potrzebą starannego wykonywania pracy i osiągnięcia przy tym odpowiednich wyników w zakresie jej jakości i ilości, ustawodawca uznał za niezbędne zobowiązanie pracodawcy do ułatwiania pracownikowi podnoszenia kwalifikacji zawodowych<sup>647</sup>.

Okoń, na gruncie pedagogiki, definiuje kwalifikacje zawodowe jako zakres i jakość przygotowania niezbędnego do wykonywania jakiegoś zawodu. Na kwalifikacje zawodowe składają się następujące czynniki: poziom wykształcenia ogólnego, wiedza zawodowa, umiejętności zawodowe, a zwłaszcza stopień wprawy oraz umiejętność organizowania i usprawnienia pracy, uzdolnienia i zainteresowania<sup>648</sup>. Pojęcie kwalifikacji łączy się zawsze z

---

<sup>644</sup> Tamże, s. 182-187.

<sup>645</sup> A. Baracz, *Doskonalenie zawodowe...*, s. 110.

<sup>646</sup> Ch. Day, *Rozwój zawodowy nauczyciela...*, s. 192.

<sup>647</sup> Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 r. Kodeks pracy, Dz. U. nr 24 poz. 141 z późn. zm.

<sup>648</sup> W. Okoń, *Słownik pedagogiczny...*, s. 155.

profesjonalnością człowieka, z wyuczonym i wykonywanym zawodem. Jest to zasób wiedzy, umiejętności do wykonywania jakiegoś zawodu lub zajmowania jakiegoś stanowiska<sup>649</sup>.

Odnosząc to do grupy zawodowej nauczycieli, należy przyjąć, że oprócz kwalifikacji podstawowych równie ważne są kwalifikacje ponadzawodowe. Są one równoznaczne z pasją, pozytywnym nastawieniem do pracy. Towarzyszyć im będzie umiejętność wykorzystania całego doświadczenia osobowego, a nie tylko kwalifikacji instrumentalnych, (ogólnozawodowych)<sup>650</sup>. Podłożem kwalifikacji podstawowych jest wiedza merytoryczna w procesie kształcenia. Natomiast podłożem kwalifikacji specjalistycznych znajomość specyficznego charakteru pracy nauczyciela, tj. świadomość, że działa on w sytuacjach niepowtarzalnych, zawsze otwartych i nieschematycznych oraz że jego praca ma charakter komunikacyjny<sup>651</sup>. Dlatego mimo wielu elementów stałych i mimo wytwarzanych przez nie pozorów stabilności, sytuacje edukacyjne są niepowtarzalne, ponieważ w każdej z nich nauczyciel ma do czynienia nie z rzeczami, lecz z ludźmi. Uczeń – gdy pojmować go jako osobę – jest całością indywidualną, niepowtarzalną, nie można więc z góry przewidzieć, przed jakim zadaniem postawi nauczyciela, jaki problem zada mu do rozwiązania jako osoba, która pomaga mu w jego rozwoju<sup>652</sup>. Doświadczenie zawodowe nauczyciela, nawet najbardziej bogate, okazuje się zawsze prowizoryczne i niepełne w obliczu faktu, że każdy uczeń jest inny i że każdy z osobna z dnia na dzień staje się kimś innym, zmieniając się (rozwijając) w niedającym się ściśle zaplanować ani do końca przewidzieć kierunku<sup>653</sup>. Praca ta, mimo że jej efektem są zmiany dokonujące się w osobowości ucznia, nie jest jednak działaniem technicznym. Nie jest działaniem, które podlega nakazom racjonalności instrumentalnej, opartej na logice celu i środka, lecz jest działaniem podlegającym imperatywom racjonalności komunikacyjnej, odwołującej się do etyki mowy i logiki dialogu<sup>654</sup>.

### 3.2.3. Wybrane teorie rozwoju zawodowego

Problematyka rozwoju zawodowego człowieka była stosunkowo rzadko podejmowana w literaturze naukowej. Nie ma ona również bogatej historii. Zrodziła się na początku lat

---

<sup>649</sup> Tamże, s. 156.

<sup>650</sup> A. Muszyński, Teoretyczne podstawy pracy i rozwoju zawodowego pracowników, „Problemy Profesjologii” 2010, 2, s. 87-94.

<sup>651</sup> U. Jeruszka, Kwalifikacje zawodowe..., s. 104.

<sup>652</sup> Tamże, s. 105.

<sup>653</sup> G. Kosiba, Doskonalenie zawodowe nauczycieli – kategorie, kompetencje, praktyka, „Forum Oświatowe” 2012, 2 (47), s. 123-138.

<sup>654</sup> R. Kwaśnica, Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu [w:] Pedagogika. Podręcznik akademicki, (red.) Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 294-296.



pięćdziesiątych minionego stulecia, kiedy to w ramach psychologii pracy zaczęto coraz powszechniej podejmować problematykę poradnictwa zawodowego, a zwłaszcza wyboru zawodu i dojrzałości zawodowej. Zaczęto coraz mocniej sobie uświadamiać, że obok rozwoju fizycznego, intelektualnego, emocjonalnego i społecznego należy zacząć lepiej poznawać te sfery rozwoju człowieka, które mają większy związek z procesami pracy zawodowej<sup>655</sup>. Współcześnie możemy odnotować znaczący wzrost zainteresowania tematyką kariery i rozwoju zawodowego na płaszczyźnie różnych dziedzin naukowych. Liczne koncepcje rozwoju zawodowego i kariery człowieka rozpatrują ją w perspektywie całościowej, co oznacza, że dotyczą one nie tylko okresu aktywności zawodowej, ale również poprzedzającego ją etapu przygotowującego do partycypacji na rynku pracy<sup>656</sup>. Sposób interpretacji zjawiska rozwój zawodowy człowieka zależy jest od teoretycznego dyskursu i empirycznej eksploracji przyjętej przez badaczy kariery. Wyróżniają się one interdyscyplinarnością, wieloaspektowością, która wynika z różnorodnych dostępnych optyk badawczych. Taka sytuacja skutkuje bogactwem koncepcji rozwoju zawodowego, które ukazują rozpatrywaną problematykę w odmiennych kontekstach<sup>657</sup>.

Rozważania dotyczące różnego sposobu ujmowania rozwoju zawodowego trzeba rozpocząć od dookreślenia pojęć kariery i rozwoju zawodowego oraz ich wzajemnych zależności, których nie sposób pominąć w kontekście podjętej problematyki. Dokonując przeglądu definicji obu terminów, można zauważyć, że pozostają one ze sobą w nieoderwalnym powiązaniu, pozwalającym na ich wzajemne utożsamianie, jak również dopuszczają traktowanie ich jako dwóch odmiennych pojęć.

A. Kargulowa podkreśla, że kariera zawodowa stanowi listę wydarzeń składających się na życie, sekwencję zawodów i innych ról życiowych, które razem wyrażają stosunek danej osoby do pracy w aspekcie jej całkowitego procesu rozwojowego<sup>658</sup>. A. Poczowski określa karierę zawodową jako wzorcową sekwencję postaw i zachowań jednostki, związanych z jej doświadczeniem w pracy lub inaczej mówiąc, rozwój zawodowy jednostki w toku jej życia<sup>659</sup>. M. Szumigraj z kolei podkreśla, że jest ona ciągiem zdarzeń, wyborów, aktywności jednostki w jej biografii, obejmującym całościowy proces rozwoju<sup>660</sup>. Przytoczone stanowiska

---

<sup>655</sup> Tamże, s. 295.

<sup>656</sup> A. Muszyński, *Teoretyczne podstawy pracy...* s. 94.

<sup>657</sup> L. Myszka-Strychalska, *Koncepcje rozwoju zawodowego – przegląd wybranych stanowisk teoretycznych*, „Szkola – Zawód – Praca” 2017, (14), s. 52-81.

<sup>658</sup> A. Kargulowa, *O teorii i praktyce poradnictwa. Odmiany poradniczego dyskursu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 21.

<sup>659</sup> A. Poczowski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, PWE, Warszawa 2003, s. 335.

<sup>660</sup> M. Szumigraj, *Kariera*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, (red.) T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003, s. 552.

definicyjne ukazują istotę podejmowanego dyskursu dotyczącego kariery zawodowej rozumianej jako proces rozwoju całościowego. Inne stanowisko w tej sprawie zajmuje Z. Wiatrowski, który rozwój zawodowy charakteryzuje jako proces całościowy, rozpoczynający się jeszcze przed wejściem jednostki na rynek pracy, zaś karierę zawodową proponuje postrzegać jako proces mający miejsce po rozpoczęciu aktywności zawodowej przez człowieka, czyli jako jeden z etapów rozwoju zawodowego<sup>661</sup>. Różnorodna perspektywa teoretyczna dotycząca omawianego zagadnienia wynika z odmiennych założeń konceptualnych.

Złożoność kategorii kariery i rozwoju zawodowego rozpatrywana jest z różnych perspektyw badawczych. Pozwala to na wyróżnienie licznych stanowisk interpretacyjnych o odmiennych założeniach eksploracyjnych. Powyższa sytuacja skutkuje powstawaniem różnych koncepcji opierających się na odmiennych paradygmatach, u których podstaw leżą podobne kryteria porządkujące<sup>662</sup>. Literatura przedmiotu charakteryzuje się bogactwem zaleceń kryterialnych dotyczących formułowania modeli rozwoju zawodowego. Jednymi z bardziej popularnych kodyfikacji w tym obszarze są propozycje stworzone przez D. Browna oraz J. D. Krumboltza. Twierdzą oni, że doskonała koncepcja (teoria) powinna posiadać znamiona ponadczasowości i wyjaśniać aktualne zjawiska mające miejsce w teraźniejszym życiu jednostki, a przedstawiane przez nią założenia możliwe są do zgeneralizowania na całą populację<sup>663</sup>.

Przełomem dla rozwoju psychologii pracy, impulsem do większego zainteresowania się problemami życia zawodowego człowieka były spostrzeżenia Ch. Bühlera, które bez wątpienia ukazały w psychologii teoretycznej nową dziedzinę badań. Był to początek tworzenia teorii rozwoju zawodowego i faz rozwojowych życia zawodowego człowieka<sup>664</sup>. Duży wkład w tworzenie tej teorii przypisuje się D. Superowi, którego uznaje się również za twórcę terminu

---

<sup>661</sup> Z. Wiatrowski, *Dorastanie, dorosłość i starość człowieka w kontekście działalności i kariery zawodowej*, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, Radom 2009, s. 66.

<sup>662</sup> W kontekście powyższych rozważań należy wspomnieć również o ogólnych teoriach rozwoju ludzkiego, które uznaje się za rdzenne w stosunku do koncepcji rozwoju zawodowego. K. Czarnecki zalicza do nich teorie: energetyzmu życia ludzkiego (J. Piaget, J. W. Dawid, W. Szewczuk), potrzeb ludzkich (J. E. Murray, K. Obuchowski, J. Pieter, T. Kocowski), czynności ludzkich (T. Tomaszewski), sensu życia (K. Obuchowski), podziału pracy ludzkiej (S. Widerszpil); zob. K. M. Czarnecki, *Profesjologia. Nauka o zawodowym rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Humanitas, Sosnowiec 2010, s. 40-48).

<sup>663</sup> D. Brown, Summary, comparison and critique of major theories, [w:] *Career choice and development*, (red.) D. Brown, L. Brooks, San Francisco – Washington, London 1984, s. 311-336; J. D. Krumboltz, *Improving Career development theory from a social learning perspective*, [w:] *Convergence in career development theories*, (red.) M. L. Savickas, R. W. Lent, Palo Alto 1994, s. 9-31.

<sup>664</sup> Szczegółowe rozważania na temat rodowodu teorii rozwoju zawodowego przedstawiła J. Budkiewicz w opracowaniu: *Psychologiczna problematyka rozwoju zawodowego i stadia życia zawodowego człowieka*, [w:] *Socjologia zawodów*, (red.) A. Sarapata, Warszawa 1965, s. 245-261.

„rozwój zawodowy”<sup>665</sup>. To właśnie Super, opierając się na koncepcji stadiów życia autorstwa Bühler, tworzy tabelę stadiów życia zawodowego, wyróżniając w niej: stadium rośnięcia, eksploracji, stabilizacji, stadium zachowania status quo i stadium schyłkowe<sup>666</sup>. Dalsze badania skłoniły Supera do wyróżnienia dwóch terminów istotnych dla zachowania się człowieka w procesie pracy: vocational behavior (zachowania zawodowe) i vocational development (rozwój zawodowy). Zachowania zawodowe Super określa jako wzajemne oddziaływanie między indywiduum i jego otoczeniem, które w sposób istotny wiąże się z przygotowaniem do pracy, uczestniczeniem w pracy lub wycofaniem się z pracy<sup>667</sup>.

Według Supera rozwój zawodowy jest to proces rośnięcia i uczenia się, któremu przyporządkowane są wszelkie przejawy zachowania zawodowego. Jest to stopniowy wzrost i zmiany zdolności indywiduum do określonych rodzajów zachowania zawodowego oraz powiększania jej repertuaru lub zasobu zachowania zawodowego. W tym sensie rozwój zawodowy obejmuje wszelkie aspekty rozwojowe, które mogą być odniesione do pracy<sup>668</sup>. W definicji tej Super mocno akcentuje dwa czynniki rozwojowe (proces rośnięcia i uczenia się), które w różnych miejscach swoich rozważań raz traktuje jako czynniki rozbieżne, a innym razem stwierdza, że biologiczne rośnięcie oraz uczenie się ze sobą współdziałają<sup>669</sup>. Może to świadczyć, że zaproponowana przez autora definicja nie jest precyzyjna - co zresztą podkreśla sam autor. Brak precyzyjności w definicji Supera dostrzega także K. M. Czarnecki, który proponuje swoją definicję zawodowego rozwoju człowieka<sup>670</sup>.

Zawodowy rozwój człowieka według Czarneckiego to ukierunkowany proces przemian świadomości jednostki, które powstają w wyniku współzależnego oddziaływania na siebie przedmiotu i podmiotu, w poszukiwaniu swojego miejsca w podziale pracy, twórczym przekształcaniu siebie i swojego środowiska materialnego, społecznego i kulturalnego<sup>671</sup>. Z zaproponowanej przez autora definicji można wnioskować, że zmiany, które zachodzą w świadomości, zachowaniu się i działaniu jednostki, stanowią główny czynnik rozwoju. Może to oznaczać, że psychologiczne aspekty zawodowego rozwoju jednostki są podstawą, albo co najmniej głównym czynnikiem całościowego rozwoju człowieka<sup>672</sup>. Opierając się na dotychczasowych rozważaniach, uznaję, że rozwój zawodowy człowieka jest ściśle powiązany

---

<sup>665</sup> D. E. Super, *A Life Span, Life Space. Perspective on Convergence*, [w:] *Convergence in Career Development Theories*, (red.) M. L. Savickas, R. W. Lent, California 1994, s. 54.

<sup>666</sup> Z. Wiatrowski, *Podstawy...*, s. 103.

<sup>667</sup> Tamże, s. 104.

<sup>668</sup> J. Budkiewicz: *Psychologiczna...*, s. 252-253.

<sup>669</sup> D. E. Super, *A Life Span...*, s. 57.

<sup>670</sup> K. M. Czarnecki, *Teoretyczne podstawy zawodowego...*, s. 50.

<sup>671</sup> Tamże, s. 51.

<sup>672</sup> L. Myszk-Strychalska, *Koncepcje rozwoju ...*, s. 52-81.

z innymi kategoriami rozwoju jednostki i można go traktować jako swoistą wypadkową rozwoju fizycznego, umysłowego, społecznego, moralnego, kulturowego, politycznego, a także: rozwoju uczuciowego, erotycznego i rozwoju estetycznego człowieka<sup>673</sup>.

Interesującą propozycję opisywania (definiowania) rozwoju zawodowego zaproponował Nowacki, przedstawiając go jako drogę rozwoju zawodowego jednostki od fazy zaznajamiania się z obszarami ludzkiej działalności gospodarczej i kulturalnej, poprzez fazę przygotowania ogólnozawodowego, do okresu przygotowania zawodowego. Później następują okresy rozwoju zawodowego, awansów i osiągnięć aż do zakończenia pracy zawodowej, która nie kończy aktywności pracowniczej. Fazy rozwoju zawodowego zależą w wysokim stopniu od instytucji społecznych, określających aktywność jednostki i jej udział w procesach kształcenia i procesach pracy<sup>674</sup>. Fazy rozwoju zawodowego czyni Nowacki centralnym ogniwem swojej definicji. Położenie szczególnego nacisku na drogę rozwoju zawodowego jednostki świadczy o tym, że rozwój zawodowy jest procesem ciągłym, trwa przez całe życie i jest związany z dążeniem jednostki do zdobycia określonej pozycji w społecznym podziale pracy, począwszy od okoliczności, w których podejmowana jest decyzja o wyborze zawodu, poprzez zdobycie kwalifikacji zawodowych, podjęcie pracy, osiągnięcie stabilizacji zawodowej, podejmowanie określonych form doskonalenia zawodowego, w tym również samodoskonalenia się, a także dążenie do mistrzostwa w zawodzie. Akcentowana ciągłość rozwoju zawodowego jest oczywiście przejawem determinacji jednostki w kierowaniu własnym rozwojem w taki sposób, aby zająć określoną pozycję w społeczeństwie. Determinacja ta jest warunkowana czynnikami wewnętrznymi i zewnętrznymi, które często mają bardzo zróżnicowany wpływ na kierunek rozwoju jednostki. To, w jakim kierunku będzie głównie zmierzał rozwój zawodowy jednostki, zależy od tego, z jaką profesją jest jednostka związana i od tego, czy jest ona przygotowana do podejmowania całego ciągu indywidualnych decyzji dotyczących procesu własnego rozwoju i tworzenia indywidualnego katalogu kompetencji zawodowych<sup>675</sup>.

Zwrócenie uwagi na to, że rozwój człowieka trwa przez całe jego życie, a praca zawodowa wypełnia zwykle najdłuższy jego okres, spowodowało, że badacze zaczęli poddawać wszechstronnej analizie wszystkie procesy dotyczące funkcjonowania człowieka w obszarze pracy zawodowej, ale również rozwój zawodowy i to nie tylko w znaczeniu ogólnozawodowym, ale też w odniesieniu do poszczególnych grup zawodowych. Wyróżnione w literaturze orientacje dotyczące zjawiska rozwoju zawodowego ulegają przemianom i

---

<sup>673</sup> Tamże, s. 28-40.

<sup>674</sup> T. W. Nowacki, *Leksykon...*, s. 217.

<sup>675</sup> Tamże., s. 217-218.

nieustannie poddawane są oglądowi. Dostrzega się potrzebę kształtowania nowych podejść, uwzględniających specyfikę warunków konstruowania kariery i rozwoju zawodowego generowanych przez współczesną rzeczywistość oraz zmian w nim zachodzących. Istotnym czynnikiem ewolucyjnym w obszarze refleksji nad podjętą problematyką jest rozwijanie klasycznych analiz dotyczących rozwoju zawodowego o zagadnienia związane ze współczesnym rozumieniem kariery zawodowej, akcentując konieczność nierozzerwalnego łączenia obu zjawisk oraz fakt rozpatrywania ich jako rozwój całościowy<sup>676</sup>.

### **3.3. Doskonalenie zawodowe nauczycieli**

#### **3.3.1. Rozwój zawodowy nauczycieli**

Zawód nauczyciela należy do grup społeczno-zawodowych, które wymagają stałej aktywności kulturalnej i stałego doskonalenia w treściach, formach i metodach edukacyjnych<sup>677</sup>. Potrzeby te, wzbogacane o ogólny rozwój kulturalny, nie wynikają ze słabego lub nieodpowiedniego przygotowania do zawodu, a z istoty tego zawodu i jego funkcji: kształcących, wychowawczych, opiekuńczych i kulturowych<sup>678</sup>. Wraz z rozwojem zawodu nauczycielskiego i jego modernizacją rozwija się i wzbogaca system doskonalenia zawodowego, samokształcenia nauczycieli oraz szeroko pojęty rozwój zawodowy. Procesy te były zawsze aktualne i mają swoje bogate i cenne tradycje, których kultywowanie i popularyzowanie stanowi ważne zadanie współczesnej pedeutologii oraz systemu instytucjonalnego doskonalenia nauczycieli. Ale nie tylko tradycja, lecz i czasy współczesne wskazują oraz postulują nowoczesne formy samokształcenia i doskonalenia nauczycieli. W. Puślecki podkreśla, że na skutek ogólnej demokratyzacji i otwartości życia społecznego zmiany zachodzące w zawodzie nauczyciela optują w poszukiwaniach współczesnej pedeutologii w kierunku jego pełnomocności. Pełnomocność zaś ujmuje jako najwyższe stadium rozwoju podmiotowości nauczyciela oraz jego autonomii zawodowej<sup>679</sup>.

Specyfika i odrębność pracy nauczycielskiej polega na tym, że nauczyciel przechodzi wiele faz rozwoju zawodowego. W międzynarodowym projekcie badawczym Organizacji

---

<sup>676</sup> Z. Wiatrowski, *Podstawy...*, s. 104.

<sup>677</sup> B. Jakimiuk, *Profesjonalizacja nauczycieli dorosłych*, „Edukacja zawodowa i ustawiczna” 2019, 4, s. 187-203.

<sup>678</sup> Tamże, s. 198.

<sup>679</sup> W. Puślecki, *Nauczyciel pełnomocny* [w:] *Rozwój zawodowy nauczyciela*, (red.) H. Moroz, Wydawnictwo Humanitas, Kraków 2005, s. 173., s.173.

Współpracy Gospodarczej i Rozwoju dotyczącym nauczania, uczenia się i zdobywania wiedzy (Teaching and Learning International Survey, TALIS)<sup>680</sup> rozwój zawodowy nauczycieli rozumiany jest jako działania, które rozwijają ich indywidualne umiejętności, wiedzę, doświadczenie, a także inne cechy. Immanentnym elementem tego rozwoju jest doskonalenie w różnych formach, obrazujące dążenie nauczyciela do refleksyjnego doświadczenia praktycznego, którego rezultatem jest konieczność modyfikacji przekonań i poglądów dotyczących między innymi oceny własnej pracy<sup>681</sup>.

Większość definicji rozwoju zawodowego podkreśla fakt, że jego podstawowymi celami są: przyswojenie wiedzy przedmiotowej oraz zdobycie określonych umiejętności nauczania. Day podkreśla natomiast, że rozwój zawodowy składa się ze wszystkich doświadczeń związanych z naturalnym uczeniem się oraz tych świadomych i planowych działań, których zamierzeniem było bezpośrednio lub pośrednio przyniesienie korzyści jednostce, grupie lub szkole, a poprzez nie podniesienie jakości nauczania w klasie. Jest to proces, w trakcie którego nauczyciele, sami lub z innymi, dokonują oceny, uaktualnienia i poszerzenia swojego zaangażowania, a który prowadzi do zmiany moralnych celów nauczania. Dzięki niemu nabywają oni i krytycznie rozwijają wiedzę, umiejętności i emocjonalną inteligencję, niezbędne dla prawidłowych profesjonalnych przemyśleń, planowania i pracy z dziećmi i młodzieżą oraz współpracownikami na każdym etapie ich nauczycielskiego życia<sup>682</sup>.

Definicja ta odzwierciedla złożoność całego procesu, jakim jest rozwój zawodowy nauczyciela oraz bierze pod uwagę współczesne badania nad rozwojem zawodowym i kształceniem się nauczycieli. Tak rozumiany rozwój zawodowy ma znaczenie dla ich życia osobistego i zawodowego, a także dla polityki edukacyjnej i otoczenia szkolnego, w którym nauczyciele pracują. Natura nauczania wymaga, aby nauczyciele angażowali się w ciągły, trwający całą ich karierę rozwój zawodowy. Jednak konkretne potrzeby i sposoby, w jakie mogłyby być one zaspokojone, będą się zmieniały w zależności od okoliczności, osobistych i zawodowych biografii oraz aktualnego usposobienia. Rozwój zawodowy nauczyciela wymaga uczenia się, które czasami ma charakter naturalny i ewolucyjny, czasami oportunistyczny, a czasami planowy<sup>683</sup>. Pojęcie ciągłego rozwoju zawodowego (CRZ), którego używa Day, obejmuje wszystkie te rodzaje uczenia się. Należy spodziewać się, że nauczyciele w trakcie

---

<sup>680</sup> R. Piwowarski, M. Krawczyk, TALIS: nauczanie – wyniki badań 2008. Polska na tle międzynarodowym, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2009, s. 18.

<sup>681</sup> Ch. Day, Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008, s. 189.

<sup>682</sup> Tamże, s. 192.

<sup>683</sup> Z. Wiatrowski, Podstawy..., s. 103.

kariery będą mieli okazję brać udział w wielu formalnych i nieformalnych działaniach, które pomogą im w procesie oceny, uaktualnienia i rozwoju swojego myślenia o nauczaniu i praktyce zawodowej<sup>684</sup>.

Day wymienia dziesięć zasad, na którym opiera się rozwój zawodowy nauczycieli:

1. Osobę nauczyciela uznaje za najwyższy atut szkół. Nauczyciele pośredniczą w przekazywaniu wiedzy, umiejętności i wartości. Mogą realizować swoje cele edukacyjne tylko wtedy, gdy będą dobrze przygotowani do zawodu i gdy będą w stanie utrzymać, a nawet zwiększyć swój potencjał poprzez uczenie się przez całą swoją karierę. Zatem wspieranie ich w rozwoju zawodowym jest integralną i zasadniczą częścią wysiłków na rzecz podnoszenia jakości nauczania.
2. Jednym z głównych zadań wszystkich nauczycieli jest wpojenie swoim uczniom skłonności do uczenia się przez całe życie. Zatem muszą oni demonstrować własne zaangażowanie i entuzjazm dla takiego uczenia się.
3. Ciągły, trwający przez całą karierę rozwój jest konieczny, by dotrzymać kroku zmianom oraz dokonywać rewizji i uaktualniać własną wiedzę, umiejętności i wizję tego, czym jest dobre nauczanie.
4. Nauczyciele uczą się w sposób naturalny w ciągu całej swojej kariery. Uczenie się tylko na podstawie doświadczenia ogranicza rozwój.
5. Przemyślenia i działania nauczycieli to rezultat wzajemnego oddziaływania historii ich życia, obecnej fazy rozwoju, otoczenia klasowego i szkolnego oraz szerszych społecznych i politycznych kontekstów, w jakich pracują.
6. Uczniowie różnią się motywacjami, podejściem do nauki, zdolnościami i pochodzeniem. Zatem nauczanie jest procesem złożonym. Choć złożoność ta może zostać zmniejszona, na przykład poprzez odpowiednie przygotowanie otoczenia, efektywne nauczanie zawsze będzie wymagało zarówno intrapersonalnych, jak i interpersonalnych umiejętności, a także osobistego i zawodowego zaangażowania, a więc połączenia odpowiednich myśli i uczuć.
7. Sposób, w jaki rozumiany jest program nauczania, ma związek z kształtowaniem przez nauczycieli ich osobistych i zawodowych tożsamości. Zawartość programowa i wiedza dydaktyczna nie mogą zatem być oddzielone od potrzeb osobistych i zawodowych ani celów moralnych danego człowieka. Wynika z tego, że rozwój zawodowy musi być z nim ściśle związany.

---

<sup>684</sup> Ch. Day, *Od teorii do praktyki...*, s. 192.

8. Nauczycieli nie można rozwijać. Oni rozwijają się sami. Muszą zatem być głęboko zaangażowani w podejmowanie decyzji dotyczących kierunku i procesów własnego uczenia się.
9. Sukces rozwoju szkoły zależy od sukcesu rozwoju nauczyciela.
10. Za planowanie i wspieranie rozwoju przez całą karierę są wspólnie odpowiedzialni nauczyciele, szkoły i rządy<sup>685</sup>.

Lieberman określa rozwój zawodowy nauczyciela jako poszerzone spojrzenie na kształcenie zawodowe<sup>686</sup>. Zatem w dużym stopniu obejmuje ono własne, niewspierane uczenie się na podstawie doświadczenia, dzięki któremu większość nauczycieli dowiaduje się, jak stać się kompetentnym i doskonalić się w pracy szkolnej oraz wszelkiego rodzaju, bardziej lub mniej formalne, doksztalcanie się w obrębie szkoły lub poza nią. Badaczka podaje listę sytuacji sprzyjających rozwojowi, które umożliwiają nauczycielom nie tylko dowiadywanie się o nowych ideach lub sposobach rozumienia praktyki nauczycielskiej, lecz także zaangażowanie w decyzje o istocie, przebiegu i wsparciu organizacyjnym uczenia się w szkole oraz znalezienia pomocy poza szkołą, w formie na przykład współpracy z innymi placówkami i instytucjami. Na liście tej znajdują się następujące sytuacje: nauka na specjalnych zajęciach – na przykład kursach, warsztatach czy konsultacjach, uczenie się w szkole – na przykład poprzez wzajemne pomaganie sobie i wykazywanie błędów, obserwowanie działań innych osób i poznawanie ich pracy, a także przez wspólną pracę nad zadaniami, uczenie się poza szkołą w ramach zajęć organizowanych przez uczelnie wyższe lub ośrodki kształcenia zawodowego albo przez grupy nieformalne, a także uczenie się w czasie lekcji<sup>687</sup>.

Znaczenie tej listy polega na tym, że wskazuje ona na rolę nieformalnego uczenia się, które swój cel i formę określa na podstawie pracy nauczycieli oraz ilustruje, jak niewielki wkład wnosi edukacja formalna i szkolenie nauczycieli. Obydwie formy uczenia się nauczycieli, zarówno w miejscu pracy, jak i poza nią są ważne i konieczne. Jednak lista ta dobitnie pokazuje, że aby skutecznie planować i zarządzać ciągłym rozwojem zawodowym nauczycieli, trzeba skupić się na najważniejszym uczeniu się własnym, a nie na szkoleniu zewnętrznym<sup>688</sup>. Ważne jest zatem uczenie się własne i zdobywanie doświadczenia. Lieberman podkreśla, że uczenie się w pracy wywodzi swój cel i kierunek z celów pracy. Ich osiągnięcie zaś często wymaga uczenia się, które naturalnie odbywa się dzięki kombinacji przemyśleń, prób wprowadzenia

---

<sup>685</sup> Tamże, s. 191-192.

<sup>686</sup> A. Lieberman, Collaborative research: Workin with, not working on..., „Educational Leadership” 1986, 43 (5), s. 28-32.

<sup>687</sup> Tamże, s. 31.

<sup>688</sup> B. D. Gołębnik, Zmiany edukacji..., s. 71.



własnych rozwiązań i rozmów z innymi ludźmi. Czasem ludzie mają potrzebę posiadania dodatkowej wiedzy lub umiejętności, które wydają się niezbędne dla poprawienia jakości ich pracy, poszerzenia jej zakresu lub podjęcia nowych obowiązków. Niekiedy prowadzi to do podjęcia jakiegoś rodzaju szkolenia formalnego, ale prawie zawsze zakłada uczenie się na podstawie doświadczenia oraz od innych ludzi w miejscu pracy<sup>689</sup>.

Taka koncepcja rozwoju zawodowego koncentrująca się na uczeniu własnym będzie wymagać poznania cech charakterystycznych i ról przyjmowanych przez samych nauczycieli, kultury organizacyjnej oraz form współpracy i kierowania szkołą, gdyż są to czynniki, które mają swój wkład w jakość uczenia się i rozwoju zawodowego. Wśród czynników wpływających na jakość kształcenia zawodowego nauczycieli Lieberman wymienia: historię zawodowego kształcenia nauczycieli, na którą składa się indywidualna biografia i fazy kariery, postawy wobec uczenia się, wartości, preferencje, doświadczenia zawodowe, na które wpływa kultura zawodowego uczenia się oraz wpływy zewnętrzne: rząd, instytucje, media. Jakość działań na rzecz kształcenia zawodowego zależy od wsparcia szkolnych liderów, współpracowników i innych instytucji. Wskazane czynniki składają się na efektywność uczenia się nauczycieli i profesjonalizm, którego rozwój zawodowy ma umożliwić mu wypełnienie zadań w zmieniających się warunkach<sup>690</sup>.

Rozwój zawodowy nauczyciela jest zatem ambitnym przedsięwzięciem polegającym na wyznaczeniu i utrzymywaniu wysokich standardów nauczania. Musi więc być procesem wewnętrznym, to znaczy, że jeden rodzaj zachowania lub czynności warunkuje podstawę dla innego. Ponadto musi być procesem przebiegającym w określonym czasie i w określonych warunkach społeczno-ustrojowych<sup>691</sup>. Jest to rozwinięta interpretacja rozwoju zawodowego, w której zdecydowany akcent kładzie się na uwarunkowania edukacyjne, twierdząc, że one decydują o tym, czy przebieg zawodowego rozwoju nauczyciela jest właściwy, czy też nie<sup>692</sup>.

Koncepcje i stanowiska badawcze licznych autorów zwracają uwagę na inne czynniki warunkujące rozwój zawodowy nauczyciela. I. Jakóbowski uważa, że rozwój ten jest niemal zupełnie zdeterminowany wymaganiami i zadaniami zawodowymi<sup>693</sup>. Nie negując tego podejścia, można mieć wrażenie, że autor świadomie bądź nieświadomie nie dostrzega innych

---

<sup>689</sup> A. Lieberman, Collaborative research..., s. 32.

<sup>690</sup> Tamże, s. 73.

<sup>691</sup> I. Jakóbowski, Zarys teorii rozwoju zawodowego nauczyciela, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1987, s. 26.

<sup>692</sup> B. Jakimiuk, Profesjonalizacja..., s. 203.

<sup>693</sup> I. Jakóbowski, Zarys teorii..., s. 27.

czynników, które mają równie silny wpływ na zawodowy rozwój nauczyciela, chociażby takich jak: poczucie wewnętrznej odpowiedzialności, zainteresowania, chęć osiągnięcia sukcesów zawodowych. Ponadto w końcowej części opisu autor stwierdza, że zawodowy rozwój nauczyciela jest procesem przebiegającym w określonym czasie. Jest to stwierdzenie pozostające w sprzeczności, wobec tego, co w dotychczas cytowanej literaturze uznawane było za niemal pewne, czyli że zawodowy rozwój odbywa się podczas całego czynnego życia jednostki<sup>694</sup>.

Bazując na dotychczasowych rozważaniach, uznaję, że zawodowy rozwój nauczyciela jest długotrwałym i kierunkowym procesem przemian, wywołanym czynnikami wewnętrznego i zewnętrznego oddziaływania, w którym da się wyróżnić zachodzące w sposób prawidłowy etapy ilościowych i jakościowych przemian (faz rozwojowych) świadczących obiektywnie o tym, że zmierza on systematycznie w kierunku wytyczonym przez sens własnego życia. Istotą tak rozumianego zawodowego rozwoju jest osiągnięcie nauczycielskiego profesjonalizmu. U podstaw zawodowego rozwoju leży zatem zaspokajanie potrzeb oraz sens życia<sup>695</sup>.

### **3.3.2. Kontekst doskonalenia zawodowego nauczycieli**

Mocno rozbudowana koncepcja rozwoju zawodowego nauczycieli nie zaprzecza potrzebie prowadzenia doskonalenia zawodowego. Sytuuje je jednak w szerszym kontekście jako jeden z możliwych współczesnych sposobów zdobywania wiedzy, służący wspieraniu rozwoju jednostki oraz instytucji. Doskonalenie w takiej koncepcji jest jedynie jedną z możliwych strategii rozwoju, która ma swoje ograniczenia, ale też duży potencjał. Tak rozumiane doskonalenie zawodowe może w znacznym stopniu przyczynić się do rozwoju nauczycieli i szkół, w których pracują. W takim kontekście, doskonalenie zawodowe nauczycieli zostało zdefiniowane jako zaplanowane zdarzenie, cała seria zdarzeń lub rozbudowany program uznawanego lub nieuznawanego formalnie uczenia się. W ten sposób można oddzielić tak pojęte doskonalenie od mniej formalnej pracy szkolnej na rzecz rozwoju oraz partnerstwa<sup>696</sup>.

Z badań nad efektywnością doskonalenia zawodowego wynika niezwykle istotny fakt, iż składa się ono z dwu uzupełniających się elementów: edukacji, która pomaga zdecydować się,

---

<sup>694</sup> Tamże, s. 29.

<sup>695</sup> B. D. Gołębiak, *Zmiany edukacji...* s. 72.

<sup>696</sup> B. Cieśleńska, *Przemiany doskonalenia zawodowego nauczycieli w Polsce*, Wydawnictwo Mazowiecka Uczelnia Publiczna w Płocku, Płock 2020, s. 19.

co robić i treningu, który pomaga robić to, co niezbędne w bardziej konsekwentny, efektywny i wydajny sposób. Ta dwoistość prowadzi do ustalenia różnych celów i strategii, które mogą skutkować różnymi podejściami do doskonalenia zawodowego<sup>697</sup>.

Doskonalenie zawodowe ma zapewnić intensywne uczenie się w określonym czasie, które, choć wspólnie zaplanowane, posiada jednakże lidera lub liderów. Ich rola polega nie tylko na ułatwieniu uczenia się, ale także na jego aktywnym stymulowaniu. Jeśli jest ono realizowane zgodnie z potrzebami nauczycieli i w związku z ich doskonaleniem zawodowym, etapem rozwoju kariery, wymaganiami systemu oraz cyklami uczenia się przez całe życie, ma ono dużą szansę na przyspieszenie ich rozwoju, niezależnie od tego, czy jest to rozwój poszerzający, który zwiększa wiedzę, umiejętności i rozumienie zagadnień, czy też przekształcający, który skutkuje znaczącą zmianą przekonań, wiedzy, umiejętności i rozumienia zagadnień<sup>698</sup>.

Tradycyjna koncepcja doskonalenia zawodowego, rozumiana jako działanie lub seria działań odizolowanych od życia szkoły lub jako główne źródło rozwoju nauczycielskiego współcześnie wygasa. Dawniej doskonalenie zawodowe realizowane poza szkołą było formalnie uznawanym sposobem rozwoju nauczyciela. Z powodu zwiększenia roli zarządzania w szkołach i centralnych inicjatyw dotyczących reformowania programów nauczania i oceniania, które miały na celu podniesienie standardów nauczania i uczenia się w klasach, doskonalenie zawodowe stało się tylko jedną z wielu możliwości rozwoju zawodowego dostępnych dla nauczycieli<sup>699</sup>.

W tradycyjnym podejściu do doskonalenia zawodowego P. W. Jackson przedstawił „defektywne i rozwojowe” podejścia do doskonalenia zawodowego<sup>700</sup>. Pierwsze jest oparte na przeświadczeniu, że nauczyciele nie posiadają odpowiedniej wiedzy i umiejętności potrzebnych do takiego zmotywowania uczniów, aby uwolnili drzemiący w nich potencjał. Trzeba zatem nauczycieli tego nauczyć. Zwolennicy drugiego podejścia stwierdzają, że rozwój nauczyciela jest konieczny, ale w nauczaniu podobnie jak w życiu istnieje wiele dróg do mądrości<sup>701</sup>. Skoro zakłada się, że nauczanie jest złożonym, wieloaspektowym działaniem, to dobre nauczanie wymaga więcej niż tylko sumy wiedzy i umiejętności. Jeżeli twórcy polityki edukacyjnej są prawdziwie zainteresowani ulepszeniem i zmianą zakresu odpowiedzialności kontraktowej, moralnej i profesjonalnej, to pojęcia „defektywne i rozwojowe” tworzą fałszywą

---

<sup>697</sup> Tamże, s. 20-21.

<sup>698</sup> G. Kosiba, *Doskonalenie zawodowe nauczycieli...*, s. 123-138.

<sup>699</sup> B. Cieśleńska, *Przemiany doskonalenia...*, s. 22.

<sup>700</sup> P. W. Jackson, *The practice of teaching*, Teachers College Press 1986.

<sup>701</sup> Tamże, s. 48.

dychotomię. Doskonalenie zawodowe nie może bowiem koncentrować się na jednym z tych podejść. Musi ono stwarzać możliwości pozyskiwania wiedzy w taki sposób, by nie tylko zaspokajać potrzeby krótkoterminowe, lecz mieć na względzie także potrzeby długoterminowe, związane z osobistymi, zawodowymi i organizacyjnymi zmianami<sup>702</sup>.

W literaturze przedmiotu dotyczącej doskonalenia zawodowego nauczycieli wyodrębnia się wiele powodów, dla których powinni się oni doskonalić i doksztalać. Jednym z wielu jest niekontrolowana inflacja wiedzy i umiejętności pedagogicznych. Dlatego do głównych celów doskonalenia zawodowego należy zaliczyć: doskonalenie oraz aktualizację już posiadanych kompetencji, poprawę komunikacji i współpracy w radzie pedagogicznej, stworzenie możliwości zapoznania się z najnowszymi osiągnięciami teorii oraz praktyki w danej dziedzinie nauczania, konkretyzację zadań wynikających z planu rozwoju placówki, szkolnych zestawów programów nauczania i programów wychowawczych w praktyce, koordynację pracy wychowawczej i procesu dydaktycznego, refleksję nad procesami uczenia się i zmianę rzeczywistości szkolnej, efektywne pokonanie szkolnych, wychowawczych problemów i trudności, wymianę doświadczeń i pomysłów ze środowiskiem pedagogicznym z innych szkół, upowszechnianie nabytych przez nauczycieli doświadczeń, wspomaganie zatrudnionych nauczycieli w uzyskaniu pełnych kwalifikacji zawodowych, przygotowanie nauczycieli do realizacji zadań wynikających z programu rozwoju placówki oraz programu wychowawczego szkoły, systematyczne doksztalanie kadry w tych obszarach, które będą rozwijane w placówkach zatrudniających doskonalących się pracowników<sup>703</sup>.

Doskonalenie się w zawodzie jest nie tylko instrumentem ciągłej odnowy kompetencji zawodowych. Może też być skutecznym środkiem zapobiegania wypaleniu zawodowemu nauczycieli i terapią na już zaistniałe objawy zniechęcenia i utraty motywacji w pracy i do pracy<sup>704</sup>. Nowa filozofia doskonalenia dotyczy kilku istotnych zagadnień. Są to: zdobywanie wiedzy, która znajdzie zastosowanie w praktyce do rozwiązywania problemów szkoły, sformułowanych na podstawie diagnozy potrzeb, zainteresowanie doskonaleniem swojej pracy przez nauczycieli i gotowością do pracy w zespole, odchodzenie od podnoszenia kwalifikacji poza szkołą na rzecz wzbogacania wiedzy i umiejętności w miejscu pracy, proces doskonalenia pracowników szkoły jako określonej całości powinien mieć charakter ciągły, systematyczny, nastawiony na rozwiązywanie sytuacji problemowych, preferowanie metod aktywizujących,

---

<sup>702</sup> Tamże, s. 53.

<sup>703</sup> M. Sikorski, Rozważania o kwalifikacjach pedagogicznych nauczyciela, „Zeszyty Naukowe Akademii Marynarki Wojennej” 2006, 47 (2), s. 125.

<sup>704</sup> Tamże, s. 128-129.

projektowych, wymagających uczenia się poprzez działanie, współdziałanie z nauczycielami innych placówek oraz korzystanie z ofert firm szkoleniowych, jeżeli doskonalenie w ramach rad pedagogicznych okaże się niewystarczające do rozwiązania wyłonionego problemu<sup>705</sup>.

Tradycyjne doskonalenie zawodowe ma na celu wspomaganie rozwoju zawodowego, podtrzymywanie i doskonalenie kompetencji zawodowych (wiedzy, umiejętności i postaw) oraz poszerzanie wiedzy ogólnej. Według definicji Okonia polega najczęściej na: udzielaniu pomocy początkującym nauczycielom w okresie adaptacji zawodowej, aktualizowaniu wiedzy pedagogicznej i przedmiotowej w okresie samodzielności zawodowej, zaznajamianiu z postępem nauki, udzielaniu pomocy w rozszerzaniu lub zmianie specjalizacji, organizowaniu różnych form samokształcenia indywidualnego i zbiorowego oraz udzielaniu pomocy w samodzielnej pracy badawczej<sup>706</sup>. W zmieniających się obecnie warunkach społecznych i edukacyjnych istotne stają się również: doskonalenie i nabywanie nowych kompetencji zawodowych, udzielanie pomocy w nabywaniu i doskonaleniu umiejętności współpracy edukacyjnej i rozwiązywania problemów szkoły<sup>707</sup>. Dlatego doskonalenie zawodowe nauczycieli jest nieodłącznym elementem rozwoju zawodowego nauczyciela. Najczęściej utożsamiane jest z celowym, zaplanowanym i ciągłym procesem ustawicznego kształcenia, polegającym na podwyższaniu i modyfikacji 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<sup>708</sup>.

Doskonalenie zawodowe wpisane jest w zawód nauczyciela i stanowi nie przywilej, a ustawowy obowiązek, który ma być realizowany w ramach czasu pracy oraz ustalonego wynagrodzenia. Podnosi kompetencje nauczycieli, wśród których wyróżnia się dwie zasadnicze grupy:

1. Kompetencje osobowościowe dotyczące sfery osobowościowej nauczyciela, jego zdolności i uzdolnień, dojrzałości moralnej i społecznej, reakcji emocjonalnych i postaw, które są główną domeną samodoskonalenia.

---

<sup>705</sup> A. M. de Tchorzewski, Rzecz o kształtowaniu tożsamości zawodowej nauczyciela, „Roczniki Pedagogiczne” 2022, 14 (1), s. 101-121.

<sup>706</sup> Tamże, s. 138.

<sup>707</sup> M. Sikorski, Rozważania o kwalifikacjach..., s. 126.

<sup>708</sup> B. Jakimiuk, Profesjonalizacja..., s. 203.

2. Kompetencje zawodowe dotyczące wiedzy przedmiotowej, merytorycznej i sfery dydaktycznej zawodu oraz relacji interpersonalnych, na których opiera się proces kształcenia, a które pozostają domeną doskonalenia wewnątrzszkolnego<sup>709</sup>.

Doskonalenie może być prowadzone: w instytucjach zewnętrznych, tzw. doskonalenie pozaszkolne (placówki doskonalenia zawodowego nauczycieli, uczelnie wyższe, instytucje oświatowe, fundacje, stowarzyszenia), w miejscu pracy nauczyciela (wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli WDN, zespoły przedmiotowe i zadaniowe, opiekun stażu, doradca metodyczny) oraz indywidualnie, jako samokształcenie<sup>710</sup>.

Ważnym dokumentem, podnoszącym problem doskonalenia nauczycieli w Europie, jest znany i ceniony na świecie Raport komisji UNESCO do spraw rozwoju edukacji w XXI wieku, zwany także Raportem J. Delorsa, o wymownym tytule: „Edukacja - jest w niej ukryty skarb”<sup>711</sup>. Precyzuje on zakres doskonalenia zawodowego we współczesności. Zgodnie z definicją raportu doskonalenie zawodowe nauczycieli w dzisiejszej rzeczywistości, określanej mianem „społeczeństwa wiedzy”, „społeczeństwa informacyjnego”, nie może być aktem jednorazowym. Musi być kontynuowane przez całe życie (nie tylko zawodowe) i dlatego też w języku pedagogiki pojawił się termin „edukacja całożyciowa”, „uczenie się całożyciowe”, zastępujący niejako terminy „edukacja ustawiczna” czy „edukacja permanentna”<sup>712</sup>. Doskonalenie zawodowe nauczycieli jest zatem systemowym modelem funkcjonowania w zawodzie, dlatego też obwarowane jest licznymi uregulowaniami.

Ważną rolę w systemowym procesie doskonalenia zawodowego odgrywa dyrektor szkoły, który powinien być nie tylko pracodawcą, ale też przywódcą, liderem edukacyjnym, motywatorem w okresie zmiany. Istotne zatem jest omówienie idei przywództwa i motywacji w kontekście doskonalenia zawodowego. R. Stogdill zauważył, że istnieje tyle definicji przywództwa, ile osób próbuje zdefiniować to pojęcie. Zdaniem autora przywództwo jest procesem kierowania i wpływania na związaną z zadaniami działalność członków grupy<sup>713</sup>. Przywództwo musi wiązać się z innymi ludźmi – podwładnymi. Przez skłonność do podporządkowania się wskazaniom przywódcy członkowie grupy przyczyniają się do określenia pozycji przywódcy i umożliwiają proces przewodzenia. Bez podwładnych wszystkie przywódcze cechy kierowników byłyby bez znaczenia. Przywódcy oprócz wydawania podwładnym poleceń mogą także wpływać na podwładnych. Przywództwo wiąże się też z

---

<sup>709</sup> Tamże, s. 203-205.

<sup>710</sup> Tamże, s. 205.

<sup>711</sup> J. Delors, Edukacja – jest w niej ukryty..., s. 241.

<sup>712</sup> Tamże, s. 242.

<sup>713</sup> R. Stogdill, Handbook of leadership, Nowy Jork 1974, s. 73.

nierównym podziałem władzy między przywódcami i członkami grup<sup>714</sup>. J. Michalak definiuje przywództwo jako proces wpływania na innych w celu wspólnego osiągnięcia uzgodnionych zamierzeń. Tak rozumiane przywództwo, zdaniem autorki, pokazuje, że kojarzyć je można bardziej ze zdolnością pozyskiwania zwolenników niż z funkcją czy pozycją społeczną<sup>715</sup>. Wśród różnorodnych sposobów definiowania przywództwa można wybrać cztery najczęściej stosowane podejścia: przywództwo jako cecha, jako umiejętność, jako relacja społeczna, jako proces społeczny<sup>716</sup>.

Skuteczne przywództwo zależy od trzech podejść. Pierwsze traktuje przywództwo jako wynik kombinacji cech. Drugie stara się zidentyfikować osobiste zachowania związane ze skutecznym przywództwem. Oba te podejścia łączy wspólne założenie, że ludzie mają odpowiednie cechy przywódcze. Współczesne badania skłaniają się ku trzeciemu – ewolucyjnemu pogładowi na przywództwo<sup>717</sup>. Zakłada się, że warunki określające skuteczność przywódcy zmieniają się w zależności od sytuacji i zadań, które należy wykonać, umiejętności i oczekiwań podwładnych, którymi kieruje. Osoba, która w jednej sytuacji jest skutecznym przywódcą, w innej może okazać się niezaradna i niezdolna do kierowania. Ten pogląd doprowadził do powstania sytuacyjnego spojrzenia na przywództwo. Dzięki niemu można określić czynniki wyznaczające stopień skuteczności określonego stylu przywódczego<sup>718</sup>. Przywódca ma do spełnienia różnorakie funkcje pełnione w grupie. Zatem aby grupa funkcjonowała skutecznie, ktoś musi pełnić dwie główne funkcje: związane z zadaniem, czyli rozwiązywaniem problemów oraz utrzymaniem grupy. To tak zwane funkcje społeczne. Do funkcji związanych z zadaniem zalicza się na przykład wskazywanie rozwiązań, dostarczanie informacji czy przedstawianie opinii. Funkcja utrzymania grupy obejmuje wszystko to, co harmonizuje z funkcjonowaniem grupy, na przykład: pośrednictwo w sporach, przyznawanie racji, nagradzanie<sup>719</sup>.

W literaturze wyróżniono również różne style, którymi przywódca się posługuje w postępowaniu z podwładnymi. Badacze wyróżnili dwa style przywództwa – zorientowane na zadania i na pracowników. Kierownik zorientowany na zadania ściśle nadzoruje podwładnych, aby wywiązywali się należycie z zadań. Kierownik o takim stylu bardziej troszczy się o

---

<sup>714</sup> J. F. Woźniak, Kulturowe uwarunkowania innowacyjnego wizerunku organizacji na przykładzie firmy Apple Inc., [w:] *Kreatywność w praktyce biznesowej*, cz. 2, (red.) J. Bienkowska, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2019, s. 56.

<sup>715</sup> J. M. Michalak, *Przywództwo w zarządzaniu szkołą*, Wydawnictwo ORE, Warszawa 2010, s. 17.

<sup>716</sup> Tamże, s. 21.

<sup>717</sup> J. F. Woźniak, *Kulturowe uwarunkowania...*, s. 61.

<sup>718</sup> S. Trzaska, *Rola przywództwa w procesie kierowania organizacją*, „Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie” 2000, 3, s. 159.

<sup>719</sup> Tamże.

wykonanie pracy niż o rozwój pracowników. Kierownik zorientowany na podwładnych stara się bardziej motywować podwładnych niż sprawować nad nimi ciągłą kontrolę. Taki przywódca zachęca członków grupy do wykonania zadań, pozwalając im na współuczestnictwo w podejmowaniu decyzji, utrzymując z nimi przyjazne, pełne zaufania i szacunku stosunki<sup>720</sup>. P. Hersey i K. H. Blanchard twórcy teorii przywództwa sytuacyjnego podkreślają, że dojrzałość funkcjonowania członków zespołu jest głównym czynnikiem determinującym styl przywództwa. To lider zespołu powinien wybrać styl, aby zmotywować pracowników do najbardziej efektywnego działania. Do ustalenia stylu przywództwa ważna jest znajomość potrzeb podwładnych i celów organizacji. Wyróżnili oni cztery podstawowe style przywództwa: rozkazywanie, sprzedawanie, partycypacja, delegowanie. Rozkazywanie (styl dyrektywny) zorientowany jest w wysokim stopniu na zadania, a w zdecydowanie niższym stopniu na relacje. Przywódca definiuje role podwładnych i uczy ich właściwego sposobu wykonywania zadań. Sprzedawanie (styl perswazyjny) ukierunkowany jest na redukcję zachowań zadaniowych i zwiększenie zorientowania na relacje, aby pomóc grupie w budowaniu kompetencji. Jednak większość decyzji przywódca podejmuje samodzielnie. Partycypacja (styl partycypacyjny) zorientowany jest na ludzi. Przywódca wspólnie z podwładnymi podejmuje decyzje. Skupia się na relacjach i rezygnuje z określania sposobu, w jaki podwładni mają wykonać zadania. Delegowanie (styl delegujący) polega na delegowaniu uprawnień i zadań pracownikom. Ludzie mogą pracować samodzielnie i wspierać się nawzajem. Delegowaniu musi towarzyszyć wytyczanie granic uprawnień, wymaga też dojrzałości pracowników<sup>721</sup>.

Przywództwo edukacyjne to szczególny rodzaj przywództwa. Nie doczekało się należytego miejsca w polskiej szkole<sup>722</sup>. Specyfika tego przywództwa polega na rozszerzeniu typowego układu: przywódca - podwładny, o grupę uczniów i ich rodziców, których nie można zaliczyć do kategorii „podwładni” w stosunku do dyrektora. Jednak przewodzenie jest główną częścią roli dyrektora szkoły, szczególnie w odniesieniu do pracowników (nauczycieli)<sup>723</sup>. Przywódca edukacyjny (lider edukacyjny) koncentruje się na uczeniu i rozwoju pracowników. U podstaw przywództwa w szkole leży zmiana. Znaczenie przywództwa edukacyjnego wzrasta wraz z tym, jak zmiana staje się nieodłącznym elementem funkcjonowania szkoły. B. Davies

---

<sup>720</sup> W. Załoga, Rola przywództwa w kierowaniu ludźmi, „Nowoczesne Systemy Zarządzania” 2014, 9 (1), s. 89.

<sup>721</sup> P. Hersey, K. H. Blanchard, *Management of Organizational Behavior*, Prentice Hall, Englewood Cliffs 2002, s. 92.

<sup>722</sup> J. M. Michalak, *Przywództwo w zarządzaniu szkołą...*, s. 21.

<sup>723</sup> M. Leżucha, *Przywództwo edukacyjne jako nowy model zarządzania w oświacie*, „Edukacja – Terapia – Opieka” 2019, 1, s. 76-95.



zaprezentował koncepcję strategicznego przywództwa edukacyjnego i wskazał wiele wyzwań, wobec których ono staje<sup>724</sup>. Przede wszystkim przywództwo edukacyjne musi zmierzyć się z takimi kwestiami jak: budowanie kultury myślenia strategicznego w szkole, zapewnienie długofalowego rozwoju szkoły, stosowanie zasady „opuszczenia”. Davies uważa, że bardzo duże znaczenie w rozwoju szkoły ma budowanie kultury myślenia strategicznego. Stanowi ono jedno z głównych wyzwań, przed którym stają przywódcy edukacyjni<sup>725</sup>. Liderzy, odwołując się do strategicznego przywództwa, dążą do zapewnienia długofalowego i trwałego rozwoju szkoły. Przejawia się ono w zdolności do kontynuowania zmian bez szkód dla jednostek czy szerszej społeczności. W zapewnieniu długofalowego rozwoju szkoły, według Daviesa, warto kierować się następującymi zasadami: realność, wytrwałość, rozległość, sprawiedliwość, różnorodność, zaradność i ochrona. Z przywództwem strategicznym w szkole łączy się też zasada „opuszczenia”. Wymaga ona od liderów zdolności do rezygnacji z niektórych działań. Szczególnie tych, które oddalają od wyznaczonego celu i nie przekładają się na sukces szkoły<sup>726</sup>. Koncepcja przywództwa edukacyjnego według A. Hargreavesa i D. Finka jest punktem odniesienia do lepszego zrozumienia istoty i sensu zmiany edukacyjnej oraz budowania potencjału szkoły na rzecz jej odpowiedzialnego istnienia w zmieniającym się społeczeństwie<sup>727</sup>. Pożądany model przywództwa w szkole, według autorów, powinien opierać się na zasadach trwałego zrównoważonego przywództwa. Budowanie potencjału szkoły wymaga takich przywódców, którzy potrafią spojrzeć holistycznie na każdy obszar pracy szkoły i jej specyfikę, ale także takich, którzy rozwijają rozumienie tego, jak te wszystkie obszary zbliżyć do siebie tak, by wzmacniać i motywować potencjał szkoły<sup>728</sup>.

Liderzy edukacyjni, dyrektorzy szkół odgrywają znaczącą rolę w procesie motywowania nauczycieli. Zatem wiedza w tym obszarze jest niezbędna. W literaturze pojęcie „motywacja” doczekało się wielu definicji. To stan gotowości do podjęcia określonego działania, wzbudzony potrzebą zespół procesów psychicznych i fizjologicznych określający podłoże zachowań i ich zmian<sup>729</sup>. Motywacja to wszystkie mechanizmy odpowiedzialne za podjęcie, ukierunkowanie, podtrzymanie i zakończenie działania<sup>730</sup>. Zrozumienie motywacji tego, co wywołuje, ukierunkowuje i podtrzymuje zachowanie ludzi, zawsze było ważne dla kierowników,

---

<sup>724</sup> B. Davies, *Leading the strategically focused school: Success and sustainability*, Sage, London 2011.

<sup>725</sup> Tamże, s. 32.

<sup>726</sup> Tamże, s. 39.

<sup>727</sup> A. Hargreaves, D. Fink, *Sustainable Leadership*, Jossey-Bass, San Francisco, CA 2006, s. 39-42.

<sup>728</sup> Tamże, s. 42.

<sup>729</sup> Z. Domański, Zarządzanie organizacją poprzez motywowanie pracowników, *Journal of Modern Science* 2019, 43 (4), 133-156.

<sup>730</sup> Tamże, s. 141.

ponieważ pracują oni z ludźmi i przez ludzi<sup>731</sup>. Istnieje wiele teorii motywacji, które dyrektor szkoły powinien przeanalizować. Większość kierowników uważa, że ludzie silnie reagują na pochwały i zachęty. Zatem motywacja zewnętrzna jest ściśle związana ze wzbudzaniem potrzeb przez stosowanie kar i nagród. O wiele cenniejsza jest motywacja wewnętrzna będąca tendencją do podejmowania i kontynuowania działań ze względu na jego treść. Kierownicy, którzy potrafią znaleźć klucz do wewnętrznej motywacji pracowników, mogą korzystać z ogromnego źródła produktywnej energii<sup>732</sup>.

Dla zrozumienia współczesnej wiedzy o motywacji oraz jej związkach z zachowaniem w pracy należy omówić zarówno klasyczne (tradycyjne) poglądy, jak i nowe teorie. Tradycyjny model motywacji wiąże się z F. Taylorem i szkołą naukową organizacji. W modelu tradycyjnym zakłada się, że dla większości ludzi praca jest z natury nieprzyjemna. Mniej ważne jest to, co robią, niż to, ile za to zarabiają. Dlatego kierownik powinien ściśle nadzorować i kontrolować podwładnych. Ustanowić szczegółowe instrukcje i procedury, które mu w tej kontroli pomogą. Zatem jeśli zadania są wystarczająco proste, a pracownicy ściśle kontrolowani, to ich wydajność będzie zgodna z oczekiwaniami kierownictwa. Z czasem okazało się, że tradycyjny model motywacji nie sprawdza się w organizacjach<sup>733</sup>. E. Mayo i inni badacze stosunków współdziałania stwierdzili, że ważne są też towarzyskie kontakty pracowników w trakcie pracy oraz że nuda i powtarzalność mogą motywację ograniczać. Założyli, że ludzie chcą się czuć użyteczni i ważni. Pragną przynależności i uznania. Są indywidualnymi jednostkami, dla których wyżej wymienione potrzeby mają większe znaczenie niż pieniądze. Dlatego kierownik powinien każdemu pracownikowi zapewnić poczucie użyteczności i znaczenia, informować ich o swoich planach, wysłuchiwać ich zastrzeżeń, pozwolić na pewien zakres samokontroli i samokierowania. Dzielenie się informacją z podwładnymi i angażowanie ich w podejmowanie rutynowych decyzji zadowoli ich podstawowe potrzeby przynależności i poczucia ważności<sup>734</sup>. Późniejsi teoretycy jak McGregor<sup>735</sup> i Maslow oraz badacze Argyris i Likert krytykowali model stosunków współdziałania. Wskazywali, że motywacja pracowników składa się z wielu czynników, nie tylko finansowych czy chęci zadowolenia. Podkreślali potrzebę osiągnięć i znaczenia pracy.

---

<sup>731</sup> M. Giemza, Motywowanie klienta wewnętrznego w organizacjach zarządzanych systemowo, *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu* 2011, 151, s. 208-221.

<sup>732</sup> A. Prokopczuk, Motywy wyboru zawodu a motywacja do pracy. *Management and Business Administration, Central Europe* 2012, 118 (5), s. 29-49.

<sup>733</sup> A. Andrzejczak, Problemy zarządzania zasobami ludzkimi w szkole z perspektywy nauczycieli, *„Zarządzanie Zasobami Ludzkimi”* 2016, 2 (109), s. 15-33.

<sup>734</sup> E. Mayo, *The social problems of an industrial civilisation*, Routledge, London 2014, s. 91.

<sup>735</sup> A. J. Elliot, H. A. McGregor, A 2x2 achievement goal framework, *„Journal of Personality and Social Psychology”* 2001, 80 (3), s. 501-519.

Dowodzili, że ludzie pragną przyczynić się do realizacji ważnych celów, które współustalili. Kierownik zatem powinien spożytkować te zasoby, tworząc środowisko, w którym każdy może wnieść własny wkład w wykonywaną pracę i zachęcać do pełnego w niej uczestnictwa. W modelu zasobów ludzkich to rozszerzanie wpływów, samokierowanie i samokontrola podwładnych w ostateczności doprowadzi do efektywności w pracy<sup>736</sup>.

Teorię motywacji można charakteryzować w aspekcie treści, procesu i wzmocnienia. Teorie treści kładą nacisk na znaczenie dążeń i potrzeb jednostki jako motywów jej działania. Teoria ta wiąże się z badaczami takimi jak: Maslow, McGregor, Herzberg, Atkinson i McClelland. Z perspektywy teorii treści podkreśla się znaczenie czynników wewnętrznych człowieka powodujących, że postępują oni w określony sposób. Zgodnie z tym poglądem, ludzie mają wewnętrzne potrzeby, a ich motywacja zmierza do redukcji lub spełnienia tych potrzeb. Teorie procesu podkreślają to, w jaki sposób i jakie cele motywują ludzi. Podstawą tej teorii jest pojęcie oczekiwań, to znaczy, czego dana osoba oczekuje w wyniku jej zachowań. Teorie wzmocnienia koncentrują się na tym, jak skutki działań ludzi w przeszłości kształtują ich postępowanie w przyszłości. Teoria ta wiąże się z osobą B. F. Skinnera. Często nosi nazwę modyfikacji zachowań. Zajmuje się głównie tym, w jaki sposób skutki poprzedniego działania wpłyną na zachowanie w przyszłości w cyklicznym procesie uczenia się<sup>737</sup>. Systemowy pogląd na motywację w miejscu pracy wyróżnia trzy zbiory zmiennych wpływających na nią. Są nimi: cechy indywidualne, obejmujące zainteresowania, postawy i potrzeby jednostki, cechy stanowiska, stanowiące integralną właściwość zadania, cechy sytuacji roboczej, obejmujące politykę personalną, system wynagrodzeń i kulturę organizacji<sup>738</sup>. Maslow wysunął teorię, że ludzi motywuje dążenie do zaspokojenia hierarchii potrzeb, u której szczytu znajduje się samorealizacja<sup>739</sup>. McClelland stwierdził, że potrzeba osiągnięć ściśle wiąże się z wysoką efektywnością w miejscu pracy<sup>740</sup>. Herzberg opracował dwuczynnikową teorię motywacji do pracy, według której zadowolenie z pracy wiąże się z jej treścią i kontekstem. Właściwe zastosowanie technik modyfikacji zachowań podnosi poziom efektywności i zadowolenia pracowników. Z punktu widzenia efektywności i zadowolenia stwierdzono, że najskuteczniejszą techniką jest pozytywne wzmocnienie<sup>741</sup>.

---

<sup>736</sup> C. Argyris, Empowerment: The Emperor's New Clothes, "Harvard Business Review" 1998, s. 98–105.

<sup>737</sup> A. Purgat, Przesłanki wykorzystania metod ingerencji procesowych skierowanych na poprawę komunikacji i przywództwa w organizacji, „Zeszyty Naukowe Akademii Ekonomicznej w Poznaniu” 1997, s. 47–72.

<sup>738</sup> Tamże, s. 73.

<sup>739</sup> M. Gienza, Motywowanie klienta..., s. 208.

<sup>740</sup> S. Mika, Psychologia czynności, Wydawnictwo Scholar, Warszawa 2002, s. 117.

<sup>741</sup> R. Karaś, Teorie motywacji w zarządzaniu, Wydawnictwo Akademia Ekonomiczna, Poznań 2004, s.

Współczesne badania nad motywacją podkreślają znaczenie następujących czynników: rozumienie pracowników, dokładne planowanie postępowania oraz systematyczność i cierpliwość w realizacji tych planów. R. M. Stters, L. W. Porter przedstawili wnioski dla kierowników przydatne w motywowaniu podwładnych. Wnioski te powinni zastosować w swojej pracy również przywódcy edukacyjni. Należą do nich:

1. Kierownicy powinni czynnie i świadomie motywować podwładnych.
2. Kierownicy powinni znać własne silne i słabe strony, zanim podejmą próby ich modyfikowania u innych.
3. Kierownicy muszą dostrzegać, że pracownicy mają różne motywacje i uzdolnienia.
4. Nagrody powinny wiązać się z efektywnością, a nie ze stażem czy innymi względami niezwiązanymi z zasługami.
5. Zadania należy projektować tak, aby stawiały wyzwania i umożliwiały różnorodność. Podwładni muszą jasno rozumieć, czego się od nich oczekuje.
6. Kierownicy powinni pielęgnować kulturę organizacji zorientowaną na efektywność.
7. Kierownicy powinni przebywać blisko podwładnych i zaradzać problemom w miarę ich powstawania.
8. Należy dążyć do czynnego współdziałania pracowników w zwiększaniu wydajności organizacji<sup>742</sup>.

Tak rozumiany rozwój zawodowy nauczyciela wpływa na jakość pracy szkoły, do której dąży każda organizacja. Jakość to sposób myślenia, który powoduje, że stosuje się najlepsze rozwiązania i bez przerwy się ich poszukuje<sup>743</sup>. Jakość oznacza kilka różnych pojęć, między innymi to: doskonałość, wartość pożądana, cecha odróżniająca obiekt z otoczenia, pewien poziom czy stopień zgodności ze standardem dla obiektu (stosunek do wymagań)<sup>744</sup>. Jakość to optymalna realizacja celów strategicznych organizacji. To wynik nowoczesnego zarządzania opartego na głębokiej wiedzy, świadomości zjawisk i procesów<sup>745</sup>. To ogół właściwości obiektu, wiążących się z jego zdolnością do zaspokojenia potrzeb stwierdzonych i oczekiwanych, przy czym potrzeba jest zmienna w czasie<sup>746</sup>. Jakość nie jest pojęciem nowym. Rozważania na ten temat można znaleźć w dziejach starożytnych filozofów, między innymi

---

<sup>742</sup> L. W. Porter, G. A. Bigley, R. M. Steers, *Motivation and work behavior*, Irwin Professional Pub 2003, s. 39.

<sup>743</sup> W. E. Deming, *Out Of The Crisis*, MIT, Center for Advanced Educational Services, Cambridge 1982, s. 31.

<sup>744</sup> E. Skrzypek, G. Grela, A. Piasecka, *Uwarunkowania doskonalenia zarządzania jakością*, Katedra Zarządzania Jakością i Wiedzą, Lublin 2019, s. 39.

<sup>745</sup> Tamże, s. 42.

<sup>746</sup> Tamże, s. 45.

Platona i Arystotelesa. Jednak w nowoczesnym rozumieniu pojęcie „jakości” związane jest z nazwiskiem W. Deminga, który stworzył podwaliny do ciągłego podnoszenia jakości. Istotą tej ewolucji jest przejście od wykrywania usterek (kontrola jakości) do włączenia w cały ten proces zabezpieczeń pozwalających uzyskać po jego zakończeniu produkt wolny od wad (gwarancja jakości), po stworzenie w organizacji filozofii kierowania, której myślą przewodnią jest stałe doskonalenie poziomu jakości, czyli kompleksowe zarządzanie jakością. Według Deminga jakość to to, co zadawała, a nawet zachwyca klienta. Jednak jego potrzeby ciągle ulegają zmianie, dlatego pojęcie jakości ciągle ewoluuje<sup>747</sup>. Według autora jakość to zgodność z postawionymi celami. Pierwszym etapem na drodze do jakości jest kontrola jakości, czyli działania prowadzące do wykrywania usterek, sformułowanie oceny i wniosków. Kontrola jakości może nie mieć znaczenia dla poprawy jakości. Może nie oznaczać usprawnienia pracy tylko same działania naprawcze. Jednak gdy do kontroli jakości dołączy doskonalenie funkcjonowania organizacji skoncentrowane na przyszłości, to można mówić o postępie<sup>748</sup>.

Kolejnym etapem prowadzenie organizacji do wysokiego poziomu jakości jest doskonalenie działania całej organizacji, czyli filozofia Total Quality Management (TQM)<sup>749</sup>. Podstawą jakości jest tak zwany cykl Deminga, który składa się z planowania, przez wykonanie i badanie wyników, po działania doskonalące. Stąd każde kolejne działanie jest lepsze od poprzedniego. Następuje stały proces doskonalenia się pracy. Wspólne i ciągłe działanie przy zaangażowaniu osobistym wszystkich członków wynika ze zbudowania u osób postaw pro jakościowych. Filozofia totalnej jakości zakłada, że wszyscy każdego dnia się doskonalą oraz pomagają innym w doskonaleniu, aby realizować wysoki standard jakości w pracy<sup>750</sup>. TQM opiera się na kluczowych tezach:

- a) definicję jakości tworzy klient,
- b) klient to odbiorca usług, ale może być nim również osoba z danej instytucji, tak zwany klient wewnętrzny – uczestniczący w tworzeniu wyrobu,
- c) jakość to zgodność z potrzebami i standardami,
- d) wysoki poziom jakości tworzy się poprzez ciągłe doskonalenie każdego elementu procesu wytwarzania produktu,
- e) działania na rzecz podnoszenia jakości inicjują kierownicy, ale odpowiadają za realizację wszyscy pracownicy,

---

<sup>747</sup> W.E. Deming, *Out Of The Crisis...*, s. 39.

<sup>748</sup> Tamże, s. 42.

<sup>749</sup> M. Tyrańska, *Zastosowanie koncepcji Total Quality Management w organizacji*, „*Journal of Modern Management Process*” 2016, 2, s. 24–33.

<sup>750</sup> Tamże, s. 26.

- f) jakość mierzona jest metodami statystycznymi,
- g) pomocna przy kształtowaniu jakości jest współpraca między ludźmi i efektywny zespół,
- h) kształcenie (doskonalenie) pracowników ma dla jakości fundamentalne znaczenie<sup>751</sup>.

Jakość w edukacji (jakość kształcenia) to priorytet polityki europejskiej. W 2002 roku Komisja Europejska wydała dokument, w którym zostały określone cele edukacji. Jednym z głównych celów było postawienie edukacji w Europie na najwyższym poziomie, tak aby wszyscy ludzie mieli możliwość kształcenia i nabywania umiejętności. Duży nacisk położono na jakość kształcenia. Sformułowano główne zasady, które dotyczyły poprawy jakości i efektywności systemów edukacji w Unii Europejskiej wobec nowych zadań społeczeństwa wiedzy oraz zmieniających się metod, i treści nauczania, i uczenia się<sup>752</sup>. Jakość w edukacji można definiować na wielu płaszczyznach. To między innymi wysoki poziom nauczania, doskonalenia, gruntowna wiedza, kwalifikacje, kompetencje<sup>753</sup>. To również osiąganie jak najwyższych celów, nowoczesne kształcenie, ciągłe doskonalenie<sup>754</sup>. Jakość kształcenia to coś, co tworzone jest razem przez nauczycieli i uczniów, dlatego można mówić o jakości w nauczaniu i uczeniu się<sup>755</sup>. Osiągnięcie najwyższego poziomu jakości wymaga ciągłego wysiłku dyrektora i całego zespołu nauczycielskiego, działania zbiorowego w dążeniu do celów wynikających z misji i strategii szkoły. Zatem jakość edukacji zależy od jakości działań podejmowanych przez szkołę. Dlatego termin „jakość edukacji” należy wiązać z rozwojem szkoły ukierunkowanym na rozwój ucznia i rozwój zawodowy nauczyciela. W tym rozumieniu jakość utożsamiana jest ze zmianami ilościowymi bądź jakościowymi w obszarach pracy szkoły warunkującymi wysoki poziom usług edukacyjnych<sup>756</sup>.

Filozofię TQM można zastosować w szkołach i placówkach oświatowych. Odniesienie zasad TQM dla oświaty można scharakteryzować następująco:

1. Jakość pracy szkoły określają klienci (uczniowie, nauczyciele, rodzice, środowisko lokalne).
2. Ocena jakości uzależniona jest od stopnia zaspokojenia potrzeb edukacyjnych i oczekiwań klientów.

---

<sup>751</sup> Tamże.

<sup>752</sup> Deklaracja europejskich ministrów ds. kształcenia i szkolenia zawodowego oraz Komisji Europejskiej, wydana w Kopenhadze dnia 29 i 30 listopada 2002 r., w sprawie wspierania ściślejszej współpracy europejskiej w zakresie kształcenia i szkolenia zawodowego (nieopublikowana w Dzienniku Urzędowym).

<sup>753</sup> J. Szempruch, Problemy kształcenia i doskonalenie...

<sup>754</sup> W. S. Zgliczyński, Polityka edukacyjna Unii..., s. 65-88.

<sup>755</sup> Tamże, s. 67.

<sup>756</sup> Tamże, s. 69.

3. Szkoła jakości nie powinna ograniczać się do wykrywania luk w wiedzy i umiejętnościach uczniów, ale tak organizować pracę pedagogiczną, aby na poszczególnych etapach te luki nie występowały.
4. Za poziom jakości pracy szkoły odpowiadają wszyscy, choć główna odpowiedzialność spoczywa na dyrektorze szkoły.
5. Duże znaczenie dla jakości pracy szkoły ma praca zespołowa, dlatego należy integrować nauczycieli, budować zespoły, dbać o dobrą atmosferę.
6. Należy systematycznie doskonalić wszystkich pracowników, aby wprowadzali placówkę na drogę rozwoju i wyższej jakości<sup>757</sup>.

Budując jakość w szkole, należy zrealizować cztery zasadnicze działania: tworzyć wewnątrzszkolne systemy i procesy współpracy, angażować nauczycieli i uczniów w ciągłe doskonalenie, oceniać postępy własne, zgodnie z przyjętymi normami i systemami wartości, tworzyć wzajemne relacje między pracownikami a klientami szkoły, tworzyć silne przywództwo nastawione na jakość<sup>758</sup>.

Szkoła jakości nieustannie dąży do rozwoju, doskonalenia i podnoszenia efektywności poprzez zespołowe analizowanie, monitorowanie, modyfikowanie wdrażanych działań, otwiera pole do aktywności, kreatywności, inicjatywności uczniów i nauczycieli w środowisku lokalnym, zapewnia uczącym się możliwość nabywania wiedzy i umiejętności pożądaných w społeczeństwie XXI wieku, wdraża do uczenia się przez całe życie, zapewnia bezpieczeństwo, kształtuje pożądane społecznie postawy i wartości, tworzy środowisko sprzyjające uczeniu się, stosownie do indywidualnych predyspozycji i potrzeb każdego ucznia, refleksyjnie planuje swoje działania edukacyjne i konsekwentnie realizuje zamierzone działania, buduje zaangażowaną, demokratyczną, obywatelską społeczność uczącą się. Jakość pracy szkoły nie jest sumą działań poszczególnych nauczycieli, ale jest zmianą instytucji ukierunkowaną na wieloaspektowy rozwój edukacyjny uczniów i nauczycieli<sup>759</sup>.

### **3.3.3. Partnerstwo, współpraca i sieci jako współczesny model doskonalenia**

Przemiany związane z dynamicznym rozwojem nowych technologii informacyjnych dotyczą współcześnie niemal wszystkich obszarów działalności człowieka. Wpływają na jego

---

<sup>757</sup> K. Jastrzębska, A. Klama, A. Kostrubala-Brak, A. Kuczyńska, Reformy w polityce oświatowej na przykładzie nadzoru pedagogicznego, „Zarządzanie Publiczne” 2011, (13), s. 25.

<sup>758</sup> Tamże, s. 27.

<sup>759</sup> B. Kędzierska, K. Potyrała, Kształcenie i doskonalenie nauczycieli w globalizującym się społeczeństwie, „Rocznik Lubuski” 2015, 41 (2), s. 121.

życie w każdej sferze – osobistej, zawodowej, towarzyskiej. Nowe technologie zdominowały również proces edukacji w epoce cyfrowej. Zatem cały system edukacji musi dopasować się do potrzeb społeczeństwa epoki cyfrowej. Jak podkreśla M.M. Sysło, nieporównywalnie szybkie zmiany powodowane przez technologie w społeczeństwie nakazują spojrzeć na system edukacji jak na proces, który powinien być poprzedzony modelem zmian zawierającym etap odkrywania, zastosowań, integracji i transformacji technologii informacyjnej w edukacji<sup>760</sup>. Zatem współczesne uczenie się, kształcenie a szczególnie doskonalenie powinno ulec radykalnej zmianie. Stać się bardziej użyteczne i przygotować do edukacji przez całe życie. Już w 1996 roku Komisja Europejska, publikując Białą Księgę zatytułowaną „Teaching and Learning: Towards the Learning Society” (Nauczanie i uczenie się: W kierunku społeczeństwa uczącego się), przedstawiła plan działania na polu edukacji i szkoleń. Przede wszystkim sugerowała konieczność nawiązywania partnerstwa w szeroko pojętej edukacji i szkoleniach<sup>761</sup>.

Partnerstwo to relacja nawiązana przez osoby prowadzące wspólnie interesy w celu osiągnięcia zysku<sup>762</sup>. Do partnerstwa dochodzi zwykle wtedy, gdy partnerzy oferują sobie takie dobra lub wartości, które są wobec siebie komplementarne, a których nie otrzymają od innych ludzi<sup>763</sup>. Istnieją różne formy partnerstwa. Partnerstwo może być „rozwojowe”, będące odpowiedzią na określone potrzeby lub pojawiające się w drodze ewolucji, albo „celowe”, narzucone, formalne, mechaniczyczne i mające określony, krótki czas działania. Partnerstwo rozwojowe ma początek w kulturze „sterowanej pracy koleżeńskiej”, typowej dla partnerstwa celowego, lecz ma ono o wiele większy potencjał, ponieważ zakres i procesy z nim związane są kontrolowane przez samych partnerów<sup>764</sup>. Takie rodzaje rozszerzonego partnerstwa nazywane są „sieciami” lub „konsorcjami”, które widzą korzyści w angażowaniu szkół, uniwersytetów, lokalnych władz oświatowych i innych uczestników systemu edukacji w długofalową współpracę. Taki rodzaj współpracy nie jest zjawiskiem nowym w edukacji, bo ewoluuje już przez co najmniej trzydzieści lat. Częściowo jest skutkiem reform edukacyjnych, które zmieniły równowagę w świecie wiedzy, a częściowo skutkiem użyteczności i przystosowania się do rzeczywistości<sup>765</sup>.

---

<sup>760</sup> M. M. Sysło, Jak przyciągnąć ucznia... na odległość, „Biblioteka cyfrowa Kometa”, [https://kometa.edu.pl/uploads/publication/945/3540\\_A\\_Uczeń\\_MM Syslo-mod-Rada.Pdf](https://kometa.edu.pl/uploads/publication/945/3540_A_Uczeń_MM Syslo-mod-Rada.Pdf), [dostęp: 15.05.2023].

<sup>761</sup> Komisja Europejska, Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa, Warszawa 1997.

<sup>762</sup> P. Młynek, Współpraca środowisk: szkolnego i rodzinnego z perspektywy rodziców i nauczycieli, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2021, s. 23.

<sup>763</sup> Tamże, s. 27.

<sup>764</sup> B. Cieśleńska, Przemiany doskonalenia..., s. 22.

<sup>765</sup> Tamże, s. 26.



Istnieje wiele przykładów indywidualnej współpracy i partnerstwa. Światowy ruch badań w działaniu, który ucieleśnia ideę partnerstwa na rzecz ulepszeń pomiędzy szkołami, nauczycielami, uniwersytetami i środowiskiem lokalnym, narodził się w Anglii w 1978 roku wraz z założeniem Classroom Action Research Network. W 1993 roku organizacja ta rozpoczęła wydawanie periodyku „International Journal of Educational Action Research”<sup>766</sup>. Działania podejmowane na rzecz partnerstwa przez organizację są znaczne i pionierskie. Przyczyniły się do popularyzowania tej idei w systemie oświaty. Partnerstwo nie jest zadaniem łatwym, lecz korzyści, jakie przynosi, są znaczące. Jeśli zostanie prawidłowo zorganizowane i przeprowadzone, zgodnie z przyjętymi normami i dopasowane do długoterminowych osobistych i organizacyjnych planów, okaże się dobrą inwestycją dla szkół i nauczycieli. Dyrektorzy, liderzy edukacyjni, którzy wprowadzają zmiany w społecznościach szkolnych i propagują ideę partnerstwa, muszą pamiętać o tym, by nauczyciele uczestniczący w partnerstwie byli przekonani o swojej wartości, mieli poczucie, że wspólnie podejmują decyzje oraz mieli intelektualne, praktyczne i duchowe wsparcie konieczne do dokonywania zmian<sup>767</sup>.

Zatem zasada partnerstwa w edukacji polega na realizacji wspólnego celu, na wielostronnych relacjach, dobrowolności, równości, pomocy i odpowiedzialności. Wymaga określenia obowiązków, obszarów oraz ram podejmowanej współpracy. M. Mendel definiuje partnerstwo, twierdząc, że jest to relacja międzyludzka, charakteryzująca się wzajemną akceptacją, zrozumieniem i współpracą. Jest kategorią wieloaspektową i interdyscyplinarną. Z jednej strony to rodzaj spółki, w której partnerzy, ustaliwszy warunki współdziałania, realizują wspólne cele związane z edukacją, z drugiej - stanowi interaktywną formułę, rodzaj relacji wzajemnego wpływu, jakie wywierają na siebie poszczególne jednostki oraz środowiska edukacyjne<sup>768</sup>. Inna perspektywa to rozumienie partnerstwa jako wspólnoty. Wspólnota ta może być analizowana w ramach kapitału społecznego, który odnosi się do ułatwiających koordynację i współpracę cech społecznego zorganizowania takich jak: sieci, normy i społeczne zaufanie. Partnerstwo edukacyjne, które odnosi się do lokalnych przestrzeni, kształtuje wspólnotę lokalną rozumianą jako sieć społecznych interakcji i więzi wytworzonych w procesie umożliwiającym osiągnięcie wspólnych wartości, symboli, tradycji, przy równoczesnej świadomości, odrębności i chęci współdziałania<sup>769</sup>.

---

<sup>766</sup> K. Gawroński, R. Otręba, Zarządzanie strategiczne i zmiana w organizacji szkolnej, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2020, s. 23.

<sup>767</sup> Tamże, s. 25.

<sup>768</sup> M. Mendel, Szkoła uspołeczniona: między odspołecznianiem i uspołecznianiem na nowo. Perspektywa pedagogiki miejsca wspólnego, „Pedagogika Społeczna” 2019, 18 (1), s. 72.

<sup>769</sup> K. Gawroński, R. Otręba, Zarządzanie strategiczne..., s. 25.

Ideę partnerstwa można zatem ujmować jako specyficzny sposób organizacji wzajemnych relacji. Współcześnie odchodzi się od tradycyjnego modelu na rzecz szeroko pojętego uspołecznienia, określając zakres współodpowiedzialności i zapewniając koherentność w celu poszukiwania nowych, lepszych wspólnych rozwiązań. J.L. Epstein uważana jest za twórczynię teorii edukacyjnego partnerstwa. Autorka przedstawiła klasyfikację typów współdziałania rodziny, szkoły i społeczności lokalnej. Zaliczyła do nich:

1. Rodzicielstwo – rozumienie ról w rodzinie, wspomaganie rodziny w procesie wychowania i edukacji, wsparcie, spotkania, prelekcje, dyskusje.
2. Usprawnienie procesu komunikowania się między szkołą a rodzicami w celu poznania potrzeb środowiska i intensyfikacji współpracy.
3. Wolontariat – pomoc społeczna, profilaktyka, grupy wsparcia, kształtowanie postaw wrażliwości, otwartości, empatii, solidarności wśród rodziny, społeczności szkolnej i środowiska lokalnego.
4. Edukację domową – wdrażanie do aktywności i samodzielności edukacyjnej.
5. Współdecydowanie – wdrażanie rodziców do podejmowania decyzji, aktywności w planowaniu pracy szkoły, ukierunkowania na rozwój liderów oraz reprezentacji rodzicielskich.
6. Współpracę ze środowiskiem lokalnym – pobudzanie do aktywności, integrowanie grup interesariuszy wewnętrznych i zewnętrznych oraz instytucji i placówek występujących w danym środowisku.
7. Działania środowiska lokalnego na rzecz szkoły – samorządy, stowarzyszenia, organizacje społeczne, placówki kulturalne, doradcze, opiekuńcze, zdrowotne <sup>770</sup>.

Ciekawą koncepcję partnerstwa edukacyjnego prezentuje M. Mendel. W swoich pracach wskazuje na trzy koncepcje partnerstwa edukacyjnego:

1. „Przezroczysta szkoła” – charakteryzuje się otwartością placówki na otoczenie, rezygnacją z wewnętrznych tajemnic na rzecz wspólnoty ze środowiskiem lokalnym. Przezroczystość szkoły wyraża się w jej otwarciu na partnerstwo z rodzicami w obszarze pedagogizacji, czyli podnoszenia kultury pedagogicznej. Szkoła taka jest inicjatorem kreatywnych działań wobec społeczności lokalnej, buduje więzi społeczne, staje się centrum kultury i kształcenia permanentnego.
2. „Interprofesjonalna wspólnota” – uwzględnia w kwestii partnerstwa współpracę z organizacjami i instytucjami niezwiązanymi z tokiem nauczania jak: służba zdrowia,

---

<sup>770</sup> Tamże, s. 25.

uniwersytety, przedsiębiorstwa, które podczas angażowania się w edukację przyczyniają się do wypracowania wartości ważnych dla szkoły i społeczności lokalnej. Istotne dla realizacji tej koncepcji jest partnerstwo rodziny, szkoły, organów samorządowych i społeczności lokalnej. Dzięki współpracy tych podmiotów wzrasta skuteczność wychowania społecznego w edukacji i demokratyzacja życia w szkole. Koncepcja „interprofesjonalnej wspólnoty” wskazuje na nauczyciela profesjonalistę, który uczy się z rodzicami i od rodziców. Modelem wspólnoty jest co – teaching, w którym edukacja uczniów angażuje liczne grono dorosłych z jego szkolnego i pozaszkolnego otoczenia. Współpraca i współdziałanie profesjonalistów z różnych dziedzin oddziałuje na szkołę i rodzinę, nadając jej wspólnotowy charakter, tworząc również sieci wsparcia, współpracy, motywując do aktywności i partycypacji.

3. „Szkoła elastyczna” – oparta na nurcie współczesnego humanizmu, stanowi jedną z koncepcji szkoły alternatywnej. Jest to tak zwana „edukacja rozciągliwa”, odbywająca się w różnych miejscach. Elastyczność i partnerstwo tej koncepcji polega na poszerzaniu rozumienia roli nauczyciela, ucznia, rodziców w procesie edukacji. Przestrzenią dla tej inicjatywy jest nie tylko środowisko szkolne, rodzinne, ale także lokalne. Edukacja ta rozciąga się na różne miejsca, programy, metody, techniki, formy i angażuje znacznie większą liczbę podmiotów<sup>771</sup>.

Wielowymiarowość partnerstwa edukacyjnego oraz wielorakość współdziałania różnych podmiotów nie zawsze znajduje zrozumienie w społecznościach szkolnych, a także lokalnych. Zdaniem Śliwerskiego, współczesna szkoła broni się przed publicznymi ocenami, nie jest gotowa na współpracę, obwarowana jest sztywnymi przepisami, zarządzaniami. A to wszystko zaburza i wręcz uniemożliwia pełne zaangażowanie się środowisk szkolnych w proces partnerstwa<sup>772</sup>.

Początek XXI wieku to era organizacji sieciowych wspieranych technologiami informatycznymi w różnych branżach. Nic dziwnego zatem, że sieciowanie i szeroko rozumiane partnerstwo trafiło również do szkół, stając się innowacyjną formą doskonalenia wykorzystującą efekt synergii. Efekt synergii rozumiany jest tu jako wynik współdziałających elementów, który jest większy niż suma skutków wywołanych przez każde z nich z osobna. Występuje zatem wzajemne wzmocnianie, potęgowanie się sił współdziałających elementów<sup>773</sup>. Działania w sieci to współpraca, wymiana doświadczeń, wzajemne wsparcie, wzajemne uczenie się i szeroko rozumiane samokształcenie. Już Arystoteles wiedział, że: „ (...)

---

<sup>771</sup> M. Mendel, *Szkoła uspołeczniona...*, s. 72.

<sup>772</sup> B. Śliwerski, *Meblowanie szkolnej demokracji*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2017, s. 62.

<sup>773</sup> Tamże, s. 62.

całość to więcej niż suma części”<sup>774</sup>. Zatem ta całość środowiska nauczycielskiego dzięki sieciowaniu, partnerstwu i współpracy ma możliwość zmienić kierunek własnej pracy, przyczynić się do ulepszenia pracy szkoły i wpłynąć na jej rozwój oraz zwiększyć prawdopodobieństwo podjęcia fundamentalnej systemowej zmiany<sup>775</sup>. Dlatego tworzenie sieci poprzez partnerstwo jest ważnym sposobem uczenia się, który może mieć znaczący wpływ na poszczególnych nauczycieli i całe społeczności szkolne. Współpraca organizacji uczącej się (szkoły) w formie sieci oferuje duże, nowe możliwości wspólnego łączenia i tworzenia, wykorzystywania wiedzy, umiejętności i kompetencji wszystkich partnerów. Pozwala to na budowanie wyjątkowej szkoły, stanowiącej źródło twórczych, innowacyjnych rozwiązań i decydującej o sukcesie osiągnięć w skali całej organizacji sieciowej<sup>776</sup>.

Nie sposób wyobrazić sobie codziennego funkcjonowania współczesnej szkoły w całkowitej izolacji od różnorodnych organizacji działających w jej środowisku lokalnym. Wiązą ją z nimi liczne więzi wynikające zarówno z regulacji prawnych, uwarunkowań ekonomiczno-gospodarczych, jak też z tradycji i zwyczajów obowiązujących w danej społeczności, w której funkcjonuje szkoła. Znaczenie związku szkoły z jej najbliższym otoczeniem podkreślają władze oświatowe w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U. 2009 poz. 09/168/1324)<sup>777</sup>. Wprowadzając System Ewaluacji Oświaty (SEO), określono listę wymagań stawianych szkołom. Wyróżniono cztery ważne obszary pracy szkoły, a mianowicie: efekty, procesy, zarządzanie oraz środowisko. Wymagania stawiane szkołom w tym obszarze wyraźnie wskazują na dużą wagę, jaką przywiązuje się w ramach systemu ewaluacji oświaty do jakości relacji szkół z ich otoczeniem, środowiskiem lokalnym dla dobra społeczności uczącej się i całej społeczności lokalnej. Z tych wymagań wynika oczekiwanie, że szkoły będą poddawały swe relacje z otoczeniem głębszej refleksji oraz że będą je kształtować w sposób świadomy i zorganizowany. Tak mocne zaakcentowanie w przepisach prawa oświatowego spowodowało, że szkoły zwróciły uwagę na potrzebę refleksji nad stanem tej współpracy i poddały w planach pracy szkół systematycznej analizie formy współpracy z jej partnerami<sup>778</sup>.

Konieczność wchodzenia przez szkoły we współpracę z innymi organizacjami wynika z różnorodnych czynników. Z punktu widzenia pracy szkoły można podzielić je na dwie

---

<sup>774</sup> M. Mendel, *Szkoła uspołeczniona...*, s. 73.

<sup>775</sup> Tamże, s. 73-74.

<sup>776</sup> Tamże, s. 74.

<sup>777</sup> I. Łukasiewicz, *Ewaluacja w oświacie – użyteczna i wspierająca? Z doświadczeń dyrektora szkoły*, [w:] *Ewaluacja w edukacji – teoria i praktyka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2019, s. 61-76.

<sup>778</sup> Tamże, s. 72.

kategorie: czynniki formalno-prawne i normatywno-edukacyjne. Czynniki formalno-prawne związane są przede wszystkim z zapisami prawa oświatowego i innymi regulacjami określającymi wzajemne relacje oraz prawa i obowiązki szkół wobec innych instytucji, takich jak: organy prowadzące i nadzorujące pracę szkół, okręgowe komisje egzaminacyjne, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, placówki doskonalenia nauczycieli, biblioteki pedagogiczne, policja, kuratorzy sądowi, stacje sanitarno-epidemiologiczne i inne organizacje działające wokół szkoły. Te formalno-prawne uwarunkowania współpracy są bardzo ważne dla szkół, jednak bardzo często zdarza się, że są one traktowane przez szkoły jako „przymus” współpracy, co prowadzi do zbiurokratyzowania tych relacji, wypaczenia idei i degradacji współpracy. Drugą kategorią czynników, które skłaniają szkoły do podjęcia współpracy, są czynniki normatywno-edukacyjne. Nazwa ta odwołuje się do wartości określających istotę procesów edukacyjnych, do których organizacji są powołane ośrodki edukacyjne, w tym przede wszystkim szkoły. Centralną wartością tej współpracy jest to, że każdy uczeń zasługuje na wszechstronny i pełny rozwój, a szkoła powinna ten rozwój jak najlepiej wspierać. Jeżeli dyrektorzy szkół i nauczyciele mają tę wartość w centrum uwagi, planując, organizując i realizując różne niezbędne dla procesów edukacyjnych działania, to na pewno dostrzegą potrzebę wyjścia poza szkołę w poszukiwaniu zasobów pozwalających pełniej wspierać wysiłki zmierzające do optymalizacji warunków w celu wszechstronnego rozwoju wszystkich uczniów<sup>779</sup>.

Judyth Sachs wprowadziła użyteczne rozróżnienie pomiędzy pojęciem „współpraca” (collaboration) a „współdziałanie” (cooperation)<sup>780</sup>. Współpraca według tego rozróżnienia oznacza wspólne podejmowanie decyzji, wymaga czasu, starannych negocjacji, zaufania i efektywnego porozumiewania się. Obydwie strony są podmiotami uczącymi się w przedsięwzięciu, które skupia się na poszerzeniu profesjonalnego dialogu. We współdziałaniu granice pełnionych ról i relacje pełnionych pozycji są niekwestionowane i niezmiennie, nie ma też miejsca na wzajemne uczenie się, gdyż zapewniają je „eksperci”<sup>781</sup>.

Natomiast J. Wagner wskazuje na trzy różne formy bezpośredniego współdziałania manifestującego się wymianami, transakcjami i porozumieniami negocjowanymi bezpośrednio pomiędzy indywidualnymi pedagogami, badaczami a nauczycielami szkolnymi i administratorami. Są to: porozumienie o dostępie do danych, rzeczowe partnerstwo oraz

---

<sup>779</sup> Tamże, s. 75.

<sup>780</sup> J. Sachs, Learning to improve or improving learning: the dilemma of teacher continuing professional development, [w:] Proceedings of the 20st Annual World ICSEI Congress 2007, s. 3-6.

<sup>781</sup> Tamże, s. 6.

porozumienie na rzecz wzajemnego uczenia się. Zdaniem Wagnera, każda z tych form odzwierciedla odmienne koncepcje ról pełnionych przez badaczy i praktyków. I tak, w trakcie zdobywania dostępu do danych obydwie strony są wyraźnie rozdzielone, przy czym to badacz jest w posiadaniu fachowej, technicznej wiedzy na temat badań. Rzeczowe partnerstwo natomiast opiera się na zrozumieniu, że praktycy i badacze pracują wspólnie, mogą powiększać wiedzę na temat polityki edukacyjnej, a zatem ich role są określone przez negocjacje, a granice między nimi niewyraźne. Niemniej jednak, jak wskazuje autor, to praktycy pozostają obiektem dociekań. W porozumieniu na rzecz wzajemnego uczenia się praktycy i badacze postrzegają siebie jako podmioty prowadzące badania i jednocześnie obiekty badań. Wagner wskazuje, że wszystkie trzy rodzaje współdziałania są użyteczne w różnych kontekstach. Jednak rzeczowe partnerstwo oraz porozumienie na rzecz wzajemnego uczenia się dają najwięcej możliwości dokonywania trwałych zmian<sup>782</sup>.

Dla lepszego zrozumienia, na czym powinna polegać prawdziwa współpraca w szkole, należy odwołać się do koncepcji kanadyjskiego filozofa i psychologa Johna Macnamary, który wyróżnił tak zwane „ideały”. Pierwszy ideał określił mianem clear (ideały klarowne), zaliczając do nich na przykład matematyczne ideały linii prostej, punktu czy płaszczyzny. Są one ideałami tego rodzaju, że mają jedną, jasną interpretację wspólną dla wszystkich. Takie matematyczne ideały są dokładnie takie same, co wynika z ich natury, dzięki czemu można lepiej planować i organizować swe działania. Macnamara wyróżnił również grupę ideałów nieklarownych (obscure ideals), do których zalicza wszystkie ideały społeczne takie jak: piękno, sprawiedliwość czy współpracę. Ideały te nie mają jednej, ostatecznej, wspólnej dla wszystkich interpretacji, tak jak w przypadku ideałów matematycznych. Interpretacja tych ideałów odbywa się ciągle. W kontekście społecznym nadaje temu procesowi za każdym razem inną, niepowtarzalną dynamikę. Nie ma zatem jednego, idealnego i właściwego rozumienia, czym jest współpraca<sup>783</sup>.

Różnorodność form współpracy jest bardzo obszernie opisana w literaturze przedmiotu. Ciekawą typologią będącą próbą uchwycenia i opisanie tej różnorodności jest koncepcja Adila Najama (znana pod nazwą „modelu czterech C”). Autor wymienia cztery główne formy współpracy organizacji, wyróżniając je za pomocą dwóch kryteriów: celów, jakie stawiają sobie organizacje oraz sposobów ich działania. Pierwszą z form współpracy nazywa „kooperacją”, z którą ma się do czynienia wtedy, gdy zarówno cele, jak i sposoby działania organizacji są podobne. Zdaniem autora przykładem tego typu ideałów są szkoły uczestniczące

---

<sup>782</sup> B. Śliwerski, *Meblowanie szkolnej...*, s. 78.

<sup>783</sup> J. Macnamara, *Ideals and psychology*, „Canadian Psychology” 1990, 31 (1), s. 14–25.

w licznych powiązaniach typu „sieci” z różnorodnymi podmiotami. Druga forma to „konfrontacja”. Pojawia się wtedy, gdy zarówno cele, jak i sposoby działania organizacji są odmienne, a czasem nawet sprzeczne, w związku z tym generują konflikty. Tego typu relacje mogą pojawiać się na przykład pomiędzy szkołami publicznymi a niepublicznymi czy organizacjami nastawionymi na zysk w sferze edukacji. Trzecim sposobem współpracy jest „komplementarność”. Relacja ta ma miejsce wtedy, gdy cele organizacji są podobne, ale różnią się sposoby ich działania. Ta forma jest najczęściej spotykana w relacjach szkół z innymi podmiotami. Są to na przykład sytuacje, gdy działająca na rzecz rozwoju ucznia szkoła wchodzi w relacje z poradnią psychologiczno-pedagogiczną, klubem sportowym czy też fundacją, które również działają dla dobra dzieci tylko w odmienny sposób. Ostatnią formę autor nazywa „kooptacją”, a pojawia się ona w sytuacji, gdy cele organizacji są różne, a sposoby ich działania podobne. Szkoły często wchodzi w tego typu relacje z organizacjami, które są od nich silniejsze i potrafią narzucić im swe cele i wykorzystać głównie do realizacji swoich zamierzeń. Taki sposób wchodzenia w relację autor widzi we współpracy na przykład z policją, która realizuje w szkole programy profilaktyczne, lub szkołami wyższymi, które realizują w szkole część swoich działań praktycznych w ramach przygotowania do zawodu nauczyciela. Działania na terenie szkoły są częścią działań instytucji ze szkołą współpracującą, która niejako je szkole narzuca<sup>784</sup>.

Odmianą typologię współpracy przedstawił Chris Huxham. Przedstawił cztery sposoby wchodzenia organizacji w relacje. Są to: sieci, koordynacja, kooperacja i partnerska współpraca. Pierwsza z form wzajemnych relacji – sieć jest najczęściej pojawiającym się sposobem współpracy. Jest stosunkowo prosta i nie wymaga zmian organizacyjnych, angażowania zasobów czy zmian w kulturze organizacyjnej współpracujących podmiotów. Główną wzajemną korzyścią dla uczestników sieci jest wymiana informacji. Bardzo często pojawia się w ramach realizowanych wspólnie projektów edukacyjnych finansowanych ze źródeł zewnętrznych, na przykład z programów unijnych. Druga z form współpracy to „koordynacja”. Partnerzy w tego typu współpracy realizują wspólne cele w taki sposób, by organizacje partnerskie wzajemnie się uzupełniały i wspomagały, i do siebie pasowały. Wymaga to zmian organizacyjnych, zasobów materialnych, wiąże się ze zmianami postaw i sposobów myślenia. Szkoły bardzo często koordynują swe działania z innymi szkołami, instytucjami kultury, klubami sportowymi. Trzecia forma współpracy to „kooperacja”. Dokonuje się w jej ramach zmiana form działania organizacji. Zmiana form działania jest tu

---

<sup>784</sup> Tamże, s. 23-25.

wynikiem wspólnego planowania i organizowania pracy. W ramach tej formy następuje dalsza zmiana sposobów myślenia o profesjonalnych zadaniach swoich partnerów. Pojawia się też element zmiany kultury organizacyjnej. Forma ta pojawia się w szkołach bardzo często na przykład w ramach realizowanych wspólnie projektów edukacyjnych. Ostatnią w modelu Huxhama formą współpracy jest partnerstwo lub partnerska współpraca. Pojawia się ona najpóźniej w cyklu rozwoju form współpracy organizacyjnej. Wymaga wzajemnej znajomości partnerów, zaufania, które buduje się w toku wspólnie realizowanych działań na wcześniejszych formach współpracy. Partnerska współpraca wiąże się z wzajemnym otwarciem na zmiany i wzajemnym wspomaganiem zmian organizacyjnych. Ważnym elementem partnerskiej współpracy jest wzajemne uczenie się w organizacji. Zdaniem autora, szkoły rzadko wchodzą w takie relacje. Jeśli się zdarzają, to tylko w placówkach o silnej tożsamości i kulturze organizacyjnej<sup>785</sup>.

Podstawą teoretyczną sieci jest kierunek zwany konstruktywizmem. W myśl założeń tej koncepcji:

- a) uczenie się jest aktywnym konstruowaniem wiedzy, czynnym pozyskiwaniem informacji, nie polega na pasywnym jej przyswajaniu,
- b) uczenie się jest procesem społecznym, inne osoby są potrzebne dla sprawdzania i pozyskiwania pojęć i znaczeń oraz informacji zwrotnej,
- c) uczenie się jest nie tylko procesem intelektualnym, ale również emocjonalnym<sup>786</sup>.

Przyjęcie konstruktywizmu jako podstawy teoretycznej pracy w sieci rzutuje na metody zespołowego uczenia się w sieci, którymi najczęściej są: wizyty w szkołach, obserwacje lekcji, dyskusje, prezentacje własnych rozwiązań, wzajemne szkolenia, uczenie się w działaniu (action learning), wspólna ewaluacja wewnętrzna<sup>787</sup>. Huberman zwraca uwagę na jeszcze inne formy zespołowego uczenia się w sieci: projekty badawcze prowadzone przez nauczycieli, wspólne wdrażanie innowacji, opracowywanie programów nauczania, dyskusje poświęcone omówieniu konkretnego przypadku, tworzenie nauczycielskich centrów zasobów<sup>788</sup>. Huberman zaproponował stworzenie międzyszkolnych sieci badawczych, które koncentrowałyby się na zmniejszeniu istniejącej przepaści pomiędzy wymianą wiedzy między nauczycielami, interwencjami ekspertów z zewnątrz a rzeczywistymi zmianami na poziomie klasy.

---

<sup>785</sup> C. Huxham, Pursuing collaborative advantage, „Journal of the Operational Research Society” 1993, 44 (6), s. 599-611.

<sup>786</sup> Tamże, s. 610.

<sup>787</sup> Tamże, s. 612.

<sup>788</sup> M. A. Huberman, The professional life cycle of teachers, „Teachers College Record” 1989, 2, s. 31-39.



Sieci są czymś innym niż partnerstwo, chociaż bazują na tych samych zasadach współpracy, zawierają podobne komponenty i posługują się jednakowymi technikami pracy. Ich zasadniczym celem jest zmiana systemowa, która ma poprawić jakość nauczania oraz uczenie się i przyczynić się do rozwoju zawodowego nauczycieli<sup>789</sup>. Tworzenie się sieci przez partnerstwo powinno być współcześnie ważnym sposobem doskonalenia zawodowego. Nauczyciele są „pracownikami wiedzy”, których podstawowym narzędziem jest ich wiedza, zatem muszą znajdować sposoby na jej poszerzanie. Sieci oferują w tym względzie ogromne możliwości. Dlatego ten rodzaj rozwoju nauczycieli jest bardzo ważny i zapewnia im korzystny i długotrwały rozwój. Podstawą tworzenia sieci jest potrzeba ciągłego rozwoju, który uwzględnia indywidualne i organizacyjne potrzeby uczenia się. Nie są to już prywatne potrzeby osób, ale wspólnie realizowane inicjatywy, za pomocą grupowego wysiłku badawczego niezbędnego, by sprostać nowym wymaganiom<sup>790</sup>.

Sieci zatem zapewniają organizacyjne struktury, które umożliwiają grupom nauczycieli spotkanie się w celu omówienia swojej pracy, uczenia się od siebie oraz zajęcie się problemami programowymi i strukturalnymi<sup>791</sup>. S.M. Hord w *Professional Learning Communities of Continuous Inquiry and Improvement* przedstawił czynniki konieczne dla rozwoju sieci:

- a) znaczny wkład poczyniony przez dyrektorów szkół dla stworzenia przyjaznego środowiska,
- b) zaangażowanie nauczycieli w podejmowanie decyzji, refleksyjny dialog przez dzielenie się wiedzą o praktyce nauczania i wzajemne dokonywanie jej obserwacji przez kolegów – nauczycieli, a także prowadzenie badań,
- c) stałe koncentrowanie na uczeniu się nauczycieli<sup>792</sup>.

Natomiast Day wymienia korzyści, jakie przynoszą sieci nauczycielom. Wśród nich znajdują się: zmniejszenie izolacji nauczycieli, zwiększenie zaangażowania w wypełnianiu misji i celów szkoły, zwiększenie prawdopodobieństwa, że nauczyciele zyskają więcej informacji i będą skłonni inspirować uczniów, znaczny postęp w adaptowaniu nauczania do potrzeb uczniów oraz zmiany w nauczaniu wprowadzane szybciej niż w szkole tradycyjnej, większe prawdopodobieństwo podjęcia fundamentalnej systemowej zmiany<sup>793</sup>.

Rozwój sieci odzwierciedla zmiany w rozumieniu i stosowaniu metod tworzenia wiedzy we współczesnym społeczeństwie. Problemy te zostały zbadane przez M. Gibbonsa i jego

---

<sup>789</sup> Tamże, s. 38-39.

<sup>790</sup> Tamże, s. 39.

<sup>791</sup> S. M. Hord, *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*, Southwest Educational Development Laboratory 1997, s. 18.

<sup>792</sup> Tamże, s. 19.

<sup>793</sup> Ch. Day, *Rozwój zawodowy...*, s. 192.

współpracowników. Według tych badaczy tradycyjny sposób tworzenie wiedzy (tryb pierwszy) polega na rozpoznawaniu problemów i ich odgórnym rozwiązaniu w zgodzie z określonymi interesami konkretnej społeczności. Ten proces charakteryzuje się jednorodnością i jest z reguły hierarchiczny. Najczęściej tworzy się wiedzę bez uwzględnienia jej zastosowania. Gibbons przedstawia, w jaki sposób można transformować wiedzę pochodzącą z trybu pierwszego do drugiego. Jego zdaniem wiedza w trybie drugim zawsze uwzględnia kontekst, w którym jest stosowana. Pracuje nad nią szerszy, współpracujący przez dłuższy czas, jednorodny zespół praktyków, zajmujących się problemem w konkretnym zlokalizowanym kontekście. Wiedza w tym trybie ma być przede wszystkim użyteczna. Gibbons i jego współpracownicy przedstawili bardzo szczegółowe atrybuty wiedzy, a mianowicie: praktyczność, transdyscyplinarność, heterogeniczność, organizacyjną różnorodność, społeczną odpowiedzialność, reakcję na kontrolę jakości. Jest to bardzo rozbudowany proces tworzenia wiedzy, w którym wszyscy uczestnicy sieci są współtwórcami<sup>794</sup>.

W sieciach, które pracują na rzecz ulepszenia szkoły, sukces jest definiowany nie tylko przez wewnętrzną lub naukową wartość stworzonej wiedzy, ale poprzez określone oczekiwania i rezultaty jej wykorzystania w określonym kontekście. Drucker, pisząc o nauczycielach w społeczeństwie wiedzy, podkreślał, że zamiast poświęcać tak wiele uwagi nadawaniu praw szkołom i nauczycielom oraz wzmocnieniu ich pozycji, należy bardziej skupić się na ich „odpowiedzialności” i „współtworzeniu” przez nich wiedzy. Twierdził, że celem zarządzania organizacją opartą na wiedzy nie jest uczynienie ze wszystkich szefów. Celem tym jest uczynienie wszystkich współtwórcami wiedzy<sup>795</sup>.

Z kolei M. Huberman proponuje cztery cykle uczenia się, które mają zasadnicze znaczenie dla współpracy w sieci. Autor wyróżnia:

1. Zamknięty cykl indywidualny, który jest najbardziej zbliżony do własnego uczenia się nauczycieli w klasie.
2. Otwarty cykl indywidualny, w którym nauczyciel szuka pomocy u kolegów – nauczycieli z tej samej szkoły.
3. Zamknięty cykl zbiorowy, w którym grupa nauczycieli z kilku szkół o podobnych zainteresowaniach spotyka się, by dzielić się doświadczeniem zawodowym lub dyskutować o zagadnieniach nauczania i uczenia się. Jej rezultatem jest nauczycielska społeczność badaczy, której członkowie wychodzą poza ograniczenia rozwoju opartego na własnych

---

<sup>794</sup> M. Gibbons, C. Limoges, H. Nowotny, S. Schwartzman, P. Scott, M. Trow, *The new production of knowledge*, Sage Publications Ltd., London 1999.

<sup>795</sup> Tamże, s. 62.

wcześniejszych doświadczeniach zawodowych, przedstawiając je publicznie w grupie i poddając je pełnej krytyce. Cykl ten jest zamknięty w tym sensie, że niewielkie jest w nim zapotrzebowanie na wiedzę fachową z zewnątrz.

4. Otwarty cykl zbiorowy, który jest najbardziej zbliżony do sieci i różnego rodzaju partnerstwa w uczeniu się. Zakłada, że w pracach, w których w znacznym stopniu uczestniczą inne osoby, niekoniecznie związane z nauczaniem w klasie, ale posiadające wiele różnorodnych umiejętności oraz wiedzę teoretyczną na temat edukacji, komplementarną do wiedzy praktycznej nauczycieli, przyczynia się do szeroko pojętego rozwoju zawodowego<sup>796</sup>. Otwarty cykl zbiorowy nazywany jest często „możliwym scenariuszem rozwoju zawodowego nauczycieli”<sup>797</sup>.

Autor zakłada, iż aby proces uczenia powiódł się i nastąpiła oczekiwana zmiana, potrzebna jest długotrwała praca zespołowa, która nie ogranicza się do jednej lub paru homogenicznych grup nauczycieli, ale pozwala na rzeczywiste uczestnictwo w nim ludzi z zewnątrz. Huberman identyfikuje również niezbędne zasady, by sieci odniosły sukces. Zalicza do nich: nieustanne podtrzymywanie interakcyjności, długotrwałość, wzajemne powiązanie ze sobą projektów, silne przywództwo, infrastruktura stanowiąca wsparcie, intelektualna spójność<sup>798</sup>.

Ważnym elementem nowego modelu wspomagania szkół w polskim systemie oświaty są sieci współpracy i samokształcenia. Sieci pojawiły się w polskich instytucjach oświaty od stycznia 2016 roku. Placówki doskonalenia nauczycieli, poradnie psychologiczno-pedagogiczne oraz biblioteki pedagogiczne w reformującym się systemie zostały zobligowane w prawie oświatowym do organizacji i prowadzenia takich sieci<sup>799</sup>. Sieć współpracy i samokształcenia to innowacyjny model doskonalenia, którego głównym celem jest:

- a) wymiana doświadczeń między uczestnikami,
- b) analiza przykładów dobrych praktyk w oświacie,
- c) poszerzenie kompetencji uczestników sieci,
- d) tworzenie nowych rozwiązań na potrzeby szkół i nauczycieli uczestniczących w sieci,
- e) nawiązanie kontaktów i współpraca szkół w ramach sieci,

---

<sup>796</sup> M. A. Huberman, *The professional life...*, s. 51.

<sup>797</sup> C. Day, *Rozwój zawodowy...*, s. 192.

<sup>798</sup> M. A. Huberman, *The professional life...*, s. 53.

<sup>799</sup> E. M. Filipiak, *Sieci współpracy i samokształcenia nauczycieli – pozory zmiany czy przestrzeń możliwości rozwoju kultury szkoły i jej uczestników*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2019, 251(1), s. 33-46.

f) korzystanie z merytorycznego i metodycznego wsparcia ekspertów<sup>800</sup>.

Doskonalenie zawodowe w formie sieci do tej pory pozostaje niedocenione przez nauczycieli i uzależnione jest od wielu zmiennych. Są to zmienne: indywidualne, lokalne, instytucjonalne, systemowe czy kulturowe. Zmienne indywidualne dotyczą pracowników merytorycznych odpowiedzialnych za proces organizowania i prowadzenie sieci (tj. pracowników PDN, PPP, BP). W tym zakresie ważne jest ich nastawienie do nowego sposobu doskonalenia zawodowego, osobistych doświadczeń uczestnictwa w sieciowaniu i nastawienia do zmiany. Zmienne instytucjonalne odnoszą się do sytuacji wewnętrznej wskazanych powyżej placówek wspomagania, którym powierzono nowe zadania, a szczególnie do ich możliwości organizacyjnych, osobowych, finansowych, czasowych. Należy również zwrócić uwagę na klimat społeczny sprzyjający zespołowemu uczeniu się dla organizowania i prowadzenia sieci, wsparcie pracowników przez dyrektora w realizacji nowych zadań, wymiany doświadczeń między osobami odgrywającymi rolę koordynatora sieci. Zmienne lokalne dotyczą środowiska, w którym funkcjonują placówki wspomagania i odnoszą się do ich zdolności do współdziałania i współpracy w realizacji nowych zadań. Następnie do podmiotów wspierających doskonalenie nauczycieli na terenie gminy, powiatu, województwa, a przede wszystkim organów prowadzących te placówki. Zmienne systemowe odnoszą się do całego systemu edukacji, w szczególności do systemu doskonalenia nauczycieli. Kierują uwagę na sprawy takie jak: założenie polityki oświatowej państwa, wielkość środków finansowych przeznaczonych na doskonalenie zawodowe nauczycieli. Z kolei zmienne kulturowe dotyczą fundamentalnych zagadnień dla prowadzenia sieci w polskim systemie oświaty, a mianowicie wskazują na kapitał społeczny, przede wszystkim na zdolność nauczycieli i szkół do współpracy, bez której nie można mówić o dzieleniu się doświadczeniem<sup>801</sup>.

Największym zagrożeniem dla sieci w polskim systemie oświaty jest niezrozumienie ich istoty. Podstawowym problemem nadal jest mylenie dotychczasowych form doskonalenia nauczycieli (kursy, projekty, fora, e-learning, spotkania z doradcą metodycznym, zespoły samokształceniowe) z sieciami. Dlatego zarówno pracownicy merytoryczni instytucji wspomagania, jak i sami nauczyciele muszą zrozumieć, że sieć jest zespołem (uczącą się społecznością) nauczycieli, szkół, a nie grupą nauczaną przez trenerów, wykładowców, ekspertów, koordynatorów<sup>802</sup>. Niezrozumienie, czym jest sieć, może rzutować na negatywne

---

<sup>800</sup> J. Niemiec, *Euronauczyciel – kształcenie i funkcjonowanie*, [w:] *Nauczyciel i kształcenie nauczycieli. Zmiany i wyzwania*, (red.) W. Homer, M. S. Szymański, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2005, s. 260.

<sup>801</sup> E. M. Filipiak, *Sieci współpracy...*, s. 38.

<sup>802</sup> Tamże, s. 39.

nastawienie wobec tej formy doskonalenia nauczycieli. Pozostaje mieć nadzieję, że negatywne nastawienie wobec sieci będzie się zmieniać wraz z bliższym jej poznaniem i rozpowszechnieniem wśród nauczycieli, bowiem sieci są ogromną szansą szkół na rozwój, postęp i znacząco wpływają na jakość pracy szkoły i rozwój zawodowy nauczycieli.

## Konkluzje

Idea kształcenia ustawicznego w doskonaleniu zawodowym nauczycieli zmienia system edukacyjny funkcjonujący w danym społeczeństwie. W systemie takim powinno znaleźć się miejsce na kształcenie dzieci (od najmłodszych lat), młodzieży i dorosłych. Powinność tę powinno przyjąć na siebie całe społeczeństwo. Nie wyznacza się wtedy ram i czasu kształcenia, co obecnie funkcjonuje w nauczaniu instytucjonalnym, prawnie uwarunkowanym. Spójność między wszystkimi czynnikami wychowującymi to warunek, który musi zaistnieć. W tym procesie edukacja nauczycielska jest zatem częścią edukacji pojmowanej szeroko i ogólnie. Zawiera cechy istotne, charakterystyczne dla profesji nauczycielskiej, całą swoją specyfikę tego zawodu z uwzględnieniem potrzeb jednostki - z potrzebą samorealizacji na czele - i oczekiwań społecznych względem nauczyciela<sup>803</sup>.

Podstawą kształcenia ustawicznego w doskonaleniu zawodowym jest również rozbudzenie u nauczycieli poczucia podmiotowości oraz odpowiedzialności za własną egzystencję i rozwój zawodowy<sup>804</sup>. Jednakże to nie tylko powinność wobec siebie i urzeczywistnianie swoich celów życiowych i zawodowych, lecz także powinność wobec młodzieży, która poddana jest ich wpływom dydaktyczno-wychowawczym. To rodzaj długu, jaki winien spłacać każdy nauczyciel wobec społeczeństwa, które zawierzyło jego misji i posłannictwu<sup>805</sup>. Szkoła, w której rozwijają się nauczyciele, sama staje się szkołą rozwijającą, gdyż to oni nadają jej tempo rozwojowe. Bez obaw wdrażają innowacje oraz sami starają się być twórcami nowych wzorów kształcenia, nowych trendów i nieznanymi dróg prowadzenia uczniów. Twórczość jest źródłem zmian w każdej dziedzinie życia, gdyż dzięki niej ludzie (Nauczyciele) stają się transgresyjni w swoim myśleniu i aplikacji pedagogicznej<sup>806</sup>. Twórczość i transgresja to powolne wchodzenie w rolę euronaucyiciela, rozszerzającego swoje

---

<sup>803</sup> A. M. de Tchorzewski, *Rzecz o kształtowaniu...*, s. 110.

<sup>804</sup> H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak, *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, WSP ZNP, Poznań 2000, s. 42.

<sup>805</sup> Tamże, s. 45.

<sup>806</sup> L. Wollman-Mazurkiewicz, *Nauczyciel innowator w reformowanej szkole*, [w:] *Nauczyciel epoki przemian*, (red.) S. Korczyński, Wydawnictwo UO, Opole 2004, s. 43-49.

kompetencje i umiejętności zawodowe. Idea euronauczyciela jako definicja i perspektywa jest ugruntowana jako efekt naszych polskich aspiracji, formułowana jako edukacja polskiego priorytetu, mająca swoje związki z edukacją i jej progresją krajów europejskich i całego świata<sup>807</sup>. Europejski nauczyciel to profesjonalista w swojej dziedzinie, wyposażony w największe nośniki wiedzy ogólnej i zawodowej. Otwiera się on na dorobek naukowy i kulturowy innych krajów, akceptując w pełni wielokulturowość. To znawca sztuki nauczania i wychowania jako kompatybilnych procesów, zachodzących także lub przede wszystkim pod jego osobistym działaniem. W końcu to także twórcza i transgresyjna osobowość otwarta na innowacje i dialog<sup>808</sup>.

Nauczyciele jako osoby, którym powierza się kształcenie i wychowanie młodego pokolenia, przede wszystkim sami ponoszą odpowiedzialność za poszerzenie i uzupełnienie wiedzy ogólnej i pedagogicznej. Zatem kształcenie i doskonalenie nauczycieli jest nakazem czasu, ponieważ to oni kierują rozwojem ucznia, a w efekcie kreują nową generację. Powodzenie reformy będzie w dużym stopniu zależało od tego, w jaki sposób odniosą się do niej nauczyciele, od ich gotowości do zmian oraz zaangażowania i przygotowania. Dlatego praca zawodowa współczesnego nauczyciela wymaga nie tylko coraz lepszego wykształcenia, ale także coraz większego wkładu osobowego, zdolności i zamiłowania. Konieczność podejmowania przez nauczycieli nowych funkcji spowoduje, że praca schematyczna, monotonna przekształcać się będzie w coraz bardziej refleksyjną, gdzie obok kwalifikacji zawodowych niezbędne są: inteligencja, głębokie rozumienie procesów i zjawisk, sprawne myślenie, wyobraźnia i pomysłowość. Stąd adaptację nauczycieli do nowych warunków należy rozumieć jako dojrzewanie całej osobowości do podejmowania działań i rozwiązywania rozmaitych sytuacji zawodowych<sup>809</sup>. Ponieważ dzisiejsze szkoły są nasycone skomplikowaną techniką, nowoczesnym kierowaniem, szczególnymi regulacjami prawnymi, stąd każdy nauczyciel musi odnaleźć się w takiej rzeczywistości, a w sposób niekwestionowany na pewno pomoże mu w tym doskonalenie się<sup>810</sup>.

Zatem jakość edukacji zależy od wielu czynników, a wśród nich szczególną rolę odgrywa doskonalenie zawodowe nauczycieli. Dyskusje o sprawach zawodu nauczycielskiego wywoływane są ostatnio przeważnie incydentami w szkołach czy niekiedy – apelami nauczycieli o wzrost płac oraz obronę interesów zagwarantowanych ustawą Karta Nauczyciela.

---

<sup>807</sup> J. Niemiec, Euronauczyciel – kształcenie i funkcjonowanie..., s. 262.

<sup>808</sup> Tamże, s. 263.

<sup>809</sup> E. M. Filipiak, Sieci współpracy..., s. 33.

<sup>810</sup> B. Śliwerski, Meblowanie..., s. 54.

Rzadko podejmuje się próby całościowego spojrzenia na sposób przygotowania nauczycieli do zawodu, wdrażania ich do samodzielnej pracy, na modele funkcjonowania w zawodzie i w społeczeństwie czy proces doskonalenia zawodowego. Pedagodzy, pedagodzy, politycy i praktycy oświatowi od dawna poszukują optymalnych rozwiązań w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli. Zainteresowanie tą problematyką wzrosło szczególnie w okresie reformowania systemu edukacji oraz dynamicznych zmian społeczno-kulturowych i edukacyjnych. Oczekuje się, że system doskonalenia zawodowego nauczycieli sprosta wyzwaniom współczesnej i przyszłej edukacji i szkoły, a także wymaganiom społeczeństwa wiedzy.

## ROZDZIAŁ 4

### Metodologiczne podstawy badań własnych

#### 4.1. Paradygmat i model badań

Termin „paradygmat” pochodzi z języka greckiego i oznacza przykład, wzór, rozumiany jako pierwotny model rzeczy zmysłowych, model w formie schematycznej, mający wartość dydaktyczną, dostarczający wyraźnego i bezpośredniego oglądu szczególnie złożonych badań<sup>811</sup>. Pierwotnie było to pojęcie wyłącznie językoznawcze, rozumiane jako zespół form deklinacyjnych lub koniugacyjnych właściwych danemu typowi wyrazów. Do filozofii nauki termin „paradygmat” został wprowadzony w XVIII wieku przez Georga Christopha Lichtenberga, który określił go jako pewne fundamentalne wzorce wyjaśniania w naukach fizykalnych, na których nadbudowane są sieci wyjaśnień<sup>812</sup>. Termin ten można zdefiniować jako pewien elastyczny wzorzec badawczy – schemat pojęć, wyników i procedur, który organizuje późniejsze badania<sup>813</sup>.

Pojęcie „paradygmat” zostało wprowadzone do nauki przez filozofa Thomasa Kuhna w 1962 roku. Według niego oznacza ono zbiór pojęć, podstawowych twierdzeń, zasad i metod badawczych wykorzystywanych w danej dyscyplinie naukowej<sup>814</sup>. „Dobry paradygmat”, zdaniem Kuhna, posiada następujące cechy: jest spójny logicznie i pojęciowo, prosty, a także zawiera tylko te pojęcia i teorie, które są dla danej nauki rzeczywiście niezbędne oraz daje możliwość tworzenia teorii szczegółowych zgodnych ze znanymi faktami<sup>815</sup>. Według Kuhna paradygmat jest istotny dla badań naukowych, ponieważ: „(...) żadna nauka przyrodnicza nie może być wyjaśniana bez zastosowania splecionych teoretycznych i metodologicznych poglądów pozwalających na wybór, ocenę i krytykę”<sup>816</sup>. Paradygmat jest tym kryterium, które najściślej identyfikuje obszary nauki oraz kieruje wysiłkiem badawczym społeczności naukowych. Najbardziej znana i często przytaczana definicja paradygmatu pochodzi z książki

---

<sup>811</sup> K. Jodkowski, Wspólnoty uczonych, paradygmaty, rewolucje naukowe, <http://www.ifil.uz.zgora.pl/> [dostęp: 07.04.2023].

<sup>812</sup> Tamże.

<sup>813</sup> S. Blackburn, Oksfordzki słownik filozoficzny, Wydawnictwo Książka i Wiedza, Warszawa 1997, s. 285.

<sup>814</sup> T. Kuhn, Struktura rewolucji naukowych, przeł. H. Ostromęcka, J. Nowotniak, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2001, s.33.

<sup>815</sup> Tamże.

<sup>816</sup> Tamże.



Khuna *Struktura rewolucji naukowych* i oznacza: „(...) powszechnie uznawane osiągnięcia naukowe, które w pewnym czasie dostarczają społeczności uczonych modelowych problemów i rozwiązań”<sup>817</sup>. Jednakże Khun używa tego terminu w wielu znaczeniach, co często zarzucali mu jego krytycy. W przytoczonej pozycji można odnaleźć szereg innych określeń, które warto tutaj uporządkować ze względu na zadania, jakie ma spełniać paradygmat. Zdaniem Khuna paradygmat jest narzędziem badawczym, które należy uszczegóławiać i uściślać stosownie do konkretnych potrzeb. Narzędzie to określa „reguły gry” naukowej. Są one wyznaczane przez następujące zespoły założeń: pojęciowych, instrumentalnych, ontologicznych i metodologicznych, aksjologicznych, warunkujących uprawianie nauki w ramach danej tradycji badań naukowych. Za najważniejsze wytyczne poznania naukowego Khun uznawał założenia pojęciowe – określone pojęcia, prawa i teorie naukowe. Pomagają one formułować problemy i ograniczać zakres dopuszczalnych rozwiązań<sup>818</sup>.

Paradygmat w poznaniu naukowym pełni następujące funkcje:

1. Wyznacza społeczności uczonych zakres dopuszczalnej działalności (prawa, teorie, zastosowanie, oprzyrządowanie) w trakcie normatywnego uprawiania nauki.
2. Jest modelem takiej działalności.
3. Jest doktryną, którą zaakceptować musi każdy, kto chce należeć do danej społeczności.
4. Umożliwia skuteczne badania naukowe, gdyż stanowi ich podstawę.
5. Pozostawia społeczności uczonych do rozwiązania konkretne zagadnienia<sup>819</sup>.

Przyjęcie określonego paradygmatu prowadzi uczonych do określonych przekonań. Przekonania te mówią o tym, z jakich składników zbudowany jest świat, jak składniki te oddziałują na siebie i na nasze zmysły, jakie pytania dotyczące tych składników należy zadawać oraz jakich technik należy używać w celu uzyskania wartościowych odpowiedzi, jakie kryteria decydują o poprawności zastosowanych rozwiązań<sup>820</sup>.

W ujęciu uczonego rozwój wiedzy dokonuje się w trzech etapach. W pierwszym, który Khun nazwał „okresem nauki normalnej”, następuje rozwijanie i stosowanie danego paradygmatu, który zostaje uznany przez większość środowiska naukowego za powszechnie obowiązujący. Paradygmat i nauka normalna są ze sobą nierozzerwalnie związane. Paradygmat wyznacza granice nauki normalnej, a nauka normalna aktualizuje i artykułuje paradygmat<sup>821</sup>.

---

<sup>817</sup> Tamże, s. 35.

<sup>818</sup> Tamże.

<sup>819</sup> Tamże.

<sup>820</sup> M. Walczak, *Teoria paradygmatu i jej zastosowanie w naukach prawnych*, „Zeszyty Naukowe Towarzystwa Doktorantów UJ Nauki Społeczne” 2015, nr 10 (1), s. 73-74.

<sup>821</sup> T. Kuhn, *Struktura rewolucji...*, s. 37.

Później następuje drugi etap, który nazywany jest „fazą kryzysu” lub „rewolucji”, kiedy to nauka normalna, czyli ta uprawiana w ramach obowiązującego paradygmatu, nie jest w stanie odpowiedzieć na zaistniałe problemy i wątpliwości. Uczni natrafiają na fakty, z których interpretacją nie potrafią się uporać, jako że wyniki doświadczeń nie zgadzają się z przewidywaniami, zaś wszelkie próby uporania się z tego typu trudnościami za pomocą posiadanych środków teoretycznych nie przynoszą zadawalających rezultatów. Te niespodziewane trudności Khun nazwał „anomaliami”. Ostatnim etapem rozwoju nauki jest przezwyciężenie „kryzysu” dokonującego się poprzez przyjęcie nowego paradygmatu lub kilku konkurencyjnych paradygmatów, spośród których zostaje przyjęty ten, który najlepiej radzi sobie z anomaliami zaistniałymi w obrębie poprzedniego kanonu nauki<sup>822</sup>.

Pod wpływem krytyki środowiska naukowego, które zarzucało Khunowi niejasność wprowadzonego pojęcia oraz „mętne posługiwanie się terminem paradygmat”<sup>823</sup>, zmienił nazwę omawianego terminu na „macierz dyscyplinarną”<sup>824</sup>. Nowym terminem zaczął się posługiwać od 1969 roku. Jednak zmiana nazwy nie przyniosła oczekiwanego rezultatu – w nauce wciąż dominuje termin „paradygmat”.

Na problem paradygmatu w nauce zwrócił uwagę również inny znamienity uczony Karl Popper, który zasadniczo inaczej rozumiał istotę tego zagadnienia. Podkreślał, że z uwagi na specyfikę nauk społecznych i humanistycznych mechanizm ich rozwoju będzie inny niż w przypadku nauk przyrodniczych. Uważał, że w naukach społecznych nie ma w zasadzie paradygmatu, który stałby się całkowicie nieaktualny, jak to ma miejsce w naukach ścisłych. Swoje założenia poparł tezą, iż w naukach społecznych w tym samym czasie może istnieć kilka paradygmatów jednocześnie, mogących ze sobą konkurować lub będących wobec siebie komplementarnymi. Ponadto paradygmat ma charakter rezydualny. Oznacza to, że jeden paradygmat pozostawia ślad w innym, a nowe paradygmaty przejmują częściowo założenia poprzednich. Według koncepcji Poppera nowe nauki, na przykład społeczne czy humanistyczne, nie powstają przez rewolucję, jak twierdził Khun, lecz przez fuzję<sup>825</sup>.

Opierając się na założeniach ontologicznych, metodologicznych i epistemologicznych, można wyróżnić pięć paradygmatów, wśród których Egon Gotthold Guba i Yvonna Sessions Lincoln wymieniają: pozytywizm, postpozytywizm, teorię krytyczną, konstruktywizm oraz

---

<sup>822</sup> Tamże, s. 38.

<sup>823</sup> M. Kaliński, O relacjach między strukturą przestępstwa a dekodowanymi z przepisów prawa karnego strukturami normatywnymi, CzPKiNP 2012, nr 4, s. 39-41.

<sup>824</sup> Tamże.

<sup>825</sup> K. R. Popper, The open society and its enemies. The Open Society and Its Enemies, Princeton University Press 2020, s. 7-17.

uczestnictwo<sup>826</sup>. Ta krótka deskrypcja pozwala uzmysłwić sobie, że w nauce istnieje i rozwija się cała plejada paradygmatów, które wpisują się zarówno w koncepcję Khuna, jak i Poppera. Każdy z tych nurtów w pewnym stopniu zachował swoją aktualność, a od przyjętej koncepcji może zależeć, jak będzie się rozumieć na przykład istotę pedagogiki.

W niniejszej pracy przyjęłam paradygmat pozytywistyczny, w którym eksponowane są: korespondencyjna teoria prawdy, związki poznawania rzeczywistości z nastawieniem na jej naprawianie, wymóg zachowania obiektywizmu przy empirycznym ustalaniu prawidłowości. Poznanie naukowe charakteryzuje się rygiem metodycznej systematyczności, dążeniem do ustalania prawdy przy użyciu obiektywnych narzędzi, technik i metod badawczych, jego celem jest rozwiązywanie istotnych problemów i wdrażanie korzystnych zmian, ma przyczyniać się bądź do rozwoju teorii, bądź do jej falsyfikacji<sup>827</sup>.

Paradygmat pozytywistyczny zastosowany w badaniach o edukacji i oświacie ma swoje uzasadnienie w filozofii pozytywnej i korespondującej z nią koncepcji nauki powstałej w świecie nowoczesnym oraz wpisującej się w nurt pedagogiki jako dyscypliny naukowej. Istotą orientacji pozytywistycznej w pedagogice jako dyscyplinie naukowej jest dążenie do wytwarzania wiedzy pewnej o rzeczywistości edukacyjnej i oświatowej, przydatnej do przewidywania tego, co na pewno się wydarzy, czyli wytwarzania takiej wiedzy, która umożliwia racjonalne, to znaczy skuteczne, przewidywanie i projektowanie działań zmierzających do osiągnięcia określonych celów. Zatem pedagogika w orientacji pozytywistycznej oferuje wytwarzanie takiej wiedzy, która pozwala w sposób pewny przewidywać zachowania ludzi. W związku z tym postuluje bezpośredni związek z praktyką, ujawniający się w projektowaniu działań edukacyjnych i oświatowych. Wskaźnikami wpisania się myślenia o edukacji i oświacie w nurt orientacji pozytywistycznej są:

- a) hierarchizowanie różnych typów wiedzy o edukacji i przypisywanie najwyższej wartości wiedzy naukowej, to znaczy wytworzonej według standardów scjentyistycznej racjonalności naukowej,
- b) uznawanie, że najwartościowszym typem wiedzy o edukacji są twierdzenia formułowane w wyniku przeprowadzania badań według reguły metodologii badań empirycznych,
- c) szczególne przywiązanie do badań ilościowych,
- d) istnienie bezpośredniego związku twierdzeń i teorii pedagogicznych z praktyką,

---

<sup>826</sup> E. G. Guba, Y. S. Lincoln, Competing paradigms in qualitative research, "Handbook of qualitative research" 1994, nr 2, s. 93-105.

<sup>827</sup> D. Kubinowski, Idiomatyczność – synergia – emergencja. Rozwój badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2013, s. 36.

- e) przyjęcie, iż zadaniem pedagogiki jest tworzenie projektów edukacyjnych i oświatowych, które mogą zostać wdrożone i zastosowane bezpośrednio w praktyce edukacyjnej i oświatowej,
- f) propagowanie, że pedagodzy powinni wykorzystać wyniki badań empirycznych nie tylko z własnej dyscypliny naukowej,
- g) głoszenie praktyczności pedagogiki,
- h) postulowanie, że postęp w praktyce edukacyjnej i oświatowej polega na coraz lepszym i skuteczniejszym kontrolowaniu wszystkich procesów edukacyjnych<sup>828</sup>.

Ze względu na wybrany paradygmat w pracy posłużyłam się modelem badań ilościowych. Główne cechy tego modelu to:

- a) przekonanie, że zachowanie i działanie ludzi można badać metodami przyrodoznawstwa,
- b) celem nauki jest wyjaśnianie oraz ustalanie przyczyn badanych zjawisk i faktów,
- c) przestrzeganie postulatów scjentyzmu oraz empiryzmu głoszącego, że jedyną drogą poznania jest doświadczenie,
- d) przeprowadzenie badań według ustrukturyzowanych, szczegółowych projektów,
- e) ściśle zdefiniowane zmienne,
- f) sprecyzowane kroki postępowania badawczego,
- g) problematyka zoperacjonalizowana,
- h) wystandaryzowane techniki oraz narzędzia badawcze,
- i) dbałość o obiektywizm oraz eliminowanie wpływu badacza lub badanego na rezultat badań,
- j) wnioskowanie statystyczne, które pozwala rozciągnąć wnioski uzyskane z badań próby reprezentacyjnej na całą populację<sup>829</sup>.

Krytycy orientacji pozytywistycznej w badaniach koncentrują się głównie na zjawisku redukcji problematyki badawczej spowodowanej przekonaniem, że przedmiotem badań może być tylko to, co poddaje się pomiarowi empirycznemu. Zwolennicy tej orientacji podkreślają zaś wartość metodologii empirycznej oraz praktyczną użyteczność tak wytwarzanych wyników badań.

---

<sup>828</sup> T. Hejnicka–Bezwińska, Koncepcja pedagogiki (i pedagogiki ogólnej) w Szkole Lwowsko-Warszawskiej, „Forum Pedagogiczne” 2018, 8, (1), s. 43-58.

<sup>829</sup> B. Majerek, Młodzież wobec innych: studium empiryczne na temat nietolerancji społecznej, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2005, s. 106 – 110.

## 4.2. Cel i przedmiot badań

Pedagogika w stosunku do innych dyscyplin naukowych stosunkowo późno zaczęła posługiwać się metodami naukowymi, niemniej jednak, tak jak i inne dyscypliny, obecnie dysponuje określonym zasobem metod. Badania pedagogiczne w literaturze są różnorako definiowane przez wielu autorów. Okoń pod pojęciem badań naukowych rozumie ogół czynności i środków umożliwiających wzbogacenie wiedzy o danej dziedzinie rzeczywistości, bądź znalezienia sposobów osiągnięcia jakiegoś celu praktycznego<sup>830</sup>. Zaczyński posługuje się inną definicją badań pedagogicznych. Określa on badania naukowe jako złożoną czynność podejmowaną w celu rozwiązania jakiegoś problemu. Twierdzi, że badanie naukowe jest wieloaspektowym procesem zróżnicowanych wewnętrznie działań, mających zapewnić nam obiektywne, dokładne, wyczerpujące poznanie wybranego wycinka rzeczywistości przyrodniczej, technicznej, społecznej lub kulturowej<sup>831</sup>.

Mając wiedzę pozwalającą uchwycić istotę badań pedagogicznych, należy zastanowić się i odpowiedzieć na pytanie, co można uznać za przedmiot badań oraz jakie wytycza ona cele. Według Zbigniewa Skornego: „(...) przedmiotem badań mogą być zewnętrzne warunki lub przyczyny zachowania się. Są nimi określone podniety, sytuacje lub czynniki środowiskowe wpływające na sposób zachowania się”<sup>832</sup>. Bardziej trafna jest jednak, moim zdaniem, definicja Jerzego Brzezińskiego, według którego: „(...) przedmiotem badania jest człowiek i jego zachowanie się. Człowiek jako podmiot zachowania się, a zachowanie jako najwyższe, specyficzne, ludzkie formy zachowania się”<sup>833</sup>.

W naukach humanistycznych przedmiot badań definiowany jest jako problem złożony, gdyż obejmuje bardzo różne sfery działalności życia społecznego oraz jest świadomą działalnością pedagogiczną, a więc obejmuje procesy wychowawcze i procesy nauczania, samowychowania i uczenia się, ich cele, treści, przebieg, metody, środki i organizację<sup>834</sup>.

W niniejszej rozprawie przedmiotem badań jest proces doskonalenia zawodowego nauczycieli w kontekście zmian edukacyjnych w polskim systemie oświaty wprowadzonych 1 września 2017 roku.

---

<sup>830</sup> W. Okoń, *Elementy dydaktyki szkoły wyższej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1973, s. 339.

<sup>831</sup> W. Zaczyński, *Praca badawcza nauczyciela*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne WSiP, Warszawa 1995, s. 9.

<sup>832</sup> Z. Skorny, *Prace z psychologii i pedagogiki*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne WSiP, Warszawa 1984, s. 69.

<sup>833</sup> J. Brzeziński, *Elementy metodologii badań psychologicznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1984, s. 6.

<sup>834</sup> T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2001, s. 40.

Jan Such uważa, że: „Zasadniczym celem poznania naukowego jest zdobycie wiedzy maksymalnie ścisłej, maksymalnie pewnej, maksymalnie ogólnej, maksymalnie prostej, o maksymalnej zawartości informacji”<sup>835</sup>. W opinii Zaczyńskiego celem badań pedagogicznych jest natomiast bliższe określenie tego, do czego zmierza badacz, co pragnie osiągnąć w swoim działaniu. Zdaniem autora, uzasadnienie potrzeby formułowania celu w pracach badawczych wydaje się być zbyt czułe, gdy pamiętamy o tym, że praca badawcza należy do działań najbardziej na cel ukierunkowanych. Podany w badaniach cel musi legitymować się konkretnością, jasnością i realnością. Realność celu polega na wytyczeniu takich zamierzeń, które leżą w granicach możliwości danego badacza<sup>836</sup>. Badania pedagogiczne podejmowane są w celu rozwiązania konkretnego problemu i powinny wносить coś twórczego do zasobu wiedzy pedagogicznej. Potrzebę badań pedagogicznych uzasadnia w niemałej mierze aktualność problemu, jaki pragnie się rozwiązać z ich pomocą. Mówi się wtedy o problemie odpowiadającym na pilne potrzeby społeczne. Rozwiązanie jego może dopomóc w usprawianiu lub unowocześnianiu pracy dydaktycznej i wychowawczej<sup>837</sup>. Mieczysław Łobocki twierdzi jednak, że nie wszystkie badania pedagogiczne wnoszą coś twórczego do zasobu wiedzy pedagogicznej, ale mają one większy sens, o ile badacz: „(...) potrafi wysnuwać ze swych rozczarowań wiążące wnioski w sprawie dalszych poczynañ badawczych”<sup>838</sup>.

Warto również przytoczyć klasyfikację celów badawczych. Wyróżniamy dwa rodzaje celów: zewnętrzne i wewnętrzne. Cele zewnętrzne wynikają z funkcji, jakie pełni nauka w społeczeństwie, w życiu ludzi, gdy jest stosowana do realizacji pewnych zadań teoretycznych lub praktycznych. Natomiast cele wewnętrzne to te, które stawia sobie uczonej bezpośrednio w swej pracy badawczej – są one czysto poznawcze<sup>839</sup>.

Dla Krzysztofa Rubachy cel to coś, co kieruje badaniem<sup>840</sup>. Wyodrębnia on dwa typy celów badań, które odnoszą się do badań ilościowych i jakościowych. Pierwszym, jest wyjaśnienie nomotetyczne, przyporządkowane typowi badań teoretycznych, w którym wyróżnia: teoretyczne eksploracyjne (budowanie teorii) i weryfikacyjne (sprawdzanie teorii), a których celem jest budowanie teorii edukacji o zasięgu odniesionym do populacji oraz jej sprawdzanie. Drugim, jest wyjaśnienie idiograficzne dotyczące badań praktycznych, do

---

<sup>835</sup> J. Such, O uniwersalności praw nauki, „Studia Metodologiczne” 1968, nr 5, s. 39.

<sup>836</sup> W. Zaczyński, Praca badawcza nauczyciela..., s. 52.

<sup>837</sup> M. Łobocki, Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007, s. 12.

<sup>838</sup> Tamże, s. 15.

<sup>839</sup> J. Brzeziński, Elementy metodologii badań..., s. 6.

<sup>840</sup> K. Rubacha, Warunki kierujące rozwojem metodologii badań w naukach pedagogicznych. Teoretyczność i praktyczność badań, „Studia z Teorii Wychowania” 2021, nr 12 (34), s. 28.

których zalicza: diagnostyczne, oceniające i badania w działaniu, których celem jest rozwiązywanie jakiegoś problemu lub udoskonalenie systemu działania<sup>841</sup>.

Ustalone w pracy cele badań wynikają z przyjęcia klasyfikacji celów zaproponowanej przez Skornego, który wyróżnia: cele teoretyczno-poznawcze, wiążące się z poznaniem określonej kategorii zjawisk oraz wykryciem ich związków, zależności i prawidłowości, a także cele praktyczno-wdrożeniowe, które łączą się z wykorzystaniem wyników badań w działalności wychowawczej, produkcyjnej, społecznej, kulturalnej lub innej formie ludzkiej działalności. Wyodrębniając powyższe cele, należy również wskazać na ich wzajemne powiązanie. Realizacja celów teoretyczno-poznawczych stanowi podstawę osiągnięcia celów praktyczno-wdrożeniowych, gdyż poznanie prawidłowości kierujących daną kategorią zjawisk umożliwia nimi kierowanie<sup>842</sup>.

Celem głównym pracy jest przedstawienie doskonalenia zawodowego w kontekście zmian edukacyjnych w polskim systemie oświaty wprowadzonych reformą 1 września 2017 roku.

Celami teoretyczno-poznawczymi są:

- a) przegląd teorii z zakresu zmian społecznych i edukacyjnych,
- b) zaprezentowanie polskiego systemu oświaty w kontekście wybranych zmian,
- c) przegląd koncepcji kształcenia ustawicznego i doskonalenia zawodowego,
- d) analiza założeń polityki oświatowej państwa w dobie reformy,
- e) rozpoznanie i opisanie podstaw prawnych doskonalenia zawodowego nauczycieli w Polsce wprowadzonych reformą 1 września 2017 roku,
- g) poznanie deklaracji nauczycieli na temat sposobu, w jaki reforma zmieniła sytuację szkoły i sytuację nauczycieli w zakresie doskonalenia zawodowego,
- f) poznanie deklaracyjnych działań podejmowanych przez nauczycieli w związku z procesem doskonalenia zawodowego w kontekście reformy systemu edukacji.

Celem praktyczno-wdrożeniowym jest opracowanie, na podstawie wniosków wynikających z badań, zaleceń służących poprawie systemu doskonalenia zawodowego nauczycieli. Uzyskane w wyniku analizy badań zalecenia mogą być także wskazówką dla organów prowadzących i nadzorujących pracę szkół, a także instytucji wspierających proces doskonalenia nauczycieli.

---

<sup>841</sup> Tamże.

<sup>842</sup> Z. Skorny, *Prace magisterskie z...*, s. 31.

### 4.3. Problemy badawcze

Józef Pieter twierdzi, że problemy badawcze są to pytania, na które szukamy odpowiedzi na drodze badań naukowych. Wysuwając je, zadajemy pytanie przyrodzie i otoczeniu, a nie osobie drugiej. Staramy się znaleźć odpowiedzi na postawione przez nas pytanie poprzez własny wysiłek, nie zaś przez oczekiwanie gotowej odpowiedzi od innego człowieka<sup>843</sup>. Janusz Sztumski natomiast pisze, iż problemem badawczym nazywamy to, co jest przedmiotem wysiłków badawczych, czyli po prostu to, co orientuje nasze przedsięwzięcia poznawcze<sup>844</sup>. Najbardziej zwięzłą definicję przedstawi Łobocki. Według niego, problemy badawcze są to pytania, na które szukamy odpowiedzi na drodze badań naukowych<sup>845</sup>. Tadeusz Pilch natomiast rozszerza to pojęcie i definiuje je jako prosty zabieg werbalny, który polega na precyzyjnym rozbiciu tematu na pytania, problemy. Zabieg ten musi spełniać kilka warunków, by był prawidłowy<sup>846</sup>:

- a) sformułowane problemy muszą wyczerpywać zakres naszej niewiedzy, zawartej w temacie badań (problemy badawcze w bardziej precyzyjny sposób określają obszar naszych wątpliwości i wyznaczają teren poszukiwań badawczych),
- b) poprawnie sformułowany problem badawczy winien zawierać wszystkie generalne zależności między zmiennymi, co pozwoli na uściślenie zakresu badanych zjawisk,
- c) rozstrzygalność empiryczna oraz wartość praktyczna stanowią kolejny niezbędny warunek poprawności problemu badawczego<sup>847</sup>.

Formułowanie problemów badawczych jest więc ważnym zabiegiem, wymagającym poważnego namysłu i pewnego zasobu wiedzy. Pomimo że problemy badawcze wyznaczają zakres niewiedzy, to, aby poprawnie sformułować problem badawczy, należy mieć dobre rozeznanie w przedmiocie badań. Wyróżnia się dwa rodzaje problemów: istotnościowe i zależnościowe. Pierwsze z nich są pytaniami o wartości zmiennych, charakteryzujących interesujące badacza zjawisko, a drugie pytaniami o relacje łączące te zmienne<sup>848</sup>.

Klasyfikacja problemów, którą przyjęłam w pracy, obejmuje problemy główne i szczegółowe. Procedura ta polega na wyprowadzeniu problemu głównego z postawionego celu,

---

<sup>843</sup> J. Pieter, *Ogólna metodologia pracy naukowej*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków 1967, s. 67.

<sup>844</sup> J. Sztumski, *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1984, s.28.

<sup>845</sup> M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii...*, s. 17.

<sup>846</sup> T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1995, s. 24.

<sup>847</sup> Tamże, s. 24-25.

<sup>848</sup> J. Gnitecki, *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Zielonej Górze, Zielona Góra 1993, s. 78-79.



a następnie poprzez analizę zjawiska, którego ten problem dotyczy, wyłonieniu problemów szczegółowych. W dysertacji sformułowałam następujące problemy badawcze, które usystematyzowałam w czterech obszarach:

1. Jakie są założenia polityki oświatowej państwa w dobie reformy systemu edukacji?
  - 1.1. Jaka jest geneza i jakie są założenia programowe reformy wprowadzonej 1 września 2017 roku?
  - 1.2. Jak jest oceniana wprowadzona reforma w badaniach społecznych (CEBOS) i przez instytucje kontroli (NIK)?
  - 1.3. Jakie są kierunki polityki oświatowej państwa na lata 2017 – 2022?
2. Jakie są założenia dotyczące funkcjonowania systemu doskonalenia zawodowego nauczycieli w Polsce po wprowadzeniu reformy 1 września 2017 roku?
  - 2.1. Jak polskie prawo determinuje pracę nauczyciela i proces doskonalenia zawodowego?
  - 2.2. Jakie są regulacje prawne dotyczące wykonywania zawodu nauczyciela w Polsce?
  - 2.3. Na czym polega systemowy charakter doskonalenia zawodowego nauczycieli?
  - 2.4. W jaki sposób finansowane jest doskonalenie zawodowe nauczycieli?
  - 2.5. Na czym polega nowy paradygmat wspomagania jakości pracy szkoły?
  - 2.6. Jakie są założenia prawne dotyczące instytucji zewnętrznych wspierających proces doskonalenia zawodowego?
    - 2.6.1. Jakie są zapisy w prawie oświatowym dotyczące funkcjonowania placówek doskonalenia nauczycieli?
    - 2.6.2. Jakie są zapisy w prawie oświatowym dotyczące funkcjonowania poradni psychologiczno-pedagogicznych?
    - 2.6.3. Jakie są zapisy w prawie oświatowym dotyczące funkcjonowania bibliotek pedagogicznych?
  - 2.7. Jakie są uwarunkowania prawno-organizacyjne doskonalenia zawodowego organizowanego pod kierunkiem szkoły?
    - 2.7.1. Jakie są zapisy w prawie oświatowym dotyczące wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli?
    - 2.7.2. Jakie znaczenie w procesie doskonalenia zawodowego ma pojęcie „zaangażowanie w pracę”?
    - 2.7.3. Jakie są obowiązki dyrektora szkoły zawarte w przepisach prawa oświatowego?
    - 2.7.4. Jak prawo oświatowe reguluje nadzór pedagogiczny dyrektora szkoły?
    - 2.7.5. Jaka jest rola dyrektora szkoły w procesie doskonalenia zawodowego nauczycieli w zakresie motywacji do podjęcia szkoleń?

3. Jakie są deklaracje badanych nauczycieli na temat sposobu, w jaki reforma zmieniła sytuację szkoły i sytuację zawodową nauczycieli?
  - 3.1. Jakie są deklaracje badanych nauczycieli na temat zmian strukturalnych i programowych w szkołach?
  - 3.2. Czy istnieją i jakie są różnice w zakresie oceny zmian strukturalnych i programowych dokonywanej przez badanych nauczycieli z różnych typów szkół: podstawowych, gimnazjów, liceów ogólnokształcących, techników oraz szkół zawodowych?
  - 3.3. Jak badani nauczyciele oceniają sposób wprowadzania reformy (przygotowanie, rozpoczynanie, informowanie i wdrażanie zmiany)?
  - 3.4. Jak badani nauczyciele oceniają zmiany dotyczące ich sytuacji zawodowej?
4. Jakie są deklaratywne działania podejmowane przez nauczycieli w związku z procesem doskonalenia zawodowego w kontekście wspomnianej reformy?
  - 4.1. Jaka jest motywacja badanych nauczycieli do podjęcia doskonalenia zawodowego?
    - 4.1.1. Jakie czynniki najbardziej motywują badanych nauczycieli do podjęcia doskonalenia zawodowego?
    - 4.1.2. Jakie zmiany wprowadzone w szkołach sprzyjają motywowaniu badanych nauczycieli do podjęcia doskonalenia zawodowego?
    - 4.1.3. Jak badani nauczyciele oceniają własne zaangażowanie w proces doskonalenia zawodowego?
    - 4.1.4. Jak badani nauczyciele oceniają zaangażowanie dyrektora w procesie motywowania nauczycieli do podjęcia szkoleń?
  - 4.2. Jak wprowadzone zmiany w systemie edukacji zmieniły nastawienie badanych nauczycieli do doskonalenia zawodowego?
    - 4.2.1. Jakie zmiany badani nauczyciele uważają za sprzyjające doskonaleniu zawodowemu?
    - 4.2.2. Jakie zmiany badani nauczyciele uważają za niesprzyjające doskonaleniu zawodowemu?
  - 4.3. Jakie działania podejmują badani nauczyciele w procesie doskonalenia zawodowego?
    - 4.3.1. W jakich formach doskonalenia zawodowego uczestniczyli badani nauczyciele w ostatnich pięciu latach?
    - 4.3.2. Jak badani nauczyciele oceniają poszczególne komponenty form doskonalenia zawodowego, w których uczestniczyli w ostatnich pięciu latach?
    - 4.3.3. Jakie są oczekiwania badanych nauczycieli wobec prowadzonych szkoleń?

- 4.4. Czy badani nauczyciele korzystali z instytucji zewnętrznych wspomagających proces doskonalenia zawodowego?
- 4.5. Jak badani nauczyciele oceniają potrzebę kształcenia ustawicznego w kontekście wykonywanego zawodu nauczyciela?
- 4.6. Czy i w jaki sposób doskonalenie zawodowe, zdaniem badanych nauczycieli, warunkuje jakość pracy szkoły?

#### 4.4. Hipotezy

Kiedy badacz sformułuje problemy badawcze, na które w toku badań będzie chciał znaleźć odpowiedzi, to następnym krokiem będzie sformułowanie hipotez. Według Rubachy są one świadomie przyjętymi przypuszczeniami czy założeniami, wymagającymi jednak potwierdzenia lub odrzucenia na podstawie przeprowadzonych badań<sup>849</sup>. Hipoteza jest zdaniem wyprowadzonym z teorii, które odnosi się do warunków empirycznych, pozwalających na jej zweryfikowanie. Zatem aby hipoteza była poprawnie sformułowana, powinna spełniać następujące warunki:

- a) być weryfikowalna,
- b) wyrażać związek pomiędzy zmiennymi dającymi się zbadać,
- c) być przypuszczeniem wysoce prawdopodobnym, znajdującym poparcie w dorobku naukowym,
- d) być wnioskiem z dotychczasowych obserwacji i doświadczeń badacza,
- e) stanowić twierdzenia wyrażone w sposób jednoznaczny i możliwie uszczegółowiony<sup>850</sup>.

Hipotezy pozwalają badaczowi skonkretyzować ustalone problemy badawcze. Według Rubachy dzięki hipotezom roboczym badacz widzi problem jaśniej i wyraźniej, co umożliwia tym samym właściwy dobór metod i technik badawczych<sup>851</sup>. Jednak nie wszystkie problemy badawcze wymagają formułowania hipotez. Ważne są one w przypadku problemów zależnościowych, bowiem przewidywania co do związków pomiędzy zjawiskami, których dotyczy problem, można uzasadnić teoretycznie, opierając się na istniejącej wiedzy o tych zjawiskach. Natomiast nie ma potrzeby formułowania hipotez, gdy problem badawczy dotyczy jedynie opisu badanych faktów czy zjawisk<sup>852</sup>.

---

<sup>849</sup> K. Rubacha, Warunki kierujące rozwojem..., s. 99.

<sup>850</sup> Tamże, s. 74-75.

<sup>851</sup> K. Rubacha, Warunki kierujące rozwojem..., s. 74-75.

<sup>852</sup> Tamże, s. 74-75.

W związku z tym w pracy sformułowałam hipotezę jedynie do problemów zależnościowych (pytanie badawcze 3.2.). Uzasadnienie postawionej poniżej hipotezy stanowi pogłębiona analiza literatury przedmiotu oraz obserwacja edukacyjnej rzeczywistości.

W celu uszczegółowienia problemu 3.2., sformułowałam następującą hipotezę: *Istnieją różnice w zakresie oceny zmian strukturalnych i programowych dokonywanej przez nauczycieli ze szkół: podstawowych, gimnazjów, liceów ogólnokształcących, techników, szkół zasadniczych zawodowych.*

Nauczyciele szkół podstawowych w zdecydowanej większości powinni pozytywnie ocenić zmiany strukturalne i programowe. Wydłużenie edukacji w szkole podstawowej do ośmiu lat stworzy nauczycielom nowe perspektywy zawodowe i możliwości na rynku pracy. Nowa podstawa programowa, modyfikacja planów nauczania, wzrost liczby godzin w siatkach nauczania, wprowadzenie nowych przedmiotów spowoduje wzrost zainteresowania nauczycieli doskonaleniem zawodowym w zakresie zdobywania dodatkowych kwalifikacji, ale również udoskonalenia niezbędnych kompetencji dydaktyczno-wychowawczych.

Nauczyciele gimnazjów, w zdecydowanej większości, proponowane zmiany strukturalne ocenią negatywnie. Nowa struktura systemu szkolnego, która przyniosła likwidację gimnazjów, pozbawiła nauczycieli miejsc pracy czy zmusiła do ewentualnej zmiany miejsca pracy. Wymusiła konieczność przekwalifikowania się nauczycieli, którzy w nowym miejscu pracy nie zawsze otrzymają przydziały zgodne z ich kwalifikacjami i umiejętnościami. Jest to grupa nauczycieli, która powinna być zainteresowana doskonaleniem zawodowym, ponieważ potrzebować będzie dodatkowych kwalifikacji i nowych umiejętności. Reforma wniosła niepewność do sytuacji zawodowej nauczycieli gimnazjów oraz konieczność odnalezienia się w nowej strukturze szkolnictwa i środowiska pracy, dlatego nauczyciele potrzebować będą pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Nauczyciele liceów ogólnokształcących, w zdecydowanej większości, powinni pozytywnie ocenić zmiany strukturalne i programowe. Wydłużenie nauki do czterech lat stworzy nauczycielom większe możliwości w zatrudnieniu. Rozbudowana podstawa programowa, zmodyfikowana siatka godzin i plany nauczania to zdecydowanie lepsze przygotowanie uczniów do egzaminu maturalnego oraz edukacji na studiach wyższych. To również powinna być grupa nauczycieli zainteresowana doskonaleniem zawodowym, szczególnie w obszarach, w których zaszły zmiany programowe.

Nauczyciele techników, w zdecydowanej większości, powinni pozytywnie ocenić wydłużenie nauki w technicach do pięciu lat. Dłuższy okres nauki i nowe podstawy programowe stwarzają więcej możliwości edukacyjnych dla uczniów. Szczególnie

przyczyniają się do właściwego przygotowania do egzaminów zawodowych i uzyskania tytułu technika, ale też umożliwiają lepsze przygotowanie do egzaminu maturalnego. Zmiany w programach i planach nauczania wpłyną na wzrost stabilności zawodowej tej grupy nauczycieli.

Nauczyciele zasadniczych szkół zawodowych, w zdecydowanej większości, powinni pozytywnie ocenić wprowadzenie dwustopniowego zawodowego szkolnictwa branżowego. Zmiany w szkolnictwie zawodowym to ogromna szansa na rozwój szkół w oparciu o warunki panujące na rynku pracy i pracodawców. Upraktycznienie wiedzy i związanie teorii z praktyką w odniesieniu do nowych podstaw programowych kształcenia zawodowego zwiększy skuteczność przygotowania uczniów do zewnętrznego egzaminu zawodowego i udrożni proces upowszechnienia w tej grupie uczniów wykształcenia średniego. Ustawowy obowiązek szkolenia nauczycieli zawodu w oparciu o warunki panujące na rynku pracy i pracodawców może stać się szansą na odbudowanie profesjonalnej kadry zawodowej.

#### 4.5. Zmienne i wskaźniki

Kolejnym etapem procesu badawczego jest wyłonienie zmiennych oraz dobór empirycznych wskaźników określających badaną cechę. Zarówno zmienne, jak i wskaźniki stanowią próbę uszczegółowienia problemów badawczych i hipotez roboczych. Według Rubachy zmienna to zbiór wartości, jakie przyjmuje dany obiekt w populacji, do której należy<sup>853</sup>. Poprawnie sformułowana zmienna powinna posiadać dwie cechy. Po pierwsze – wartości zmiennej muszą być rozłączne, nie mogą mieć części wspólnej. Po drugie – muszą wyczerpywać wszystkie warianty zmiennej<sup>854</sup>. Definiując zmienną, badacz przypisuje jej określoną wartość. W klasyfikacji zmiennych można przyjąć różne kryteria. Ze względu na rodzaj wartości wyróżnia się zmienne ilościowe i jakościowe. Przyjmując za kryterium liczbę wartości, wyróżnia się zmienne dwuwartościowe i wielowartościowe. Jeżeli natomiast kryterium stanowić będzie budowa zbioru wartości zmiennych, to można mówić o zmiennych ciągłych i dyskretnych. W literaturze wyróżnia się także zmienne pośredniczące, kontrolne, globalne, zakłócające oraz zależne i niezależne<sup>855</sup>.

Łobocki zmiennymi niezależnymi nazywa różne i ściśle określone sposoby działalności dydaktycznej i wychowawczej. Zmienne zależne są oczekiwanymi skutkami zmiennych

---

<sup>853</sup> K. Rubacha, Warunki kierujące rozwojem..., s. 42.

<sup>854</sup> Tamże.

<sup>855</sup> K. Rubacha, Warunki kierujące rozwojem..., s. 43-45.

niezależnych<sup>856</sup>. Według Rubachy zmienne zależne to zmienne losowe, których rozkładu wartości w zbiorze badanych obiektów badacz nie może przewidzieć. Zmienne niezależne to zmienne ustalone, których rozkład wartości w zbiorze badanych obiektów ustala sam badacz<sup>857</sup>. Ustalenie zmiennych w badaniach pozwala nie tylko na bardziej adekwatny opis problemu badawczego, ale także na jego głębsze zrozumienie.

Po ustaleniu zmiennych dokonałam ich operacjonalizacji poprzez dobór wskaźników, które podobnie jak zmienne odgrywają w badaniach pedagogicznych istotną rolę. Wskaźnik jest zjawiskiem obserwowalnym, służącym identyfikacji zmiennych nieobserwowalnych<sup>858</sup>.

Stefan Nowak podaje, że wskaźnik – to pewna cecha, zdarzenie lub zjawisko na podstawie zajścia, z którego wnioskujemy z pewnością, bądź z określonym prawdopodobieństwem, iż zachodzi zjawisko, które nas interesuje<sup>859</sup>.

W pracy wyodrębniłam zmienne niezależne i zależne. Są to:

- a) zmienna niezależna: typ szkoły, w której pracują badani nauczyciele,
- b) zmienna zależna: deklaracje nauczycieli dotyczące oceny zmian strukturalnych i programowych.

Wyodrębniłam również następujące zmienne badawcze:

1. Założenia polityki oświatowej państwa w dobie reformy systemu edukacji oraz kierunki polityki oświatowej w latach 2017 – 2022.
2. Geneza i założenia programowe reformy wprowadzonej 1 września 2017 roku.
3. Ocena wprowadzonej reformy przez instytucje kontroli oraz społeczeństwo w badaniach sondażowych prowadzonych przez instytucje, takie jak na przykład CEBOS.
4. Sposób funkcjonowania systemu doskonalenia zawodowego nauczycieli w Polsce po wprowadzeniu reformy 1 września 2017 roku.
5. Prawne determinanty pracy nauczyciela i procesu doskonalenia zawodowego.
6. Regulacje prawne dotyczące wykonywania zawodu nauczyciela w Polsce.
7. Systemowy charakter doskonalenia zawodowego.
8. Sposób finansowania doskonalenia zawodowego.
9. Założenia prawne dotyczące instytucji zewnętrznych wspierających proces doskonalenia zawodowego: placówek doskonalenia nauczycieli, poradni psychologiczno-pedagogicznych, bibliotek pedagogicznych.

---

<sup>856</sup> M. Łobocki, Wprowadzenie do metodologii..., s. 34.

<sup>857</sup> K. Rubacha, Warunki kierujące rozwojem..., s. 45.

<sup>858</sup> Tamże, s. 54.

<sup>859</sup> S. Nowak, Metodologia badań społecznych, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 51.

10. Deskrypcja pojęcia „zaangażowanie w pracę”.
11. Zapisy w prawie oświatowym dotyczące wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli.
12. Regulacje prawne dotyczące pracy dyrektora szkoły.
13. Regulacje prawne dotyczące nadzoru pedagogicznego sprawowanego przez dyrektora szkoły.
14. Rola dyrektora szkoły w procesie doskonalenia zawodowego w okresie zmiany.
15. Zapisy w prawie oświatowym dotyczące standardów jakości pracy szkoły i placówek wspierania.
16. Deklaracje badanych nauczycieli na temat zmian strukturalnych i programowych w szkołach.
17. Deklaracje badanych nauczycieli na temat różnic w zakresie oceny zmian strukturalnych i programowych dokonywanej przez respondentów z różnych typów szkół: podstawowych, gimnazjów, liceów ogólnokształcących, techników, zasadniczych szkół zawodowych.
18. Deklaracje badanych nauczycieli dotyczące oceny sposobu wprowadzania reformy w zakresie: przygotowania, rozpoczynania, informowania i wdrażania zmiany.
19. Deklaracje badanych nauczycieli dotyczące oceny zmiany ich sytuacji zawodowej w zakresie organizacji pracy, komfortu pracy, atmosfery w pracy, w zakresie finansów.
20. Deklaracje badanych nauczycieli dotyczące motywacji respondentów do podjęcia doskonalenia zawodowego.
21. Deklaracje badanych nauczycieli wskazujące czynniki najbardziej motywujące respondentów do podjęcia doskonalenia zawodowego.
22. Deklaracje badanych nauczycieli dotyczące zmian wprowadzonych w szkołach, które sprzyjają motywowaniu respondentów do podjęcia doskonalenia zawodowego.
23. Deklaracje badanych nauczycieli dotyczące oceny własnego zaangażowania w proces doskonalenia zawodowego.
24. Deklaracje badanych nauczycieli dotyczące oceny zaangażowania dyrektora szkoły w procesie motywowania respondentów do doskonalenia zawodowego.
25. Deklaracje badanych nauczycieli dotyczące zmian w szkołach sprzyjających doskonaleniu zawodowemu.
26. Deklaracje badanych nauczycieli dotyczące zmian w szkołach niesprzyjających doskonaleniu zawodowemu.
27. Deklaracje badanych nauczycieli dotyczące zmian w systemie edukacji, które zmieniły nastawienie respondentów do doskonalenia zawodowego.

28. Deklaracje badanych nauczycieli dotyczące form doskonalenia zawodowego, w których respondenci uczestniczyli w ostatnich pięciu latach.
29. Deklaracje badanych nauczycieli dotyczące oceny poszczególnych komponentów form doskonalenia zawodowego, w których respondenci uczestniczyli w ostatnich pięciu latach.
30. Deklaracje badanych nauczycieli dotyczące oczekiwań respondentów wobec prowadzonych szkoleń.
31. Deklaracje badanych nauczycieli dotyczące korzystania przez respondentów z instytucji zewnętrznych wspierających proces doskonalenia zawodowego.
32. Deklaracje badanych nauczycieli dotyczące oceny przez respondentów potrzeby kształcenia ustawicznego w kontekście wykonywanego zawodu nauczyciela.
33. Deklaracje badanych nauczycieli dotyczące oceny przez respondentów sposobu, w jaki doskonalenie zawodowe warunkuje jakość pracy szkoły.

Wskaźnikami do zmiennej niezależnej są dane dotyczące typu szkoły zamieszczone w kwestionariuszu ankiety. Wskaźnikami do zmiennej zależnej są odpowiedzi nauczycieli uzyskane w sondażu diagnostycznym dotyczące oceny zmian strukturalnych i programowych.

Wskaźnikami do zmiennych badawczych są dane pochodzące z analizy aktów prawnych, raportów przygotowanych przez instytucje kontroli, badań sondażowych prowadzonych przez instytucje, takie jak na przykład CEBOS oraz dane zawarte w kwestionariuszu ankiety skierowanej do nauczycieli.

Wskaźnikami uzyskanymi z analizy aktów prawnych są dane dotyczące:

1. Założeń polityki oświatowej państwa w dobie reformy systemu edukacji.
2. Kierunków polityki oświatowej państwa w latach 2017 – 2022.
3. Założeń programowych wprowadzonej reformy.
4. Funkcjonowania systemu doskonalenia zawodowego nauczycieli po wprowadzeniu reformy.
5. Prawnych determinantów pracy nauczycieli i procesu doskonalenia zawodowego.
6. Regulacji prawnych dotyczących wykonywania zawodu nauczyciela.
7. Regulacji prawnych dotyczących systemowego charakteru doskonalenia zawodowego nauczycieli.
8. Regulacji prawnych dotyczących sposobu finansowania doskonalenia zawodowego.
9. Założeń prawnych dotyczących organizacji pracy i sposobu funkcjonowania instytucji zewnętrznych wspierających proces doskonalenia zawodowego.
10. Regulacji prawnych dotyczących wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli.
11. Regulacji prawnych dotyczących pracy dyrektora szkoły.



12. Regulacji prawnych dotyczących nadzoru pedagogicznego.
13. Regulacji prawnych dotyczących standardów jakości pracy szkół i placówek wspierania.

Wskaźnikami uzyskanymi z analizy raportów przygotowanych przez instytucje kontroli oraz z analizy badań sondażowych prowadzonych przez instytucje, takie jak na przykład CEBOS, są dane dotyczące:

1. Oceny reformy po roku od jej wprowadzenia w badaniu opinii publicznej organizowanym przez CEBOS.
2. Oceny reformy w raporcie NIK.
3. Oceny przygotowania do zawodu nauczyciela w raporcie NIK.
4. Oceny organizacji i finansowania doskonalenia zawodowego nauczycieli w raporcie NIK.

Wskaźnikami uzyskanymi z kwestionariusza ankiety są deklaracje nauczycieli dotyczące:

1. Oceny zmian strukturalnych wprowadzonych reformą.
2. Oceny zmian programowych wprowadzonych reformą.
3. Oceny różnic w zakresie zmian strukturalnych i programowych wprowadzonych reformą.
4. Oceny sposobu wprowadzania reformy.
5. Oceny sytuacji zawodowej nauczycieli.
6. Oceny czynników motywujących nauczycieli do podjęcia doskonalenia zawodowego.
7. Zmian wprowadzonych w szkołach sprzyjających motywowaniu nauczycieli do podjęcia doskonalenia zawodowego.
8. Oceny własnego zaangażowania w proces doskonalenia zawodowego przez badanych nauczycieli.
9. Oceny zaangażowania dyrektora szkoły w procesie motywowania nauczycieli do podjęcia doskonalenia zawodowego.
10. Zmian wprowadzonych w szkołach sprzyjających doskonaleniu zawodowemu.
11. Zmian wprowadzonych w szkołach niesprzyjających doskonaleniu zawodowemu.
12. Zmian w systemie edukacji, które zmieniły nastawienie badanych do doskonalenia zawodowego.
13. Form doskonalenia zawodowego, w których uczestniczyli badani w ostatnich pięciu latach.
14. Oceny poszczególnych komponentów form doskonalenia zawodowego.
15. Oczekiwań badanych wobec prowadzonych szkoleń.
16. Korzystania z oferty instytucji zewnętrznych wspierających proces doskonalenia zawodowego.
17. Oceny potrzeb kształcenia ustawicznego w kontekście wykonywanego zawodu nauczyciela.

18. Oceny sposobu, w jaki doskonalenie zawodowe warunkuje jakość pracy szkoły.

#### 4.6. Metody, techniki i narzędzia badań

Istotnym dopełnieniem omówionych dotychczas rozważań metodologicznych dotyczących badań pedagogicznych są z pewnością różnego rodzaju metody, techniki i narzędzia badawcze. W literaturze spotyka się wiele różnych definicji tychże pojęć, ale również bardzo różne podziały i klasyfikacje metod i technik badawczych. Najogólniej można powiedzieć, że zarówno metody, jak i techniki badań to sposoby postępowania naukowego, które mają na celu rozwiązanie sformułowanego uprzednio problemu<sup>860</sup>.

Pilch podaje, że metoda jest zespołem czynności i zabiegów zmierzających do poznania określonego przedmiotu. Jest to pewnego rodzaju charakter działania, jaki podejmujemy dla zdobycia interesujących nas danych<sup>861</sup>. Z kolei w innej swojej pozycji przez metodę badań rozumie zespół teoretycznie uzasadnionych zabiegów koncepcyjnych i instrumentalnych obejmujących najogólniej całość postępowania badacza, zmierzającego do rozwiązania określonego problemu naukowego<sup>862</sup>.

Waldemar Dutkiewicz przyjmuje, że metody badań to przede wszystkim typowe i powtarzalne sposoby zbierania, opracowywania, analizy i interpretacji danych empirycznych, służące do uzyskiwania maksymalnie (lub optymalnie) uzasadnionych odpowiedzi na stawiane w nich pytania<sup>863</sup>.

Wielu autorów posługuje się różnymi klasyfikacjami metod badań w pedagogice. Aleksander Kamiński wyróżnia:

- a) studium indywidualnych przypadków,
- b) sondaż diagnostyczny na niewielkiej próbie,
- c) monografię instytucji<sup>864</sup>.

Łobocki dokonał klasyfikacji metod i technik pedagogicznych i zaproponował następujący podział metod i podporządkowanych im technik badań pedagogicznych:

1. Metoda obserwacji:

---

<sup>860</sup> M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2003, s. 27.

<sup>861</sup> T. Pilch, *Metodologia pedagogicznych badań środowiskowych*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1971, s. 79.

<sup>862</sup> T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych...*, s. 42.

<sup>863</sup> W. Dutkiewicz, *Podstawy metodologii badań do pracy magisterskiej i licencjackiej z pedagogiki*, Wydawnictwo Stachurski, Kielce 2001, s. 69.

<sup>864</sup> A. Kamiński, *Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej* [w:] *Metodologia pedagogiki społecznej*, (red.) R. Wroczyński, T. Pilch, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1974, s. 65 - 77.

- a) techniki obserwacji standaryzowanej, czyli technika obserwacji skategoryzowanej i obserwacji próbek czasowych,
  - b) techniki obserwacji niestandaryzowanej, tj. technika obserwacji dorywczej, technika dzienników obserwacyjnych, technika obserwacji fotograficznej i technika próbek zdarzeń,
  - c) metoda szacowania (skale ocen): skale numeryczne i graficzne, skale przymiotnikowe i opisowe, skale dyskretne i ciągłe, skale z wymuszonym wyborem i inne.
2. Eksperyment pedagogiczny: technika grup równoległych, technika rotacji, technika czterech grup, technika jednej grupy i badania quasi-eksperymentalne.
  3. Testy osiągnięć szkolnych.
  4. Metoda socjometryczna: klasyczna technika socjometryczna, plebiscyt życzliwości i niechęci, technika: „Zgadnij kto?” i technika szeregowania rangowego.
  5. Analiza dokumentów:
    - a) klasyczne techniki analizy dokumentów – analiza wewnętrzna i zewnętrzna dokumentów,
    - b) nowoczesne techniki analizy dokumentów,
    - c) analiza jakościowa, ilościowa i formalna dokumentów,
    - d) analiza wypracowań, dzienników, rysunków i inne techniki analizy dokumentów.
  6. Metoda sondażu:
    - a) techniki sondażu z zastosowaniem ankiety – technika ankiety audytoryjnej, pocztowej i prasowej, w tym ankieta anonimowa i jawna,
    - b) techniki sondażu z zastosowaniem wywiadu.
  7. Metoda dialogowa: rozmowa indywidualna i grupowa, rozmowa bezpośrednia, pośrednia oraz rozmowa oparta na słuchaniu biernym lub czynnym.
  8. Metoda biograficzna wraz z dwiema jej odmianami, tj. metodą monograficzną i metodą indywidualnych przypadków<sup>865</sup>.

Zamykając wstępną część ustaleń terminologicznych, trzeba jeszcze określić pojęcie narzędzia badawczego, które – podobnie jak metoda – bywa mylone z techniką badawczą. Otóż narzędzie badawcze jest przedmiotem służącym do realizacji wybranej techniki badań. O ile technika badawcza oznacza czynność, na przykład obserwowanie czy prowadzenie wywiadu, o tyle narzędzie badawcze to instrument służący do technicznego gromadzenia danych z badań<sup>866</sup>. Według Dutkiewicza narzędzia to przedmioty, za pomocą których zbiera się informacje. Do nich między innymi zalicza się: kwestionariusze, ankiety, arkusze obserwacji,

---

<sup>865</sup> M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych...*, s. 29 -30.

<sup>866</sup> T. Pilch, *Metodologia pedagogicznych badań...*, s. 57.

testy socjometryczne, testy dydaktyczne, testy do określania inteligencji, do oceny sprawności fizycznej itp.<sup>867</sup>.

Dla potrzeb pracy przyjęłam odpowiednie metody, techniki i narzędzia badawcze, które są podyktowane tematem pracy i koniecznością odpowiedzi na postawione pytania badawcze.

Metodą wykorzystaną w powyższych badaniach jest metoda sondażu diagnostycznego. Według Łobockiego metoda sondażu diagnostycznego jest sposobem gromadzenia wiedzy o atrybutach strukturalnych i funkcjonalnych oraz dynamice zjawisk społecznych, opiniach i poglądach wybranych zbiorowości, nasilaniu się i kierunkach rozwoju określonych zjawisk i wszelkich innych zjawiskach instytucjonalnie niezlokalizowanych – posiadających znaczenie wychowawcze – w oparciu o specjalnie dobraną grupę reprezentującą populację generalną, w której badane zjawisko występuje. Metoda sondażu diagnostycznego ma bardzo istotne znaczenie w badaniach pedagogicznych, ponieważ pozwala na poznanie zjawiska społecznego, ustalenie jego zasięgu, poziomu, intensywności, ale przede wszystkim pozwala ustalić ocenę zjawiska oraz zaprojektować jego modyfikację. Metoda ta najczęściej znajduje swe zastosowanie w badaniach prowadzonych za pomocą ankiet, rozmowy i wywiadu<sup>868</sup>.

Najogólniej przez metodę sondażu rozumie się metodę badań, której podstawową funkcją jest gromadzenie informacji o interesujących badacza problemach w wyniku relacji słownych osób badanych, nazywanych respondentami. Jej cechą podstawową jest wypytywanie lub sondowanie opinii. Polega na zadawaniu pytań respondentom, przy czym odpowiedzi mogą być pisemne lub ustne. Mówi się wtedy o różnych technikach metody sondażu, to jest: ankiecie lub wywiadzie. Zdaniem Łobockiego metodę sondażu zaleca się stosować szczególnie wtedy, gdy pragniemy dowiedzieć się o opiniach (także przekonaniach) respondentów na temat interesujących nas spraw oraz o tym, jak je oni oceniają i w ogóle co o nich wiedzą lub chcieliby wiedzieć na ich temat<sup>869</sup>.

Ankieta jest metodą zdobywania informacji przez pytanie wybranych osób za pośrednictwem drukowanej listy pytań, zwanej kwestionariuszem<sup>870</sup>. Zaczyński definiuje ankietę jako zestawienie pytań dotyczących spraw, w których respondenci powinni być wystarczająco zorientowani, aby móc udzielić pisemnie odpowiedzi w swobodnej formie albo dokonać wyboru spośród podanych możliwości<sup>871</sup>. Z kolei zdaniem Pilcha ankieta jest techniką gromadzenia informacji polegającą na wypełnianiu najczęściej samodzielnie przez badanego

---

<sup>867</sup> W. Dutkiewicz, *Podstawy metodologii badań...*, s. 97.

<sup>868</sup> M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii...*, s. 251.

<sup>869</sup> M. Łobocki, *Metody i techniki...*, s. 243 - 244.

<sup>870</sup> W. Zaczyński, *Praca badawcza nauczyciela...*, s. 153.

<sup>871</sup> Tamże, s. 157.

specjalnych kwestionariuszy na ogół o wysokim stopniu standaryzacji w obecności lub częściej bez obecności ankietera<sup>872</sup>.

Pytania ankiety są zawsze konkretne, ścisłe i jednoprotymowe. Najczęściej też pytania są zamknięte i zaopatrzone w tak zwaną kafeterię, czyli zestaw wszystkich możliwych odpowiedzi. Ankieta dotyczy najczęściej wąskiego zagadnienia bądź problemu szerszego rozbitego na kilka zagadnień szczegółowych. Szuka się więc ścisłych, skategoryzowanych, jednoznacznych i porównywalnych danych na temat jednego zagadnienia. Ze względu na wysoki stopień kategoryzacji ankieta często jest podstawowym narzędziem kontaktu badanego z badającym. Może być wypełniana przez samego respondenta bądź przez badającego. Wypełnienie ankiety polega na podkreśleniu właściwej odpowiedzi lub stawianiu określonych znaków przy odpowiednich zadaniach kafeterii<sup>873</sup>.

Pilch podaje następujące rodzaje kafeterii: zamknięte i półotwarte oraz koniunktywne i dysjunktywne. Kafeterią zamkniętą nazywa się ograniczony zestaw możliwych odpowiedzi, poza które odpowiadający wyjść nie może, lecz tylko wybiera wśród możliwości, jakie daje sformułowany zestaw. Kafeterią półotwartą nazywa się taki zestaw możliwych do wyboru odpowiedzi, które zawierają jeden punkt oznaczony zazwyczaj słowem „inne”, pozwalający na zaprezentowanie swej odpowiedzi, jeśli nie mieści się w żadnym zaproponowanym sformułowaniu. Kafeteria koniunktywna pozwala na wybranie kilku możliwych odpowiedzi, dając potem możliwość obliczenia częstotliwości wyboru poszczególnych odpowiedzi, a tym samym utworzenia hierarchii. Kafeteria dysjunktywna dopuszcza wybór tylko jednej możliwości spośród wymienionych w kafeterii (np.: „tak”, „nie”)<sup>874</sup>.

W ankietach stosuje się także pytania otwarte, które pozostawiają respondentom całkowitą swobodę wypowiedzi. Istnieją różne odmiany pytań otwartych. Henryk Ogryzko-Wiewiórowski przedstawia ich zwięzłą charakterystykę<sup>875</sup>.

W ankiecie oprócz wymienionych powyżej odmian pytań stosuje się również pytania „inne”, na przykład szczególnego rodzaju pytania sondażowe domagające się odpowiedzi w określonej skali ocen.

Łobocki stawia pytaniom kwestionariuszowym następujące wymagania:

a) pytania muszą być jasne, jednoznaczne i dokładne, dostosowane do języka potocznego środowiska, w którym przeprowadza się badania oraz do wieku i wykształcenia pytanych

---

<sup>872</sup> T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych...*, s. 86-87.

<sup>873</sup> Tamże, s. 35.

<sup>875</sup> Tamże, s. 45.

<sup>875</sup> H. Ogryzko-Wiewiórowski, *Wprowadzenie do metod badawczych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1986, s. 93 - 98.

osób,

- b) pytania muszą dotyczyć spraw ważnych i koniecznych,
- c) zaleca się stosowanie w pytaniach ankiety formy osobowej „Pan”, „Pani”, pytania nie mogą sugerować odpowiedzi,
- d) pytania dotyczące tej samej kwestii nie mogą być stosowane w bliskim sąsiedztwie<sup>876</sup>.

W dysertacji przyjąłem koncepcję sondażu diagnostycznego zaproponowaną przez Łobockiego. Kwestionariusz ankiety, który wykorzystałem, przeprowadzając badania wśród nauczycieli województwa śląskiego, składał się z 14 pytań zamkniętych i otwartych, zaopatrzonych w kafeterię (zob. Aneks, załącznik nr 1)<sup>877</sup>.

#### 4.7. Dobór próby, organizacja i przebieg badań

Próba badana to (zdaniem Rubachy) obiekty poddane badaniom, które można przyporządkować do określonej populacji<sup>878</sup>. Założeniem było zbadanie przy pomocy sondażu diagnostycznego nauczycieli różnych typów szkół: podstawowych, gimnazjów, liceów ogólnokształcących, techników, zasadniczych szkół zawodowych, zróżnicowanych pod względem wieku, stażu pracy, awansu zawodowego, z terenu województwa śląskiego.

W Polsce grupa nauczycieli to najliczniejsza grupa zawodowa sektora publicznego. Liczy ona 702 595 nauczycieli. Z tego 65 909 to stażyści, 122 991 kontraktowi, 144 312 mianowani, 369 383 dyplomowani. W województwie śląskim ogólna liczba zatrudnionych nauczycieli wynosi 79 079 osób. Z tego stażyści stanowią 6 812 osób, kontraktowi 12 770, mianowani 13 078, dyplomowani 46 419 osób. Powyższe dane statystyczne dotyczą stanu na dzień 30 września 2018 r.<sup>879</sup> Badania przeprowadziłam wśród nauczycieli zatrudnionych w szkołach z terenu miasta Rybnika, Jastrzębia-Zdroju, Pawłowic i Zebrzydowic oraz wśród nauczycieli uczestniczących w studiach podyplomowych w Rybniku.

Badania ankietowe przeprowadziłam od października 2017 roku do stycznia 2018 roku. W badaniach ankietowych udział wzięło 310 nauczycieli. Z tego 38 osób to stażyści, 51 kontraktowi, 89 mianowani i 132 nauczyciele dyplomowani.

---

<sup>876</sup> M. Łobocki, *Metody i techniki...*, s. 245-250.

<sup>877</sup> Ankieta została zbudowana na podstawie części pytań wykorzystanych przez Promotor dr hab. A. Szafrąską, prof. UŚ w badaniach opisanych w książce: *Nauczyciele wobec reformy systemu oświaty – spostrzeżenie, dylematy i pokłosie „wielkiej zmiany”*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2022.

<sup>878</sup> K. Rubacha, *Warunki kierujące rozwojem...*, s. 116.

<sup>879</sup> <https://cie.men.gov.pl/sio-strona-glowna/dane-statystyczne/nauczyciele-dane-statystyczne/> [dostęp: 30.04.2023].

Wśród osób badanych najliczniejszą grupę stanowili nauczyciele w wieku od 41 do 50 lat – łącznie 160 osób. Następnie nauczyciele w wieku od 31 do 40 lat – łącznie 80 osób. Kolejną grupą byli nauczyciele do lat 30 – łącznie 58 osób. Najmniej liczna grupa to respondenci powyżej 50 lat – łącznie 12 osób. Szczegółowe dane w ujęciu liczbowym zawarłam w tabeli 1.

**Tabela 1.** Wiek osób badanych

<b>Wiek osób badanych</b>	<b>Liczba osób</b>
Do 30 lat	58
Od 31 do 40 lat	80
Od 41 do 50 lat	160
Powyżej 50 lat	12
<b>RAZEM</b>	<b>310</b>

Źródło: opracowanie własne.

Jeżeli chodzi o staż pracy osób badanych, to najliczniejszą grupę stanowili nauczyciele powyżej 20 lat pracy – łącznie 123 osoby. Później grupa osób od 11 do 20 lat stażu pracy – łącznie 84 osoby. Następnie respondenci ze stażem pracy od 5 do 10 lat – łącznie 61 osób. Najmniej liczna grupa badanych to nauczyciele ze stażem mniejszym niż 5 lat – łącznie 42 osoby. Szczegółowe dane prezentuję w tabeli 2 (dane w ujęciu liczbowym).

**Tabela 2.** Staż pracy osób badanych

<b>Staż pracy osób badanych</b>	<b>Liczba osób</b>
Mniej niż 5 lat	42
Od 5 do 10 lat	61
Od 11 do 20 lat	84
Powyżej 20 lat	123
<b>RAZEM</b>	<b>310</b>

Źródło: opracowanie własne.

Za istotny element dla prowadzonych badań uznałam typ placówki, w której pracują badani nauczyciele. Ponieważ od typu placówki, w której zatrudnieni są nauczyciele, w zdecydowanej większości, zależy ocena przeprowadzonej reformy. Najliczniejszą grupę stanowili nauczyciele ze szkół podstawowych – łącznie 111 osób. Następnie nauczyciele

gimnazjum – 82 osoby. Później nauczyciele szkoły zawodowej zasadniczej – 45 osób, technikum – 38 osób i liceum ogólnokształcącego – 34 osoby. Szczegółowe dane prezentują w tabeli 3 (dane w ujęciu liczbowym).

**Tabela 3.** Typ szkoły, w której pracują badani nauczyciele

Typ szkoły, w której pracują badani nauczyciele	Liczba osób
Szkoła podstawowa	111
Gimnazjum	82
Liceum ogólnokształcące	34
Technikum	38
Zasadnicza szkoła zawodowa	45
<b>RAZEM</b>	<b>310</b>

Źródło: opracowanie własne.

Ważnym aspektem był również awans zawodowy badanych nauczycieli. Najlicniejszą grupę stanowili nauczyciele dyplomowani – 132 osoby, mianowani – 89 osób, następnie kontraktowi – 51 osób. Najmniej liczną grupę stanowili nauczyciele stażyści – 38 osób. Szczegółowe dane w ujęciu liczbowym prezentują w tabeli 4.

**Tabela 4.** Awans zawodowy osób badanych

Awans zawodowy osób badanych	Liczba osób
Nauczyciel stażysta	38
Nauczyciel kontraktowy	51
Nauczyciel mianowany	89
Nauczyciel dyplomowany	132
<b>RAZEM</b>	<b>310</b>

Źródło: opracowanie własne.

Przeprowadzenie badań jest ważnym etapem pracy badawczej, aby było ono efektywne, konieczne jest przestrzeganie następujących warunków: atmosfera, w której jest prowadzone, powinna być pozbawiona napięć psychicznych, osoby badane powinny mieć zaufanie do badacza, przebieg badań nie powinien być zakłócany przez incydenty z zewnątrz – badani muszą mieć możliwość skupienia się na badaniach. Badacz powinien także zapewnić osobom



badanym odpowiednie warunki pod względem technicznym i materiałowym<sup>880</sup>. Przestrzegając wszystkich tych zaleceń, przystąpiłam z należytą starannością do prowadzenia badań. Badania właściwe poprzedziłam badaniami pilotażowymi wykonanymi na próbie nauczycieli w jednej ze szkół podstawowych powiatu cieszyńskiego (szkoła podstawowa w Zebrzydowicach). Celem badania pilotażowego była weryfikacja skonstruowanego narzędzia badawczego. Przeprowadzone badania pilotażowe pozwoliły na doprecyzowanie i uściślenie niektórych pytań oraz ukazały potrzebę skonstruowania pytań dodatkowych. Następnie przystąpiłam do badań właściwych. Dostępność placówek i nauczycieli w nich pracujących uzależniona była od zgody dyrekcji szkoły oraz samych nauczycieli. Z uwagi na organizację pracy szkół badania przeprowadziłam w różny sposób – częściowo na posiedzeniach szkoleniowych rad pedagogicznych, a po części w czasie wolnym od pracy nauczycieli.

Przeprowadzenie diagnozy było możliwe dzięki wykorzystaniu metody sondażu diagnostycznego – techniki ankiety<sup>881</sup>, ale interesowały mnie również dane pochodzące z raportów instytucji kontroli na przykład NIK, badań sondażowych prowadzonych przez CEBOS oraz akty prawne odnoszące się do analizowanego okresu, których pełne dane znajdują się w bibliografii. Obliczenia statystyczne w pracy zostały wykonane przy użyciu programu IBM SPSS STATISTICA. Porównywane grupy badanych są bardzo nierównoliczne, co mocno ograniczało możliwość doboru testów statystycznych. Zdecydowałam zatem o pomiarze testem nieparametrycznym Kruskala-Wallisa, który można przeprowadzić przy grupach nierównolicznych.

---

<sup>880</sup> M. Łobocki, Wprowadzenie do metodologii..., s. 23.

<sup>881</sup> W pracy została wykorzystana klasyfikacja podziału metod badań prezentowana przez M. Łobockiego, Metody i techniki badań pedagogicznych, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2003.

## ROZDZIAŁ 5

### **Założenia prawne i sposób funkcjonowania systemu doskonalenia zawodowego nauczycieli w Polsce po wprowadzeniu reformy z dniem 1 września 2017 roku**

#### **5.1. Reforma systemu edukacji z 2017 roku – główne założenia**

Partia polityczna Prawo i Sprawiedliwość w 2014 roku postulowała w swoim programie wyborczym<sup>882</sup> wycofanie skutków reformy z 1999 roku i powrót do ośmioklasowej szkoły podstawowej, czteroletniego liceum ogólnokształcącego, pięcioletniego technikum i likwidację gimnazjów. Według sondażu Instytutu Badań Rynkowych i Społecznych IBRiS z 2015 roku<sup>883</sup> 70% Polaków chciało likwidacji gimnazjów i powrotu ośmioletniej szkoły podstawowej. Po zwycięskich wyborach parlamentarnych w 2015 roku Prawo i Sprawiedliwość przystąpiła do pracy nad nową reformą systemu edukacji, realizując tym samym program wyborczy. Układ sił politycznych pozwolił partii rządzącej na wprowadzenie reformy w takim kształcie, w jakim zostało to zaplanowane przez rządzących, bowiem dysponowała ona większością mandatów w Sejmie.

Prace nad reformą trwały od początku 2016 roku. Minister Edukacji Narodowej Anna Zalewska, w rządzie Beaty Szydło, zainaugurowała w lutym 2016 roku ogólnopolską debatę o edukacji „Uczeń. Rodzic. Nauczyciel – Dobra Zmiana”<sup>884</sup>. Od marca do czerwca 2016 roku odbywały się w całym kraju debaty i spotkania poświęcone planowanym zmianom. Podsumowanie debat i spotkań nastąpiło w czerwcu 2016 roku<sup>885</sup>. Resort oświaty ogłosił wówczas kierunek zmian w edukacji. We wrześniu 2016 roku do konsultacji społecznych i uzgodnień międzyresortowych trafiły przygotowywane projekty ustaw. Realizując plan zmian w edukacji, zgodnie z tym, co podaje Ministerstwo Edukacji Narodowej, do współpracy

---

<sup>882</sup> Program Prawa i Sprawiedliwości 2014, [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiW-Li7woT5AhUNQPEDHfnlCCMQFnoECAoQAQ&url=http%3A%2F%2Fpis.org.pl%2Fmedia%2Fdownload%2F528ca7b35234fd7dba8c1e567fe729741baaf33.pdf&usg=AOvVaw3LcsRTQnRHovBPW\\_Zg8Wmk](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiW-Li7woT5AhUNQPEDHfnlCCMQFnoECAoQAQ&url=http%3A%2F%2Fpis.org.pl%2Fmedia%2Fdownload%2F528ca7b35234fd7dba8c1e567fe729741baaf33.pdf&usg=AOvVaw3LcsRTQnRHovBPW_Zg8Wmk) [dostęp: 11.01.2023].

<sup>883</sup> Sondaż Instytutu Badań Rynkowych i Społecznych IBR i S z 2015 roku, <https://www.wnp.pl/parlamentarny/sondaze/218-mandatow-dla-pis-nowy-sondaz-ibris,38.html> [dostęp: 23.06.2023].

<sup>884</sup> Ogólne założenia reformy edukacji, <http://reformaedukacji.men.gov.pl> [dostęp: 10.01.2023].

<sup>885</sup> Dobra szkoła. Reforma edukacji. Najważniejsze zmiany, <http://reformaedukacji.men.gov.pl> [dostęp: 10.01.2023].

zaproszono przedstawicieli środowisk oświatowych. Ogólnopolska dyskusja zakończyła się w Toruniu w czerwcu 2016 roku, gdzie resort przedstawił główne założenia reformy edukacji<sup>886</sup>. Minister Zalewska podkreślała w wystąpieniach publicznych, że: „Polska szkoła ma być dobra dla każdego ucznia, niezależnie od statusu materialnego jego rodziców i miejsca zamieszkania. To ma być szkoła na miarę XXI wieku. Taką szkołę stworzymy”<sup>887</sup>. Zdaniem Ministra Edukacji Narodowej istotą wprowadzanych zmian jest stworzenie spójnej i drożnej struktury organizacji szkół oraz wydłużenie okresów kształcenia i wychowania w jednej szkole, w tej samej grupie rówieśniczej. Również niezwykle ważnym elementem wprowadzonych zmian w systemie edukacji, jak podkreśla resort, jest ratowanie potencjału polskiej edukacji<sup>888</sup>.

Reforma edukacji wdrażana zgodnie z harmonogramem od 2016 roku, zdaniem ustawodawcy, spotkała się z poparciem większości społeczeństwa. Minister Zalewska informowała, że wprowadzane zmiany są oczekiwane przez większość Polaków, którzy chcą nowoczesnej szkoły, a jednocześnie silnie zakorzenionej w tradycji. Zapewniała, że zmiany są przemyślane i zaplanowane od lat. Każdy uczeń, bez względu na to, gdzie mieszka i jaki jest status materialny jego rodziny, będzie miał dostęp do nowoczesnej i dobrej szkoły<sup>889</sup>.

Celem wprowadzanej reformy były zmiany strukturalne i programowe. Zakładano utworzenie spójnej struktury organizacji szkół oraz wydłużenie okresu kształcenia w jednej szkole i tej samej grupie rówieśniczej. Miało to ograniczyć konieczność częstej adaptacji uczniów do nowych warunków nauczania i sprzyjać uzyskiwaniu lepszych efektów kształcenia<sup>890</sup>. Najważniejsze zmiany wprowadzone w systemie oświaty w 2017 roku dotyczyły: struktury szkoły, podstaw programowych, programów nauczania, podręczników, systemu egzaminacyjnego, sieci szkół oraz sytuacji zawodowej nauczycieli. Najważniejsze zmiany przedstawiam na schemacie nr 1.

---

<sup>886</sup> Ogólne założenia reformy edukacji, <https://christianitas.org/news/dobra-zmiana-w-edukacji-szansy-nadzieje-realia/> [dostęp: 10.01.2023].

<sup>887</sup> Dobra szkoła. Reforma edukacji. Najważniejsze zmiany. MEN gov.pl, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/reforma-edukacji> [dostęp: 10.01.2023].

<sup>888</sup> Tamże.

<sup>889</sup> <http://reformaedukacji.men.gov.pl> [dostęp: 12.02.2023].

<sup>890</sup> Tamże.

**Schemat 1.** Najważniejsze zmiany wprowadzone w systemie oświaty w 2017 r.



Źródło: opracowanie Ministerstwo Edukacji Narodowej, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/reforma-edukacji> [dostęp: 10. 01. 2023].

Zreformowany system oświaty, zgodnie z ustawą, obejmuje przedszkola, w tym specjalne, integracyjne, z oddziałami specjalnymi lub integracyjnymi, a także inne formy wychowania przedszkolnego, szkoły podstawowe, w tym specjalne, integracyjne, z oddziałami przedszkolnymi, integracyjnymi, specjalnymi, przysposabiającymi do pracy, dwujęzycznymi, sportowymi i mistrzostwa sportowego, ponadpodstawowe, w tym specjalne, integracyjne, dwujęzyczne, z oddziałami integracyjnymi, specjalnymi, dwujęzycznymi, sportowymi i mistrzostwa sportowego, rolnicze, leśne, morskie, żeglugi śródlądowej oraz rybołówstwa, artystyczne, placówki oświatowo-wychowawcze, w tym szkolne schroniska młodzieżowe, umożliwiające rozwijanie zainteresowań i uzdolnień oraz korzystanie z różnych form wypoczynku i organizacji czasu wolnego, placówki kształcenia ustawicznego oraz centra kształcenia zawodowego, umożliwiające uzyskanie i uzupełnienie wiedzy, umiejętności i kwalifikacji zawodowych, placówki artystyczne – ogniska artystyczne umożliwiające rozwijanie zainteresowań i uzdolnień artystycznych, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, w tym poradnie specjalistyczne udzielające dzieciom, młodzieży, rodzicom i nauczycielom pomocy psychologiczno-pedagogicznej, a także pomocy uczniom w wyborze kierunku kształcenia i zawodu, młodzieżowe ośrodki wychowawcze, młodzieżowe ośrodki socjoterapii, specjalne ośrodki szkolno-wychowawcze oraz specjalne ośrodki wychowawcze dla dzieci i młodzieży wymagających stosowania specjalnej organizacji nauki, metod pracy i wychowania, a także ośrodki rewalidacyjno-wychowawcze umożliwiające dzieciom i młodzieży, o których mowa w art. 36 ust. 17, a także dzieciom i młodzieży z niepełnosprawnościami sprzężonymi, z

których jedną z niepełnosprawności jest niepełnosprawność intelektualna, realizację odpowiednio obowiązku, o którym mowa w art. 31 ust. 4, obowiązku szkolnego i obowiązku nauki, placówki zapewniające opiekę i wychowanie uczniom w okresie pobierania nauki poza miejscem stałego zamieszkania, placówki doskonalenia nauczycieli, biblioteki pedagogiczne, kolegia pracowników służb społecznych<sup>891</sup>.

1 września 2017 roku weszły w życie ustawy z dnia 14 grudnia 2016 roku: Prawo Oświatowe<sup>892</sup> i przepisy wprowadzające ustawę – Prawo Oświatowe<sup>893</sup>, które wprowadziły reformę systemu edukacji. Najważniejsze obszary, w których dokonały się zmiany w wyniku reformy, to: nowy ustrój szkolny (reforma strukturalna szkoły), dostosowanie istniejącego systemu do nowych rozwiązań ustrojowych, rozwiązania prawne (akty prawne wdrażające zmiany), zmiany statusu zawodowego nauczycieli, zmiana podstaw programowych i podręczników, zmiany w zakresie innowacji i eksperymentów w szkołach (uczniowie mają uczyć się kreatywności, a także podstaw przedsiębiorczości)<sup>894</sup>.

We wrześniu 2017 r. uczniowie zostali objęci podstawą programową, w której najważniejszą zmianą było wprowadzenie nowej struktury szkół – a raczej powrót do struktury obowiązującej przed 1999 rokiem. Od września 2017 roku zaczął się też pierwszy etap restrukturyzacji, której celem było wprowadzenie następujących etapów edukacji szkolnej:

- a) ośmioletnia szkoła podstawowa,
- b) czteroletnie liceum ogólnokształcące lub pięcioletnie technikum, lub trzyletnia szkoła branżowa I stopnia,
- c) jeżeli uczniowie wybiorą trzyletnią szkołę branżową I stopnia, będą mieli możliwość kontynuowania edukacji w dwuletniej szkole branżowej II stopnia<sup>895</sup>.

Oprócz tego zniesiono obowiązek szkolny dla sześciolatków i wprowadzono nowe zasady dotacji przedszkolnych oraz dofinansowań podręczników dla szkół podstawowych<sup>896</sup>.

Najważniejsze zmiany, które dokonały się w edukacji w szkołach podstawowych, to między innymi przekształcenie się sześciolletniej szkoły podstawowej w ośmioletnią szkołę podstawową od 1 września 2017 roku. Ówcześni uczniowie szóstej klasy nie kontynuowali nauki w gimnazjum, ale w siódmej klasie szkoły podstawowej. Zakończono wtedy prowadzenie

---

<sup>891</sup> Tamże.

<sup>892</sup> Dz. U. 2017 poz. 59.

<sup>893</sup> Dz. U. 2017 poz. 60.

<sup>894</sup> Dobra Szkoła. Reforma edukacji. Najważniejsze zmiany. Pytania i odpowiedzi. Ministerstwo Edukacji Narodowej, <http://docplayer.pl/31357320-Reforma-edukacji-najwazniejsze-zmiany-pytania-i-odpowiedzi.html> [dostęp: 02.02.2023].

<sup>895</sup> Tamże.

<sup>896</sup> Dz. U. 2017 poz. 356.

rekrutacji do szkół gimnazjalnych, w których pozostały jeszcze dwa roczniki mające ukończyć edukację gimnazjalną w roku szkolnym 2018/2019. To oznacza, że gimnazja całkowicie wygasły w roku szkolnym 2019/2020. Do tej pory egzamin gimnazjalny składał się z języka polskiego, matematyki oraz języka obcego nowożytnego. Docelowo, po wdrożeniu całej reformy, do egzaminu ośmioklasisty dodano jeszcze jeden przedmiot, który uczeń mógł wybrać spośród następujących: historia, geografia, biologia, chemia i fizyka. Ostatni egzamin gimnazjalny został przeprowadzony w 2019 roku. Poza ustawą rząd w 2018 roku wprowadził także darmowe podręczniki dla uczniów szkoły podstawowej. Rodzice mogli również dostać dofinansowanie na wyprawkę szkolną<sup>897</sup>.

Istotne zmiany, które dokonały się w edukacji w szkołach ponadpodstawowych, to kontynuacja edukacji w trzech rodzajach placówek, podobnych do tych sprzed reformy z 1999 roku. W wyniku zmian trzyletnie licea ogólnokształcące przekształcono w licea czteroletnie. Do roku szkolnego 2019/2020 dotychczasowi uczniowie gimnazjów brali jeszcze udział w rekrutacji do liceum trzyletniego, a jednocześnie zaczęła się rekrutacja do czteroletnich liceów. Od roku 2020/2021 rekrutacja przebiegała wyłącznie do czteroletnich liceów. Ostatni absolwenci trzyletniego liceum ukończyli edukację szkolną w 2022 roku. Absolwenci liceum czteroletniego od roku szkolnego 2022/2023 zdawali egzamin maturalny według nowych zasad. Został wprowadzony minimalny próg zdawalności dla jednego przedmiotu dodatkowego, wybranego przez maturzystę. Oznacza to, że wymagane 30% dotyczyło nie tylko trzech przedmiotów podstawowych (język polski, matematyka, język obcy nowożytny), ale i jednego rozszerzonego<sup>898</sup>.

Dotychczasowe czteroletnie technikum od 1 września 2019 roku stało się technikum pięcioletnim. Mogą do niego uczęszczać absolwenci ośmioletniej szkoły podstawowej. Ostatni absolwenci gimnazjum, w roku 2019/2020, poszli jeszcze do technikum czteroletniego, a rok później nastąpiła likwidacja pierwszej klasy technikum czteroletniego. Wspomniany wcześniej nowy egzamin maturalny będzie obowiązywał absolwentów pięcioletniego technikum od roku szkolnego 2023/2024. Uczniowie czteroletniego technikum, którzy rozpoczęli w nim naukę w 2017/2018 roku, będą zdawać egzamin potwierdzający kwalifikacje zawodowe według nowych zasad<sup>899</sup>.

Od 1 września 2017 roku trzyletnia zasadnicza szkoła zawodowa stała się trzyletnią szkołą branżową I stopnia. Ponieważ pierwsi absolwenci ukończyli ją w 2020 roku, na rok

---

<sup>897</sup> T. j. Dz. U. 2019 poz. 1148, 1078, 1287, 1680, 1681.

<sup>898</sup> Tamże

<sup>899</sup> Tamże.

szkolny 2020/2021 zaplanowano utworzenie dwuletniej szkoły branżowej II stopnia. Już od roku 2017/2018 nie była prowadzona rekrutacja do zasadniczej szkoły zawodowej i nastąpiło wygaśnięcie jej pierwszej klasy. Zamiast do niej uczniowie mogli rekrutować się do pierwszej klasy szkoły branżowej I stopnia – do 2019 roku. Byli to absolwenci gimnazjum, a od 2020 roku absolwenci ośmioletniej szkoły podstawowej. Absolwenci szkoły branżowej II stopnia będą mogli przystąpić do wspomnianego wcześniej egzaminu maturalnego według nowych zasad. Pozwoli on im ubiegać się o przyjęcie na studia. Jednocześnie będą musieli zdać egzamin potwierdzający kwalifikacje w zawodzie na nowych zasadach<sup>900</sup>.

Po roku szkolnym 2019/2020 intensywność zmian była już mniej zauważalna. Przekształcone licea ogólnokształcące i technika zakończą transformację w 2023/2024 roku. Pierwsi absolwenci ukończyli szkołę branżową I stopnia w 2019/2020 roku, co oznacza, że szkoła branżowa II stopnia powstała w roku szkolnym 2020/2021. Ostatni absolwenci gimnazjum skończyli z kolei trzyletnie liceum w 2022 roku, a czteroletnie technikum w 2023 roku<sup>901</sup>. Proces wdrażania reformy edukacji szczegółowo przedstawiłam i uporządkowałam chronologicznie, według lat szkolnych w tabeli nr 1.

**Tabela 5.** Etapy wdrażania reformy

Rok szkolny	Etapy wdrażania reformy
2017/2018	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 1 września 2017 roku uczniowie dotychczasowej sześciolletniej szkoły podstawowej stali się uczniami ośmioletniej szkoły podstawowej.</li> <li>2. Uczniowie kończący klasę VI szkoły podstawowej podlegali promocji do klasy VII szkoły podstawowej. Rozpoczęło się tym samym wygaszanie gimnazjów – nie była prowadzona do nich rekrutacja.</li> <li>3. W roku szkolnym 2017/2018 i 2018/2019 w przekształconej szkole podstawowej (w zespołach szkół) prowadzone były także klasy dotychczasowego gimnazjum, aż do czasu wygaszenia w nich kształcenia. Podobne rozwiązania zaprojektowano w stosunku do zespołów szkół, w skład których wchodziły oprócz gimnazjum: zasadnicza szkoła zawodowa lub liceum ogólnokształcące, lub technikum.</li> </ol>

<sup>900</sup> Tamże.

<sup>901</sup> Tamże.

	<p>4. 1 września 2017 r. dotychczasowa trzyletnia zasadnicza szkoła zawodowa przekształciła się w trzyletnią branżową szkołę I stopnia.</p> <p>5. Na rok szkolny 2017/2018 nie była przeprowadzana rekrutacja do klas pierwszych trzyletnich zasadniczych szkół zawodowych, co oznaczało, że z dniem 1 września 2017 r. nastąpiła likwidacja klasy pierwszej zasadniczej szkoły zawodowej, a w następnych latach kolejnych klas.</p> <p>6. W roku szkolnym 2017/2018 kształcenie w branżowej szkole I stopnia odbywało się w zawodach ustalonych dla przekształcanej zasadniczej szkoły zawodowej.</p> <p>7. Na lata szkolne 2017/2018 – 2019/2020 do branżowej szkoły I stopnia była przeprowadzana rekrutacja absolwentów gimnazjum, od roku szkolnego 2019/2020 przeprowadzana była rekrutacja absolwentów ośmioletniej szkoły podstawowej.</p>
2018/2019	<p>1. Ostatni rocznik uczniów klas III ukończył gimnazjum.</p> <p>2. 1 września 2019 r. w ustroju szkolnym nie funkcjonowały już gimnazja.</p>
2019/2020	<p>1. W klasach I liceów ogólnokształcących, techników i branżowych szkół pierwszego stopnia edukację rozpoczęli uczniowie kończący klasę III gimnazjum oraz uczniowie kończący klasę VIII szkoły podstawowej.</p> <p>2. Uczniowie kończący gimnazjum kształcą się w trzyletnich liceach ogólnokształcących i czteroletnich technikumach, natomiast uczniowie kończący VIII klasę szkoły podstawowej rozpoczęli naukę w czteroletnim liceum lub pięcioletnim technikum. Uczniowie mogą także kontynuować naukę w I klasie branżowej szkoły pierwszego stopnia.</p> <p>3. Dotychczasowe trzyletnie liceum ogólnokształcące z dniem 1 września 2019 r. stało się czteroletnim liceum ogólnokształcącym.</p> <p>4. 1 września 2019 r. zespół szkół, w skład którego wchodzi gimnazjum i liceum ogólnokształcące, stał się czteroletnim liceum ogólnokształcącym.</p> <p>5. Dotychczasowe czteroletnie technikum z dniem 1 września 2019 r. zostało przekształcone w pięcioletnie technikum.</p>



	6. Do roku 2019/2020 prowadzono rekrutację do dotychczasowego czteroletniego technikum (dla absolwentów gimnazjum), natomiast na rok szkolny 2019/2020 i późniejsze lata rekrutacja będzie prowadzona do pięcioletniego technikum (dla absolwentów ośmioletniej szkoły podstawowej).
2020/2021	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Rozpoczynają się zmiany w liceach ogólnokształcących i technikumach. Zakończą się one w roku szkolnym 2023/2024.</li> <li>2. 1 września 2020 r. rozpoczęło się stopniowe wygaszanie trzyletniego liceum ogólnokształcącego. Na rok szkolny 2020/2021 nie było prowadzone już postępowanie rekrutacyjne do klasy I dotychczasowego trzyletniego liceum ogólnokształcącego.</li> <li>3. Pierwsi absolwenci ukończyli branżową szkołę I stopnia w 2020 r.</li> <li>4. Utworzenie branżowej szkoły II stopnia nastąpiło 1 września 2020 r. Pierwsza rekrutacja kandydatów została przeprowadzona na rok szkolny 2020/2021.</li> <li>5. Na rok szkolny 2020/2021 nie była prowadzona rekrutacja do klas pierwszych czteroletniego technikum, co oznacza, że z dniem 1 września 2020 r. nastąpiła likwidacja klasy pierwszej czteroletniego technikum, a w następnych latach kolejnych klas.</li> </ol>
2021/2022	Do czasu ukończenia cyklu kształcenia, czyli do dnia 31 sierpnia 2022 r. w oddziałach dotychczasowego trzyletniego liceum uczyć się będą ostatni absolwenci wygaszonego gimnazjum.

Źródło: opracowanie własne na podstawie ustawy z dnia 14 grudnia 2016 roku – Prawo oświatowe oraz ustawy z dnia 14 grudnia 2016 roku – Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe.

Wprowadzona 1 września 2017 roku reforma oświaty była najgruntowniejszą i najszybciej przeprowadzoną zmianą w historii polskiego szkolnictwa od czasów wprowadzenia gimnazjów w 1999 roku. Od przyjęcia zmian w prawie oświatowym w grudniu 2016 roku do wprowadzenia reformy minęło niecałe dziewięć miesięcy. Zmiany w systemie edukacji stały się obiektem krytyki, która skupiła się głównie na jej aspekcie organizacyjnym wynikającym z szybkiego tempa jej wdrażania. Wśród krytyków reformy pojawiał się również argument, że likwidacja gimnazjów to próba zniszczenia systemu wyrównywania szans uczniów z mniejszych miejscowości. Faktem jest, że po 20 latach funkcjonowania w polskim systemie

oświaty gimnazja zostały całkowicie zlikwidowane. Przed i po wprowadzeniu reformy miało miejsce wiele protestów jej przeciwników<sup>902</sup>.

Po roku funkcjonowania reformy nie zniknęły wątpliwości odnośnie tego, czy była ona zasadna, a także czy została odpowiednio przygotowana i właściwie wdrożona. W związku z tym w sierpniu 2018 r. CEBOS przeprowadził ocenę systemu edukacji po roku od wprowadzenia reformy<sup>903</sup>. Zapytano Polaków, jak oceniają nowy system edukacji, jego implementację i funkcjonowanie. Przy czym szczególnie istotne były opinie i oceny rodziców mających dzieci w wieku szkolnym. W ankiecie pojawiły się zatem pytania dotyczące oceny poziomu kształcenia w Polsce oraz pytania dotyczące nowego systemu edukacji w porównaniu do poprzedniego<sup>904</sup>. Z opublikowanego raportu wynika, że Polacy dobrze oceniają jakość nauczania w polskim systemie oświaty. W przypadku wszystkich typów szkół publicznych wyraźnie częściej wystawiane są oceny pozytywne niż negatywne, przy czym najlepiej wypada ocena edukacji w publicznych szkołach podstawowych (56% opinii pozytywnych i 22% negatywnych), publicznych liceach ogólnokształcących (odpowiednio 52% i 11%) oraz publicznych technikach (51% i 8%). Nieco gorzej natomiast postrzegane są wygaszane gimnazja publiczne (41% i 27%) oraz publiczne zasadnicze szkoły zawodowe (41% i 12%). Najmniej pozytywnych ocen (33%) mają publiczne szkoły branżowe, z tym, że większość badanych (59%) nie jest w stanie ocenić tego nowego typu szkół w polskim systemie edukacji<sup>905</sup>.

Od czasu wprowadzenia reformy opinie na temat poszczególnych typów szkół publicznych zmieniły się dość znacząco. Zmniejszyły się przede wszystkim odsetki pozytywnych ocen dotyczących poziomu kształcenia w gimnazjach (spadek o 12 punktów procentowych) i szkołach podstawowych (spadek o 10 punktów), a w mniejszym stopniu także w liceach ogólnokształcących (spadek o 7 punktów), technikach i zasadniczych szkołach

---

<sup>902</sup> ZNP Związek Nauczycielstwa Polskiego, <https://www.bing.com/search?q=znp+zwi%C4%85zek+nauczycielstwa+polskiego&aqs=edge.1.69i64i45018.1478789j0j9&FORM=ANAB01&PC=HCTS> [dostęp: 10.02.2022]. 4 września będą pikietować przed siedzibą MEN. „Dziennik Zachodni” 28.02.2017, <https://dziennikzachodni.pl/znp-zapowiada-protest-nauczycieli-4-wrzesnia-beda-pikietowac-przed-siedziba-men/ga/12427280/zd/25330748> [dostęp: 10.02.2022]. Akcja protestacyjna oświaty. „Solidarność Dolny Śląsk” [dostęp: 25.06.2018]: <https://www.bing.com/search?q=Akcja+protestacyjna+o%C5%9Bwiaty.+%E2%80%9ESolidarno%C5%9B%C4%87+Dolny+%C5%9A1%C4%85sk%E2%80%9D%2C+25.06.2018&q=n&form=QBRE&sp=-1&lq=1&pq=akcja+protestacyjna+o%C5%9Bwiaty.+%E2%80%9ESolidarno%C5%9B%C4%87+dolny+%C5%9B1%C4%85sk%E2%80%9D%2C+25.06.2018&sc=0-66&sk=&cvid=05D15B759973483399A79EC88B8C2021&ghsh=0&ghacc=0&ghpl> [dostęp: 2. 02. 2022].

<sup>903</sup> Badanie CEBOS 2018, Komunikat z badań, wrzesień, nr 122/2018, [https://cbos.pl/SPISKOM.POL/2018/K\\_122\\_18.PDF](https://cbos.pl/SPISKOM.POL/2018/K_122_18.PDF) [dostęp: 23.05.2023].

<sup>904</sup> Tamże.

<sup>905</sup> Tamże.

zawodowych (spadek po 6 punktów). Ponadto wzrost od 2017 roku odsetka odpowiedzi: „trudno powiedzieć” może świadczyć o tym, że minęło jeszcze zbyt mało czasu, by móc jednoznacznie ocenić funkcjonowanie systemu edukacji w nowej formule<sup>906</sup>.

Wprawdzie pytani Polacy nie mieli większych wątpliwości co do tego, że system edukacji z ośmioletnią szkołą podstawową, czteroletnim liceum ogólnokształcącym oraz pięcioletnim technikum jest lepszy niż wcześniej obowiązujący, jednak opinie na temat jakości funkcjonowania nowej struktury w systemie edukacji są bardziej podzielone. Jedna trzecia badanych (34%) sądzi, że system po zmianach działa lepiej niż ten sprzed reformy, co piąty (19%) jest zdania, że działa podobnie, i tyle samo respondentów (19%) uważa, że gorzej. Ponadto stosunkowo duża grupa ankietowanych (28%) nie jest w stanie ocenić różnicy<sup>907</sup>.

W przypadku rodziców mających dzieci w wieku szkolnym ocena zmian w funkcjonowaniu systemu edukacji po wprowadzeniu reformy różni się nieco od wyrażanej przez ogół badanych. Zdecydowanie rzadziej mają oni problem z udzieleniem odpowiedzi, natomiast częściej niż pozostali pozytywnie oceniają wprowadzone zmiany. Oceny te nie różnią się znacząco w zależności od typu szkół, do których uczęszczają dzieci, choć można zauważyć, że nieco bardziej krytyczni w ocenie funkcjonowania nowego systemu edukacji są rodzice mający dzieci chodzące do szkół ponadgimnazjalnych niż rodzice młodszych uczniów<sup>908</sup>.

Polacy na ogół sądzą, że reforma edukacji była potrzebna (52% wobec 37% będących przeciwnego zdania), natomiast mają istotne zastrzeżenia do jej przygotowania (40% opinii negatywnych wobec 29% pozytywnych) oraz wdrożenia (odpowiednio 36% wobec 31%). Ci respondenci, którzy w szkołach zlokalizowanych w pobliżu miejsca ich zamieszkania zetknęli się z trudnościami związanymi z wprowadzaniem reformy, nie mają większych wątpliwości co do tego, że została ona źle przygotowana (78%) i niewłaściwie wdrożona (72%). W większości też twierdzą, że nie była potrzebna (60%). Z kolei wśród tych, którzy nie zaobserwowali w pobliskich szkołach problemów związanych z reformą, choć nie brakuje głosów krytycznych na jej temat (około jednej czwartej wskazań), najczęściej wyrażane jest przekonanie, że była ona potrzebna (65%), została właściwie wdrożona (50%) i dobrze przygotowana (46%)<sup>909</sup>.

Istotne znaczenie w ocenie zasadności reformy, jej przygotowania i wdrożenia mają przede wszystkim poglądy polityczne i preferencje partyjne badanych. Pozytywne opinie we

---

<sup>906</sup> Tamże.

<sup>907</sup> Tamże.

<sup>908</sup> Tamże.

<sup>909</sup> Tamże.

wszystkich aspektach wyrażają głównie osoby o poglądach prawicowych, w tym przeważnie zwolennicy PiS. O potrzebie reformy, poza wyborcami PiS, w większości przekonani są także sympatycy PSL oraz ruchu Kukiz'15. Ci ostatni dość dobrze też oceniają wdrożenie reformy. W pozostałych elektoratach przeważa przekonanie, że reforma nie była potrzebna, a zwłaszcza że została źle przygotowana i niewłaściwie wdrożona<sup>910</sup>.

Kolejnym dokumentem oceniającym zmiany w systemie oświaty jest raport NIK z 20 maja 2019 r. „Zmiany w systemie oświaty”<sup>911</sup>. Pytanie definiujące cel główny kontroli przeprowadzonej przez NIK to, czy prawidłowo i skutecznie dokonano zmian w systemie oświaty. Zaś pytania definiujące cele szczegółowe kontroli są następujące:

1. Czy w sposób rzetelny przygotowano i skutecznie wdrożono zmiany w systemie oświaty?
2. Czy szkoły i organy prowadzące prawidłowo i skutecznie dokonały zmian warunków lokalowych i organizacyjnych wynikających z reformy?
3. Czy instytucje odpowiedzialne za wprowadzenie reformy prowadziły skuteczną i adekwatną współpracę?

Kontrolą objęto 97 jednostek oświaty, w tym: MEN oraz 48 szkół publicznych i 48 jednostek samorządu terytorialnego. Kontrole przeprowadzono w latach 2016–2018<sup>912</sup>. Najważniejsze zmiany wprowadzone reformą i oceniane przez NIK przedstawiłam na schemacie nr 2.

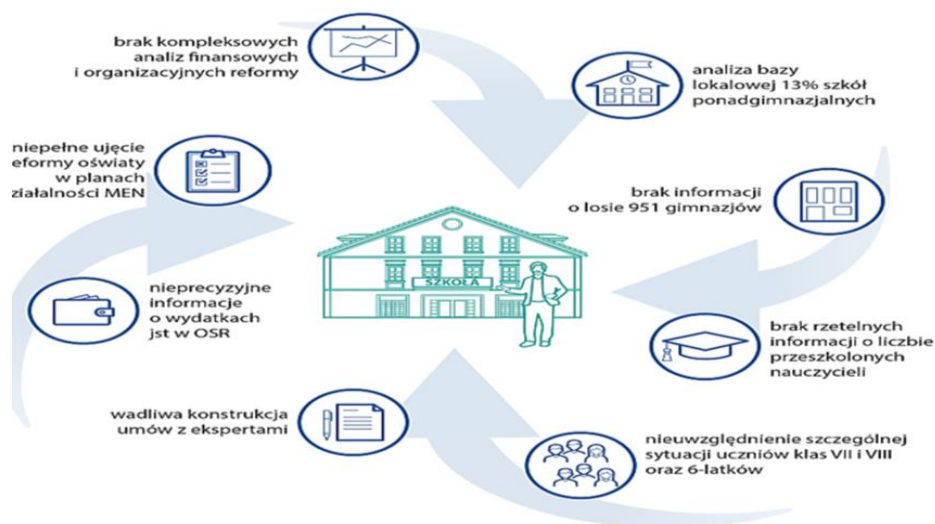
---

<sup>910</sup> Tamże.

<sup>911</sup> Raport NIK z 20 maja 2019 r. „Zmiany w systemie oświaty”, KNO.430.002.2019, nr ewidencyjny 42/2019/P/18/027/KNO, <https://www.nik.gov.pl/kontrole/P/18/027> [dostęp: 24. 05. 2023].

<sup>912</sup> Tamże.

## Schemat 2. Przygotowanie i wdrażanie zmian w systemie oświaty przez Ministra Edukacji Narodowej



Źródło: Raport NIK z 20 maja 2019 r. „Zmiany w systemie oświaty”, KNO.430.002.2019, nr ewidencyjny 42/2019/P/18/027/KNO, s. 11.

Zdaniem NIK wprowadzone w niecałe dziewięć miesięcy zmiany w systemie oświaty zostały nierzetelnie przygotowane i wdrożone. Wątpliwości NIK budził proces przygotowania nowych podstaw programowych. Część dyrektorów szkół wskazywała na potrzebę ich zmiany, bo nie były one dostosowane do możliwości uczniów. Reforma spowodowała pogorszenie warunków nauczania w części szkół – lokalowych czy wyposażenia sal lekcyjnych w pomoce dydaktyczne. Z powodu konieczności przyjęcia do szkół tak zwanego podwójnego rocznika przed ogromnym wyzwaniem postawiono powiaty i dyrektorów szkół ponadgimnazjalnych oraz ponadpodstawowych<sup>913</sup>.

Z ustaleń NIK wynika, że Minister Edukacji Narodowej, przygotowując reformę, nie przeanalizował finansowych i organizacyjnych skutków projektowanych zmian. Nie dysponował między innymi pełnymi informacjami na temat kosztów reformy. Minister przewidywał, że reforma będzie sfinansowana z części oświatowej subwencji ogólnej oraz oszczędności samorządów. W latach 2014–2017 wydatki organów prowadzących na zadania oświatowe wzrosły o ponad 12% przy wzroście subwencji tylko o 6%. W tym czasie udział środków subwencji w tych wydatkach spadł z 63% do 60%. Ponadto, projektując reformę, założono zmniejszenie kosztów kształcenia w przeliczeniu na ucznia. Tymczasem średni wydatek na jednego ucznia w szkołach prowadzonych przez kontrolowane gminy wzrósł w

<sup>913</sup> Tamże.

2018 r. o ponad 6% w stosunku do roku 2016. Gminy tłumaczyły to między innymi dwukrotnymi – w styczniu 2017 i w kwietniu 2018 r. – podwyżkami płac dla nauczycieli i pozostałych pracowników oświaty. Dodatkowo Minister błędnie założył, że reforma przyniesie samorządom oszczędności z tytułu dowożenia dzieci<sup>914</sup>.

Efektom wprowadzonych reformą zmian było również wystąpienie tak zwanego podwójnego rocznika. W rekrutacji do klas I szkół ponadpodstawowych i ponadgimnazjalnych w roku szkolnym 2019/2020 brali udział absolwenci III klasy gimnazjum i VIII klasy szkoły podstawowej. Łącznie było to ponad 705 tys. uczniów. To oznaczało, że szkoły ponadgimnazjalne i ponadpodstawowe we wrześniu 2019 r. musiały przyjąć o blisko 370 tys. więcej uczniów. Tymczasem Minister nie przeprowadził kompleksowych analiz dotyczących możliwości przyjęcia do szkół ponadpodstawowych i ponadgimnazjalnych absolwentów VIII klas szkół podstawowych oraz III klas wygaszanych gimnazjów. Dane, które Minister analizował, były niepełne i ograniczyły się tylko do dostępności sal lekcyjnych. W analizie wzięto pod uwagę tylko samodzielne licea ogólnokształcące. Pominięto pozostałe szkoły, to jest technika i szkoły branżowe I stopnia, jak również szkoły funkcjonujące w zespołach<sup>915</sup>.

NIK oceniła ponadto, że prowadzony przez Ministra proces przygotowania nowych podstaw programowych był nierzetelny. Tylko 20% ekspertów je opracowujących było rekomendowanych przez instytucje związane z systemem oświaty. Pozostałych wybrał Minister w sposób autonomiczny. Ponadto podstawę programową wychowania do życia w rodzinie dla szkół ponadpodstawowych tworzyli pracownicy Ministerstwa, a nie – jak w pozostałym przypadku – zespoły ekspertów. Minister ogólnikowo sporządził umowy z ekspertami opracowującymi założenia do podstaw programowych, nie wskazując, jakiego typu szkół i klas mają dotyczyć treści nauczania zawarte w założeniach. Umowy ograniczały się do ogólnego stwierdzenia, że chodzi o stworzenie założeń programowych do danego przedmiotu. Mogło to utrudniać merytoryczny odbiór dzieła, szczególnie pod względem jego kompletności. NIK zauważyła, że w zawartych z ekspertami umowach na przygotowanie podstawy programowej brak było zapisów określających, że mają oni zagwarantować zapewnienie spójności treści nauczania z liczbą godzin planowanych na realizację poszczególnych zajęć. Nie wskazano również na szczególną sytuację uczniów, którzy rozpoczęli naukę w szkole w wieku sześciu lat oraz uczniów rozpoczynających nową podstawę programową w VII i VIII klasie. Nowa podstawa programowa, która została zaprojektowana jako spójna całość dla cyklu nauczania w klasach I – VIII dla uczniów rozpoczynających naukę w wieku 7 lat, objęła także

---

<sup>914</sup> Tamże.

<sup>915</sup> Tamże.

uczniów nowo powstałych klas VII i VIII, którzy dotychczas realizowali podstawę programową w cyklu 6-letnim, a także uczniów, którzy rozpoczęli naukę w wieku lat 6. Izba zauważyła także, że podręczniki szkolne opracowywane przez wydawców powstawały na podstawie projektów nowej podstawy programowej<sup>916</sup>.

NIK zwróciła również uwagę na ryzyko wadliwej konstrukcji nowych podstaw programowych, wskazanych między innymi przez Rzecznika Praw Dziecka. Mogły być one zniwelowane poprzez weryfikację tych podstaw przez ekspertów wybranych w sposób przejrzysty i transparentny. Potrzebę weryfikacji lub zmiany podstawy programowej tak, aby dostosować treści w niej zawarte do możliwości uczniów i nauczycieli, potwierdziła blisko jedna trzecia dyrektorów szkół podstawowych uczestniczących w badaniu kwestionariuszowym NIK (31% z 2,8 tys.). Zdaniem respondentów obowiązująca podstawa programowa jest zbyt obszerna, nieprzystająca do realiów szkolnych i przede wszystkim bardzo obciążająca dla uczniów. Ponadto wskazywano, że wiele treści jest zbędnych, a w konsekwencji nie ma czasu na utrwalanie rzeczy potrzebnych i ważnych<sup>917</sup>.

NIK wielokrotnie, we wcześniejszych kontrolach, zwracała uwagę na mankamenty i braki w szkołach. Jednak w związku z wprowadzonymi od 1 września 2017 r. zmianami w systemie oświaty warunki nauczania w jednej trzeciej szkół (ponad 34%) pogorszyły się jeszcze bardziej, a w ponad połowie placówek (ponad 56%) się nie poprawiły. Ze względu na problemy lokalowe w części szkół podstawowych wzrósł współczynnik zmianowości, co wiązało się z dłuższą pracą placówek. Przykładowo przesunięto rozpoczęcie lekcji na godzinę 7:10 i odnotowano przypadki kończenia obowiązkowych zajęć o 18:15. W 22% szkół podstawowych zmniejszyła się dostępność pracowni przedmiotowych czy sal gimnastycznych (częściej lekcje wychowania fizycznego odbywały się w innych miejscach, na przykład na korytarzu). Wygospodarowanie nowych sal lekcyjnych odbywało się kosztem ograniczenia dostępu do innych pomieszczeń, na przykład zmniejszono powierzchnie świetlicy. Część szkół miała trudności z wyposażeniem sal w pomoce dydaktyczne potrzebne do nauki nowych przedmiotów w szkołach podstawowych, na przykład fizyki lub chemii. W co czwartej skontrolowanej szkole nie udało się tego zrobić do czasu zakończenia kontroli, czyli do końca stycznia 2019 r. Dyrektorzy zazwyczaj tłumaczyli to brakiem środków finansowych<sup>918</sup>.

---

<sup>916</sup> Tamże.

<sup>917</sup> Tamże.

<sup>918</sup> Tamże.

Wobec uchyleń NIK wystosowała szereg wniosków zarówno do MEN, jak i organów prowadzących oraz dyrektorów szkół. Wnioski skierowane do MEN dotyczyły przede wszystkim:

- a) rozważenia powołania zespołu ekspertów, który oceniłby podstawę programową w zakresie adekwatności treści i liczby godzin czy dostosowania treści do wieku i możliwości poznawczych uczniów oraz zarekomendowałby podjęcie ewentualnych działań korygujących,
- b) kompleksowego monitorowania zmian w systemie oświaty,
- c) podjęcia działań wspierających organy prowadzące (samorządy) na rzecz organizacji procesu nauczania w szkołach ponadgimnazjalnych i ponadpodstawowych dla tak zwanego podwójnego rocznika,
- d) rozważenia zebrania za pośrednictwem kuratorów oświaty w ramach sprawowanego nadzoru pedagogicznego materiałów dotyczących zasad i sposobu oceniania i klasyfikowania uczniów, a następnie dokonanie ich analizy oraz ewentualne podjęcie działań zmierzających do zapewnienia porównywalnych zasad oceniania uczniów w szkołach<sup>919</sup>.

Wnioski do organów prowadzących szkoły dotyczyły:

- a) poprawy warunków lokalowych i wyposażenia pracowni przedmiotowych,
- b) podjęcia intensywnych działań na rzecz zapewnienia w szkołach ponadgimnazjalnych i ponadpodstawowych oferty adekwatnej do potrzeb i wielkości populacji w roku szkolnym 2019/2020<sup>920</sup>.

Wnioski do dyrektorów szkół dotyczyły:

- a) wsparcia systematycznego rozwoju zawodowego nauczycieli zgodnego z wprowadzanymi zmianami w systemie oświaty,
- b) podjęcia działań na rzecz poprawy higieny nauczania, poprawy warunków lokalowych i stanu wyposażenia sal lekcyjnych oraz poprawy bezpieczeństwa w szkołach,
- c) stworzenia oferty zajęć pozalekcyjnych adekwatnej do potrzeb uczniów<sup>921</sup>.

Reasumując, Najwyższa Izba Kontroli oceniła, że zmiany w systemie oświaty zostały nierzetelnie przygotowane i za szybko wdrożone. Izba wskazała, że MEN nie dysponował pełnymi informacjami na temat skutków wdrażanych zmian<sup>922</sup>. Resort oświaty odniósł się do

---

<sup>919</sup> Tamże.

<sup>920</sup> Tamże.

<sup>921</sup> Tamże.

<sup>922</sup> Tamże.



raportu w komunikacie opublikowanym na swojej stronie internetowej. Poinformował w nim, że reforma oświaty została starannie przygotowana, a jej wdrażanie jest stale monitorowane, że zostały opracowane pełne analizy organizacyjne oraz finansowe skutków zmian. MEN zapewniło środki na zadania związane z reformą<sup>923</sup>. Dyskurs nad wprowadzoną w 2017 roku reformą i jej skutkami nadal trwa nieprzerwanie w środowiskach oświatowych i budzi wiele emocji.

## **5.2. System doskonalenia zawodowego nauczycieli po wprowadzeniu reformy**

W polskim systemie oświaty obok przedszkoli i szkół różnego typu znalazły się placówki doskonalenia nauczycieli, placówki kształcenia ustawicznego, poradnie psychologiczno-pedagogiczne i biblioteki pedagogiczne. Ten systemowy charakter oznacza, że ustanowiona przez państwo polskie struktura organizacyjna instytucji ma zapewnić, w szczególności, realizację podstawowych założeń polityki oświatowej państwa i wspierać rangę zawodu nauczyciela w Polsce. To bowiem nauczyciel w swoich działaniach dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych ma obowiązek kierowania się dobrem uczniów, troską o ich zdrowie, postawą moralną i obywatelską, z poszanowaniem godności osobistej ucznia. Jego praca wymaga zatem ustawowego wsparcia i ochrony<sup>924</sup>.

Zawód nauczyciela jest zawodem zaufania publicznego i powinien być otoczony szczególną opieką państwa ze względu na zakres oddziaływania nauczycieli na kolejne pokolenia uczniów. Na obecnym etapie rozwoju polskiej oświaty coraz większy nacisk kładziony jest na jakość pracy szkół, w którym kluczowym elementem jest kadra nauczycielska. Od jej umiejętności i motywacji zależą w dużym zakresie osiągnięcia edukacyjne uczniów. Proces przygotowania do zawodu nauczyciela powinien zatem być priorytetem polityki edukacyjnej. Przyjęty model kształcenia przygotowujący do wykonywania zawodu nauczyciela w Polsce charakteryzuje się brakiem wysokich wymagań przy rekrutacji na studia, społecznie postrzeganą łatwością uzyskania kwalifikacji nauczycielskich oraz praktycznie otwartym dostępem do zawodu, a to sprzyja zjawisku „negatywnej selekcji” w zatrudnieniu. Tymczasem najlepsze systemy edukacyjne na świecie wyróżnia, oprócz indywidualnego podejścia do

---

<sup>923</sup> Tamże.

<sup>924</sup> Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela, Dz. U. 2018 poz. 967 z późn. zm.

ucznia, wysoka jakość kształcenia kandydatów na nauczycieli oraz dbałość o pozyskiwanie najlepszych spośród nich do pracy w zawodzie<sup>925</sup>.

Najwyższa Izba Kontroli w 2016 roku sporządziła raport „Przygotowanie do zawodu nauczyciela”<sup>926</sup>, który ukazał się 24 marca 2017 roku. Izba zwraca w nim uwagę, że w przyjętym modelu kształcenia nauczycieli brakuje wymogów selekcyjnych wobec kandydatów na studia nauczycielskie. Umiejętności do pracy nie weryfikuje również w dostateczny sposób system awansu zawodowego. Zdaniem NIK istotną kwestią rzutującą na dopływ odpowiednich kandydatów do wykonywania tego zawodu pozostaje brak badania predyspozycji (zdolności) kandydatów na nauczycieli w procesie rekrutacji na studia i systematycznej obserwacji ich postaw i osiągnięć w trakcie studiów. Powszechnie obowiązujące przepisy prawa nie przewidują dodatkowych, obowiązkowych wymogów rekrutacyjnych wobec kandydatów ubiegających się o przyjęcie na kierunki studiów, w ramach których występuje specjalność nauczycielska, takich jak badania predyspozycji w postaci testów, obserwacji czy rozmowy kwalifikacyjnej. Niezbędne jest również rozszerzenie wymiaru praktyk nawet kosztem zajęć teoretycznych. Opinię na temat zbyt niskiego wymiaru praktyk i znaczenia praktyk zawodowych potwierdzają ankietowani przez NIK studenci specjalności pedagogicznych oraz środowiska pracowników naukowych. Ponad 3000 kandydatów na nauczycieli ukończyło kształcenie w skontrolowanych szkołach wyższych w roku akademickim 2015/2016. W ocenie NIK, pozyskali oni wiedzę teoretyczną i w zbyt wąskim stopniu praktyczne umiejętności dydaktyczno-wychowawcze. Co więcej, nie występują też mechanizmy służące selekcji kandydatów do wykonywania społecznie odpowiedzialnego zawodu nauczyciela, począwszy od braku kryteriów rekrutacyjnych na studia wyższe i niemonitorowania przydatności do zawodu w trakcie kształcenia. Również po rozpoczęciu pracy w szkole nauczyciele stażyści często nie otrzymują odpowiedniego wsparcia merytorycznego opiekunów i dyrektorów szkół. Ich plany rozwojowe są szablonowe i nie odwołują się do potrzeby rozwoju konkretnych umiejętności dydaktyczno-wychowawczych stażysty. W skontrolowanych szkołach większość opiekunów stażu (80%) nie posiadała odpowiedniego przygotowania do pełnienia tej funkcji<sup>927</sup>.

Ponadto proces adaptacji zawodowej nauczycieli nie jest ukierunkowany na zmiany jakościowe, a więc na kształtowanie postaw, przyrost wiedzy i umiejętności. W okresie trwania stażu działania dyrektora szkoły lub opiekuna stażu dotyczą przede wszystkim obszaru

---

<sup>925</sup> Raport sporządzony przez NIK „Przygotowanie do zawodu nauczyciela”<sup>925</sup> ukazał się 24 marca 2017, KNO.410.002.00.2016, nr ewid. 69/2016/P/16/021/KNO, <https://bip.nik.gov.pl/kontrola/wyniki-kontroli> [dostęp: 24.05.2023].

<sup>926</sup> Tamże.

<sup>927</sup> Tamże.

merytorycznego z pominięciem wpływu na sferę rozwoju osobistego stażysty. Tymczasem nauczyciel spełnia wiele ról, w tym także trudne zadania wychowawcze. Dlatego aby radzić sobie w złożonej sytuacji szkolnej, nie może doskonalić wyłącznie obszaru wiedzy dydaktyczno-metodycznej, lecz powinien również rozwijać kompetencje osobowościowe (umiejętności interpersonalne, wychowawcze, zdolności do opanowania emocji, empatię, otwartość). Są to obszary ściśle ze sobą powiązane, które wzajemnie na siebie oddziałują<sup>928</sup>.

Dlatego zdaniem NIK dziewięciomiesięczny okres stażu o charakterze wprowadzającym do wykonywania zawodu nauczyciela jest zbyt krótki, aby ukształtować odpowiednie postawy oraz ugruntować kompetencje dydaktyczno-metodyczne służące efektywnemu wykonywaniu tego zawodu. NIK zwraca również uwagę, że po uzyskaniu stopnia nauczyciela kontraktowego, w sytuacji największych potrzeb rozwojowych, nauczyciel ten jest praktycznie pozbawiony instytucjonalnego wsparcia. W powyższym kontekście wątpliwości budzi również możliwość dokonania rzetelnej oceny dorobku zawodowego nauczyciela stażysty, gdyż trudno mówić o „dorobku zawodowym” (osiągnięciach) osoby, która dopiero zbiera pierwsze doświadczenia jako nauczyciel i rozpoznaje mechanizmy funkcjonowania szkoły i środowiska, w którym pracuje. Istotnej zmiany wymaga też podejście do funkcji opiekuna stażu. Jedyne, wynikające z przepisów prawa kryterium posiadania stopnia nauczyciela mianowanego lub dyplomowanego przy powoływaniu na funkcję opiekuna stażu jest niewystarczające. Zdaniem NIK nie spełnia również swojej roli komisja kwalifikacyjna przeprowadzająca postępowanie na stopień nauczyciela kontraktowego. Komisja ta jako instytucja wewnątrzszkolna może nie być dostatecznie obiektywna. W tej sytuacji niezbędne wydaje się rozważenie uzyskania uprawnień do wykonywania zawodu na bazie zewnętrznego egzaminu państwowego, który w zobiektywizowany sposób sprawdzałby nabyte kompetencje do wypełniania roli nauczyciela. Takie podejście jest konieczne, gdyż ciągle brakuje odpowiednich narzędzi selekcji do zawodu. Tym bardziej, że procedura nabywania kwalifikacji jest możliwa nie tylko poprzez ukończenie studiów na kierunkach pedagogicznych prowadzonych przez publiczne i niepubliczne szkoły wyższe, lecz także poprzez studia podyplomowe, kwalifikacyjne kursy pedagogiczne realizowane przez publiczne i niepubliczne placówki doskonalenia nauczycieli<sup>929</sup>.

Uwzględniając powyższe wnioski i uwagi, Najwyższa Izba Kontroli wносиła do:

– Ministra Edukacji Narodowej o: 1) podjęcie działań legislacyjnych dotyczących wprowadzenia zmian w ustawie Karta Nauczyciela poprzez: a) wydłużenie okresu stażu na stopień nauczyciela kontraktowego, b) określenie okresu pobierania dodatku funkcyjnego

---

<sup>928</sup> Tamże.

<sup>929</sup> Tamże.

przyznanego opiekunowi nauczyciela stażysty, przy czym okres ten powinien obejmować wykonywanie przez opiekuna wszystkich zadań związanych ze stażem, w tym czynności związanych z podsumowaniem stażu realizowanego po jego zakończeniu, c) wskazanie jednolitej w skali kraju minimalnej procentowej stawki dodatku funkcyjnego opiekuna nauczyciela stażysty, d) ustalenie dodatkowych wymagań, jakie powinien spełniać nauczyciel, któremu dyrektor powierza funkcję opiekuna nauczyciela stażysty, a w szczególności: legitymowanie się istotnymi osiągnięciami zawodowymi, ukończenie formy doskonalenia z zakresu kierowania rozwojem zawodowym i prowadzenie tego samego lub pokrewnego przedmiotu co stażysta, 2) rozważenie wprowadzenia w ustawie Karta Nauczyciela egzaminu po odbyciu stażu uprawniającego do wykonywania zawodu nauczyciela, zamiast obowiązującej wewnątrzszkolnej rozmowy kwalifikacyjnej, 3) doprecyzowanie w rozporządzeniu w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego wymagań na stopień nauczyciela kontraktowego w sposób pozwalający komisji na jednoznaczne określenie poziomu przygotowania nauczyciela stażysty do sprawnego wypełniania zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych,

- do Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego o: 1) przeprowadzenie, wspólnie z Ministrem Edukacji Narodowej, całościowej oceny systemu kształcenia kadry nauczycielskiej, 2) dokonanie zmiany w rozporządzeniu w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela w zakresie zwiększenia wymiaru godzin zajęć praktycznych na studiach pierwszego stopnia, 3) doprowadzenie do poszerzenia bazy danych gromadzonych w Zintegrowanym Systemie Informacji o Nauce i Szkolnictwie Wyższym POL-on w taki sposób, aby można było monitorować: liczbę uczelni publicznych i niepublicznych prowadzących kierunki oraz specjalności nauczycielskie, liczbę studentów na tych kierunkach (specjalnościach), liczbę osób, które uzyskują corocznie kwalifikacje do wykonywania zawodu nauczyciela, w tym w trybie studiów podyplomowych oraz pedagogicznego studium wydziałowego/międzywydziałowego,
- do dyrektorów szkół o wyznaczanie na opiekuna stażu nauczycieli legitymujących się istotnymi osiągnięciami zawodowymi, ukończeniem formy doskonalenia z zakresu kierowania rozwojem zawodowym oraz reprezentujących ten sam lub pokrewny przedmiot co stażysta<sup>930</sup>.

Zawód nauczyciela w Polsce, jak i w krajach należących do Unii Europejskiej jest zawodem regulowanym. Oznacza to, że jego wykonywanie dozwolone jest po spełnieniu

---

<sup>930</sup> Tamże.

wymogów określonych przepisami prawa. Zatem stanowisko nauczyciela w Polsce może zajmować osoba, która:

- a) posiada wyższe wykształcenie z odpowiednim przygotowaniem pedagogicznym lub ukończyła zakład kształcenia nauczycieli i podejmuje pracę na stanowisku, do którego są to kwalifikacje wystarczające,
- b) przestrzega podstawowych zasad moralnych,
- c) spełnia warunki zdrowotne niezbędne do wykonywania zawodu<sup>931</sup>.

Szczegółowe warunki zatrudnienia kandydata na stanowisko nauczyciela we wszystkich jednostkach systemu oświaty określa Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 roku w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli wraz z nowelą z dnia 1 marca 2019 roku<sup>932</sup>. Wyjątki od tej reguły mają charakter incydentalny i są obwarowane przepisami w jego stosowaniu.

Prawa i obowiązki nauczycieli określa ustawa z dnia 26 stycznia 1982 roku – Karta Nauczyciela<sup>933</sup>, obowiązująca od dnia 1 lutego 1982 roku, która już w preambule podkreśla szczególną rangę społeczną zawodu nauczyciela: „Mając na względzie doniosłą rolę oświaty i wychowania w Rzeczypospolitej Polskiej, pragnąc dać wyraz szczególnej randze społecznej zawodu nauczyciela zgodnie z potrzebami i oczekiwaniami, otwierając niniejszą ustawą drogę do dalszych uregulowań prawnych systemu edukacji narodowej, stanowi co następuje: m.in. ustanowić odmienny sposób określania czasu pracy nauczyciela, wymiar urlopu, przywileje i ustawowo gwarantowane środki na doskonalenie”<sup>934</sup>. Ustawie podlegają wszyscy nauczyciele, wychowawcy i inni pracownicy pedagogiczni zatrudnieni w: publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach oraz placówkach doskonalenia nauczycieli działających na podstawie ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe<sup>935</sup>.

Nauczyciel, zgodnie z ustawą, zobowiązany jest: rzetelnie realizować zadania związane z powierzonym mu stanowiskiem oraz podstawowymi funkcjami szkoły – dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą, w tym zadania związane z zapewnieniem bezpieczeństwa uczniom w czasie zajęć organizowanych przez szkołę, wspierać każdego ucznia w jego rozwoju, dążyć do pełni własnego rozwoju osobowego, doskonalić się zawodowo, zgodnie z potrzebami szkoły, kształcić i wychowywać młodzież w umiłowaniu Ojczyzny, w

---

<sup>931</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 marca 2019 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli, Dz. U. 2019 poz. 465.

<sup>932</sup> Tamże.

<sup>933</sup> Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela, t. j. Dz. U. 2021 poz. 1762, 2022 r. poz. 935, 1116.

<sup>934</sup> Tamże.

<sup>935</sup> Ustawa z dnia 16 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe, t. j. Dz. U. 2021 poz. 1082, 2022, poz. 655, 1079, 1116, 1383.

poszanowaniu Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, w atmosferze wolności sumienia i szacunku dla każdego człowieka, dbać o kształtowanie u uczniów postaw moralnych i obywatelskich zgodnie z ideą demokracji, pokoju i przyjaźni między ludźmi różnych narodów, ras i światopoglądów<sup>936</sup>.

Ocena pracy nauczycieli oraz system awansu zawodowego to kluczowe treści systemu edukacji. Praca nauczyciela, z wyjątkiem pracy nauczyciela stażysty, podlega ocenie. Ocena pracy nauczyciela może być dokonana w każdym czasie, nie wcześniej jednak niż po upływie roku od dokonania oceny poprzedniej lub oceny dorobku zawodowego, z inicjatywy dyrektora szkoły lub na wniosek nauczyciela lub organu sprawującego nadzór pedagogiczny, a w przypadku nauczycieli placówek doskonalenia nauczycieli – kuratora oświaty, organu prowadzącego szkołę, rady szkoły, rady rodziców<sup>937</sup>. Najważniejszymi dokumentami zawierającymi wytyczne odnośnie ścieżki awansu zawodowego są Karta Nauczyciela<sup>938</sup> oraz Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 sierpnia 2000 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli<sup>939</sup>. Ustala się w nim następujące stopnie awansu zawodowego: nauczyciel stażysta, kontraktowy, mianowany i dyplomowany. Nauczyciel jest zobligowany między innymi do przygotowania i realizacji planu rozwoju zawodowego, odbycia obowiązkowego stażu, dokonania oceny dorobku zawodowego oraz udziału w postępowaniach kwalifikacyjnych w zależności od uzyskiwanego stopnia awansu<sup>940</sup>. Ścieżka awansu zawodowego ma motywować nauczycieli do dbania o jakość swojej pracy i udowodnić dojrzałość zawodową nauczyciela. Dnia 23 czerwca 2022 roku Sejm uchwalił nowelizację ustawy Karta Nauczyciela. Większość zmian w pragmatyce zawodowej weszła w życie 1 września 2022 roku, w tym także duże zmiany w awansie zawodowym. Ministerstwo Edukacji Narodowej proponuje między innymi uproszczenie ścieżki awansu zawodowego, w tym ograniczenie liczby stopni awansu zawodowego do dwóch (mianowany i dyplomowany) oraz rezygnację z konieczności odbycia stażu, sporządzenia i zrealizowania planu rozwoju

---

<sup>936</sup> Karta Nauczyciela, Dz. U. 2023 poz. 984,1234, 1586, 1672.

<sup>937</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19 sierpnia 2019 r. w sprawie trybu dokonywania oceny pracy nauczycieli, w tym nauczycieli zajmujących stanowiska kierownicze, szczegółowego zakresu informacji zawartych w karcie oceny pracy, składu i sposobu powoływania zespołu oceniającego oraz szczegółowego trybu postępowania odwoławczego, Dz. U. 2019 poz. 1625.

<sup>938</sup> Karta Nauczyciela – awans zawodowy, Dz. U. 2023 poz. 984,1234, 1586, 1672.

<sup>939</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 sierpnia 2000 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli - uchylony. Obwieszczenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 17 listopada 2020 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli, Dz.U. 2020 poz. 2200.

<sup>940</sup> Tamże.

zawodowego i dokonywania oceny dorobku zawodowego. Ich konsekwencją jest także modyfikacja procedury oceny pracy nauczycieli<sup>941</sup>.

Za swoją pracę nauczyciele otrzymują nagrody. Są to nagrody jubileuszowe, roczne oraz nagrody za osiągnięcia dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze. Minister właściwy do spraw oświaty i wychowania w porozumieniu z ministrem właściwym do spraw pracy określa, w drodze rozporządzenia, szczegółowe zasady ustalania okresów pracy i innych okresów uprawniających nauczyciela do nagrody jubileuszowej oraz szczegółowe zasady jej obliczania i wypłacania. Nauczycielowi przysługuje również dodatkowe wynagrodzenie roczne na zasadach i w wysokości określonych w ustawie z dnia 12 grudnia 1997 r. o dodatkowym wynagrodzeniu rocznym dla pracowników jednostek sfery budżetowej<sup>942</sup>. Tworzy się specjalny fundusz na nagrody dla nauczycieli za ich osiągnięcia dydaktyczno-wychowawcze. Minister właściwy do spraw oświaty i wychowania określa w drodze rozporządzenia kryteria i tryb przyznawania nagród dla nauczycieli za ich osiągnięcia w zakresie pracy dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej, w tym realizacji zadań związanych z zapewnieniem bezpieczeństwa uczniom w czasie zajęć organizowanych przez szkołę oraz realizacji innych zadań statutowych szkoły, uwzględniając w szczególności tryb zgłaszania kandydatów do nagród oraz zasadę, że nagroda może być przyznana nauczycielowi po przepracowaniu w szkole co najmniej 2 lat<sup>943</sup>.

Zawód nauczyciela w Polsce posiada zatem wiele przywilejów, które gwarantują przepisy prawa. Choć przez ostatnią dekadę odbyło się szereg dyskusji w środowiskach oświatowych na temat przywilejów gwarantowanych przez Kartę Nauczyciela i anachronicznych przepisów prawa w niej zawartych, to do tej pory nie nastąpiła kompleksowa naprawa starego systemu, a jedynie jej unowocześnienie. Partnerami do tak istotnych zmian powinny być środowiska nauczycielskie oraz związki zawodowe. Wobec tego cały czas toczy się dyskusja, czy Karta Nauczyciela nie powinna zostać zastąpiona nową ustawą i czy nie powinno się rozpisnąć na nowo warunków pracy i przywilejów nauczycielskich przystających do nowoczesnego społeczeństwa XXI wieku.

Na system doskonalenia nauczycieli składa się: indywidualne samokształcenie, wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli, lokalne doradztwo programowo-metodyczne, regionalne oraz centralne doskonalenie nauczycieli, które przedstawiłam na schemacie nr 3.

---

<sup>941</sup> Projekt zmian w Karcie Nauczyciela 2022, <https://www.gov.pl/web/premier/projekt-ustawy-o-zmianie-ustawy--karta-nauczyciela-oraz-ustawy-o-dochodach-jednostek-samorządu-terytorialnego> [dostęp: 06.06.2023].

<sup>942</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 kwietnia 2020 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie kryteriów i trybu przyznawania nagród dla nauczycieli, Dz. U. 2020 poz. 795.

<sup>943</sup> Tamże.

### Schemat 3. Systemowy charakter doskonalenia zawodowego nauczycieli



Źródło: L. Zientecka, Nowy paradygmat doskonalenia zawodowego w świetle zmian w prawie oświatowym, [www.ore.edu.pl](http://www.ore.edu.pl). [dostęp: 03.05.2023].

Indywidualne samokształcenie nauczycieli jest cenną inicjatywą samego podmiotu kształcenia i powinno uzyskać wsparcie systemu przez odpowiednią politykę wydawniczą i edukację na odległość<sup>944</sup>. Za kształcenie nauczycieli w ramach działań wewnątrzszkolnych odpowiada dyrektor szkoły (placówki). Organizuje on zespołową pracę samokształceniową rady pedagogicznej oraz opiekę nad początkującymi nauczycielami. Do kompetencji dyrektora szkoły należy też kierowanie nauczycieli na różnego rodzaju kursy, szkolenia oraz studia podyplomowe<sup>945</sup>.

Za doradztwo programowo-metodyczne odpowiadają organy prowadzące szkoły – władze gmin i powiatów oraz organy nadzoru pedagogicznego. Powołują doradcę metodycznego, którym może być nauczyciel spełniający określone warunki w zakresie stażu

<sup>944</sup> L. Zientecka, Nowy paradygmat doskonalenia zawodowego w świetle zmian w prawie oświatowym, [www.ore.edu.pl](http://www.ore.edu.pl).

<https://www.bing.com/search?q=31.+Zientecka+L.%2C+Nowy+paradygmat+doskonalenia+zawodowego+w+%C5%9Bwietle+z zmian+w+prawie+o%C5%9Bwiatowym%2C+www.ore.edu.pl&cvid=60c601fda290491e9e06e2e507902594&aqs=edge.69i57j69i64.2473j0j9&FORM=ANAB01&PC=HCTS> [dostęp: 03.05.2023].

<sup>945</sup> Tamże.



pracy i kwalifikacji. W ramach lokalnego systemu doradztwa wszystkim nauczycielom należy zagwarantować możliwość korzystania z doradztwa i zaopatrywania się w materiały programowe i metodyczne oraz informacyjne. Nadzór merytoryczny nad zespołami doradców na obszarze województwa pełni kurator<sup>946</sup>.

Za regionalny system doskonalenia nauczycieli odpowiada marszałek województwa, współdziałający w tym zakresie z kuratorem oświaty. Regionalny system doskonalenia powinien uwzględniać potrzeby kadrowe województwa analizowane w kontekście planów rozwoju społeczno-gospodarczego regionu. Odpowiednie do potrzeb oraz prognoz dotyczących rozwoju regionu kształcenie ustawiczne nauczycieli realizowane jest w różnych formach organizacyjnych przez instytucje publiczne i niepubliczne, zwłaszcza szkoły wyższe i placówki doskonalenia<sup>947</sup>.

Na szczeblu centralnym za funkcjonowanie systemu kształcenia ustawicznego odpowiada Minister Edukacji Narodowej, wykonujący swoje zadania merytoryczne przy pomocy centralnych placówek doskonalenia. Do zadań szczebla centralnego należy wyznaczanie ogólnokrajowych standardów w zakresie kształcenia ustawicznego nauczycieli, przyznawanie certyfikatów akredytacyjnych placówkom doskonalenia oraz monitorowanie i analizowanie efektywności różnych form kształcenia nauczycieli. Zgodnie z zasadą dekoncentracji oraz wymogami prakseologii przyznawanie certyfikatów akredytacyjnych dla form kształcenia ustawicznego nauczycieli organizowanych regionalnie należy do kompetencji kuratora jako przedstawiciela ministra oświaty na terenie województwa. Pomocą i współpracą merytoryczną w tym zakresie kuratorowi służą placówki centralne prowadzone przez MEN<sup>948</sup>.

Zatem doskonalenie zawodowe nauczycieli organizują i prowadzą placówki centralne, wojewódzkie, powiatowe i gminne. Organem prowadzącym placówki centralne jest Ministerstwo Edukacji Narodowej, a obszarem jego działania jest cały kraj. Instytucje zaangażowane w system doskonalenia zawodowego pracowników oświaty można również podzielić na organizacje rządowe i pozarządowe<sup>949</sup>.

Systemowa zależność doskonalenia zawodowego w oświacie rozpoczyna się od polityki oświatowej państwa i opracowania strategii kształcenia ustawicznego nauczycieli w Polsce, poprzez regionalną politykę oświatową i wojewódzki system doskonalenia nauczycieli, lokalną politykę oświatową i lokalny plan wspierania doskonalenia nauczycieli, następnie program

---

<sup>946</sup> Tamże.

<sup>947</sup> Tamże.

<sup>948</sup> Tamże.

<sup>949</sup> Tamże.

rozwoju szkoły i wewnątrzszkolny plan doskonalenia nauczycieli, a kończy się na programie rozwoju zawodowego nauczycieli i indywidualnym programie doskonalenia zawodowego. Zależności systemu zaprezentowałam na schemacie nr 4.

**Schemat 4.** Zależności w systemie doskonalenia nauczycieli



Źródło: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie slideplayer.pl. [dostęp: 03.05.2023].

Do organizacji rządowych zaliczamy Ministerstwo Edukacji Narodowej, które jest odpowiedzialne za opracowanie długofalowej strategii doskonalenia nauczycieli opartej na diagnozie potrzeb, opracowaniu koncepcji, przygotowaniu podstaw prawnych, inicjowaniu i monitorowaniu podjętych działań, ocenie efektów i formułowaniu wniosków<sup>950</sup>. Swoje zadania MEN realizuje poprzez delegowanie części obowiązków na podległe mu placówki o zasięgu ogólnokrajowym, do których należą: Ośrodek Rozwoju Edukacji ORE, Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej KOWEziU (z dniem 1 lipca 2016 roku na

<sup>950</sup> Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie, slideplayer.pl. <https://www.bing.com/search?q=1.%09Centralny+O%C5%9Brodek+Doskonalenia+Nauczycieli+w+Warszawie+%2C+slideplayer.pl.+&form=ANSPH1&refig=818724> [dostęp: 03.05.2023].

mocy Zarządzenia Ministra Edukacji Narodowej ośrodek został włączony w strukturę organizacyjną ORE), Polonijne Centrum Nauczycielskie PCN, Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych CENSA, Krajowe Centrum Edukacji Rolniczej KCER.

Publiczną placówką doskonalenia nauczycieli o zasięgu ogólnokrajowym prowadzoną przez Ministerstwo Edukacji Narodowej jest Ośrodek Rozwoju Edukacji (ORE)<sup>951</sup>. Celem Ośrodka jest działanie na rzecz podnoszenia jakości edukacji poprzez wspieranie szkół i placówek w realizacji ich zadań oraz zmian wprowadzanych w systemie oświaty w odniesieniu do doskonalenia zawodowego nauczycieli. ORE współpracuje z organami sprawującymi nadzór pedagogiczny, Centralną Komisją Egzaminacyjną i komisjami okręgowymi, a także z innymi partnerami krajowymi i zagranicznymi, w tym z ogólnopolskimi stowarzyszeniami nauczycielskimi<sup>952</sup>.

Ważną placówką jest także Polonijne Centrum Nauczycielskie (PCN)<sup>953</sup>. Jego zadaniem jest merytoryczne i metodyczne wspomaganie nauczycieli uczących języka polskiego i innych przedmiotów w języku polskim poza granicami Rzeczypospolitej Polskiej<sup>954</sup>.

Ministerstwo Edukacji Narodowej jest również organem prowadzącym Krajowy Ośrodek Wspomagania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej (KOWEZiU)<sup>955</sup> o zasięgu ogólnopolskim. Ośrodek inspiruje, przygotowuje i koordynuje zadania w zakresie edukacji i doskonalenia nauczycieli kształcenia zawodowego oraz szkół dla dorosłych, bierze również udział w opracowywaniu i realizacji przedsięwzięć edukacyjnych związanych z przemianami edukacyjnymi w Polsce<sup>956</sup>. Obok niego funkcjonują placówki doskonalenia nauczycieli szkół artystycznych prowadzone przez Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego<sup>957</sup> oraz Krajowe Centrum Edukacji Rolniczej prowadzone przez Ministerstwo Rolnictwa<sup>958</sup>.

Instytucjami współpracującymi i wspierającymi Ministra Edukacji Narodowej w realizacji zadań związanych z doskonaleniem zawodowym są również: Instytut Badań

---

<sup>951</sup> Ośrodek Rozwoju Edukacji ORE, <https://www.ore.edu.pl/> [dostęp: 03. 05. 2023].

<sup>952</sup> Tamże.

<sup>953</sup> Polonijne Centrum Nauczycielskie (PCN)<sup>953</sup>, <https://www.orpeg.pl/dolacz-do-nas-polonijne-centrum-nauczycielskie-wspiera-nauczycieli-polonijnych-od-30-lat/> [dostęp: 05. 05. 2023].

<sup>954</sup> Tamże.

<sup>955</sup> Krajowy Ośrodek Wspomagania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej KOWEZ, <https://www.koweziu.edu.pl/> [dostęp: 05. 05. 2023].

<sup>956</sup> Tamże.

<sup>957</sup> Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych CENSA, <https://www.bip.gov.pl/subjects/28903, Centrum+Edukacji+Nauczycieli+Szk%C3%B3%C5%82+Artystycznych.html> [dostęp: 05. 05. 2023].

<sup>958</sup> Krajowe Centrum Edukacji Rolniczej, <https://www.gov.pl/web/rolnictwo/krajowe-centrum-edukacji-rolniczej-w-brwinowie> [dostęp: 06. 05. 2023].

Edukacyjnych (IBE)<sup>959</sup>, Centralna Komisja Egzaminacyjna (CKE)<sup>960</sup>, Wojewódzkie Urzędy Pracy (WUP)<sup>961</sup> oraz uczelnie wyższe. Oprócz instytucji rządowych w realizacji polityki oświatowej państwa udział biorą również organizacje pozarządowe: Zakład Doskonalenia Zawodowego (ZDZ)<sup>962</sup>, Izby Rzemieślnicze<sup>963</sup>, Naczelna Organizacja Techniczna (NOT)<sup>964</sup> oraz uczelnie prywatne.

Systemowy charakter doskonalenia zawodowego nauczycieli odgrywa istotną rolę w procesie wspomagania. Zapewnia dyrektorom i nauczycielom stały dostęp do instytucji zajmującym się systemowym wsparciem i opieką. Chociaż jest niedoskonały, pozwala realizować podstawowe zadania w zakresie rozwoju zarówno lokalnych, jak i centralnych systemów oświaty, a wypracowane mechanizmy przyczyniają się do podniesienia jakości pracy placówek oświatowych.

Środki na finansowanie doskonalenia zawodowego nauczycieli podlegają wyodrębnieniu w budżecie państwa oraz mogą pochodzić ze środków UE w ramach projektów Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki. To w budżecie państwa i budżecie jednostek samorządu terytorialnego wydziela się od 1 stycznia 2002 roku, na podstawie art. 70 a Karty Nauczyciela, środki przeznaczone na finansowanie doskonalenia zawodowego nauczycieli szkół i placówek publicznych<sup>965</sup>.

Na podstawie art. 70a ust. 4 i 5 Karty Nauczyciela w budżecie ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania wyodrębnia się środki na realizację ogólnokrajowych zadań w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli w łącznej wysokości 5000 średnich wynagrodzeń nauczyciela stażysty (bez uwzględniania w tym środków na finansowanie publicznych placówek doskonalenia nauczycieli o zasięgu ogólnokrajowym, prowadzonych przez tego ministra)<sup>966</sup>. Na podstawie art. 70a ust. 3 Karty Nauczyciela w budżetach wojewodów wyodrębnia się środki na wspieranie na obszarze województwa doskonalenia

---

<sup>959</sup> Instytut Badań Edukacyjnych IBE <https://ibe.edu.pl/pl/> [dostęp: 23. 05. 2023].

<sup>960</sup> Centralna Komisja Egzaminacyjna CKE <https://cke.gov.pl/> [dostęp: 23. 05. 2023].

<sup>961</sup> Wojewódzkie Urzędy Pracy WUP, [https://www.bing.com/search?q=Wojew%C3%B3dzkie+Urz%C4%99dy+Pracy+WUP&qs=n&form=QBRE&sp=-1&lq=0&pq=wojew%C3%B3dzkie+urz%C4%99dy+pracy+wup&sc=10-28&sk=&cvid=327B402BCB6D4B3699E7D86E3138DA83&ghsh=0&ghacc=0&ghpl=\[dostęp: 23.05.2023\].](https://www.bing.com/search?q=Wojew%C3%B3dzkie+Urz%C4%99dy+Pracy+WUP&qs=n&form=QBRE&sp=-1&lq=0&pq=wojew%C3%B3dzkie+urz%C4%99dy+pracy+wup&sc=10-28&sk=&cvid=327B402BCB6D4B3699E7D86E3138DA83&ghsh=0&ghacc=0&ghpl=[dostęp: 23.05.2023].)

<sup>962</sup> Zakład Doskonalenia Zawodowego ZDZ, [https://www.bing.com/search?q=Zak%C5%82ad+Doskonalenia+Zawodowego+ZDZ+og%C3%B3lne&qs=n&form=QBRE&sp=1&ghc=1&lq=0&pq=zak%C5%82ad+doskonalenia+zawodowego+zdz+og%C3%B3lne&sc=10-41&sk=&cvid=EF2071BC14E24190B2B699A161669819&ghsh=0&ghacc=0&ghpl=\[dostęp: 23.05.2023\].](https://www.bing.com/search?q=Zak%C5%82ad+Doskonalenia+Zawodowego+ZDZ+og%C3%B3lne&qs=n&form=QBRE&sp=1&ghc=1&lq=0&pq=zak%C5%82ad+doskonalenia+zawodowego+zdz+og%C3%B3lne&sc=10-41&sk=&cvid=EF2071BC14E24190B2B699A161669819&ghsh=0&ghacc=0&ghpl=[dostęp: 23.05.2023].)

<sup>963</sup> Izby Rzemieślnicze, <https://zrp.pl/o-nas/stuktura/izby-rzemiosla-i-przedsiębiorczosci/> [dostęp: 23.05.2023].

<sup>964</sup> Naczelna Organizacja Techniczna NOT, <https://not.org.pl/> [dostęp: 23.05.2023].

<sup>965</sup> Karty Nauczyciela art. 70, Dz. U. 2023 poz. 984, 1234, 1586, 1672.

<sup>966</sup> Tamże.

zawodowego nauczycieli, w łącznej wysokości 5000 średnich wynagrodzeń nauczyciela stażysty<sup>967</sup>.

Środki na wspieranie na obszarze województwa doskonalenia zawodowego nauczycieli dzieli się pomiędzy budżety poszczególnych wojewodów, uwzględniając w szczególności: liczbę nauczycieli zatrudnionych w województwie, zadania wynikające z analizy stopnia zaspokojenia potrzeb kadrowych i potrzeb w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli w województwie, zadania wynikające z polityki oświatowej państwa. Poziom planowania tych środków na poszczególne lata w budżetach wojewodów jest weryfikowany przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania. Przepisy art. 70a ust. 1, 3 i 4 ustawy Karta Nauczyciela zobowiązują określonych dysponentów budżetu państwa lub jednostek samorządu terytorialnego do planistycznego wyodrębnienia w budżecie środków na doskonalenie nauczycieli w określonej wysokości. Powołane przepisy nie stanowią o obligatoryjności wydatkowania określonej wysokości środków, lecz o konieczności zagwarantowania ich na określony cel. Naruszeniem tych przepisów będzie niezaplanowanie środków w danym budżecie na ten cel, wyodrębnienie ich w niższej wysokości niż wymagana lub zmniejszenie planu wydatków w trakcie roku budżetowego poniżej wymaganego poziomu. Jest to poważne naruszenie dyscypliny finansów publicznych<sup>968</sup>.

Dane do budżetu i planowania środków na doskonalenie zawodowe pozyskiwane są z Systemu Informacji Oświatowej (SIO), na podstawie ustawy z dnia 15 kwietnia 2011 roku o systemie informacji oświatowej<sup>969</sup>. System informacji oświatowej służy uzyskiwaniu danych niezbędnych do prowadzenia polityki edukacyjnej państwa na poziomie krajowym, regionalnym, lokalnym, podnoszeniu jakości i upowszechnianiu edukacji oraz do usprawniania finansowania zadań oświatowych. Baza SIO tworzona jest kaskadowo, poprzez gromadzenie danych przez wszystkie jednostki działające w systemie oświaty (szkoły i placówki oświatowe, komisje egzaminacyjne, kuratoria oświaty) i ich przekazywanie na wyższe poziomy zarządzania oświatą, to jest do organu prowadzącego, kuratorium oświaty i MEN. Szczegółowy zakres danych gromadzonych w bazach danych oświatowych określa rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2012 roku w sprawie szczegółowego zakresu danych w bazach danych oświatowych, zakresu danych identyfikujących podmioty prowadzące bazy danych oświatowych, terminów przekazywania danych między bazami danych oświatowych

---

<sup>967</sup> Tamże.

<sup>968</sup> Karta Nauczyciela art. 70 a ust. 1, 3, 4, Dz. U. 2023 poz. 984, 1234, 1586, 1672.

<sup>969</sup> Ustawa z dnia 15 kwietnia 2011 r. o systemie informacji oświatowej, t. j. Dz. U. 2022 poz. 868, 1116.

oraz wzorów wydruków zestawień zbiorczych<sup>970</sup>. W SIO gromadzone są między innymi dane o ukończonych w poprzednim roku szkolnym formach kształcenia i doskonalenia zawodowego<sup>971</sup>.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 stycznia 2019 roku w sprawie dofinansowania doskonalenia zawodowego nauczycieli wydane na podstawie art. 70a ust. 9 ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela<sup>972</sup> określa formy doskonalenia zawodowego nauczycieli, rodzaje wydatków związanych z organizacją i prowadzeniem doskonalenia zawodowego nauczycieli, które mogą być dofinansowywane ze środków, o których mowa w art. 70a ust. 1 i 7 ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela oraz szczegółowe kryteria i tryb przyznawania tych środków. Niniejsze rozporządzenie było poprzedzone rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 29 marca 2002 r. w sprawie sposobu podziału środków na wspieranie doskonalenia zawodowego nauczycieli pomiędzy budżety poszczególnych wojewodów, form doskonalenia zawodowego dofinansowywanych ze środków wyodrębnionych w budżetach organów prowadzących szkoły, wojewodów, ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania oraz szczegółowych kryteriów i trybu przyznawania tych środków, które utraciło moc w styczniu 2019 roku<sup>973</sup>.

Zatem ze środków na dofinansowanie doskonalenia zawodowego nauczycieli dotuje się:

- a) udział nauczycieli w seminariach, konferencjach, wykładach, warsztatach, szkoleniach, studiach podyplomowych oraz innych formach doskonalenia zawodowego nauczycieli prowadzonych odpowiednio przez placówki doskonalenia nauczycieli, uczelnie oraz inne podmioty, których zadania statutowe obejmują doskonalenie zawodowe nauczycieli,
- b) udział nauczycieli w formach kształcenia nauczycieli prowadzonych przez uczelnie i placówki doskonalenia nauczycieli,
- c) wspomaganie szkół i placówek oraz sieci współpracy i samokształcenia dla nauczycieli, prowadzonych przez placówki doskonalenia nauczycieli, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, w tym poradnie specjalistyczne, i biblioteki pedagogiczne<sup>974</sup>.

W ramach dofinansowania form doskonalenia zawodowego nauczycieli mogą być pokryte w części lub w całości:

---

<sup>970</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2012 r. w sprawie szczegółowego zakresu danych gromadzonych w bazach danych oświatowych, zakresu danych identyfikujących podmioty prowadzące bazy danych oświatowych, terminów przekazywania danych między bazami danych oświatowych oraz wzorów wydruków zestawień zbiorczych, Dz. U. 2012 poz. 957.

<sup>971</sup> Tamże.

<sup>972</sup> Karta Nauczyciela, Dz. U. 2018 poz. 967, 2245.

<sup>973</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 stycznia 2019 roku w sprawie dofinansowania doskonalenia zawodowego nauczycieli, Dz. U. 2019 poz. 136.

<sup>974</sup> Tamże.

- a) koszty przejazdów, zakwaterowania i wyżywienia nauczycieli i specjalistów organizujących i prowadzących daną formę doskonalenia zawodowego nauczycieli,
- b) koszty wynagrodzenia osób prowadzących daną formę doskonalenia zawodowego nauczycieli, niebędących pracownikami publicznej placówki doskonalenia nauczycieli, publicznej biblioteki pedagogicznej lub publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym poradni specjalistycznej, która tę formę organizuje,
- c) koszty druku i dystrybucji materiałów szkoleniowych i informacyjnych<sup>975</sup>.

W ramach tych środków mogą być pokryte również w części lub w całości:

- a) opłaty za kształcenie nauczycieli pobierane przez uczelnie,
- b) opłaty za kursy kwalifikacyjne prowadzone przez placówki doskonalenia nauczycieli dla nauczycieli skierowanych przez dyrektora szkoły lub placówki,
- c) opłaty za staże zagraniczne organizowane w ramach współpracy międzynarodowej w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli dla nauczycieli skierowanych przez dyrektora szkoły lub placówki<sup>976</sup>.

Wyodrębniono również środki na realizację ogólnokrajowych zadań w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli. Ze środków tych dofinansowuje się:

- a) centralne programy kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli,
- b) zadania w zakresie kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli zlecane uczelniom lub innym podmiotom,
- c) udział krajowych podmiotów w międzynarodowych projektach i programach doskonalenia zawodowego nauczycieli,
- d) staże zagraniczne organizowane w ramach współpracy międzynarodowej w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli<sup>977</sup>.

W ramach dofinansowania tych form doskonalenia zawodowego nauczycieli mogą być pokryte również w części lub w całości koszty przygotowania i realizacji szkoleń w ramach programów oraz koszty przejazdów, zakwaterowania i wyżywienia nauczycieli uczestniczących w tych szkoleniach, a także koszty przejazdów, zakwaterowania i wyżywienia nauczycieli uczestniczących w międzynarodowych projektach i programach oraz w stażach zagranicznych<sup>978</sup>.

---

<sup>975</sup> Tamże.

<sup>976</sup> Tamże.

<sup>977</sup> Tamże.

<sup>978</sup> Tamże.

Na każdy rok szkolny dyrektor szkoły lub placówki określa potrzeby w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli szkoły lub placówki, które uwzględniają:

- a) wyniki nadzoru pedagogicznego,
- b) wyniki odpowiednio: egzaminu ósmoklasisty, egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie i egzaminu maturalnego,
- c) zadania związane z realizacją podstawy programowej,
- d) wymagania wobec szkół i placówek, określone w przepisach wydanych na podstawie art. 44 ust. 3 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz. U. z 2018 r. poz. 996, 1000, 1290, 1669 i 2245),
- e) wnioski nauczycieli o dofinansowanie opłat lub kosztów form doskonalenia<sup>979</sup>.

Dyrektorzy szkół i placówek do dnia 30 listopada danego roku składają do organu prowadzącego wnioski o dofinansowanie doskonalenia zawodowego nauczycieli w następnym roku budżetowym, uwzględniające wyżej wymienione potrzeby. Na każdy rok szkolny również kurator oświaty, na podstawie wyników nadzoru pedagogicznego, określa potrzeby w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli szkół i placówek w województwie i tworzy plan dofinansowania form doskonalenia zawodowego nauczycieli. Organ prowadzący opracowuje na każdy rok budżetowy plan dofinansowania form doskonalenia zawodowego nauczycieli, biorąc pod uwagę:

- a) wnioski dyrektorów szkół i placówek,
- b) wyniki egzaminu ósmoklasisty, egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie i egzaminu maturalnego,
- c) potrzeby w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli szkół i placówek w województwie,
- d) podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa, ustalone przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania, zgodnie z art. 60 ust. 3 pkt 1 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe.

Organ prowadzący, w porozumieniu z dyrektorami szkół i placówek, ustala corocznie maksymalną kwotę dofinansowania opłat oraz specjalności i formy kształcenia nauczycieli prowadzone przez uczelnie, na które dofinansowanie jest przyznawane<sup>980</sup>.

System finansowania doskonalenia zawodowego nauczycieli podlega nieustannej krytyce środowisk edukacyjnych w Polsce. Mimo stale podnoszonej subwencji oświatowej na ten cel, środki nadal są niewystarczające i nie zaspakajają potrzeb nauczycieli. Ciekawie prezentuje się

---

<sup>979</sup> Tamże.

<sup>980</sup> Tamże.



raport Realizacja wniosków pokontrolnych NIK sformułowanych w wyniku kontroli nr P/11/073 pn. „Organizacja i finansowanie kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli”<sup>981</sup>, który negatywnie ocenił realizację zadań przez skontrolowane organy prowadzące szkoły oraz wojewódzkie placówki doskonalenia nauczycieli i szkoły publiczne w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli, a także przez szkoły wyższe w zakresie kształcenia nauczycieli. Zdaniem NIK system kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli nie zapewnia dostatecznego wsparcia dla szkół i nauczycieli pomimo zapewnienia środków finansowych na doskonalenie zawodowe nauczycieli, pochodzących zarówno z wyodrębnienia na ten cel kwot w budżecie państwa, jak i ze środków UE w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki. Z raportu wynikało, że znaczna część nauczycieli nie uczestniczyła w skontrolowanym okresie w żadnej z form doskonalenia zawodowego. Organy prowadzące szkoły nie analizowały potrzeb w zakresie kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli oraz nie opracowywały planów doskonalenia zawodowego, a publiczne placówki doskonalenia nauczycieli nie realizowały znacznej części obowiązkowych zadań. Ponadto sieć publicznych placówek doskonalenia nauczycieli oraz liczba zatrudnionych w nich nauczycieli doradców metodycznych była niewystarczająca, przez co nie wszyscy nauczyciele uzyskiwali pomoc metodyczną odpowiednią do bieżących potrzeb. Dyrektorzy skontrolowanych szkół nie monitorowali i nie zapewniali nauczycielom wystarczającej pomocy w doskonaleniu zawodowym, a przez to również w nabywaniu umiejętności rozwiązywania bieżących problemów wychowawczych i dydaktycznych. Nie były w tym zakresie właściwie wykorzystywane instrumenty nadzoru pedagogicznego i oceny pracy nauczycieli. Niezadawalająca aktywność nauczycieli skontrolowanych szkół w zakresie kształcenia i doskonalenia zawodowego była w znacznym stopniu spowodowana osiągnięciem przez nich wysokich stopni awansu zawodowego. Wystąpiły też liczne przypadki niewykorzystywania przez dyrektorów szkół kwalifikacji nauczycieli nabywanych w wyniku kształcenia i doskonalenia zawodowego w bieżącej pracy w szkołach<sup>982</sup>.

Stwierdzone nieprawidłowości w działalności organów prowadzących szkoły polegały między innymi na:

- a) braku rozpoznawania potrzeb w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli we wszystkich skontrolowanych organach prowadzących szkoły,

---

<sup>981</sup> Raport Realizacja wniosków pokontrolnych NIK sformułowanych w wyniku kontroli nr KNO – 4101-04-02/2012 P/12/039, <https://www.bing.com/search?q=wyniku+kontroli+nr+kno+%E2%80%93+4101-04-02%2F2012+p%2F12%2F039&aqs=edge.0.69i64i45018.15894j0j1&FORM=ANNTA1&PC=HCTS> [dostęp: 23.05.2023].

<sup>982</sup> Tamże.

- b) nieprzestrzeganiu przez organy prowadzące szkoły przepisów prawa przy powierzaniu zadań nauczycielom-doradcom metodycznym oraz niewykonywaniu nadzoru nad realizacją zadań przez tych nauczycieli,
- c) nierówności przy pozyskiwaniu środków finansowych podlegających wyodrębnieniu na dofinansowanie doskonalenia zawodowego nauczycieli,
- d) nieustaleniu przez organy prowadzące szkoły corocznie maksymalnej kwoty dofinansowania opłat za doskonalenie zawodowe nauczycieli pobierane przez szkoły wyższe i placówki kształcenia nauczycieli lub podejmowaniu ustaleń w tym zakresie bez porozumienia z dyrektorami szkół,
- e) nieopracowaniu przez organy prowadzące szkoły rocznych planów dofinansowania poszczególnych form doskonalenia zawodowego nauczycieli oraz nieuwzględnieniu złożonych przez dyrektorów szkół wniosków o dofinansowanie określonych form doskonalenia zawodowego nauczycieli przy opracowaniu rocznych planów doskonalenia,
- f) niezasięgnięciu przez organy prowadzące szkoły opinii związków zawodowych zrzeszających nauczycieli przed podziałem środków przeznaczonych na doskonalenie zawodowe nauczycieli<sup>983</sup>.

Stwierdzone nieprawidłowości w działalności szkół publicznych polegały między innymi na:

- a) nieustalaniu przez rady pedagogiczne zasad organizacji doskonalenia zawodowego nauczycieli,
- b) nieopracowywaniu przez dyrektorów wieloletnich planów doskonalenia zawodowego nauczycieli lub sporządzeniu tych planów bez uwzględnienia: potrzeb kadrowych szkoły, planu rozwoju zawodowego nauczycieli oraz wniosków nauczycieli o dofinansowanie określonych form doskonalenia zawodowego,
- c) składaniu przez dyrektorów do organu prowadzącego szkoły niepełnych wniosków w sprawie dofinansowania doskonalenia zawodowego nauczycieli, nierzetelnym rozpoznaniu przez dyrektorów potrzeb w zakresie kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli na tle zadań szkół, w wyniku czego nauczycielom, którzy uzyskali określone kwalifikacje, nie przydzielono odpowiadających im zajęć edukacyjnych,
- d) wykorzystywaniu przez dyrektorów środków ujętych w planach finansowych szkół jako środki na doskonalenie zawodowe nauczycieli niezgodnie z przeznaczeniem<sup>984</sup>.

---

<sup>983</sup> Tamże.

<sup>984</sup> Tamże.

Stwierdzone nieprawidłowości w działalności placówek doskonalenia zawodowego nauczycieli polegały między innymi na:

- a) niepełnej realizacji obowiązkowych zadań określonych w rozporządzeniu,
- b) braku skutecznego nadzoru pedagogicznego dyrektorów placówek doskonalenia zawodowego nauczycieli nad realizacją zadań przez nauczycieli doradców metodycznych,
- c) nierzetelnym opracowywaniu planów pracy oraz sprawozdań z realizacji zadań,
- d) nieprowadzeniu jednolitego rejestru świadectw kursów kwalifikacyjnych oraz niewywiązywaniu się z obowiązku wydawania uczestnikom szkoleń zaświadczeń o ich ukończeniu i nieprowadzeniu rejestru takich zaświadczeń. Stwierdzono również, że oferta edukacyjna skontrolowanych publicznych placówek doskonalenia nauczycieli nie odpowiadała aktualnym potrzebom, ponieważ nie była ukierunkowana na kompleksowe doskonalenie szkoły, lecz na udział nauczycieli w wybranych formach i tematach doskonalenia<sup>985</sup>.

Najwyższa Izba Kontroli oceniła pozytywnie działania Ministra Edukacji Narodowej w zakresie finansowania doskonalenia zawodowego nauczycieli, pomimo stwierdzenia nieprawidłowości, ponieważ Minister Edukacji Narodowej zapewnił nauczycielom możliwość nieodpłatnego doskonalenia zawodowego ze środków budżetu państwa w ramach części 30 – Oświata i wychowanie oraz poprzez projekty realizowane w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, a także dokonał diagnozy funkcjonowania systemu doskonalenia zawodowego nauczycieli<sup>986</sup>.

Stwierdzone nieprawidłowości w działalności Ministra Edukacji Narodowej polegały między innymi na:

- a) zaniżeniu w planach finansowych Ministerstwa wysokości środków podlegających wyodrębnieniu w budżecie państwa w części 30 – Oświata i wychowanie na realizację ogólnokrajowych zadań w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli (w latach 2009 – 2011 łącznie o kwotę 17 894 tys. zł, tj. 51% kwoty podlegającej wyodrębnieniu) oraz na doskonalenie zawodowe nauczycieli szkół i placówek prowadzonych przez MEN (w latach 2009–2011 łącznie o kwotę 14 tys. zł, tj. 10% kwoty podlegającej wyodrębnieniu),
- b) nieustaleniu rocznych planów dofinansowania poszczególnych form doskonalenia zawodowego nauczycieli szkół i placówek prowadzonych przez MEN<sup>987</sup>.

---

<sup>985</sup> Tamże.

<sup>986</sup> Tamże.

<sup>987</sup> Tamże.

W celu wyeliminowania stwierdzonych nieprawidłowości Minister Edukacji Narodowej powinien opracować system kształcenia i doskonalenia nauczycieli odpowiadający współczesnym i przyszłym potrzebom szkoły. Powinien także podjąć działania legislacyjne dotyczące:

- a) rozważenia wprowadzenia w art. 70a ust. 3 i 4 ustawy Karta Nauczyciela elastycznego mechanizmu wyodrębniania środków na doskonalenie zawodowe nauczycieli, uzależnionego od zakresu i form tego doskonalenia w danym roku budżetowym,
- b) wprowadzenia skutecznych mechanizmów motywowania nauczycieli i egzekwowania od dyrektorów szkół i nauczycieli realizacji procesu ich rozwoju zawodowego między innymi poprzez kształcenie i doskonalenie zawodowe,
- c) sformułowania wykazu zadań obowiązkowych publicznych placówek doskonalenia zawodowego nauczycieli w taki sposób, aby stanowiły one atrakcyjną ofertę szkoleniową dla nauczycieli,
- d) modyfikacji systemu informacji oświatowej (SIO) w celu umożliwienia organom prowadzącym szkoły uzyskiwania informacji dotyczącej między innymi potrzeb w zakresie kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli<sup>988</sup>.

Rektorzy szkół wyższych, w których prowadzone są studia przygotowujące do zawodu nauczyciela, powinni zapewnić pełną realizację programów nauczania oraz zwrócić większą uwagę na praktyczne umiejętności niezbędne w pracy nauczyciela. Dyrektorzy publicznych placówek doskonalenia nauczycieli powinni zapewnić pełną realizację obowiązkowych zadań w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli oraz zaproponować szkołom kompleksowe wsparcie dostosowane do ich potrzeb, obejmujące podnoszenie jakości i efektów kształcenia<sup>989</sup>.

Prezydenci, burmistrzowie i wójtowie (organy prowadzące szkoły) powinni: rozpoznawać potrzeby w zakresie kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli w prowadzonych szkołach i placówkach, zapewnić przestrzeganie obowiązujących zasad planowania i finansowania doskonalenia zawodowego nauczycieli. Dyrektorzy szkół publicznych powinni zarządzać rozwojem zawodowym nauczycieli, ukierunkowując go na pełną realizację podstaw programowych nauczania oraz potrzeb szkoły poprzez udział w odpowiednich formach i zakresie ich kształcenia oraz doskonalenia zawodowego. W działaniach tych powinny być wykorzystywane takie instrumenty zarządzania szkołą jak nadzór pedagogiczny i ocena pracy nauczycieli<sup>990</sup>.

---

<sup>988</sup> Tamże.

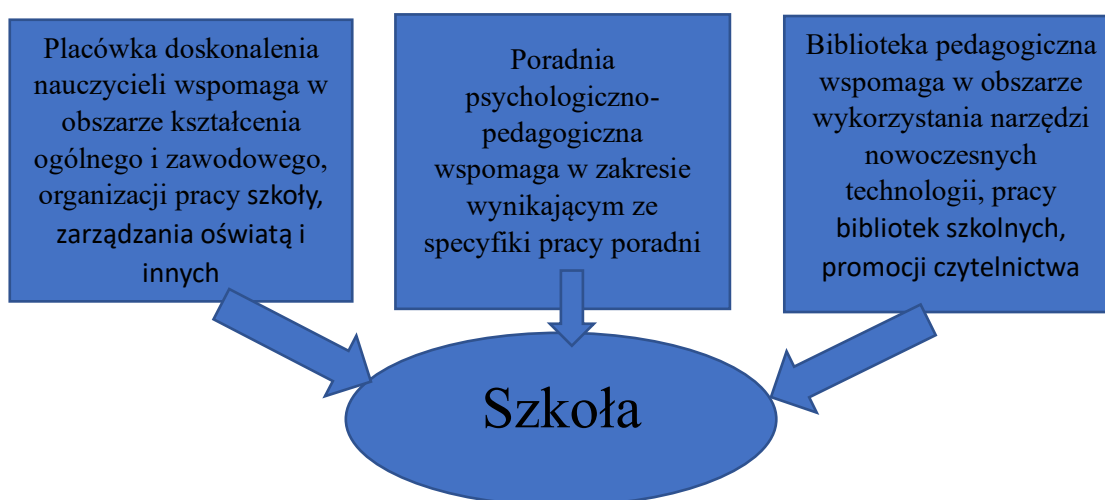
<sup>989</sup> Tamże.

<sup>990</sup> Tamże.

### 5.3. Systemowe instytucje zewnętrzne wspierające proces doskonalenia zawodowego nauczycieli

W polskim systemie oświaty, w oparciu o przepisy prawa oświatowego, to jest ustawę z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty<sup>991</sup> oraz ustawę z dnia 14 grudnia 2016 roku – Prawo oświatowe<sup>992</sup>, funkcjonują następujące instytucje wspierające proces doskonalenia zawodowego nauczycieli: placówki doskonalenia nauczycieli, poradnie psychologiczno-pedagogiczne oraz biblioteki pedagogiczne. Na schemacie nr 5 przedstawiłam ogólny zakres tego wspomagania.

**Schemat 5.** Instytucje wspomagające szkołę



Źródło: opracowanie własne na podstawie: Wspomaganie jakości pracy szkół MEN, gov. pl. [dostęp: 30.05.2023].

Nowa jakość wspomagania, tak zwany nowy paradygmat, jednoznacznie opisuje założenia stale rozwijającej się filozofii wspomagania, która nie jest już rozpatrywana wyłącznie przez pryzmat poszczególnych osób lub grup, takich jak dyrektor czy nauczyciele, ale jest adresowana do szkoły jako całości. Oznacza to, że doskonalenie nauczycieli ma być planowane i prowadzone w taki sposób, aby całościowo oddziaływało na szkołę jako złożoną, działającą na wielu płaszczyznach organizację. W tym kontekście wydane na mocy ustaw

<sup>991</sup> Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, t.j. Dz. U. 2021 poz. 1915, 2022, poz. 583, 1116.

<sup>992</sup> Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, t.j. Dz. U. 2021 r. poz. 1082, 2022, poz. 655, 1079, 1116, 1383.

rozporządzenia dostosowują działania placówek wspomaganie do potrzeb szkół w taki sposób, aby stały się one elementem systemu wspomaganie ich rozwoju. Wspomaganie to ma umożliwić realizację zadań wynikających z polityki oświatowej państwa, a także zaspokajać potrzeby szkoły i pomagać jej w rozwiązywaniu problemów, na jakie napotyka podczas realizacji swoich zadań. W tym sensie wspomaganie traktowane jest jako proces długofalowy, oparty na ścisłej współpracy placówek doskonalenia nauczycieli, poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym poradni specjalistycznych, oraz bibliotek pedagogicznych w trakcie realizacji działań związanych z pomocą szkołom w podnoszeniu jakości ich pracy<sup>993</sup>.

Placówki wspomaganie zobowiązane są również do szybkiego i sprawnego przekazywania szkołom pełnej informacji o planowanych i wdrażanych zmianach w oświacie, ze szczególnym uwzględnieniem zmian prawnych oraz do udzielania pomocy we wdrażaniu tych zmian. Skuteczny, wyczerpujący i szybki przepływ informacji dotyczący realizacji działań określonych w kierunkach polityki oświatowej państwa i Ministerstwa Edukacji Narodowej między ministerstwem a terytorialnymi placówkami wspomaganie mają zapewnić placówki doskonalenia nauczycieli o zasięgu ogólnokrajowym, prowadzone przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania. Mają one również wspierać regionalne placówki doskonalenia nauczycieli, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, w tym poradnie specjalistyczne i biblioteki pedagogiczne w organizowaniu oraz prowadzeniu sieci współpracy i samokształcenia nauczycieli i dyrektorów szkół<sup>994</sup>.

Jednym z najważniejszych założeń nowego systemu wspomaganie szkół jest utożsamienie dobrej szkoły z organizacją uczącą się. W tym modelu odchodzi się od postrzegania doskonalenia nauczycieli jako interwencji, reakcji na problemy pojawiające się w szkole doraźnie czy doskonalenia umiejętności mającego na celu jedynie realizację wymagań stawianych przed nauczycielem zdobywającym kolejne stopnie awansu. Opisywany sposób wspomaganie szkół powinien koncentrować się przede wszystkim na systemowości w procesie rozwoju placówki i związanym z tym profesjonalizmie pracowników. Przyjmuje się, że ważnym elementem tego procesu jest zespołowe uczenie się nauczycieli. Dlatego aby doskonalenie spełniało swoją rolę, musi autentycznie przekonać wszystkich pracowników o potrzebie podnoszenia jakości pracy, niezależnie od osiągniętego stopnia rozwoju<sup>995</sup>. Ten czynnik nowego paradygmatu wspomaganie doskonale wpisuje się w filozofię amerykańskiego

---

<sup>993</sup> B. Solecka, System wspomaganie rozwoju edukacji. Badania i Rozwój Młodych Naukowców w Polsce, Wydawnictwo MN, Poznań 2019, s. 111.

<sup>994</sup> Tamże.

<sup>995</sup> P. M. Senge, Piąta dyscyplina: materiały dla praktyków. Jak budować organizację uczącą się, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002, s. 39.

twórcy i propagatora idei rozwijania organizacji uczących się P. M. Senge'a, który zwraca uwagę, że organizację uczącą się cechuje ciągłe poszukiwanie nowych możliwości, pożądaných efektów i niestereotypowe myślenie. Ludzie rozwijają się, pracując zespołowo i stale się uczą, dostosowując się tym samym do zmieniających się warunków. Organizacja inicjuje, wspiera te działania i sama się przekształca<sup>996</sup>.

Prace nad nowym procesem wspomagania szkół rozpoczęły się na długo przed wdrażaną reformą 2017 roku. Już w 2010 roku eksperci Ministerstwa Edukacji Narodowej opracowali założenia nowego systemu wspomagania. W raporcie „Wzmocnienie wspierania rozwoju szkół ze szczególnym uwzględnieniem roli doskonalenia nauczycieli i doradztwa metodycznego”<sup>997</sup> przedstawili założenia nowego modelu pomocowego, na które składały się następujące działania:

- a) wspomaganie jest adresowane do przedszkola, szkoły i placówki, nie zaś wyłącznie do poszczególnych osób lub grup, takich jak dyrektor czy nauczyciele, co oznacza, że poprzez doskonalenie nauczycieli, pomoc psychologiczno-pedagogiczną oraz system informacji pedagogicznej zapewniany przez biblioteki pedagogiczne oddziałuje się całościowo na przedszkole, szkołę i placówkę, rozumianych jako złożony, wieloaspektowy system (organizację),
- b) wspomaganie pomaga szkole w rozwiązywaniu problemów, a co za tym idzie, nie wyręcza jej ani nie narzuca rozwiązań (oznacza to, że placówki systemu wspomagania muszą uwzględniać podmiotową, autonomiczną rolę szkoły lub placówki i ściśle z nią współpracować przy organizowaniu i realizacji wszelkich działań ją wspierających),
- c) wspomaganie wynika z analizy indywidualnej sytuacji szkoły i odpowiada na jej specyficzne potrzeby (punktem wyjścia wszelkich działań adresowanych do nauczycieli danej szkoły powinna być rzetelna diagnoza potrzeb, angażująca społeczność szkolną, przeprowadzana przez dyrektora przedszkola, szkoły bądź placówki we współpracy z osobą odpowiedzialną za wspomaganie),
- d) wspomaganie jest procesem, czyli odchodzeniem od pojedynczych, incydentalnych form pomocy na rzecz długofalowych, obejmujących cały proces wspomagania, poczynając od przeprowadzenia we współpracy z przedszkolem, szkołą lub placówką diagnozy potrzeb, poprzez pomoc w realizacji zaplanowanych działań, towarzyszenie im w trakcie

---

<sup>996</sup> Tamże.

<sup>997</sup> Raport: Wzmocnienie wspierania rozwoju szkół ze szczególnym uwzględnieniem roli doskonalenia nauczycieli i doradztwa metodycznego 2010, ORE, Warszawa, kwiecień 2010, s. 33-42, <https://www.ore.edu.pl/category/projekty-po-kl/wspieranie-szkol-i-nauczycieli/> [dostęp: 23.06.2023].

wprowadzanej zmiany, aż po wspólną ocenę efektów i współpracę przy opracowaniu wniosków do dalszej pracy,

- e) w procesie wspomaganie powinno się także uwzględniać efekty kształcenia, w szczególności wyniki ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej szkoły lub placówki oraz wyniki sprawdzianu i egzaminów zewnętrznych, a także dostosowywać działania do kierunków polityki oświatowej państwa i wprowadzanych zmian w systemie oświaty<sup>998</sup>.

W raporcie przygotowanym w 2015 roku przez Ośrodek Rozwoju Edukacji „Zapewnianie jakości procesów wspomaganie szkół w rozwoju”<sup>999</sup> autorki J. Wysocka i M. Hajdukiewicz zauważyły, że polska oświata potrzebuje zmiany dotychczasowego systemu doskonalenia zawodowego nauczycieli. Prace nad modelem doskonalenia prowadziło Ministerstwo Edukacji Narodowej wraz z Ośrodkiem Rozwoju Edukacji. Celem tych prac było stworzenie kompleksowego systemu wspomaganie, który odpowiadałby na rzeczywiste potrzeby szkoły i zapewnił skuteczną pomoc, natomiast nauczycielom pozwoliłby podnosić kompetencje zawodowe i rozwijać warsztat pracy. Jednym z podstawowych elementów wspierania pracy szkół było przeniesienie punktu ciężkości z doskonalenia indywidualnego nauczycieli na całą szkołę jako organizację, której celem jest poprawa jakości i skuteczności działania. Nowy model wspomaganie od stycznia 2016 roku obowiązywał placówki doskonalenia nauczycieli, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, biblioteki pedagogiczne i był pilotażowo wdrażany w wybranych placówkach oświatowych<sup>1000</sup>.

W następstwie tego zadaniem wszystkich instytucji wspomaganie szkoły jest organizowanie i prowadzenie doskonalenia nauczycieli w zakresie:

- a) wynikającym z kierunków polityki oświatowej oraz zmian wprowadzanych w systemie oświaty,
- b) wymagań stawianych wobec szkół i placówek, których wypełnianie jest badane przez organy sprawujące nadzór pedagogiczny w procesie ewaluacji zewnętrznej, zgodnie z przepisami w sprawie nadzoru pedagogicznego,
- c) realizacji podstaw programowych, w tym opracowywania programów nauczania,
- d) diagnozowania potrzeb uczniów i indywidualizacji procesu nauczania i wychowania,

---

<sup>998</sup> Tamże.

<sup>999</sup> J. Wysocka, M. Hajdukiewicz, *Zapewnianie jakości procesów wspomaganie szkół w rozwoju*, Wydawnictwo ORE, Warszawa 2015, s. 73.

<sup>1000</sup> Tamże.



- e) przygotowania do analizy wyników i wniosków z nadzoru pedagogicznego, wyników sprawdzianu i egzaminów, o których mowa w art. 9 ust. 1 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty oraz korzystania z nich w celu doskonalenia pracy nauczycieli,
- f) potrzeb zdiagnozowanych na podstawie analizy wyników i wniosków z nadzoru pedagogicznego oraz wyników sprawdzianu i egzaminów, o których mowa w art. 9 ust. 1 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty<sup>1001</sup>.

Wspomaganie rozwoju szkół powinno systemowo i kompleksowo obejmować: pomoc w diagnozowaniu potrzeb szkoły lub placówki, ustalenie sposobów działania prowadzących do zaspokojenia potrzeb szkoły lub placówki, zaplanowanie form wspomagania i ich realizację, wspólną ocenę efektów i opracowanie wniosków z realizacji zaplanowanych form wspomagania, a także organizowanie i prowadzenie sieci współpracy i samokształcenia dla nauczycieli i dyrektorów szkół<sup>1002</sup>.

Efektywne wspomaganie środowiska edukacyjnego, zgodnie z nowym paradygmatem, wymaga ustalenia czynników wyznaczających zasady tej współpracy. Głównymi czynnikami wpływającymi na ustalenie zasad współpracy są przepisy prawa określające zadania poszczególnych instytucji odpowiedzialnych za systemowy proces wspierania. Przepisy prawne stanowią podstawę do podjęcia współpracy przez wszystkich adresatów wspomagania. Ważnym czynnikiem są też wnioski z diagnoz i badań prowadzonych na szczeblu centralnym przez: Ministerstwo Edukacji Narodowej, instytuty badawcze, szkoły wyższe, Centralną Komisję Egzaminacyjną. Na podstawie ich wniosków powinny być formułowane kierunki polityki oświatowej państwa. To one stanowią podstawę do planowania działań na rzecz podnoszenia jakości pracy i pomagają szkołom, a także placówkom zajmującym się doskonaleniem nauczycieli w przygotowaniu konkretnych rozwiązań wspomagających ten proces. W Aneksie, w załączniku nr 2 zestawiałam najważniejsze kierunki polityki oświatowej państwa w dobie reformy systemu edukacji celem zobrazowania najważniejszych, zakładanych, priorytetów polskiej oświaty w okresie zmian systemowych.

Istotnymi czynnikami o dużym znaczeniu w procesie wspomagania są również wnioski z diagnoz i badań prowadzonych na szczeblu regionalnym i lokalnym przez: kuratora oświaty, jednostki samorządu terytorialnego, okręgowe komisje egzaminacyjne, placówki wspomagania, szkoły i placówki oświatowe, szkoły wyższe. Wnioski te służą do określenia obszarów ważnych dla danego regionu oraz stanowią podstawę do planowania zadań dla placówek wspomagania, a poszerzone o zdefiniowane lokalne potrzeby i zasoby edukacyjne

---

<sup>1001</sup> Tamże.

<sup>1002</sup> Tamże.

umożliwiają opracowanie lokalnych strategii oświatowych uwzględniających proces wspomaganie. Dlatego aby proces wspomaganie był komplementarny, należy uzupełnić go o organy nadzoru pedagogicznego, organy prowadzące, uczelnie wyższe, dyrektorów szkół i samych nauczycieli. Rolą organu nadzoru pedagogicznego w procesie wspomaganie jest przede wszystkim tworzenie warunków do prawidłowego funkcjonowania placówek. To nadzór pedagogiczny koordynuje działalność instytucji w danym województwie przez wizytatora wskazanego przez kuratora oświaty, dostarcza placówkom doskonalenia nauczycieli, poradniom psychologiczno-pedagogicznym oraz bibliotekom pedagogicznym analizy wyników sprawowanego nadzoru pedagogicznego w celu ukierunkowania ich współpracy z radą pedagogiczną w zakresie poszukiwania przyczyn sukcesów i porażek, budowanie wsparcia prorozwojowego poprzez projektowanie działań wspierających je w osiągnięciu najwyższych efektów pracy. Ponadto inspiruje nauczycieli i dyrektorów do podejmowania innowacji pedagogicznych, udziela wsparcia merytorycznego przy wprowadzaniu tych innowacji, uczestniczy w spotkaniach rad pedagogicznych poświęconych omawianiu doskonalenia zawodowego, wykorzystuje wyniki diagnoz do kreowania polityki regionalnej, ukazuje obszary wsparcia nauczycieli w danym roku szkolnym w oparciu o zdiagnozowane potrzeby, promuje przykłady dobrych praktyk poprzez publikowanie artykułów w biuletynach oświatowych, umożliwia prezentację przykładów dobrych praktyk podczas organizowania konferencji, wykorzystuje wnioski z obserwacji przebiegu procesów edukacyjnych w szkołach do kreowania kierunków rozwoju i doskonalenia szkół<sup>1003</sup>.

Rola organu prowadzącego w procesie wspomaganie opiera się na właściwym administrowaniu podległymi placówkami. To jednostki samorządu terytorialnego odpowiadają za prawidłową organizację pracy i zapewniają warunki lokalowe, odpowiednie wyposażenie i środki dydaktyczne, pomoc w zapewnieniu kadry o wysokich kwalifikacjach, budują strategię oświatową odpowiednią dla lokalnego środowiska<sup>1004</sup>.

Istotną rolę w podnoszeniu jakości pracy szkół w obszarze wspomaganie należy przypisać także uczelniom, które łączą prace badawcze w obszarze edukacji z praktycznym przygotowaniem studentów do zawodu nauczyciela, stwarzają okazję do sprawdzania nowych rozwiązań dydaktycznych i organizacyjnych. Rolą szkoły wyższej w procesie wspomaganie jest: prowadzenie doskonalenia zawodowego nauczycieli, uwzględniając najnowsze zdobycze myśli pedagogicznej, bezpośrednie wsparcie eksperckie nauczyciela w uczeniu się uczniów i uczeniu się nauczycieli, inspirowanie dyrektora i nauczycieli do podejmowania innowacyjnych

---

<sup>1003</sup> Ustawa z dnia 7 września 1991 o systemie oświaty, t. j. Dz. U. 2021 poz. 1915, 2022, poz. 583, 1116.

<sup>1004</sup> Tamże.

rozwiązań organizacyjnych i metodycznych, aktualizacja wiedzy nauczycieli i trenerów edukacyjnych, promocja dobrych praktyk w środowisku akademickim, wspólne działania w zakresie projektowania programów praktyk, kształcenia praktycznego studentów oraz przygotowania opiekunów praktyk<sup>1005</sup>.

Proces wspomaganie musi uwzględniać również dyrektorów szkół i nauczycieli. Podstawowe role dyrektora szkoły przypisane mu w procesie wspomaganie to: budowanie zasad obowiązujących w szkole w oparciu o zinternalizowane wartości, pobudzanie kreatywności nauczycieli, wprowadzanie i akceptowanie zmian oraz gotowość do uczenia się od innych, elastyczność w planowaniu i działaniu, zapewnienie rozwoju szkole i wszystkim osobom z nią związanym, kształtowanie relacji w szkole opartych na wzajemnym zaufaniu, stwarzanie sytuacji, w których nauczyciele mogą próbować nowych rozwiązań oraz partycypować w podejmowaniu kluczowych decyzji, wspieranie nauczycieli w sytuacjach kryzysowych. Rola nauczycieli to między innymi: poszukiwanie nowych rozwiązań w uczeniu uczniów, aktywne doskonalenie własnego warsztatu pracy, analizowanie dotychczas stosowanych strategii uczenia i modyfikowanie ich zgodnie z potrzebami uczniów, podejmowanie wyzwań związanych z wdrażaniem zdobytej wiedzy i umiejętności w pracy z uczniami, współpraca z innymi nauczycielami, gotowość do dzielenia się wiedzą i doświadczeniem<sup>1006</sup>.

Tak rozumiane towarzyszenie szkole w jej rozwoju stanowi podstawę do stawiania celów, planowania działań i podejmowania różnorodnych sposobów ich realizacji. Zatem aby efektywnie budować i realizować proces wspomaganie, konieczne jest, aby wszyscy partnerzy podejmujący współpracę postrzegali szkołę jako prawdziwe środowisko edukacyjne, otwarte na aktywne, nowatorskie i refleksyjne rozumienie procesu uczenia się, podejmowali działania w atmosferze dialogu i życzliwego wsparcia, stanowili i respektowali normy i systemy wartości wszystkich partnerów, przyjmowali odpowiedzialność za podejmowane decyzje, byli otwarci na inicjatywy partnerów w zakresie wspomaganie, utrzymywali systematyczne kontakty z partnerami, umożliwiające dostosowanie oferty do potrzeb oraz efektywną realizację i ewaluację podejmowanych działań. Zasady te wraz z rzetelnie przeprowadzoną diagnozą zasobów lokalnego środowiska edukacyjnego stanowią podstawę do określenia zasad współpracy na poziomie lokalnym<sup>1007</sup>.

---

<sup>1005</sup> Wspomaganie jakości pracy szkół, men gov.pl.  
<https://www.bing.com/search?q=30.%09Wspomaganie+jako%C5%9Bci+pracy+szk%C3%B3%C5%82%2C+MEN+gov.pl&form=ANNTH1&ref=ef92884858e1477fa35d6b4e97c9c5b4> [dostęp: 30.05.2023]. .

<sup>1006</sup> Tamże.

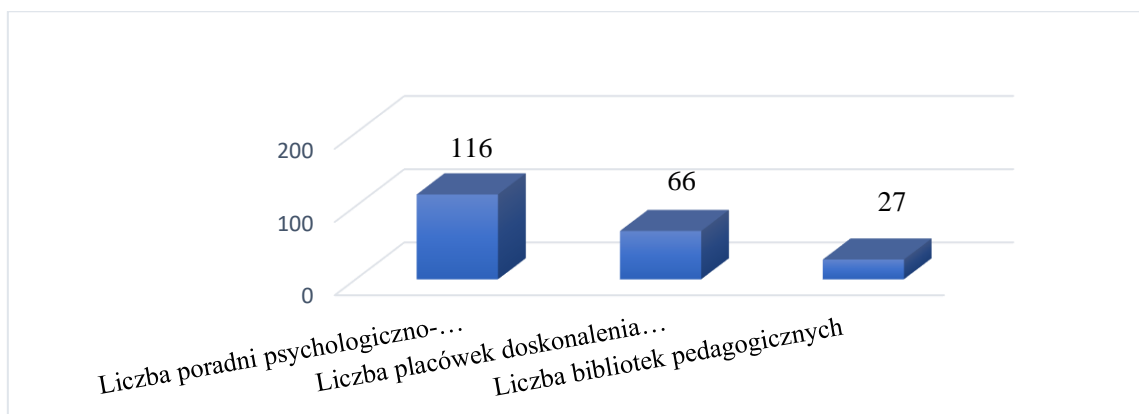
<sup>1007</sup> Tamże.

Reforma z 2017 roku znowelizowała przepisy prawne dotyczące zasad działania instytucji wspierających szkoły i placówki. Celem tych działań było dostosowanie wszystkich instytucji do rzeczywistych potrzeb zreformowanej szkoły, jak również dopasowanie form pracy do założeń kompleksowego wspomaganie szkół. Nowy system wspomaganie szkół oparty został na następujących założeniach:

- a) szkoła/placówka jest odpowiedzialna za własny rozwój,
- b) rozwój szkoły/placówki może się dokonywać dzięki uczeniu się pracujących w niej nauczycieli,
- c) partnerami szkoły pomagającymi w jej w rozwoju są powołane do tego celu instytucje: placówki doskonalenia nauczycieli, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, biblioteki pedagogiczne<sup>1008</sup>.

Zatem aby system wspomaganie był wydolny i właściwie spełniał swoją rolę w środowiskach oświatowych, potrzebna jest odpowiednia liczba placówek wspomaganie oraz pracowników procesu wspomaganie. Tylko wtedy każda szkoła, nauczyciel i dyrektor otrzymają systemowe wsparcie, które zasadniczo wpłynie na jakość świadczonych usług w placówce. Środowiska edukacyjne podkreślają, że liczba placówek wspomaganie jest niewystarczająca, a zatem nie spełnia w pełni swoich zadań. Na wykresie nr 1 przedstawiłam liczbę placówek wspomaganie w województwie śląskim według stanu na dzień 30 września 2019 r. Dane pochodzą z SIO<sup>1009</sup>.

**Wykres 1.** Placówki wspomaganie w województwie śląskim



N = 209

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z SIO, [https://ko.poznan.pl/zalatwianie\\_spraw/dostep\\_sio/](https://ko.poznan.pl/zalatwianie_spraw/dostep_sio/) [dostęp: 30.09.2022].

<sup>1008</sup> Reforma MEN gov.pl., <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/reforma-edukacji> [dostęp: 30. 04. 2023].

<sup>1009</sup> SIO, [https://ko.poznan.pl/zalatwianie\\_spraw/dostep\\_sio/](https://ko.poznan.pl/zalatwianie_spraw/dostep_sio/) [dostęp: 30. 09. 2022].

Nowy model systemu wspomaganie szkół nakłada na placówki wspomaganie szereg zadań i obowiązków, które szczegółowo omówię na podstawie rozporządzeń.

Dotychczas kwestie dotyczące doskonalenia nauczycieli były regulowane przez rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli<sup>1010</sup>, wydane na podstawie art. 78 ust. 1 ustawy o systemie oświaty. Natomiast nowe rozporządzenie<sup>1011</sup> dotyczące tej kwestii uwzględnia zmienione regulacje prawne dotyczące placówek doskonalenia nauczycieli zawarte w:

- a) przepisach art. 184–186 ustawy Prawo oświatowe<sup>1012</sup> – zobowiązujących publiczne i niepubliczne placówki doskonalenia nauczycieli do posiadania akredytacji, a w przypadku nowo tworzonych placówek doskonalenia nauczycieli – wstępnej akredytacji,
- b) przepisach art. 70a ust. 4–6 ustawy Karta Nauczyciela<sup>1013</sup>, ale już w brzmieniu obowiązującym od 1 stycznia 2019 roku, będącym efektem wprowadzenia przepisów art. 7 ustawy z o finansowaniu zadań oświatowych<sup>1014</sup> oraz przepisów art. 143 ustawy o zmianie ustawy Prawo oświatowe i ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw<sup>1015</sup> – dotyczących zmiany sposobu organizacji i finansowania doradztwa metodycznego dla nauczycieli,
- c) przepisach art. 8 ust. 14 ustawy Prawo oświatowe<sup>1016</sup> – umożliwiających prowadzenie przez ministra właściwego do spraw zdrowia publicznej placówki doskonalenia nauczycieli.

W nowej regulacji doprecyzowane zostały podstawowe kwestie dotyczące warunków oraz zasad funkcjonowania i organizacji placówek doskonalenia nauczycieli. Jednak z uwagi na swoją aktualność zachowane zostały dotychczas funkcjonujące rozwiązania w zakresie:

- a) obowiązków organu prowadzącego placówkę doskonalenia nauczycieli, w tym nadawania statutu i zapewniania środków finansowych na jej utrzymanie oraz organizacyjne i kadrowe warunki do realizacji zadań statutowych, a także zatwierdzania planów pracy placówek doskonalenia nauczycieli,
- b) kwalifikacji nauczycieli konsultantów i specjalistów niebędących nauczycielami, zatrudnionych w publicznych placówkach doskonalenia nauczycieli,

---

<sup>1010</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 maja 2019 r. w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli, Dz. U. 2019 poz. 1045.

<sup>1011</sup> Tamże.

<sup>1012</sup> Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, t. j. Dz. U. 2021 poz. 1082, 2022 poz. 655, 1079, 1116, 1383, art. 184–186.

<sup>1013</sup> Karta Nauczyciela art. 70 a ust. 4–6, Dz. U. 2023 poz. 984, 1234, 1586, 1672.

<sup>1014</sup> Ustawa z dnia 27 października 2017 r. o finansowaniu zadań oświatowych, t. j. Dz. U. 2021 poz. 1930, 2445, 2022 poz. 1116, art. 7.

<sup>1015</sup> Ustawa z dnia 22 maja 2022 r. o zmianie ustawy Prawo oświatowe i ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw, Dz. U. 2022 poz. 1116, art. 143.

<sup>1016</sup> Prawo oświatowe art. 8 ust. 14, Dz. U. 2023 poz. 900.

- c) obowiązkowych zadań publicznej placówki doskonalenia nauczycieli prowadzonej przez ministra właściwego do spraw kultury i dziedzictwa narodowego oraz ministra właściwego do spraw rolnictwa,
- d) prowadzenia kursów kwalifikacyjnych dla nauczycieli, które mogą być realizowane wyłącznie przez akredytowane placówki doskonalenia nauczycieli,
- e) zadań nauczycieli konsultantów i nauczycieli doradców metodycznych,
- f) obowiązków dyrektora placówki doskonalenia nauczycieli, w tym przygotowania planu pracy placówki na dany rok szkolny i sprawozdań z jego realizacji, a także terminów ich sporządzania i przekazywania do opinii i zatwierdzania określonym w rozporządzeniu podmiotom,
- g) obowiązków kuratora oświaty dotyczących opiniowania planów pracy publicznych placówek doskonalenia nauczycieli,
- h) obowiązków samorządu województwa dotyczących wpisywania do ewidencji niepublicznych placówek doskonalenia nauczycieli<sup>1017</sup>.

Natomiast na nowo, zupełnie inaczej niż dotychczas, uregulowane zostały następujące kwestie:

- a) warunki tworzenia i likwidacji placówek doskonalenia nauczycieli,
- b) warunki i tryb powierzania zadań doradcy metodycznego,
- c) zadania obowiązkowe publicznej placówki doskonalenia nauczycieli prowadzonej przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania, a także zadania obowiązkowych publicznych placówek doskonalenia nauczycieli prowadzonych przez samorząd województwa, powiat i gminę,
- d) wymagania niezbędne do zajmowania stanowiska dyrektora publicznej placówki doskonalenia nauczycieli oraz składu komisji konkursowej,
- e) zakres kursów kwalifikacyjnych, które mogą być realizowane przez placówkę doskonalenia prowadzoną przez ministra właściwego do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego<sup>1018</sup>.

Zmiany dotyczyły także składu komisji konkursowej na dyrektora publicznej placówki doskonalenia nauczycieli prowadzonej przez jednostki samorządu terytorialnego, dostosowując przepisy rozporządzenia w tym zakresie do regulacji zawartych w ustawie o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw. Bardzo ważną kwestią jest powrót jednolitych

---

<sup>1017</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 maja 2019 r. w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli, Dz. U. 2019 poz. 1045.

<sup>1018</sup> Tamże.

zasad doradztwa metodycznego, które nie jest uzależnione od decyzji gminy, ale finansowane przez państwo za pośrednictwem kuratora oświaty, odpowiadającego teraz za funkcjonowanie doradztwa metodycznego na terenie województwa<sup>1019</sup>.

Wprowadzone zostały bardzo istotne zmiany w warunkach tworzenia i likwidacji placówek doskonalenia nauczycieli. Otóż obecnie, zgodnie z art. 185 ustawy Prawo oświatowe<sup>1020</sup>, utworzenie placówki doskonalenia nauczycieli wymaga uzyskania wstępnej akredytacji. Wymóg wstępnej akredytacji nie dotyczy publicznych placówek doskonalenia nauczycieli, o których mowa w art. 8 ust. 5 pkt 1 lit. b, ust. 6, ust. 7 pkt 2 i ust. 14 ustawy Prawo oświatowe, to jest publicznych placówek doskonalenia nauczycieli prowadzonych przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania, ministra właściwego do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego, ministra właściwego do spraw rolnictwa oraz ministra właściwego do spraw zdrowia. Do wymienionych placówek nie ma także zastosowania przepis art. 184 ust. 1 ustawy Prawo oświatowe dotyczący wymogu posiadania akredytacji, stosownie do art. 184 ust. 2 wyżej wymienionej ustawy. Tak jak dotychczas, organ prowadzący ma obowiązek zawiadomić kuratora oświaty o zamiarze i przyczynach likwidacji placówki doskonalenia na co najmniej 6 miesięcy przed terminem jej likwidacji. Obowiązek ten nie jest wymagany w przypadku cofnięcia przez kuratora oświaty akredytacji, w sposób określony przepisami art. 186 ust. 4 ustawy Prawo oświatowe, bowiem likwidacja placówki następuje z mocy prawa. Zgodnie z przepisami art. 185 ustawy Prawo oświatowe każda nowo tworzona placówka doskonalenia nauczycieli (publiczna i niepubliczna) musi uzyskać wstępną akredytację będącą niezbędnym warunkiem jej funkcjonowania. W związku z tak istotnymi zmianami zostały wprowadzone przepisy przejściowe dotyczące wniosków o wpis do ewidencji niepublicznych placówek doskonalenia nauczycieli złożonych i nierozpatrzone przed dniem wejścia w życie projektowanego rozporządzenia. W przypadku cofnięcia akredytacji placówce doskonalenia nauczycieli przez kuratora oświaty nastąpi likwidacja placówki i wykreślenie jej z ewidencji niepublicznych placówek doskonalenia nauczycieli<sup>1021</sup>.

W systemie wspomagania funkcjonują następujące placówki doskonalenia nauczycieli: publiczne placówki doskonalenia o zasięgu ogólnokrajowym, publiczne placówki doskonalenia o zasięgu ogólnokrajowym dla nauczycieli pracujących wśród Polaków za granicą i Polonii, publiczne placówki doskonalenia nauczycieli szkół artystycznych, publiczne placówki doskonalenia nauczycieli szkół zawodowych w szkołach rolniczych, publiczne placówki

---

<sup>1019</sup> Tamże.

<sup>1020</sup> Prawo oświatowe art. 185, Dz. U. 2023 poz. 900.

<sup>1021</sup> Tamże.

doskonalenia nauczycieli przedmiotów zawodowych o zasięgu ogólnokrajowym oraz niepubliczne placówki doskonalenia nauczycieli. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 maja 2019 r. w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli<sup>1022</sup>, wydane na podstawie art. 188 ust. 1 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz. U. z 2018 r. poz. 996, z późn. zm.), opisuje warunki i tryb tworzenia, przekształcania i likwidowania oraz organizację i sposób działania placówek doskonalenia nauczycieli w zakresie ich działalności obowiązkowej oraz zadania doradców metodycznych, warunki i tryb powierzania nauczycielom zadań doradcy metodycznego, a także zadania, które mogą być realizowane wyłącznie przez placówki doskonalenia nauczycieli posiadające akredytację<sup>1023</sup>.

Tak więc do obowiązkowych zadań publicznych placówek doskonalenia o zasięgu ogólnokrajowym należą:

- 1) przygotowywanie i realizacja ogólnokrajowych programów doskonalenia zawodowego nauczycieli oraz dyrektorów szkół i placówek, zgodnie z potrzebami systemu oświaty,
- 2) wspieranie publicznych placówek doskonalenia, poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym poradni specjalistycznych oraz bibliotek pedagogicznych, w zakresie wynikającym z kierunków realizacji polityki oświatowej państwa, ustalanych przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania, zgodnymi z kierunkami polityki oświatowej,
- 3) wspieranie publicznych placówek doskonalenia, poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym poradni specjalistycznych, bibliotek pedagogicznych oraz nauczycieli-doradców metodycznych w organizowaniu i prowadzeniu: wspomaganie szkół i placówek, sieci współpracy i samokształcenia dla nauczycieli oraz dyrektorów szkół i placówek, zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych, zasad działania publicznych bibliotek pedagogicznych,
- 4) organizowanie sieci współpracy i samokształcenia oraz prowadzenie innych form doskonalenia zawodowego dla dyrektorów, nauczycieli konsultantów i nauczycieli doradców metodycznych publicznych placówek doskonalenia oraz dyrektorów i nauczycieli publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym poradni specjalistycznych i bibliotek pedagogicznych, w zakresie wynikającym z: kierunków polityki oświatowej, wprowadzanych zmian w systemie oświaty, obowiązkowych zadań publicznych placówek doskonalenia, poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym poradni specjalistycznych i bibliotek pedagogicznych,

---

<sup>1022</sup> Dz. U. 2019 poz. 1045.

<sup>1023</sup> Tamże.



- 5) opracowywanie i upowszechnianie materiałów informacyjnych i metodycznych dla dyrektorów, nauczycieli konsultantów i nauczycieli doradców metodycznych publicznych placówek doskonalenia oraz dyrektorów i nauczycieli publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym poradni specjalistycznych i bibliotek pedagogicznych,
- 6) wspieranie szkół i placówek w zakresie realizacji ich zadań, w tym opracowywanie i publikacja materiałów informacyjnych i metodycznych,
- 7) organizowanie szkoleń dla kandydatów na ekspertów komisji kwalifikacyjnych i egzaminacyjnych awansu zawodowego nauczycieli, prowadzonych zgodnie z przepisami w sprawie ramowego programu szkolenia kandydatów na ekspertów wchodzących w skład komisji egzaminacyjnych i kwalifikacyjnych dla nauczycieli ubiegających się o awans na stopień zawodowy, sposobu prowadzenia listy ekspertów oraz trybu wpisywania i skreślenia ekspertów z listy<sup>1024</sup>.

Do obowiązkowych zadań publicznej placówki doskonalenia o zasięgu ogólnokrajowym, właściwej dla nauczycieli pracujących wśród Polonii i Polaków zamieszkałych za granicą oraz dzieci pracowników migrujących, należą:

- a) wspieranie i doskonalenie zawodowe nauczycieli w zakresie: wynikającym z kierunków polityki oświatowej oraz wprowadzanych zmian w systemie oświaty, metodyki nauczania języka polskiego i innych przedmiotów nauczanych w języku polskim za granicą, wymagań stawianych wobec szkół, w ramach nadzoru pedagogicznego w procesie ewaluacji zewnętrznej, zgodnie z przepisami w sprawie nadzoru pedagogicznego, realizacji podstaw programowych i ram programowych kształcenia uzupełniającego w szkołach, w tym opracowywania programów nauczania, diagnozowania potrzeb uczniów i indywidualizacji procesu nauczania i wychowania,
- b) organizowanie i prowadzenie doskonalenia zawodowego w zakresie zarządzania oświatą dla nauczycieli zajmujących stanowiska kierownicze,
- c) opracowywanie i publikacja materiałów informacyjnych i metodycznych dla nauczycieli,
- d) prowadzenie sieci współpracy i samokształcenia dla nauczycieli<sup>1025</sup>.

Do obowiązkowych zadań publicznych placówek doskonalenia nauczycieli szkół artystycznych należą:

- a) przygotowywanie programów doskonalenia zawodowego nauczycieli oraz opracowywanie i upowszechnianie materiałów informacyjnych i edukacyjnych,
- b) organizowanie i prowadzenie doskonalenia zawodowego nauczycieli,

---

<sup>1024</sup> Tamże.

<sup>1025</sup> Tamże.

- c) organizowanie i prowadzenie doskonalenia zawodowego dyrektorów w zakresie zarządzania oświatą,
- d) wspieranie różnorodnych form współpracy i wymiany doświadczeń nauczycieli,
- e) wspieranie inicjatyw nauczycieli oraz wspomaganie samokształcenia i doskonalenia zawodowego,
- f) diagnozowanie potrzeb w zakresie doskonalenia zawodowego,
- g) opracowywanie, we współpracy z organami sprawującymi nadzór pedagogiczny, priorytetów doskonalenia zawodowego,
- h) współpraca w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli z partnerami krajowymi i zagranicznymi,
- i) organizowanie szkoleń dla kandydatów na ekspertów komisji kwalifikacyjnych i egzaminacyjnych awansu zawodowego nauczycieli, prowadzonych zgodnie z przepisami w sprawie ramowego programu szkolenia kandydatów na ekspertów wchodzących w skład komisji egzaminacyjnych i kwalifikacyjnych dla nauczycieli ubiegających się o awans na stopień zawodowy, sposobu prowadzenia listy ekspertów oraz trybu wpisywania i skreślenia ekspertów z listy<sup>1026</sup>.

Do obowiązkowych zadań publicznych placówek doskonalenia nauczycieli przedmiotów zawodowych, którzy nauczają w szkołach rolniczych, należą:

- a) przygotowywanie programów doskonalenia zawodowego nauczycieli oraz opracowywanie i upowszechnianie materiałów edukacyjnych w zakresie przedmiotów zawodowych,
- b) organizowanie i prowadzenie doskonalenia zawodowego nauczycieli,
- c) organizowanie i prowadzenie doskonalenia zawodowego dyrektorów w zakresie zarządzania oświatą,
- d) wspieranie różnorodnych form współpracy i wymiany doświadczeń nauczycieli,
- e) wspieranie inicjatyw nauczycieli oraz wspomaganie samokształcenia i doskonalenia zawodowego,
- f) diagnozowanie potrzeb w zakresie doskonalenia zawodowego,
- g) opracowywanie, we współpracy z organami sprawującymi nadzór pedagogiczny, priorytetów doskonalenia zawodowego,
- h) współpraca w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli z partnerami krajowymi i zagranicznymi<sup>1027</sup>.

---

<sup>1026</sup> Tamże.

<sup>1027</sup> Tamże.

Do obowiązkowych zadań publicznej placówki doskonalenia nauczycieli przedmiotów zawodowych o zasięgu ogólnokrajowym należą:

- a) przygotowywanie programów doskonalenia zawodowego nauczycieli oraz opracowywanie i upowszechnianie materiałów edukacyjnych w zakresie przedmiotów zawodowych,
- b) organizowanie i prowadzenie doskonalenia zawodowego nauczycieli,
- c) organizowanie i prowadzenie doskonalenia zawodowego dyrektorów w zakresie zarządzania oświatą,
- d) wspieranie różnorodnych form współpracy i wymiany doświadczeń nauczycieli,
- e) wspieranie inicjatyw nauczycieli oraz wspomaganie samokształcenia i doskonalenia zawodowego,
- f) diagnozowanie potrzeb w zakresie doskonalenia zawodowego,
- g) prowadzenie prac koncepcyjnych dotyczących zakresu i sposobu organizowania form doskonalenia zawodowego, opracowywanie i realizacja projektów edukacyjnych,
- h) inicjowanie i wspieranie zmian programowych w zakresie kształcenia zawodowego w szkołach,
- i) współpraca w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli z partnerami krajowymi i zagranicznymi<sup>1028</sup>.

Do obowiązkowych zadań publicznych placówek doskonalenia prowadzonych przez samorząd województwa, powiat lub gminę należą organizowanie i prowadzenie doskonalenia zawodowego nauczycieli w zakresie:

- a) wynikającym z kierunków polityki oświatowej oraz wprowadzanych zmian w systemie oświaty,
- b) wymagań stawianych wobec szkół i placówek, których wypełnianie jest badane przez organ sprawujący nadzór pedagogiczny w procesie ewaluacji zewnętrznej, zgodnie z przepisami w sprawie nadzoru pedagogicznego,
- c) realizacji podstaw programowych, w tym opracowywania programów nauczania,
- d) diagnozowania potrzeb uczniów oraz dostosowywania procesu kształcenia i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej odpowiednio do zdiagnozowanych potrzeb,
- e) przygotowania do analizy wyników i wniosków z nadzoru pedagogicznego, wyników egzaminu ósmoklasisty, egzaminu maturalnego, egzaminu zawodowego i egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie oraz korzystania z nich w celu doskonalenia pracy nauczycieli,

---

<sup>1028</sup> Tamże.

f) potrzeb zdiagnozowanych na podstawie analizy wyników i wniosków z nadzoru pedagogicznego oraz wyników egzaminu ósmoklasisty, egzaminu maturalnego, egzaminu zawodowego i egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie<sup>1029</sup>.

Do obowiązkowych zadań publicznych placówek doskonalenia należą także organizowanie i prowadzenie doskonalenia zawodowego:

- a) dyrektorów szkół i placówek, którym po raz pierwszy powierzono to stanowisko,
- b) dyrektorów szkół i placówek w zakresie zarządzania oświatą,
- c) nauczycieli rozpoczynających pracę zawodową,
- d) nauczycieli pełniących funkcję opiekuna stażu w zakresie: opieki nad nauczycielami stażystami oraz opracowywania przez nauczyciela pełniącego funkcję opiekuna stażu projektu oceny pracy nauczyciela stażysty za okres stażu<sup>1030</sup>.

Do obowiązkowych zadań publicznych placówek doskonalenia prowadzonych przez samorząd województwa należą ponadto gromadzenie i udostępnianie informacji o formach kształcenia, doksztalcania i doskonalenia zawodowego nauczycieli dostępnych w województwie<sup>1031</sup>.

Publiczne placówki doskonalenia realizują zadania obowiązkowe przez:

- a) organizowanie i prowadzenie wspomaganie szkół i placówek polegającego na zaplanowaniu i przeprowadzeniu działań mających na celu poprawę jakości pracy szkoły lub placówki w zakresie określonym i wskazanym przez szkołę lub placówkę, wynikającym z potrzeb szkoły lub placówki, obejmującego: pomoc w diagnozowaniu potrzeb szkoły lub placówki, ustalenie sposobów działania prowadzących do zaspokojenia potrzeb szkoły lub placówki, zaplanowanie form wspomaganie i ich realizację, wspólną ocenę efektów i opracowanie wniosków z realizacji zaplanowanych form wspomaganie,
  - 1) organizowanie i prowadzenie 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 poprzez wymianę doświadczeń,
  - 2) prowadzenie innych form doskonalenia, w tym seminariów, konferencji, wykładów, warsztatów i szkoleń,
  - 3) udzielanie konsultacji,
  - 4) upowszechnianie przykładów dobrej praktyki<sup>1032</sup>.

---

<sup>1029</sup> Tamże.

<sup>1030</sup> Tamże.

<sup>1031</sup> Tamże.

<sup>1032</sup> Tamże.

Placówki doskonalenia posiadające akredytację mogą, za zgodą kuratora oświaty właściwego ze względu na siedzibę placówki, prowadzić kursy kwalifikacyjne, o których mowa w przepisach w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli, w zakresie: przygotowania pedagogicznego dla nauczycieli praktycznej nauki zawodu, pedagogiki specjalnej dla nauczycieli praktycznej nauki zawodu, kursy kwalifikacyjne z zakresu zarządzania oświatą<sup>1033</sup>. Od 1 września 2019 roku nie mogą funkcjonować placówki doskonalenia nauczycieli nieposiadające akredytacji, zgodnie z przepisami wydanymi na podstawie rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 października 2018 roku w sprawie akredytacji placówek doskonalenia nauczycieli.<sup>1034</sup>

Uczelnie oraz inne jednostki, których zadania statutowe obejmują doskonalenie zawodowe nauczycieli, mogą prowadzić doskonalenie w formach seminariów, konferencji, wykładów, warsztatów i szkoleń. W przypadku uczelni doskonalenie zawodowe nauczycieli może być prowadzone także w formie studiów podyplomowych<sup>1035</sup>.

Bardzo ważną kwestią jest powrót jednolitych zasad doradztwa metodycznego, które nie będzie już uzależnione od decyzji gminy, ale finansowane jest przez państwo za pośrednictwem kuratora oświaty, który teraz odpowiada za funkcjonowanie doradztwa metodycznego na terenie województwa. Nowe regulacje stanowią konsekwencję zmian dokonanych w art. 70a ustawy Karta Nauczyciela<sup>1036</sup>, wprowadzonych zapisami art. 76 ustawy o finansowaniu zadań oświatowych<sup>1037</sup>. W konsekwencji zupełnie inaczej niż dotychczas regulowane są kwestie dotyczące warunków i trybu powierzania nauczycielom zadań doradcy metodycznego. Otóż zgodnie z przepisami art. 70a ust. 4–6 ustawy Karta Nauczyciela, w brzmieniu obowiązującym od 1 stycznia 2019 roku, w budżetach wojewodów wyodrębnia się środki na wspieranie organizacji doradztwa metodycznego na obszarze danego województwa, w łącznej wysokości 12 400 średnich wynagrodzeń nauczyciela dyplomowanego (są to więc znaczne środki). Są one poprzez dotację przekazywane jednostkom samorządu terytorialnego prowadzącym placówki doskonalenia zatrudniające nauczycieli doradców metodycznych w celu sfinansowania wydatków wynikających z ich zatrudnienia. Bardzo ważnym elementem nowych regulacji jest zmiana organu powierzającego zadania doradcy metodycznego. Organem tym jest teraz kurator

---

<sup>1033</sup> Tamże.

<sup>1034</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 października 2018 r. w sprawie akredytacji placówek doskonalenia nauczycieli, Dz. U. 2018 poz. 2029.

<sup>1035</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2019 r. w sprawie dofinansowania doskonalenia zawodowego nauczycieli, szczegółowych celów szkolenia branżowego oraz trybu i warunków kierowania nauczycieli na szkolenia branżowe, Dz. U. 2019 poz. 1653.

<sup>1036</sup> Karta Nauczyciela art. 70 a, Dz. U. 2023 poz. 984, 1234, 1586, 1672.

<sup>1037</sup> Ustawa o finansowaniu zadań oświatowych, art. 76, Dz. U. 2023 poz. 709, 825.

oświaty, który na podstawie art. 51 ust. 1 ustawy Prawo oświatowe<sup>1038</sup> wykonuje zadania w imieniu wojewody w zakresie oświaty. Dotychczas organem powierzającym zadania doradcy metodycznego był organ prowadzący szkołę. Obecnie powierzenie nauczycielowi zadań doradcy metodycznego odbywa się w porozumieniu z dyrektorem publicznej placówki doskonalenia nauczycieli, w której doradca ma być zatrudniony oraz po uzgodnieniu z dyrektorem szkoły lub placówki, w której nauczyciel jest zatrudniony. Zadania doradcy metodycznego mogą być powierzone czynnemu nauczycielowi, który posiada kwalifikacje do zajmowania stanowiska nauczyciela w placówce doskonalenia określone w przepisach w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz posiada stopień nauczyciela mianowanego lub dyplomowanego, a ponadto bardzo dobrą lub wyróżniającą ocenę pracy, udokumentowane osiągnięcia zawodowe, kompetencje społeczne oraz interpersonalne i komunikacyjne, a także kompetencje z zakresu technologii informacyjno-komunikacyjnej. W nowej formule swoje zadania doradca metodyczny wykonuje wyłącznie w ramach dodatkowej umowy o pracę w publicznej placówce doskonalenia nauczycieli prowadzonej przez jednostkę samorządu terytorialnego, w wymiarze stanowiącym nie więcej niż ½ tygodniowego obowiązkowego wymiaru godzin zajęć dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych, określonego na podstawie art. 42 ustawy Karta Nauczyciela<sup>1039</sup> dla stanowiska zgodnego ze specjalnością nauczyciela doradcy metodycznego. Funkcjonujące dotychczas regulacje umożliwiały doradcy metodycznemu realizację zadań również w ramach stosunku pracy w szkole publicznej lub placówce, w której nauczyciel był zatrudniony, z jednoczesnym obniżeniem wysokości obowiązkowego wymiaru godzin zajęć dydaktycznych. Przy powierzaniu określonemu nauczycielowi zadań doradcy metodycznego to kurator oświaty będzie teraz wskazywał publiczną placówkę doskonalenia nauczycieli, w której nauczyciel doradca metodyczny będzie zatrudniony, oraz to on będzie określał szczegółowy zakres jego zadań i warunki ich wykonywania<sup>1040</sup>.

Szczegółowe zadania doradcy metodycznego są powierzane na okres nie krótszy niż rok i nie dłuższy niż trzy lata, z możliwością przedłużenia powierzenia na kolejny okres również nie krótszy niż rok. Przed przedłużeniem powierzenia zadań doradcy metodycznego właściwy kurator oświaty będzie zobowiązany do zasięgnięcia opinii o pracy i funkcjonowaniu doradcy metodycznego u dyrektora placówki doskonalenia, w której ten nauczyciel doradca

---

<sup>1038</sup> Karta Nauczyciela, art. 70 a ust. 4–6, Dz. U. 2023 poz. 984, 1234, 1586, 1672.

<sup>1039</sup> Karta Nauczyciela art. 42 ustawy, Dz. U. 2023 poz. 984, 1234, 1586, 1672.

<sup>1040</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 maja 2019 r. w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli, Dz. U. 2019 poz. 1045.

metodyczny jest zatrudniony. Z kolei właściwy nadzór pedagogiczny nad realizacją zadań przez nauczyciela doradcę metodycznego będzie sprawował dyrektor placówki doskonalenia, w której nauczyciel jest zatrudniony. Oceniając pracę takiego nauczyciela, dyrektor placówki doskonalenia będzie obowiązany uwzględniać opinie nauczycieli korzystających z pomocy nauczyciela doradcy metodycznego. Tak jak dotychczas, samo powierzenie zadań doradcy metodycznego będzie można cofnąć w przypadku niewywiązywania się nauczyciela z powierzonych zadań<sup>1041</sup>.

Do zadań nauczyciela doradcy metodycznego należy wspomaganie nauczycieli oraz rad pedagogicznych w następujących kwestiach:

- a) rozwijaniu umiejętności metodycznych,
- b) planowaniu, organizowaniu i badaniu efektów procesu dydaktyczno-wychowawczego, z uwzględnieniem zróżnicowanych potrzeb uczniów,
- c) opracowywaniu, doborze i adaptacji programów nauczania,
- d) podejmowaniu działań innowacyjnych<sup>1042</sup>.

Nauczyciel doradca metodyczny realizuje zadania przez: udzielanie indywidualnych konsultacji, prowadzenie zajęć edukacyjnych, zajęć otwartych oraz zajęć warsztatowych, organizowanie innych form doskonalenia wspomagających pracę dydaktyczno-wychowawczą nauczycieli, organizowanie i prowadzenie sieci współpracy i samokształcenia dla nauczycieli<sup>1043</sup>.

Kurator oświaty przygotowuje plan sieci doradztwa metodycznego na terenie województwa, w porozumieniu z dyrektorami publicznych placówek doskonalenia, biorąc pod uwagę: liczbę nauczycieli poszczególnych specjalności w województwie, potrzeby nauczycieli w zakresie doskonalenia zawodowego, konieczność zapewnienia nauczycielom równego dostępu terytorialnego i przedmiotowego do doradztwa metodycznego na terenie województwa. W planie sieci doradztwa metodycznego wskazuje się liczbę nauczycieli doradców metodycznych poszczególnych specjalności, placówki doskonalenia, w których nauczyciele doradcy metodyczni będą zatrudnieni, ze wskazaniem ich specjalności. Kurator oświaty publikuje na stronie internetowej kuratorium oświaty wykaz publicznych placówek doskonalenia na terenie województwa, w których nauczyciele realizują zadania doradcy metodycznego, ze wskazaniem specjalności nauczycieli doradców metodycznych. Plan sieci doradztwa metodycznego uwzględnia również, stosownie do potrzeb, doradztwo metodyczne

---

<sup>1041</sup> Tamże.

<sup>1042</sup> Tamże.

<sup>1043</sup> Tamże.

dla nauczycieli zatrudnionych w szkołach z językiem nauczania mniejszości narodowych i etnicznych oraz językiem regionalnym<sup>1044</sup>.

W publicznej placówce doskonalenia zatrudnia się także nauczycieli konsultantów oraz specjalistów niebędących nauczycielami. Na stanowisku nauczyciela konsultanta może być zatrudniony nauczyciel posiadający: kwalifikacje wymagane do zajmowania stanowiska nauczyciela w placówce doskonalenia, określone w przepisach w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli, stopień nauczyciela mianowanego lub dyplomowanego, co najmniej pięcioletni staż pracy pedagogicznej. Na stanowisku specjalisty może być zatrudniona osoba, która ukończyła studia drugiego stopnia lub jednolite studia magisterskie oraz posiada przygotowanie niezbędne do realizacji zadań statutowych publicznej placówki doskonalenia<sup>1045</sup>.

Placówki doskonalenia działają w oparciu o plan pracy przygotowany na dany rok szkolny przez dyrektora tej placówki. Dyrektor ma obowiązek przedstawić do zaopiniowania kuratorowi oświaty właściwemu ze względu na siedzibę placówki doskonalenia plan jej pracy. Zaopiniowany plan pracy następnie przedstawia organowi prowadzącemu do zatwierdzenia. W oparciu o te ustalenia przygotowuje ofertę doskonalenia dla nauczycieli<sup>1046</sup>.

Zatem wiodącą rolę w systemie wspomagania odgrywają placówki doskonalenia nauczycieli a także nauczyciele doradcy metodyczni i zewnętrzni eksperci. W procesie wspomagania realizowanego przez placówki doskonalenia nauczycieli rekomendowane jest korzystanie z zewnętrznych ekspertów, którzy posiadają specjalistyczną wiedzę dotyczącą wybranego przez nauczycieli obszaru pracy. Taki zewnętrzny specjalista, który wspomaga szkołę, przede wszystkim zbiera informacje o szkole. To dzięki rozmowie z nauczycielami i dyrektorem oraz wspólnej analizie danych poznaje specyfikę szkoły, pomaga w diagnozie jej pracy, określa obszary do rozwoju i doskonalenia nauczycieli, planuje działania adekwatne do celów oraz pożądaných przez szkołę efektów, organizuje warsztaty, konsultacje oraz inne formy pracy, pomaga w poszukiwaniu zewnętrznych ekspertów, tworzy warunki do pracy zespołowej, moderuje pracę zespołową, wspiera nauczycieli we wdrażaniu nowych rozwiązań do szkolnej praktyki, monitoruje i podsumowuje proces wspomagania. Cechy wyróżniające specjalistów wspomagania to przede wszystkim: dobra współpraca z dyrektorem i nauczycielami, wiedza merytoryczna i profesjonalizm, umiejętności komunikacyjne, solidność i dobra organizacja pracy, wykazywanie inicjatywy i zaangażowania. Dlatego jakość procesu

---

<sup>1044</sup> Tamże.

<sup>1045</sup> Tamże.

<sup>1046</sup> Tamże.



wspomagania szkoły w dużej mierze uzależniona jest od kompetencji i zaangażowania zewnętrznego specjalisty, który nie tylko wspiera nauczycieli, ale także wspólnie pomaga w wypracowaniu zasad ich wzajemnego uczenia się<sup>1047</sup>.

Reasumując, rolą placówek doskonalenia nauczycieli jest wsparcie szkoły poprzez: przeprowadzenie diagnozy mocnych stron szkół, wzmocnienie kompetencji dyrektora i nauczycieli w zakresie realizacji form i metod pracy, rozwiązywanie zdiagnozowanych problemów, planowanie pracy placówki doskonalenia nauczycieli z uwzględnieniem problemów szkół, organizowanie i prowadzenie wspomagania szkół, pomoc w diagnozowaniu potrzeb szkoły, ustalenie sposobów działania prowadzących do zaspokojenia potrzeb szkoły, zaplanowanie form wspomagania i ich realizacja, wspólna ocena efektów i opracowanie wniosków z zaplanowanych form wspomagania, organizowanie i prowadzenie sieci współpracy i samokształcenia dla nauczycieli i dyrektorów, organizowanie i prowadzenie doradztwa metodycznego dla nauczycieli, organizowanie i prowadzenie szkoleń, warsztatów metodycznych i przedmiotowych, seminariów, konferencji szkoleniowych oraz innych form doskonalenia zawodowego nauczycieli i dyrektorów z wykorzystaniem zasobów placówki doskonalenia nauczycieli, określenie zasad współpracy ze szkołą na przykład poprzez udzielanie konsultacji, wsparcie eksperckie, upowszechnianie przykładów dobrej praktyki, przygotowywanie materiałów szkoleniowych i informacyjnych, promocja działań szkół w regionie<sup>1048</sup>.

Poradnie psychologiczno-pedagogiczne są ważnym elementem polskiego systemu oświaty i wraz z placówkami doskonalenia nauczycieli, bibliotekami pedagogicznymi należą do podstawowych instytucji systemu wspomagania. Polska szkoła w dwudziestym pierwszym wieku bez wsparcia poradni nie potrafiłaby w pełni funkcjonować. Działające poradnie publiczne udzielają dzieciom i młodzieży pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz wsparcia nauczycielom. W systemie oświaty działają również niepubliczne poradnie psychologiczno-pedagogiczne, które są uprawnione do wydawania opinii w sprawach, w których przepisy nie zastrzegają, że opinia musi być wydana przez publiczną poradnię oraz poradnie specjalistyczne, które prowadzą działalność ukierunkowaną na specyficzny, jednorodny charakter problemów, z uwzględnieniem potrzeb lokalnej społeczności. Prowadzenie publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych należy do zadań

---

<sup>1047</sup> Wspomaganie jakości pracy szkół, men.gov.pl. [dostęp: 30.05.2023].

<sup>1048</sup> Tamże.

oświatowych powiatów. To organ prowadzący określa rejon jej działania. Pomoc udzielana przez publiczną poradnię psychologiczno-pedagogiczną jest dobrowolna i nieodpłatna<sup>1049</sup>.

Najważniejszym podmiotem oddziaływań podejmowanych przez pracowników poradni jest dziecko we wszystkich fazach jego rozwoju, to jest od urodzenia do zakończenia edukacji szkolnej. W nowym systemie wspomaganiam obejmuje się również pracowników szkoły. W warunkach stałych przemian społecznych, gospodarczych i politycznych, gdy władze oświatowe i pracownicy systemu oświaty podejmują działania mające na celu stworzenie całościowego modelu systemu opieki psychologiczno-pedagogicznej, szczególnego znaczenia nabiera rola poradnictwa psychologicznego i pedagogicznego. Zmiany, jakie niesie współczesność, uzasadniają potrzebę stałego usprawniania systemu poradnictwa. Modelowe rozwiązania w zakresie funkcjonowania poradni to przede wszystkim wysoki poziom świadczonych usług specjalistycznych przez pracowników poradni, którzy zapewniają diagnozę, terapię, psychoedukację, interwencję i profilaktykę zaburzeń dzieci i młodzieży. Konieczne jest również okazywanie wsparcia merytorycznego nauczycielom, wychowawcom i specjalistom zatrudnionym w szkole, którzy w zorganizowany sposób współpracują ze sobą w celu doskonalenia swojej pracy<sup>1050</sup>.

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna jest niezwykle ważną dziedziną w pracy współczesnej szkoły. Wpływa bezpośrednio na realizowane zadania dydaktyczne i opiekuńczo-wychowawcze. Zgodnie z art. 109 ust. 1 pkt 5 ustawy Prawo oświatowe zajęcia z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej stanowią jedną z podstawowych form działalności dydaktyczno-wychowawczej współczesnej szkoły<sup>1051</sup>.

Na przestrzeni ostatnich lat procedury w tym zakresie ulegały zmianie. Regulowały je głównie rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych szkołach, przedszkolach i placówkach między innymi: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 stycznia 2001 r.<sup>1052</sup>, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 stycznia 2003 r.<sup>1053</sup>, Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r.<sup>1054</sup>, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r.<sup>1055</sup>, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r.<sup>1056</sup>. Tekst jednolity z dnia 9 lipca 2020 r.<sup>1057</sup> uwzględnia

---

<sup>1049</sup> Tamże.

<sup>1050</sup> Wspomaganie jakości pracy szkół, men.gov.pl. [dostęp: 30.05.2022].

<sup>1051</sup> Prawo oświatowe art. 109 ust. 1 pkt. 5, Dz. U. 2023 poz. 900.

<sup>1052</sup> Dz. U. 2001 poz. 110.

<sup>1053</sup> Dz. U. 2003 poz. 114.

<sup>1054</sup> Dz. U. 2010 poz. 1487.

<sup>1055</sup> Dz. U. 2013 poz. 532.

<sup>1056</sup> Dz. U. 2017 poz. 1591.

<sup>1057</sup> Dz. U. 2020 poz. 1280.

zmiany z dnia 16 sierpnia 2018 r.<sup>1058</sup> oraz z 13 lutego 2019 r.<sup>1059</sup>. Regulacje prawne dotyczące realizowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej obejmują też inne ustawy i rozporządzenia.

Wszystkie zmiany wprowadzone rozporządzeniami miały charakter komplementarny i istotnie wpłynęły na realizację zadań placówek edukacyjnych. Przyjęte zmiany systemowe po 2017 r. w obszarze pomocy psychologiczno-pedagogicznej w sposób bezpośredni nie wpłynęły na podstawowe zadania związane z pomocą psychologiczno-pedagogiczną, tylko je inaczej sytuowały. Dlatego ważne jest uświadomienie sobie tych zasad, na których pomoc psychologiczno-pedagogiczna polega oraz warunków jej prawidłowej realizacji. Zmiany te oznaczają w dużej mierze sprawdzian dla obecnego systemu kształcenia, wychowania i opieki.

Obecnie coraz częściej promowana jest zgodna z europejskimi standardami postawa terapeutyczna nauczyciela. Wiąże się ona z ich umiejętnościami interpersonalnymi. Praca z dzieckiem, które w dużej mierze ta relacja kształtuje, wymaga od nauczyciela intensywnej pracy nad sobą i ze sobą. Wydaje się zatem, że najważniejszymi obszarami, które warto, aby znalazły się w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli, są te, które dotyczą pomocy psychologiczno-pedagogicznej i kształtowania kompetencji terapeutycznych. Należy podkreślić, że doskonalenie i samodoskonalenie nauczyciela ma przede wszystkim ułatwić mu pracę z uczniem. Dlatego w oparciu o wprowadzone zmiany w prawie oświatowym otwiera się szerokie pole wspomagania nauczycieli w wyżej wymienionym obszarze. Są to przede wszystkim instytucje powołane do wspierania szkoły, to jest poradnie psychologiczno-pedagogiczne, placówki doskonalenia nauczycieli czy inne podmioty powołane do wspierania szkoły. Tylko profesjonalnie działający nauczyciele, obdarzeni pozytywnym obrazem samego siebie i poczuciem sprawstwa, mogą spowodować, że uczniowie będą w stanie zmagać się z trudnościami dnia codziennego. To właśnie nauczyciel wspierający uczniów w budowaniu pozytywnego obrazu samych siebie i motywacji do nauki stanowi prawdziwe wyzwanie dla nowoczesnej edukacji<sup>1060</sup>.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym

---

<sup>1058</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 sierpnia 2018 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz. U. 2018 poz. 1647.

<sup>1059</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 lutego 2019 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz. U. 2019 poz. 323.

<sup>1060</sup> M. Kłak, Zarządzanie wiedzą we współczesnym przedsiębiorstwie, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Ekonomii i Prawa im. prof. Edwarda Lipińskiego w Kielcach, Kielce 2010, s. 53.

publicznych poradni specjalistycznych<sup>1061</sup>, wydane na podstawie art. 71 ust. 1 pkt 2 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. nr 256, poz. 2572 z późn. zm.) opisuje szczegółowe zasady funkcjonowania tych placówek. Publiczne poradnie psychologiczno-pedagogiczne, w tym publiczne poradnie specjalistyczne, udzielają dzieciom, od momentu urodzenia i młodzieży pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz pomocy w wyborze kierunku kształcenia i zawodu, udzielają rodzicom, nauczycielom pomocy psychologiczno-pedagogicznej związanej z wychowywaniem oraz kształceniem dzieci i młodzieży, a także wspomagają przedszkola, szkoły i placówki w zakresie realizacji zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych<sup>1062</sup>.

Do zadań poradni należą: diagnozowanie dzieci i młodzieży, udzielanie dzieciom i młodzieży oraz rodzicom bezpośredniej pomocy psychologiczno-pedagogicznej, realizowanie zadań profilaktycznych oraz wspierających wychowawczą i edukacyjną funkcję przedszkola, szkoły i placówki, w tym wspieranie nauczycieli w rozwiązywaniu problemów dydaktycznych i wychowawczych, organizowanie i prowadzenie wspomagania przedszkoli, szkół i placówek w zakresie realizacji zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych<sup>1063</sup>.

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, wprowadziło zmiany dotyczące procesów wspomagania. Zatem wspomaganie przedszkoli, szkół i placówek polega na zaplanowaniu i przeprowadzeniu działań mających na celu poprawę jakości pracy przedszkola, szkoły lub placówki w zakresie: wynikającym z kierunków realizacji przez kuratorów oświaty polityki oświatowej państwa, ustalanych przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania, wymagań stawianych wobec przedszkoli, szkół i placówek, których wypełnianie jest badane przez organ sprawujący nadzór pedagogiczny w procesie ewaluacji zewnętrznej, realizacji podstaw programowych, rozpoznawania potrzeb dzieci i młodzieży oraz indywidualizacji procesu nauczania i wychowania, analizy wyników i wniosków z nadzoru pedagogicznego oraz wyników egzaminów, potrzeb zdiagnozowanych na

---

<sup>1061</sup> 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.

<sup>1062</sup> Tamże.

<sup>1063</sup> Tamże.

podstawie analizy wyników i wniosków, innych potrzeb wskazanych przez przedszkole, szkołę lub placówkę<sup>1064</sup>.

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana jest uczniom na różnych etapach edukacyjnych i głównie polega na rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz rozpoznawaniu indywidualnych możliwości psychofizycznych dzieci i młodzieży, a także czynników środowiskowych wpływających na ich funkcjonowanie w szkole. Jej celem jest wspieranie potencjału rozwojowego ucznia i stwarzania warunków do jego aktywnego i pełnego uczestnictwa w życiu szkoły oraz w środowisku społecznym<sup>1065</sup>.

Wspomniane potrzeby rozwojowe i edukacyjne w szczególności wynikają z niepełnosprawności, niedostosowania społecznego lub zagrożenia niedostosowaniem społecznym, zaburzeń zachowania lub emocji, szczególnych uzdolnień, specyficznych trudności w uczeniu się, deficytów kompetencji i zaburzeń sprawności językowych, choroby przewlekłej, sytuacji kryzysowych lub traumatycznych, niepowodzeń edukacyjnych, zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobu spędzania czasu wolnego i kontaktów środowiskowych. Wymienia się także trudności adaptacyjne związane z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związane z wcześniejszym kształceniem za granicą. Oczywiście należy także wziąć pod uwagę inne potrzeby dziecka, które nie mieszczą się w wyżej wymienionych kategoriach<sup>1066</sup>.

Pomoc tę w każdej szkole organizuje dyrektor. To on jest odpowiedzialny za zapewnienie uczniom pomocy adekwatnej do rozpoznanych potrzeb. Z kolei udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej jest istotną częścią pracy każdego nauczyciela, wychowawcy oraz specjalistów zatrudnionych w szkole. Do grupy specjalistów rozporządzenie zakwalifikowało w szczególności: psychologów, pedagogów, logopedów, doradców zawodowych i terapeutów pedagogicznych. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna może być udzielana we współpracy z rodzicami uczniów, poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, poradniami specjalistycznymi, placówkami doskonalenia nauczycieli, organizacjami pozarządowymi oraz instytucjami i podmiotami działającymi na rzecz rodziny, dzieci i młodzieży, a także innymi przedszkolami, szkołami i placówkami<sup>1067</sup>.

---

<sup>1064</sup> 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.

<sup>1065</sup> Tamże.

<sup>1066</sup> Tamże.

<sup>1067</sup> Tamże.

W szkole pomoc psychologiczno-pedagogiczna powinna być udzielana w trakcie bieżącej pracy z uczniem oraz przez zintegrowane działania specjalistów i nauczycieli. Rozporządzenie wyróżnia następujące formy tej pomocy: zajęcia rozwijające uzdolnienia, zajęcia rozwijające umiejętności uczenia się, zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze, zajęcia specjalistyczne (korekcyjno-kompensacyjne, logopedyczne, rozwijające kompetencje emocjonalno-społeczne oraz inne zajęcia o charakterze terapeutycznym). Do form pomocy psychologiczno-pedagogicznej zaliczamy również zajęcia związane z wyborem kierunku kształcenia i zawodu, zindywidualizowanej ścieżki kształcenia, porady, konsultacje, warsztaty<sup>1068</sup>.

Do zadań nauczycieli, wychowawców i specjalistów należą: rozpoznawanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów, określanie mocnych stron, predyspozycji, zainteresowań i uzdolnień uczniów, rozpoznawanie przyczyn niepowodzeń edukacyjnych lub trudności w funkcjonowaniu, w tym barier i ograniczeń utrudniających funkcjonowanie uczniów i ich uczestnictwo w życiu szkoły, podejmowanie działań sprzyjających rozwojowi kompetencji oraz potencjału uczniów w celu podnoszenia efektywności uczenia się i poprawy ich funkcjonowania, współpraca z poradnią w zakresie diagnostycznym i postdiagnostycznym. W celu realizacji tych zadań nauczyciele, wychowawcy oraz specjaliści prowadzą następujące działania: obserwację pedagogiczną mającą na celu wczesne rozpoznanie u dziecka dysharmonii rozwojowych i podjęcie wczesnej interwencji, obserwację pedagogiczną w trakcie bieżącej pracy w celu rozpoznania trudności w uczeniu się, szczególnych uzdolnień, a także wspomaganie w wyborze kierunków kształcenia i zawodu<sup>1069</sup>.

Kolejny ważny zapis rozporządzenia, na który warto zwrócić uwagę, dotyczy form udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej rodzicom uczniów i nauczycielom. Do form tej pomocy zaliczamy: porady, konsultacje, warsztaty, szkolenia, zajęcia związane z wyborem kierunków kształcenia i zawodu. Wsparcie merytoryczne dla nauczycieli, wychowawców i specjalistów udzielających pomocy psychologiczno-pedagogicznej, na wniosek dyrektora szkoły, zapewniają poradnie oraz placówki doskonalenia nauczycieli<sup>1070</sup>.

Wspomniane rozporządzenie zobowiązuje nauczycieli do posiadania odpowiednich kwalifikacji, a co za tym idzie – kompetencji i umiejętności umożliwiających wywiązywanie

---

<sup>1068</sup> Tamże.

<sup>1069</sup> Obwieszczenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 lipca 2020 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz. U. 2020 poz. 1280

<sup>1070</sup> Tamże.

się z nałożonych obowiązków. Nauczyciel powinien posiadać ugruntowaną wiedzę z psychologii rozwojowej i wychowawczej oraz umiejętności wykorzystania tej wiedzy dla poznania uczniów, organizowania procesów kształcenia i wychowania, diagnozowania i oceniania. Na poziomie lokalnym to samorządy jako organy prowadzące szkoły podejmują decyzje o sposobach zaspokajania potrzeb dzieci i młodzieży, o wymiarze godzin, które wynikają z rzeczywistych, rozpoznanych potrzeb w tym zakresie, w tym również dotyczące zatrudniania nauczycieli i specjalistów. Zatem wymagania wobec kadry pedagogicznej stale wzrastają. Realizując zadania z obszaru pomocy psychologiczno-pedagogicznej, trzeba być wyposażonym w wiele specjalistycznych kompetencji, w tym zakresie dużą rolę odgrywają kompetencje terapeutyczne<sup>1071</sup>.

Reasumując, rolą poradni psychologiczno-pedagogicznej jest wsparcie szkoły poprzez: udzielanie nauczycielom pomocy psychologiczno-pedagogicznej związanej z wychowaniem i kształceniem dzieci i młodzieży, wspomaganie szkoły w zakresie realizacji zadań dydaktycznych, opiekuńczych i wychowawczych we współpracy z placówkami doskonalenia nauczycieli i bibliotekami pedagogicznymi, realizowanie zadań profilaktycznych oraz wspierających wychowawczą i edukacyjną funkcję szkoły, organizowanie i prowadzenie wspomaganie szkoły w zakresie zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych, udzielanie nauczycielom i wychowawcom pomocy w rozpoznawaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych dzieci i młodzieży w rozwijaniu zainteresowań i zdolności uczniów<sup>1072</sup>.

Ważne miejsce w procesie wspomaganie nauczycieli spełniają biblioteki pedagogiczne. Funkcjonują one w systemie edukacji od lat dwudziestych ubiegłego wieku. Ich organizacja i liczba ulegała wielu zmianom. Towarzyszą nauczycielom, wspomagając ich rozwój zawodowy, a tym samym uczestniczą w procesie podnoszenia jakości pracy szkoły. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych bibliotek pedagogicznych opisuje zasady ich funkcjonowania<sup>1073</sup>.

Publiczna biblioteka pedagogiczna służy w szczególności wspieraniu procesu kształcenia i doskonalenia nauczycieli, a także wspieraniu działalności szkół, w tym bibliotek szkolnych,

---

<sup>1071</sup> Tamże.

<sup>1072</sup> Tamże.

<sup>1073</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych bibliotek pedagogicznych opisuje zasady ich funkcjonowania, Dz. U. 2013 poz. 369.

zakładów kształcenia nauczycieli i placówek doskonalenia nauczycieli. Do zadań biblioteki należą:

- a) gromadzenie, opracowywanie, ochrona, przechowywanie i udostępnianie użytkownikom materiałów bibliotecznych, w tym dokumentów piśmienniczych, zapisów obrazu i dźwięku oraz zbiorów multimedialnych, obejmujących w szczególności: literaturę z zakresu pedagogiki i nauk pokrewnych, publikacje naukowe i popularnonaukowe z różnych dziedzin wiedzy objętych ramowymi planami nauczania, literaturę piękną, a także teksty kultury, o których mowa w przepisach w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, piśmiennictwo z zakresu bibliotekoznawstwa i informacji naukowej, podręczniki szkolne oraz przykładowe programy nauczania i programy wychowania przedszkolnego, materiały informacyjne o kierunkach realizacji przez kuratorów oświaty polityki oświatowej państwa ustalanych przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania, materiały, w tym literaturę przedmiotu, stanowiące wsparcie szkół i placówek w realizacji ich zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych, materiały, w tym literaturę przedmiotu, dotyczące problematyki związanej z udzielaniem dzieciom i młodzieży oraz rodzicom i nauczycielom pomocy psychologiczno-pedagogicznej,
- b) prowadzenie działalności informacyjnej i bibliograficznej,
- c) inspirowanie i promowanie edukacji czytelniczej i medialnej<sup>1074</sup>.

Publiczne biblioteki pedagogiczne organizują i prowadzą wspomaganie szkół i placówek w realizacji zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych, w tym w wykorzystywaniu technologii informacyjno-komunikacyjnej, bibliotek szkolnych, również w zakresie organizacji i zarządzania biblioteką szkolną. Wspomaganie jest organizowane i prowadzone z uwzględnieniem: kierunków polityki oświatowej państwa oraz zmian wprowadzanych w systemie oświaty, wymagań stawianych szkołom i placówkom, których spełnianie jest badane przez organ sprawujący nadzór pedagogiczny w procesie ewaluacji zewnętrznej, zgodnie z przepisami w sprawie nadzoru pedagogicznego, realizacji podstaw programowych, wyników i wniosków z nadzoru pedagogicznego, wyników sprawdzianu i egzaminów, innych potrzeb wskazanych przez szkoły i placówki. Wspomaganie to polega na:

- a) zaplanowaniu i przeprowadzeniu w związku z potrzebami szkoły lub placówki działań, mających na celu poprawę jakości pracy szkoły lub placówki, obejmujących: pomoc w diagnozowaniu potrzeb szkoły lub placówki, ustalenie sposobów działania prowadzących

---

<sup>1074</sup> Tamże.



do zaspokojenia potrzeb szkoły lub placówki, zaplanowanie form wspomaganie i ich realizację, wspólną ocenę efektów realizacji zaplanowanych form wspomaganie i opracowanie wniosków z ich realizacji,

- b) organizowaniu i prowadzeniu sieci współpracy i samokształcenia dla nauczycieli, którzy w zorganizowany sposób współpracują ze sobą w celu doskonalenia swojej pracy, w szczególności przez wymianę doświadczeń<sup>1075</sup>.

Biblioteki pedagogiczne od 2016 roku mogą prowadzić ponadto działalność wydawniczą, organizować działalność kulturalną, edukacyjną, w szczególności zajęcia edukacyjne, lekcje biblioteczne i spotkania autorskie. Do realizacji nowych zadań potrzebują przede wszystkim kadry, to jest stabilną liczbę pracowników, która stale podnosiłaby swoje kompetencje, nabywała nowe kwalifikacje, szczególnie w obszarze TIK, bazy – stale unowocześnianej, szczególnie w sprzęt komputerowy oraz takiej organizacji pracy, gdzie nowe zadania związane ze wspomaganie realizowane byłyby systemowo z pełnym wykorzystaniem kompetencji pracowników. W Aneksie, w załączniku nr 3 zestawiałam zadania biblioteki pedagogicznej w nowym systemie wspomaganie.

Realizując nowe zadania, biblioteki pedagogiczne dysponują sporymi zasobami i ogromnym potencjałem. Do tradycyjnych zasobów należą: zbiory, wykształcona kadra, kompetencje informacyjne, szczególnie umiejętności wykorzystywania nowych technologii. Zasoby online to: katalogi, bazy bibliograficzne, czasopisma, książki, biuletyny informacyjne, serwisy, blogi, newslettery, Facebook, platformy edukacyjne umożliwiające realizację szkoleń i prowadzenie procesu dydaktycznego w środowisku wirtualnym. Współcześnie również e-learning jest efektywnym narzędziem wspomaganie. Dzięki niemu można organizować doskonalenie zawodowe pracowników bibliotek pedagogicznych, szkolnych i nauczycieli, udzielać pomocy i instruktażu metodycznego bibliotekom szkolnym, inspirować i promować edukację czytelniczną i medialną, organizować i prowadzić działalność edukacyjną i kulturalną.

Wdrażając nowy proces wspomaganie, biblioteki pedagogiczne powinny rozwijać umiejętności kadry w zakresie znajomości TIK, rozbudować ofertę szkoleń bibliotek pedagogicznych w doskonaleniu nauczycieli i uczniów w zakresie TIK, w tym konsultacje indywidualne, mentoring, lekcje otwarte, wycieczki edukacyjne, organizować sieci współpracy i samokształcenia nauczycieli różnych przedmiotów w zakresie umiejętności TIK, pełnić rolę ekspertów TIK w procesie rozwoju szkoły, pracach różnych sieci oraz w kontaktach z dyrektorami szkół, upowszechniać e-learning i dobre praktyki pracy w chmurze<sup>1076</sup>.

---

<sup>1075</sup> Tamże.

<sup>1076</sup> A. Krawczuk, Zadania bibliotek pedagogicznych, Wydawnictwo ORE, Warszawa 2020, s. 27.

Zdecydowanie najważniejszym partnerem bibliotek pedagogicznych, w tak realizowanym procesie wspomagania, są biblioteki szkolne oraz dyrektor szkoły, który jest liderem tych zmian. Biblioteka szkolna wspiera nauczycieli w pracy zawodowej i doskonaleniu zawodowym. Wspomaga realizację programów nauczania, wychowania, edukacji kulturalnej i informacyjnej dzieci i młodzieży oraz wspiera kształcenie i doskonalenie nauczycieli. W realizacji powyższych celów powinna pomagać dobrze wyposażona biblioteka szkolna dysponująca aktualnymi zbiorami, zarówno w postaci księgozbioru, jak i zasobów multimedialnych. Nauczyciele wszystkich przedmiotów muszą odwoływać się do zasobów biblioteki szkolnej i współpracować z nauczycielami bibliotekarzami w celu wszechstronnego przygotowania uczniów do samokształcenia, świadomego wyszukiwania, selekcjonowania i wykorzystywania informacji. Dużą rolę odgrywa w tym procesie kompetentny nauczyciel bibliotekarz. Jego działania sprzyjają korelacji międzyprzedmiotowej, poprawiają jakość nauczania poprzez podniesienie atrakcyjności zajęć, aktywizują uczniów i powodują wzrost ich motywacji, promują czytelnictwo, rozbudzają zainteresowania i pasje, wdrażają do samokształcenia, promują szkołę w środowisku lokalnym. Dyrektor szkoły natomiast określa warunki, które muszą zostać zapewnione, aby biblioteka szkolna i bibliotekarz mogli efektywnie realizować te zadania. Między innymi określa kompetencje bibliotekarza szkolnego, które wymagają wzmocnienia i rozwoju, zachęca nauczycieli do uczestnictwa w sieciach współpracy, szkoleniach w zakresie TIK, korzystania z propozycji instytucji wspomagających<sup>1077</sup>.

Nowy system wspomagania zbliżył biblioteki pedagogiczne do szkoły. W niektórych środowiskach nastąpiło „odkrycie” bibliotek pedagogicznych i zmiana ich wizerunku oraz postaw nauczycieli wobec nich<sup>1078</sup>. Wymagający system wspomagania stawia przed bibliotekami pedagogicznymi nowe wyzwania. Do kluczowych należy unowocześnienie infrastruktury bibliotek pedagogicznych w celu stosowania TIK w pracy na rzecz szkół i nauczycieli. Jest to możliwe tylko dzięki: wsparciu MEN, JST, systemowym i regionalnym programom, zmianie struktury organizacyjnej i priorytetów w koncepcjach pracy bibliotek pedagogicznych, doskonaleniu umiejętności i kompetencji nauczycieli bibliotekarzy bibliotek pedagogicznych niezbędnych do realizacji procesu wspomagania szkół w zakresie TIK, wzbogaceniu form aktywności edukacyjnej, stworzeniu bogatej oferty form doskonalenia dla nauczycieli, utrwaleniu w świadomości środowisk oświatowych roli biblioteki pedagogicznej

---

<sup>1077</sup> Tamże.

<sup>1078</sup> Tamże.

w doskonaleniu nauczycieli oraz budowaniu trwałych partnerstw z bibliotekarzami szkół na rzecz popularyzowania TIK<sup>1079</sup>.

Reasumując, rolą biblioteki pedagogicznej jest wsparcie szkoły poprzez: gromadzenie, opracowywanie i udostępnianie nauczycielom materiałów bibliotecznych (w tym: literatury z zakresu pedagogiki i nauk pokrewnych, publikacji naukowych i popularnonaukowych z różnych dziedzin wiedzy objętych ramowymi planami nauczania, literatury przedmiotu związanej z udzielaniem dzieciom i młodzieży, rodzicom i nauczycielom pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz literatury przedmiotu stanowiącej wsparcie szkół w realizacji ich zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych), organizowanie i prowadzenie wspomagania w zakresie realizacji zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych (w tym w wykorzystaniu technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz bibliotek szkolnych w zakresie organizacji i zarządzania biblioteką szkolną), prowadzenie działalności informacyjnej i bibliograficznej, prowadzenie działalności wydawniczej, organizowanie i prowadzenie działalności edukacyjnej i kulturalnej (w szczególności otwartych zajęć edukacyjnych, lekcji bibliotecznych i spotkań autorskich), wspieranie pracy nauczycieli bibliotekarzy oraz bibliotek szkolnych, gromadzenie i upowszechnianie zasobów bibliotecznych<sup>1080</sup>.

## Konkluzje

Założenia prawne i sposób funkcjonowania systemu doskonalenia zawodowego nauczycieli w Polsce po wprowadzeniu reformy z dniem 1 września 2017 roku są ważnymi problemami wpływającymi na jakość pracy szkół. Wzbudzają wiele emocji w środowiskach nauczycielskich i zasadniczo wpływają na ocenę reformy. Geneza i założenia programowe reformy są najczęściej poddawane krytyce społecznej. Ich znajomość zaś jest istotna dla zrozumienia głównej idei dokonujących się przemian i ich oceny – tak by preferencje partyjne i poglądy polityczne nie zaważyły na zasadności reformy.

Na obecnym etapie rozwoju polskiej edukacji coraz większy nacisk kładziony jest na jakość pracy szkoły, w którym kluczowym elementem jest kadra nauczycielska. Od jej umiejętności, motywacji i zaangażowania zależą efekty reformy. Wykonywanie zawodu nauczyciela obwarowane jest licznymi aktami prawnymi, a ich przestrzeganie i wykonywanie w codziennej praktyce poddawane jest nieustannej krytyce. Prawa i obowiązki nauczyciela

---

<sup>1079</sup> Tamże.

<sup>1080</sup> Tamże.

wciąż wzbudzają kontrowersje w środowiskach oświatowych. Należy do nich również systemowy charakter doskonalenia zawodowego nauczycieli, który odgrywa istotną rolę w procesie wspomagania. To on zapewnia dyrektorom i nauczycielom stały dostęp do instytucji zajmujących się wsparciem i opieką. I chociaż jest niedoskonały, pozwala realizować podstawowe zadania w zakresie rozwoju zarówno lokalnych, jak i centralnych systemów oświaty. Wypracowane mechanizmy działania przyczyniają się do podniesienia jakości pracy placówek oświatowych. Jednym z przywilejów gwarantowanych w prawie oświatowym jest wyodrębnienie w budżecie państwa i jednostek samorządu terytorialnego środków finansowych na doskonalenie zawodowe. Ministerstwo Edukacji Narodowej określa formy doskonalenia zawodowego nauczycieli, rodzaje wydatków związanych z organizacją i prowadzeniem doskonalenia oraz szczegółowe kryteria i tryb przyznawania tych środków. System finansowania doskonalenia zawodowego nauczycieli również podlega nieustannej krytyce środowisk edukacyjnych. Mimo stale podnoszonej subwencji na ten cel, środki nadal są niewystarczające i nie zaspokajają potrzeb nauczycielskich. Zdaniem Najwyższej Izby Kontroli występuje wiele nieprawidłowości w przydzielaniu tych środków. W celu ich wyeliminowania MEN powinien opracować system kształcenia i doskonalenia nauczycieli odpowiadający współczesnym i przyszłym potrzebom szkoły oraz podjąć działania legislacyjne w tym zakresie.

Istotną rolę w doskonaleniu zawodowym nauczycieli odgrywają instytucje zewnętrzne wspierające ten proces. Są to: placówki doskonalenia nauczycieli, poradnie psychologiczno-pedagogiczne i biblioteki pedagogiczne. Nowa jakość wspomagania polega na wspieraniu szkoły jako uczącej się organizacji, nie dotyczy dzisiaj tylko poszczególnych osób czy grup. Oznacza to, że doskonalenie nauczycieli powinno całościowo oddziaływać na szkołę jako złożoną, działającą na wielu płaszczyznach organizację. W tym kontekście wydane przez resort edukacji akty prawne dostosowują działania placówek wspomagania do potrzeb szkół w taki sposób, aby stały się one elementem systemu wspomagania i rozwoju. Wspomaganie to ma umożliwiać realizację zadań wynikających z polityki oświatowej państwa, a także zaspokajać potrzeby szkoły i pomagać jej w rozwiązywaniu problemów. W tym sensie wspomaganie traktowane jest jako proces oparty na ścisłej współpracy placówek doskonalenia nauczycieli, poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz bibliotek pedagogicznych ze szkołami, który przyczynia się do podnoszenia jakości ich pracy.

Tak rozumiane towarzyszenie szkole w jej rozwoju stanowi podstawę do wyznaczania celów, planowania działań i podejmowania różnorodnych sposobów ich realizacji. Dlatego aby efektywnie budować proces wspomagania, konieczne jest, aby wszyscy partnerzy podejmujący

współpracę postrzegali szkołę jako prawdziwe środowisko edukacyjne otwarte na aktywne, nowatorskie i refleksyjne rozumienie procesu uczenia się zarówno uczniów, jak i nauczycieli.

## ROZDZIAŁ 6

### **Doskonalenie zawodowe nauczycieli pod kierunkiem szkoły – wybrane uwarunkowania prawno-organizacyjne**

#### **6.1. Wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli**

Wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli pod kierunkiem szkoły jest obecnie ważnym zadaniem w procesie wspierania szkół. Pozwala dostrzec problemy, które pojawiają się wewnątrz organizacji i na bieżąco je rozwiązywać. Jednak aby proces ten mógł być skutecznie realizowany wymaga zaangażowania wszystkich pracowników wraz z dyrektorem szkoły oraz opracowania modelu ról kierownictwa i uczestników w dokonującym się pod kierownictwem szkoły rozwoju zawodowym<sup>1081</sup>. Zatem zaangażowanie w pracę jest warunkiem koniecznym tego procesu. Istotne jest również umocowanie wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli w przepisach prawa oświatowego, które determinuje jego prawidłową realizację w szkole.

W literaturze przedmiotu temat zaangażowania w pracę oraz związków między zaangażowaniem pracownika i jego wynikami jest często poruszany. Wystarczy wspomnieć klasyczne teorie motywacyjne, takie jak: D. Mc Gregora, F. Herzberga, C. Alderfera, teoria motywacji wewnętrznej J.R. Hackmana i G. R. Oldhama czy też teoria hierarchii potrzeb A. Masłowa. Jednym z pierwszych badaczy koncentrujących się ściśle na zaangażowaniu pracowników był psycholog W. A. Kahn, który w opublikowanej w 1990 roku pracy naukowej zajmował się tą problematyką<sup>1082</sup>. Obok badań naukowych poświęconych zaangażowaniu w pracę na poziomie indywidualnym uwaga badaczy skupiała się również na zaangażowaniu w pracę na poziomie zespołowym. W 2014 roku w artykule P. E. Costa, A. M. Passos i A. B. Bakker'a został opisany model teoretyczny wyjaśniający proces rozwijania się zaangażowania w zespołach<sup>1083</sup>. Zdecydowana większość badań, choć porusza obszar zaangażowania jednostkowego w pracę, to w przypadku analizy zaangażowania nauczycieli, należy omówić również aspekt zaangażowania zespołowego, bowiem w działaniu nauczycieli istotna jest praca całej rady pedagogicznej, a jej wpływ przekłada się bezpośrednio na jakość pracy szkoły.

---

<sup>1081</sup> Ch. Day, *Od teorii do praktyki...*, s. 189.

<sup>1082</sup> W. A. Kahn, *Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work*, „Academy of Management Journal” 1990, 33 (4), s. 52.

<sup>1083</sup> P. Costa, A. M. Passos, A. Bakker, *Empirical Validation of the Team Work Engagement Construct*, „Journal of Personnel Psychology” 2014, 13 (1), s. 73.

Osobiste zaangażowanie w pracę definiowane jest na wiele różnych sposobów. Inaczej podchodzą do problemu naukowcy, a inaczej praktycy zarządzania czy sami pracownicy. Środowiska naukowe, definiując zaangażowanie w pracę, koncentrują się zarówno na efektach zaangażowania, jak i na stanie psychologicznym pracowników. Środowiska praktyków zarządzania zwracają uwagę na stan psychologiczny pracownika, który generuje cały szereg pozytywnych efektów dla organizacji. Powyższe stanowiska są zgodne co do tego, że zaangażowani pracownicy odczuwają sens inwestowania nie tylko w siebie, ale także w organizację jako całość<sup>1084</sup>. Spotykane w literaturze definicje zaangażowania w pracę wpisują się zatem albo w kategorię motywacyjną lub jako formę osiągnięć. W ramach pierwszej kategorii na uwagę zasługuje definicja Kahna oraz W. B. Schaufeliego przeciwstawiająca zaangażowanie pojęciu wypalenia zawodowego<sup>1085</sup>. W ramach drugiej kategorii należy wspomnieć definicję W. H. Macey'a i B. Schneidera, którzy przedstawiają zaangażowanie w pracę jako proces<sup>1086</sup>.

Definicja Kahna była pierwszą propozycją zdefiniowania pojęcia osobistego zaangażowania w pracę, do której odnosili się później naukowcy i badacze. Zgodnie z nią, pracownicy angażują się w pracę fizycznie, poznawczo i emocjonalnie. Aspekt fizyczny odnosi się tutaj do wkładu energii wykorzystywanej przez pracowników do wypełniania swoich zadań w organizacji, aspekt poznawczy odnosi się do wiary w organizację, jej liderów i warunków pracy, natomiast aspekt emocjonalny wskazuje na stan uczuć pozytywnych bądź negatywnych pracowników wobec organizacji i jej liderów. Kahn wyjaśnił swoją definicję zaangażowania, przeciwstawiając ją stanowi przeciwnemu do zaangażowania, czyli braku zaangażowania, rozumianemu jako wyłączenie się spełnienia swojej roli zawodowej, wycofanie się, bronienie się przed fizycznym, poznawczym i emocjonalnym jej realizowaniem. W sytuacji, gdy pracownicy nie są zaangażowani, są jedynie obecni w pracy, nie włączają swoich emocji, energii i pasji w jej wykonywanie<sup>1087</sup>. W przypadku omawianej w dysertacji grupy zawodowej nauczycieli zaangażowanie w pracę to wartość bezcenna. Ludzie, którzy nie są zaangażowani w pracę, nie troszczą się o cele organizacji i rzadko są nią zaabsorbowani. Jest bardzo prawdopodobne, że czują się wypaleni. Dlatego będą wykonywać swoją pracę mechanicznie, nie wkładając w nią wysiłku. Kahn twierdzi, że zaangażowanie można poznać po tym, co

---

<sup>1084</sup> J. Haffer, R. Haffer, Osobiste a zespołowe zaangażowanie w pracę, „Organizacja i Kierowanie” 2018, 3, s. 49-76.

<sup>1085</sup> W. A. Kahn, Psychological conditions of personal..., s. 52.

<sup>1086</sup> W. H. Macey, B. Schneider, The meaning of employee engagement, „Industrial and Organisational Psychology” 2008, 1, s. 61.

<sup>1087</sup> W. A. Kahn, Psychological conditions of personal..., s. 54.

faktycznie ludzie robią w pracy. Autor zwraca uwagę na ludzkie staranie, na wkładanie samych siebie w pracę oraz czy głęboko troszczą się o to, co robią i czują<sup>1088</sup>.

Propozycja Schaufeliego należy do najczęściej przytaczanych definicji zaangażowania w pracę<sup>1089</sup>. Zgodnie z nią zaangażowanie to pozytywny stan umysłu związany z pracą, który charakteryzuje się wigorem, oddaniem i zaabsorbowaniem. Przejawia się wysokim poziomem energii podczas wykonywania pracy oraz odpornością w sytuacji konieczności skonfrontowania się z nowymi wyzwaniami. Oddanie się w pracy wiąże się z przekonaniem o jej znaczeniu i wartości oraz doświadczaniem pozytywnych emocji podczas jej wykonywania na przykład: dumy, entuzjazmu. Autor zwraca uwagę, że pracownicy zaangażowani wykazują się dużym poziomem entuzjazmu i energii również poza pracą, na przykład w czasie wykonywania prac fizycznych w domu, zajmowania się wolontariatem, mogą też posiadać kreatywne hobby. Zaś zmęczenie po długim dniu ciężkiej pracy opisują jako stan przyjemny, bo związany z dobrym wykonaniem zadań, z których płynie potężna dawka satysfakcji. Zaabsorbowanie pracą, według autora, odnosi się do pełnej koncentracji i skupienia przy jej wykonywaniu, a to łączy się z uczuciem szybkiego przepływu czasu tak charakterystycznego dla czynności motywowanych wewnątrznie, prowadzących do specyficznego stanu umysłu nazwanego poczuciem przepływu (flow), będącego doznaniem uskrzydlenia, uniesienia<sup>1090</sup>. Flow - poczucie przepływu zostało opisane przez M. Csikszentmihalyi jako wrażenie odczuwalne przez ludzi, którzy w trakcie podejmowanych działań identyfikują się z pracą w sposób całkowity. Osoby, które są w stanie flow, nie potrzebują motywacji w postaci bodźców zewnętrznych, ponieważ działanie, które wykonują, jest dla nich wyzwaniem. Osoby takie są skupione na wykonywanym zadaniu i czerpią przyjemność z samej aktywności<sup>1091</sup>. To, co łączy obie definicje zaangażowania, zarówno tę podaną przez Kahna, jak i autorstwa Schaufeliego, to skupienie uwagi na trzech podobnych przejawach zaangażowania: poznawczym – zaabsorbowanie, emocjonalnym – oddanie i fizycznym – wigor oraz podkreślenie, że zaangażowanie jest stanem, który fluktuuje w czasie, w szczególności w odpowiedzi na zmiany sytuacyjne w organizacji<sup>1092</sup>.

W. H. Macey i B. Schneider definiowali pojęcie zaangażowania w kategoriach stanu, zachowania oraz cech. Rozwinęli zatem następujące pojęcia: zaangażowanie jako stan

---

<sup>1088</sup> Tamże, s. 54.

<sup>1089</sup> W. B. Schaufeli, A. B. Bakker, M. P. Leiter, T. W. Taris, Work engagement: An emerging concept in occupational health psychology, "Work Stress" 2008, 22 (3), s. 187–200.

<sup>1090</sup> Tamże, s. 200.

<sup>1091</sup> M. Csikszentmihalyi, Beyond boredom and anxiety, Jossey-Bass Publishers, San Francisco 1975, s. 91.

<sup>1092</sup> J. Haffer, R. Haffer, Osobiste a zespołowe ..., s. 49-76.



psychologiczny, zaangażowanie behawioralne oraz zaangażowanie jako cecha. Z tej perspektywy przytoczone wyżej definicje Kahna i Schaufeliego wpisują się w kategorię zaangażowania jako stanu psychologicznego. Zaangażowanie behawioralne jest określane przez autorów jako zachowanie adaptacyjne, ukierunkowane na realizację celów organizacji. Z kolei zaangażowanie jako cecha jest definiowane jako skłonność pracownika do doświadczania pracy w sposób pozytywny, aktywny i dynamiczny oraz do zachowań adaptacyjnych. Zaangażowanie jako stan psychologiczny jest utożsamiane z odczuwanym wysokim poziomem energii, zaabsorbowania i satysfakcji. Zaangażowanie behawioralne jest związane z zachowaniami wykraczającymi poza pełnioną rolę zawodową, oznaczającymi jej rozszerzenie na przykład poprzez osobistą inicjatywę. Zaangażowanie jako cecha jest związane z innymi cechami osobowości na przykład: sumienność, pozytywne usposobienie, zachowanie proaktywne<sup>1093</sup>.

Czynniki determinujące osobiste zaangażowanie w pracę w literaturze przedmiotu zostały usystematyzowane przez P.R. Sparrowa i C.L. Coopera oraz wspomnianego wcześniej Kahna. Podejście Kahna koncentruje się na czynnikach psychologicznych odnoszących się do jednostki. Propozycja Sparrowa i Coopera odnosi się do uwarunkowań organizacyjnych<sup>1094</sup>. Sparrow i Cooper wyróżnili pięć czynników, które tworzą klimat społeczny, który decyduje o tym, czy zaangażowanie między jednostką a organizacją ma szansę się wykształcić. Należą do nich: postrzeganie sprawiedliwości, wsparcie organizacyjne dostrzegane przez pracownika, wsparcie przełożonego, poziom zaufania występujący w pracy oraz cechy „zdrowej pracy”, takie jak: różnorodność pracy, odpowiedni poziom wyzwań, właściwa strategia. Sprawiedliwość jest ważnym mechanizmem regulującym zachowanie człowieka w każdym systemie społecznym. W omawianym kontekście sprawiedliwość należy rozpatrywać w trzech wymiarach: sprawiedliwość dystrybucji (na przykład płacy odzwierciedlającej włożony wkład pracy), sprawiedliwość proceduralna (na przykład podejmowane decyzje postrzegane są jako sprawiedliwe, odzwierciedlające sprawy ludzi, których dotyczą, niezależnie od osobistych interesów) oraz sprawiedliwość interakcyjna (to jest sprawiedliwość interakcji międzyludzkich). Sprawiedliwość interakcyjna jest ważnym czynnikiem, bo to stosunki międzyludzkie w miejscu pracy znacząco wpływają na jej jakość. Jest postrzegana poprzez pryzmat następujących czynników: zasady uczciwej komunikacji pozbawionej manipulacji i przekłamań, szczerzej, otwartej, poufnej, zasady klarownych wyjaśnień, zasady szacunku,

---

<sup>1093</sup> W. H. Macey, B. Schneider, *The meaning of employee ...*, s. 61.

<sup>1094</sup> P. R. Sparrow, C. L. Cooper, *The Employment Relationship: Key Challenges for HR*, Butterworth-Heinemann, London 2003, s. 29.

zasady poprawności politycznej, zasady zapewniania informacji zwrotnej, zasady uwzględniania opinii oraz tolerancji dla prywatnych poglądów pracownika, zasady spójności komunikacji, czyli zgodność między wypowiedziami a decyzjami oraz zasady neutralności, która sprowadza się do powstrzymywania się od stronniczości<sup>1095</sup>.

Kahn dostrzegł, że wsparcie i zaufanie w relacjach interpersonalnych pozwala budować psychiczne poczucie bezpieczeństwa. Bezpieczeństwo w perspektywie psychologicznej jest związane z poczuciem możliwości angażowania się w zadania bez obaw o negatywne konsekwencje. Członkowie organizacji czują się bezpiecznie, gdy środowisko ich pracy charakteryzuje się otwartością i udzielaniem wsparcia. Środowisko, w którym występuje wsparcie organizacyjne, w tym wsparcie przełożonego, stwarza warunki do podejmowania zadań i dalszego rozwoju bez strachu o negatywne konsekwencje. Psychiczne poczucie sensu pociąga za sobą poczucie zwrotu z inwestycji związanej z wkładem samego siebie w pełnioną rolę. Według Kahna psychiczne poczucie sensu może być osiągnięte dzięki pracy, która charakteryzuje się następującymi cechami: jest ambitna, stanowi wyzwanie, jest wyraźnie określona, jest różnorodna, kreatywna, pozwala na osobistą swobodę w podejmowaniu decyzji oraz stwarza możliwości do wnoszenia własnego wkładu<sup>1096</sup>. Cechy te są spójne z cechami wyróżnionymi przez J.R. Hackmana i G.R. Oldhama. Należą do nich: różnorodność umiejętności, tożsamość zadań, znaczenie pracy, autonomia i informacje zwrotne. Trzy pierwsze cechy decydują o poczuciu sensowności pracy, autonomia determinuje poczucie odpowiedzialności, zaś informacje zwrotne zwiększają świadomość odnośnie rezultatów działań. Praca oraz każde działanie charakteryzujące się powyższymi cechami dostarcza bodźców do wysokiego angażowania się w pracę<sup>1097</sup>.

Bardzo ważne w angażowaniu się pracowników w pracę jest pojęcie „zaufania”. Zaufanie jako zespół organizacyjny jest fundamentem interakcji społecznych. Definiowane jest również jako element kapitału społecznego. Zaufanie odnosi się do stopnia, w jakim ludzie czują się bezpiecznie pośród innych, zarówno samych pracowników, jak i przełożonych. Zaangażowani pracownicy inwestują swoją energię, czas i własne zasoby, ufając, że starania te zostaną sensownie wynagrodzone i docenione. Kahn uważa, że poczucie sensowności pracy, bezpieczeństwa psychologicznego i dostępności psychologicznej ma zdecydowany wpływ na osobiste angażowanie się pracowników w pracę i każde ludzkie działanie. Ludzie są skłonni do

---

<sup>1095</sup> Tamże, s. 32-33.

<sup>1096</sup> M. Adamska-Chudzińska, Zaangażowanie organizacyjne pracowników jako źródło uczestnictwa w organizacji, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie” 2015, 944 (08), s. 45-55.

<sup>1097</sup> G. R. Oldham, J. R. Hackman, Relationships between organizational structure and employee reactions: Comparing alternative frameworks, „Administrative science quarterly” 1981, 26 (10), s. 66-83.

angażowania się, gdy czują, że ma to sens, że jest to bezpieczne dla nich i osiągalne. Jeżeli organizacje zbudują kulturę „poczucia sensu”, będą miały zaangażowanych pracowników<sup>1098</sup>. D.R. May wyróżnił trzy czynniki psychologiczne, które warunkują poczucie sensowności pracy. Są to: zakres wzbogacenia pracy, zakres dopasowania do pełnionej roli oraz relacje ze współpracownikami<sup>1099</sup>.

Wzbogacanie pracy to pojęcie wprowadzone przez F. Herzberga, które odnosi się do jakościowego powiększenia jednoosobowego pola pracy<sup>1100</sup>. Polega między innymi na zwiększaniu zaufania do pracowników poprzez ograniczenie lub likwidację kontroli, powiększanie swobody decyzyjnej w obrębie stanowiska pracy, powierzanie trudniejszych zadań, uczestnictwo w procesach ustawicznego uczenia się<sup>1101</sup>. Hackman i Oldham uważają, że proces wzbogacania pracy jest nastawiony na wyzwolenie lub wzmocnienie takich stanów psychicznych, które prowadzą do wewnętrznej motywacji, satysfakcji z pracy oraz lepszych wyników. Twierdzą, że występują osobiste różnice w potrzebie wewnętrznej motywacji oraz samorozwoju. Zasugerowali, że pozytywne efekty wzbogacania pracy powinny być większe w przypadku osób, które odczuwają silną potrzebę rozwoju<sup>1102</sup>.

Na relacje interpersonalne w miejscu pracy wpływ mają relacje z przełożonymi i relacje ze współpracownikami. Prawidłowe relacje w miejscu pracy powodują, że człowiek czuje się bezpiecznie, chętniej pracuje, czerpie przyjemność ze spotkań z ludźmi i wykonywania zadań zawodowych. Satysfakcjonujące relacje interpersonalne prowadzą do większego poczucia sensu pracy i zwiększają zaangażowanie pracowników oraz wpływają na bezpieczeństwo pracy<sup>1103</sup>. Ważne w procesie angażowania się pracownika w działania organizacji jest również bezpieczeństwo psychologiczne. Według Ł. Baka bezpieczeństwo psychologiczne to subiektywne przekonanie pracownika o tym, na ile może on uzewnętrznić swoje stany psychologiczne bez obawy o negatywne tego konsekwencje dla obrazu siebie, pozycji w grupie lub kariery<sup>1104</sup>. Zdaniem Maya trzy czynniki warunkują odczuwane przez pracownika bezpieczeństwo psychologiczne. Są to relacje ze współpracownikami, relacje z przełożonymi

---

<sup>1098</sup> W. A. Kahn, *Psychological conditions of personal...*, s. 54.

<sup>1099</sup> D. R. May, R. L. Gilson, L. M. Harter, *The psychological conditions of meaningfulness, safety and availability and the engagement of the human spirit at work*, „*Journal of Occupational and Organizational Psychology*” 2004, 77 (1), s. 62-64.

<sup>1100</sup> R. Karaś, *Teorie motywacji...*, s. 26.

<sup>1101</sup> Tamże, s. 28.

<sup>1102</sup> S. A. M. Ali, N. A. Said, S. F. Abd Kader, D. S. Ab Latif, R. Munap, *Hackman and Oldham's job characteristics model to job satisfaction*, „*Procedia-Social and Behavioral Sciences*” 2014, 129, s. 46-52.

<sup>1103</sup> Tamże, s. 49.

<sup>1104</sup> Ł. Baka, *Relacje społeczne w pracy jako moderator zależności: wymagania w pracy – zdrowie psychiczne i fizyczne nauczycieli*, „*Psychologia Społeczna*” 2013, 8 (27), s. 422-434.

oraz normy współpracy<sup>1105</sup>. Z kolei Feldman zdefiniował normy współpracy jako nieformalne reguły przyjmowane przez grupy w celu regulowania i porządkowania zachowań członków grupy. Twierdził, że odgrywają one istotną rolę w określaniu właściwych zachowań, ustalaniu zasad współpracy oraz unikaniu błędów, które mogłyby determinować wyniki grupy<sup>1106</sup>.

Na pewno zespołowe zaangażowanie się w pracę prowadzi do poprawy jakości pracy oraz wzmaga zaangażowanie w pracę na poziomie jednostkowym. Praca zespołowa jest procesem adaptacyjnym, dynamicznym oraz epizodycznym, który obejmuje myśli, uczucia i zachowania zachodzące między członkami zespołu w czasie, gdy oddziałują na siebie wzajemnie, dążąc do realizacji celu<sup>1107</sup>. Definicja zespołowego zaangażowania w pracę oznacza pozytywny, dający satysfakcję, współodczuwany przez członków zespołu stan charakteryzujący się wigorem w pracy zespołowej, oddaniem i zaabsorbowaniem, które są rezultatem interakcji i współdzielonych doświadczeń członków zespołu. Wigor zespołu to współodczuwany, wysoki poziom energii i wyraźnej gotowości do inwestowania wysiłku oraz odporność na pojawiające się trudności. Oddanie zespołu to współodczuwane, silne przywiązanie do pracy i towarzyszące jej poczucie sensu jej wykonywania, entuzjazmu, dumy. Zaabsorbowanie zespołu to współdzielone skupienie uwagi na pracy, sprawiające, że członkom zespołu trudno się od niej oderwać<sup>1108</sup>.

Zespołowe zaangażowanie w pracę to współodczuwany i samorzutnie wyłaniający się pozytywny, motywujący i dający satysfakcję stan dobrostanu związanego z pracą. Stan zaangażowania zespołowego jest współodczuwany, ponieważ, aby stwierdzić występowanie zaangażowania w pracę na poziomie zespołowym, członkowie zespołu muszą podobnie postrzegać ten stan. W sytuacji, gdy członkowie zespołu mają odmienną percepcję poziomu zaangażowania występującego w zespole, można mówić tylko o indywidualnym, a nie zespołowym zaangażowaniu<sup>1109</sup>. Wysoki poziom zespołowego zaangażowania prowadzi zespoły do inwestowania czasu i wysiłku w planowanie i stawianie celów, śledzenie zasobów zespołu oraz zapewnienie wsparcia jej członkom, co w przypadku zespołów nauczycielskich wydaje się szczególnie istotne i ważne. Nacisk na zespołowe zaangażowanie się w pracę powinno się kłaść podczas realizacji wewnątrzszkolnego doskonalenia pod kierunkiem szkoły. Bez zaangażowania zespołu nauczycielskiego wewnątrzszkolne doskonalenie nie ma bowiem

---

<sup>1105</sup> D. R. May, R. L. Gilson, L. M. Harter, *The psychological conditions...*, s. 62.

<sup>1106</sup> D. Feldman, *The development and enforcement of group norms*, „Academy of Management Review” 1984, 9 (8), s. 37.

<sup>1107</sup> Tamże, s. 38.

<sup>1108</sup> Ł. Baka, *Relacje społeczne w pracy...*, s. 426.

<sup>1109</sup> Tamże, s. 428.

sensu i nie przyniesie oczekiwanych rezultatów. Zasadniczo liderzy rozwoju zawodowego kierowanego przez szkoły muszą przyjąć zasady współpracy zakładające, że nauczyciele są zdolni do uczenia się i aktywnego uczestnictwa. Dlatego przywództwo edukacyjne lidera i proces motywacji przyjęty w organizacji odgrywają w wewnątrzszkolnym doskonaleniu nauczycieli zasadniczą rolę.

W ramach sprawowanego nadzoru pedagogicznego – zarówno zewnętrznego, jak i wewnętrznego – działania związane z wewnątrzszkolnym doskonaleniem zawodowym nauczycieli (WDN) zajmują istotne miejsce. WDN jest celowym, planowanym i kooperacyjnym działaniem ukierunkowanym na wzajemne przekazywanie wiedzy i umiejętności oraz kształtowanie proaktywnych postaw członków rady pedagogicznej, zgodnie z ideą uczenia się przez całe życie. Idea WDN znalazła swoje urzeczywistnienie w polskim systemie oświaty w 1989 roku w wyniku rozwijających się w latach 90. kontaktów z systemami oświatowymi państw zachodnich oraz w wyniku realizacji wspólnych problemów badawczych. Koncepcja ta stała się w Polsce podstawową strategią rozwoju szkół. WDN traktuje się jako metodę rozwijania szkół. Głównym celem tego podejścia jest rozwój szkół jako pedagogicznych jednostek działania. Pozwala uczestnikom na wprowadzanie innowacji i zmian w swoim środowisku<sup>1110</sup>. Wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli jest najlepszą formą podnoszenia kompetencji nauczycieli, pozwala im lepiej realizować koncepcje pracy szkoły. W WDN można wyróżnić następujące kierunki: udoskonalenie pracy szkoły, podniesienie poziomu nauczania i kwalifikacji nauczycieli, dążenie do poprawy relacji międzyludzkich i rozwoju współpracy w radzie pedagogicznej, wprowadzenie zmian i ulepszeń w pracy szkoły<sup>1111</sup>.

Prawną podstawą funkcjonowania WDN w szkole są następujące akty prawne:

1. Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela<sup>1112</sup>.
2. Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe<sup>1113</sup>.
3. Rozporządzenie MEN z dnia 25 sierpnia 2017 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego<sup>1114</sup>.
4. Rozporządzenie MEN z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek<sup>1115</sup>.

---

<sup>1110</sup> G. Kosiba, *Doskonalenie zawodowe nauczycieli...*, s. 123-138.

<sup>1111</sup> Tamże.

<sup>1112</sup> Dz. U. 2018 poz. 967 z późn. zm.

<sup>1113</sup> Dz. U. 2019 poz. 1148.

<sup>1114</sup> Dz. U. 2017 poz. 1658 z późn. zm.

<sup>1115</sup> Dz. U. 2017 poz. 1611 z późn. zm.

5. Rozporządzenie MEN z dnia 28 lutego 2019 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i przedszkoli<sup>1116</sup>.
6. Rozporządzenie MEN z dnia 23 sierpnia 2019 r. w sprawie dofinansowania doskonalenia zawodowego nauczycieli, szczegółowych celów kształcenia branżowego oraz trybu i warunków kierowania nauczycieli na szkolenia branżowe<sup>1117</sup>.

Zasady organizacji WDN opierają się na następujących elementach: system doskonalenia w szkole jest procesem wynikającym z potrzeb i priorytetów szkoły w zakresie rozwoju zawodowego członków rady pedagogicznej, a także potrzeb i oczekiwań nauczycieli potwierdzonych rzeczową analizą i diagnozą tych potrzeb, doskonalenie zawodowe jest procesem zaplanowanym i przebiega zgodnie z przyjętymi w szkole procedurami, system doskonalenia obejmuje wszystkich pracowników pedagogicznych szkoły, doskonalenie zawodowe odbywa się na zasadzie dobrowolności, w niektórych jednak przypadkach uczestnictwo w doskonaleniu może być obowiązkowe dla całej rady pedagogicznej, doskonalenie zawodowe odbywa się na trzech poziomach: doskonalenie indywidualne (samokształcenie), doskonalenie wewnętrzne, doskonalenie zewnętrzne poza miejscem pracy<sup>1118</sup>.

Termin wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli (WDN)<sup>1119</sup> oznacza:

W – dotyczy problemów, a nie miejsca, co znaczy w tym przypadku, że podstawą doskonalenia mają być wewnętrzne problemy szkoły, które należy rozwiązać, eliminować, minimalizować, dzięki czemu szkoła będzie mogła się lepiej i szybciej rozwijać,

D – oznacza ustawiczne kształcenie nauczycieli,

N – dotyczy wszystkich pracowników i osób współtworzących szkołę<sup>1120</sup>.

Według Brudnik WDN to celowy, wspólny proces uczenia się całej rady pedagogicznej lub jej części w zakresie dydaktyki przedmiotu, integracji międzyprzedmiotowej, ogólnych problemów pedagogicznych<sup>1121</sup>. Dzięki WDN nauczyciele mają możliwość zaktualizowania i podniesienia posiadanych kwalifikacji oraz nabycia nowych kompetencji. Ten proces zespołowego uczenia się rady pedagogicznej oznacza, że jest to działanie zaplanowane, obejmuje określony czasookres i ukierunkowane jest na zdobycie wiedzy, umiejętności oraz na

---

<sup>1116</sup> Dz. U. 2019 poz. 502.

<sup>1117</sup> Dz. U. 2019 poz. 1653.

<sup>1118</sup> Tamże.

<sup>1119</sup> W dalszej części pracy dla określenia wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli wykorzystuję skrót WDN.

<sup>1120</sup> D. Elsner, Wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli czyli WDN... mieniący się różnorodnością, Wydawnictwa CODN Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli. Pracownia Edukacji Zawodowej, Warszawa 1999.

<sup>1121</sup> M. Brudnik, Sukces na własną miarę, „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne” 1999, 4, s. 73- 77.

zmianę postaw. Główne cele WDN to: opracowanie koncepcji kształcenia i wychowania w danej szkole, rozwiązywanie szkolnych problemów i trudności, koordynacja pracy wychowawczej i procesu dydaktycznego, poprawa komunikacji i współpracy w radzie pedagogicznej, refleksja nad procesami uczenia się i zmiana rzeczywistości szkolnej, doskonalenie i aktualizacja posiadanych kwalifikacji i kompetencji. Wewnątrzszkolne doskonalenie oferuje nauczycielom duży zakres wiedzy i umiejętności przedmiotowych, ponadprzedmiotowych, modele działania, aktualne prognozy, wiedzę adekwatną do zadań, problemów i potrzeb szkoły. Zadania te szkoła może realizować własnymi siłami, ale może również wykorzystać w tym procesie doradców metodycznych, edukatorów – trenerów, ekspertów. WDN przesuwa akcent w doskonaleniu zawodowym nauczycieli z form oferowanych przez instytucje zewnętrzne na formy organizowane w miejscu pracy nauczyciela. Posiedzenia samokształceniowe rady pedagogicznej są podstawą tej formy doskonalenia<sup>1122</sup>.

Za organizację WDN odpowiada dyrektor szkoły, który organizuje pracę samokształceniową rady pedagogicznej, sprawuje opiekę nad początkującymi nauczycielami, kieruje nauczycieli na różnego rodzaju kursy, szkolenia, studia podyplomowe. Zatem najważniejsze obowiązki dyrektora szkoły w zakresie WDN to: wspomaganie nauczycieli w realizacji ich zadań poprzez diagnozę pracy szkoły, planowanie działań rozwojowych, w tym motywowanie nauczycieli do doskonalenia zawodowego oraz prowadzenie działań rozwojowych, w tym organizowanie szkoleń i porad. Do ważnych zadań dyrektora należy również opracowanie na każdy rok szkolny planu nadzoru pedagogicznego, który zawiera między innymi zakres wspomaganie nauczycieli w realizacji ich zadań, określenie na każdy rok szkolny potrzeb w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli, przekazanie do zatwierdzenia radzie pedagogicznej organizacji WDN na dany rok szkolny, zapewnienie prawidłowego obiegu informacji w szkole dotyczącego możliwości uzyskania wsparcia w ramach WDN oraz organizowanych w szkole form i terminów doskonalenia, nadzorowanie pracy lidera WDN, planowanie budżetu WDN oraz współpraca z organem prowadzącym w celu zapewnienia szkole środków na finansowanie doskonalenia zawodowego nauczycieli, rozpatrywanie wniosków nauczycieli o dofinansowanie indywidualnego doskonalenia i doskonalenia, inicjowanie badania efektywności WDN oraz wykorzystywanie wniosków z tych badań do usprawniania WDN w szkole, nawiązywanie i utrzymywanie współpracy z organizacjami i instytucjami wspierającymi szkołę w rozwoju, wspieranie nauczycieli realizujących staże na kolejne stopnie awansu zawodowego oraz współpraca w tym zakresie z

---

<sup>1122</sup> J. Szempruch, Problemy kształcenia i doskonalenie nauczycieli w Polsce – w kierunku profesjonalizacji zawodu, „Studia BAS” 2022, (2), s. 27-47.

opiekunami stażów, planowanie , organizowanie i kierowanie procesami nastawionymi na rozwój kierowanej przez niego szkoły jako organizacji uczącej się<sup>1123</sup>.

Wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli nie jest zadaniem prostym. Wymaga zaangażowania i otwartości na zmiany oraz gotowości do uczestnictwa wszystkich pracowników. WDN spełnia ważną rolę w okresie reform i zmian edukacyjnych. Ma wtedy postać znacznie bardziej rozbudowaną. Może zawierać się w następujących etapach: sformułowanie problemu szkoły wymagającego rozwiązania, określenie potrzeb szkoleniowych nauczycieli, opracowanie planu doskonalenia nauczycieli, zdobycie przez nauczycieli wiedzy i umiejętności do rozwiązania wybranego problemu, zastosowanie zdobytej wiedzy i umiejętności do rozwiązania potrzeb szkoły oraz ewaluacja efektów. Procedura ta sprawia, że doskonalenie jest bardziej rozległe i pogłębione dzięki stosowaniu różnorodnych sposobów uczenia się (na przykład uczenie się przez odkrywanie, uczenie się przez działanie oraz uczenie się przez przeżywanie)<sup>1124</sup>. Można więc podsumować, że wewnątrzszkolne doskonalenie jest ważną częścią systemu doskonalenia nauczycieli, powinno poprawiać funkcjonowanie szkoły, przenosi odpowiedzialność za doskonalenie nauczycieli na całą społeczność szkolną, a w czasach reformy realizuje główne zmiany, integrując pracowników wokół wspólnych wartości. Wymaga jednak zdecydowanego zaangażowania dyrektora szkoły jako przywódcy edukacyjnego<sup>1125</sup>.

Dla realizacji WDN zwykle powoływane są na bieżąco zespoły zadaniowe z kompetentnymi i zainteresowanymi problemem nauczycielami. Wybierani są też liderzy zespołów przedmiotowych oraz lider – koordynator WDN. Podstawą prawną ich działania jest Ustawa z dnia 4 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe<sup>1126</sup> oraz Rozporządzenie MEN z dnia 28 lutego 2019 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i przedszkoli<sup>1127</sup>, a także Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r.<sup>1128</sup> oraz Rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych szkołach i placówkach<sup>1129</sup>. Praca w ramach samokształcenia, zgodnie ze wskazaniem MEN, powinna być uregulowana w statucie szkół. Ponadto zgodnie z kompetencjami ustawowymi to dyrektor szkoły może powoływać na czas określony lub nieokreślony wyżej wymienione zespoły oraz liderów zespołów przedmiotowych lub lidera –

---

<sup>1123</sup> Tamże, s. 32.

<sup>1124</sup> W. Okoń, Wprowadzenie do dydaktyki..., s.24.

<sup>1125</sup> G. Kosiba, Doskonalenie zawodowe nauczycieli..., s. 123-138.

<sup>1126</sup> Dz. U. 2017 poz. 59.

<sup>1127</sup> Dz. U. 2019 poz. 502.

<sup>1128</sup> Tekst jedn., Dz. U. 2022 poz. 2230.

<sup>1129</sup> Tekst jedn., Dz. U. 2020 poz. 1280.



koordynatora WDN<sup>1130</sup>. Liderzy zespołów i lider WDN pełnią odpowiedzialną funkcję, ponieważ to od ich zaangażowania i umiejętności zależy jakość pracy szkoły w tym obszarze. Najważniejsze obowiązki lidera WDN to: diagnozowanie potrzeb nauczycieli w zakresie doskonalenia zawodowego, opracowanie organizacji WDN oraz we współpracy z dyrektorem przedstawienie go radzie pedagogicznej do zatwierdzenia, współpraca z dyrektorem w zakresie organizacji zaplanowanych form doskonalenia zawodowego, współpraca z instytucjami wspomagającymi doskonalenie zawodowe, inicjowanie spotkań zespołów samokształceniowych, zachęcanie nauczycieli do autoewaluacji własnej pracy, inicjowanie wymian i wizyt studyjnych, badania efektywności WDN i przedstawienie wniosków dyrektorowi, opracowanie sprawozdań, badań, analiz związanych z funkcjonowaniem w szkole WDN<sup>1131</sup>.

Pracą zespołów kieruje przewodniczący powoływany przez dyrektora szkoły na wniosek tego zespołu. Z kolei dyrektor, na wniosek przewodniczącego zespołu, może wyznaczyć do realizacji określonego zadania lub zadań zespołu innych nauczycieli, specjalistów, pracowników. Co ważne, w pracach zespołu mogą też uczestniczyć osoby niebędące pracownikami szkoły. Zespół określa plan pracy i zadania do realizacji w danym roku szkolnym. Podsumowanie pracy zespołu odbywa się podczas ostatniego w danym roku szkolnym posiedzenia rady pedagogicznej. Każdy zespół, który został powołany przez dyrektora szkoły, ma obowiązek prowadzić dokumentację, do której należy: plan pracy, zadania do realizacji, podsumowanie pracy. Prawo nie wskazuje, jak ma wyglądać ta dokumentacja. Jest ona zatem zgodna ze standardami, które wskazane są w danej szkole<sup>1132</sup>.

Szczególnym zespołem, który funkcjonuje w każdej szkole, jest zespół nauczycieli uczących uczniów w tym samym oddziale danej klasy. Jeśli nauczyciel otrzyma od dyrektora szkoły przydział czynności na dany rok szkolny, w którym wskazane są oddziały klas, w których nauczyciel ma realizować zajęcia edukacyjne, to ten nauczyciel należy do zespołu nauczycieli uczących uczniów w oddziale danej klasy. Wychowawca oddziału danej klasy może być przewodniczącym tego zespołu. Przewodniczącym zespołu może być też inny nauczyciel wskazany przez zespół i powołany przez dyrektora szkoły. Zespół nauczycieli uczących uczniów w tym samym oddziale danej klasy z reguły szuka odpowiedzi na następujące pytania:

---

<sup>1130</sup> A. Baracz, Istota i miejsce doskonalenia nauczycieli w polskim systemie prawnym – formy doskonalenia zawodowego nauczycieli, „Kultura – Przemiany – Edukacja” 2022, 10, s. 31-35.

<sup>1131</sup> J. Szempruch, Problemy kształcenia i doskonalenie..., s. 34.

<sup>1132</sup> Tamże.

1. Jak indywidualizować pracę z uczniem na obowiązkowych i dodatkowych zajęciach edukacyjnych, odpowiednio do potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów?
2. Jak dostosować wymagania edukacyjne do indywidualnych potrzeb uczniów?
3. Jak realizować zadania zawarte w podstawie programowej oraz programie wychowawczo-profilaktycznym szkoły?
4. Jak współpracować z rodzicami uczniów?<sup>1133</sup>

Dyrektor szkoły może powołać oddzielny zespół nauczycieli do spraw współpracy z rodzicami uczniów, ze zwróceniem uwagi na rozpoznanie środowiska rodzinnego uczniów, którego zadaniem będzie współpraca z wychowawcami wszystkich oddziałów klas w tym zakresie<sup>1134</sup>. Zespołem może być również zespół nauczycieli uczących tych samych przedmiotów bądź pokrewnych. Są to tak zwane zespoły przedmiotowe. Praca takiego zespołu będzie polegała na analizie, która pomoże nauczycielom dokonać wyboru na przykład programu nauczania w celu dopuszczenia programu do użytku szkolnego, propozycji podręcznika bądź materiałów edukacyjnych, które znajdują się w szkolnym zestawie podręczników ustalonych przez dyrektora szkoły, materiałów ćwiczeniowych, które dyrektor szkoły ustala jako obowiązujące w poszczególnych oddziałach danego poziomu klas, w danym roku szkolnym<sup>1135</sup>.

Inne zespoły, które funkcjonują w szkołach, a są ważne dla organizacji pracy szkoły i samokształcenia, to również:

1. Zespół nauczycieli do spraw wsparcia w realizacji zadań związanych z udzielaniem uczniom pomocy pedagogiczno-psychologicznej. W pracach tego zespołu nauczyciele mogą współpracować nad rozwiązaniami, które są związane z rozpoznawaniem indywidualnych potrzeb rozwojowych uczniów i ich możliwości psychofizycznych, określanie mocnych stron, predyspozycji, zainteresowań, uzdolnień, rozpoznawanie przyczyn niepowodzeń edukacyjnych lub trudności funkcjonowania uczniów.
2. Zespół nauczycieli do spraw prawno-statutowych. Zespół taki może zostać powołany na czas wprowadzania koniecznych zmian w statucie szkoły lub innych regulacjach prawnych związanych na przykład z wewnętrznymi aktami prawnymi szkoły.
3. Zespół nauczycieli do spraw monitorowania bezpieczeństwa uczniów, w tym uczniów niepełnosprawnych. To zespół, którego zadaniem może być analiza działań nauczycieli

---

<sup>1133</sup> B. Kędzierska, K. Potyrała, *Kształcenie i doskonalenie...*, s. 117-130.

<sup>1134</sup> J. Szempruch, *Problemy kształcenia i doskonalenie...*, s. 38.

<sup>1135</sup> Tamże, s. 36.

związana z realizacją zadań szkoły, które dotyczą bezpieczeństwa uczniów w czasie zajęć organizowanych przez szkołę, a także sposobów i form wykonywania tych zadań dostosowanych do wieku i potrzeb uczniów, poprawność prowadzenia dokumentacji w tym zakresie, zgodność działań nauczycieli ze wskazaniami zawartymi w planie nadzoru pedagogicznego dyrektora szkoły<sup>1136</sup>.

WDN obok indywidualnego samokształcenia, merytorycznego doradztwa składa się na system kształcenia ustawicznego nauczycieli i ma ogromny wpływ na rozwój organizacyjny szkół. W praktyce szkolnej istnieje wiele argumentów przemawiających za wyborem tej formy doskonalenia nauczycieli. Najważniejsze są związane z tym, że WDN:<sup>1137</sup>:

1. Realizuje główne założenia reformy edukacyjnej.
2. Bazuje na strukturach demokratycznych i integracji wokół wspólnych celów.
3. Preferuje dialog.
4. Integruje społeczność szkolną i wpływa na życie szkoły.
5. Bazuje na mocnych stronach poszczególnych osób i całych zespołów nauczycieli.
5. Opiera się na współdziałaniu, uczy wzajemnego zrozumienia i współpracy w zespole.
6. Wspiera możliwość celowego uczenia się całej rady pedagogicznej, które dostosowane jest do potrzeb szkoły i nauczycieli.
7. Jest ekonomiczną formą szkoleń, gdyż realizowane jest w miejscu pracy.
8. Przenosi odpowiedzialność za życie szkoły z zewnętrznych czynników na wewnętrzne. Szkoła uzyskuje większą autonomię, a zarazem większą odpowiedzialność, która spoczywa na społeczności szkolnej<sup>1138</sup>.

To dzięki WDN nauczyciele mogą aktualizować i odświeżać wiedzę i umiejętności adekwatnie do potrzeb, zadań i problemów szkoły i nauczycieli. Jeżeli WDN ma być efektywne i prowadzić do rozwoju szkoły, musi być długofalowe, kontynuowane i zaakceptowane przez wszystkich uczestników, a także wspierane z zewnątrz i przez dyrektora szkoły. Cele szkolenia zawsze powinny być realistyczne, trafne i uzasadnione, a samo uczestnictwo zainteresowanych – dobrowolne i wynikające z wewnętrznej potrzeby<sup>1139</sup>.

Prawidłowo realizowany i zorganizowany proces samokształcenia w ramach wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli daje szansę na ulepszenie życia szkoły i pracy nauczycieli. Może podnosić poziom satysfakcji z pracy, optymizmu, umacniać wiarę w siebie,

---

<sup>1136</sup> B. Kędzierska, K. Potyrała, *Kształcenie i doskonalenie...*, s. 121.

<sup>1137</sup> A. Baracz, *Istota i miejsce doskonalenia...*, s. 34.

<sup>1138</sup> G. Kosiba, *Doskonalenie zawodowe nauczycieli...*, s. 131.

<sup>1139</sup> B. Kędzierska, K. Potyrała, *Kształcenie i doskonalenie...*, s. 121.

swoje możliwości i perspektywy. Samokształcenie organizowane w ramach pracy rady pedagogicznej i zespołów samokształceniowych posiada dwie wzajemnie warunkujące się strony. Otóż proces ten musi uwzględniać interesy wszystkich nauczycieli zaangażowanych w pracach zespołów czy grup samokształceniowych działających w szkole oraz indywidualnie dobranych metod i form pracy. Zatem z perspektywy organizacji pracy szkoły jest to zadanie niezwykle trudne. Realizowane w szkole wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli jest też ważną formułą integrującą społeczność nauczycielską szkoły wokół wspólnie wypracowanych wizji, celów i zadań szkoły. Jako że WDN, choć realizowane w szkole, jest formułą otwartą, ważne jest, aby nauczyciele współpracowali ze sobą nie tylko w obrębie szkoły, w której pracują, ale również z innymi szkołami i instytucjami oświatowymi, a także korzystali z pomocy doradców, ekspertów i edukatorów<sup>1140</sup>.

## 6.2. Rola dyrektora szkoły w procesie wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli

W procesie wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli dyrektor szkoły odgrywa zasadniczą rolę. Jako kierownik w organizacji jest odpowiedzialny za wykonywaną pracę pracowników, kieruje tą pracą, zapewnia niezbędne środki i odpowiada za jej rezultaty<sup>1141</sup>. Ustalenia prawno-organizacyjne zezwalają kierownikom wpływać na zachowania innych, ponieważ wskazują na prawne podstawy zajmowania stanowiska na określonym poziomie hierarchicznym. Jest nim przede wszystkim umowa o pracę, ale też statut organizacji wskazujący na zakres zadań i zasięg kierowania, a także różnego rodzaju regulaminy, w tym regulamin pracy. Kierownik dysponuje władzą formalną nad pracownikami, co oznacza, że pracownicy muszą mu się służbowo podporządkować<sup>1142</sup>. Jednak ze wszystkich funkcji kierownictwa najbardziej wiąże kierowników z podwładnymi przywództwo<sup>1143</sup>, bo to przywódcy odgrywają główną rolę we wspomaganiu grup, organizacji i społeczeństw w osiągnięciu celów. Przywódcze uzdolnienia i umiejętności w kierowaniu ludźmi są ważnym czynnikiem skuteczności kierowników<sup>1144</sup>. To ważne zagadnienie przywództwa edukacyjnego oraz teorie motywacji omówiłam w rozdziale trzecim<sup>1145</sup>.

---

<sup>1140</sup> Tamże.

<sup>1141</sup> U. Gros, *Zachowania organizacyjne w teorii i praktyce zarządzania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 177.

<sup>1142</sup> Tamże, s.180.

<sup>1143</sup> S. Trzaska, *Rola przywództwa w procesie kierowania...*, s. 157.

<sup>1144</sup> Tamże, s. 163.

<sup>1145</sup> Podrozdział 3.3.2. Kontekst doskonalenia zawodowego nauczycieli.

Edukacja rozumiana jako wartość ogólnonarodowa wzbudza duże zainteresowanie społeczeństwa. Tylko dobrze zorganizowana i sprawnie zarządzana szkoła może realizować efektywnie systemowe założenia polityki oświatowej państwa. Dlatego wiele miejsca w prawie oświatowym poświęcono procesowi zarządzania szkołą, bowiem właściwa organizacja pracy szkoły, jej bieżące monitorowanie i ewaluacja przyczyniają się do podnoszenia jakości pracy w każdym z jej obszarów. Niewątpliwie najważniejszym ogniwem jest praca dyrektora szkoły.

Zatem znajomość obowiązków dyrektora zapisanych w prawie oświatowym oraz zasad sprawowanego przez niego nadzoru pedagogicznego jest ważna nie tylko dla sprawnego kierowania szkołą, ale również jest istotna ze względu na właściwe kierowanie procesem wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli. Karta Nauczyciela, czyli ustawa z dnia 26 stycznia 1982 roku<sup>1146</sup> w artykule 7 określa następujące obowiązki dyrektora szkoły, wskazując głównie na to, że szkołą kieruje dyrektor, który jest jej przedstawicielem na zewnątrz, przełożonym służbowym wszystkich pracowników szkoły, przewodniczącym rady pedagogicznej. Dyrektor sprawuje opiekę nad dziećmi i młodzieżą uczącą się w szkole. W zakresie spraw nieobjętych regulacjami Karty Nauczyciela, obowiązki dyrektora szkoły jako pracodawcy, wskazane są w Kodeksie Pracy i rozporządzeniach wykonawczych. Dyrektor szkoły ma także obowiązek stosować się do prawa lokalnego uchwalonego przez organ samorządowy.

Dyrektor szkoły odpowiedzialny jest w szczególności za:

- a) dydaktyczny i wychowawczy poziom szkoły,
- b) realizację zadań zgodnie z uchwałami rady pedagogicznej i rady szkoły, podjętymi w ramach ich kompetencji stanowiących oraz zarządzeniami organów nadzorujących szkołę,
- c) tworzenie warunków do rozwijania samorządnej i samodzielnej pracy uczniów i wychowanków,
- d) zapewnienie pomocy nauczycielom w realizacji ich zadań i ich doskonaleniu zawodowym,
- e) zapewnienie w miarę możliwości odpowiednich warunków organizacyjnych do realizacji zadań dydaktycznych i opiekuńczo-wychowawczych,
- f) zapewnienie bezpieczeństwa uczniom i nauczycielom w czasie zajęć organizowanych przez szkołę<sup>1147</sup>.

Dyrektor odpowiada za zapewnienie pomocy nauczycielom w realizacji ich zadań i ich doskonaleniu zawodowym. Wiąże się to z następującymi zadaniami:

1. Rozpoznawanie potrzeb nauczycieli w zakresie doskonalenia zawodowego.

---

<sup>1146</sup> Dz. U. 2018 poz. 967 i 2245, 2019 poz. 730 i 1287.

<sup>1147</sup> Tamże.

2. Planowanie doskonalenia zawodowego zgodnie z potrzebami szkoły i nauczycieli.
3. Organizowanie doskonalenia zawodowego nauczycieli (wewnętrzne, zewnętrzne) poza czasem przeznaczonym na realizację obowiązkowych zajęć edukacyjnych uczniów.
4. Tworzenie i zabezpieczanie warunków materialnych na doskonalenie zawodowe nauczycieli oraz zdobywanie przez nauczycieli dodatkowych kwalifikacji zgodnie z potrzebami szkoły/placówki.
5. Powoływanie zespołów przedmiotowych, problemowo-zadaniowych oraz wychowawczych.
6. Tworzenie warunków do podejmowania zadań innowacyjnych.
7. Przestrzeganie przepisów dotyczących awansu zawodowego nauczycieli, w tym: organizowanie opieki nad nauczycielami rozpoczynającymi pracę, udzielanie im pomocy w wykonywaniu zadań wychowawczych, dydaktycznych i opiekuńczych oraz zapewnianie organizacji pracy szkoły umożliwiającej nauczycielom prawidłowe odbywanie stażu.
8. Motywowanie i wspomaganie nauczycieli do rozwoju zawodowego<sup>1148</sup>.

Do zadań dyrektora szkoły należy również sprawowanie nadzoru pedagogicznego. Nadzór pedagogiczny zgodnie z ustawą z dnia 14 grudnia 2016 roku Prawo Oświatowe polega na:

- a) obserwowaniu, analizowaniu i ocenianiu przebiegu procesów kształcenia i wychowania oraz efektów działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkół i placówek,
- b) ocenianiu stanu i warunków działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkół i placówek,
- c) udzielaniu pomocy szkołom i placówkom, a także nauczycielom w wykonywaniu ich zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych,
- d) inspirowaniu nauczycieli do poprawy istniejących lub wdrożenia nowych rozwiązań w procesie kształcenia, przy zastosowaniu innowacyjnych działań programowych, organizacyjnych lub metodycznych, których celem jest rozwijanie kompetencji uczniów<sup>1149</sup>.

W wymienionym zakresie nadzorowi podlega w szczególności:

- a) posiadanie przez nauczycieli wymaganych kwalifikacji do prowadzenia przydzielonych im zajęć,
- b) realizacja podstaw programowych i ramowych planów nauczania,

---

<sup>1148</sup> M. Leżucha, Dyrektor szkoły jako menedżer oświaty, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis Studia Paedagogica” 2019, 12, s. 74-89.

<sup>1149</sup> Dz. U. 2019 poz. 1148 i 1078.

- c) przestrzeganie zasad oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów oraz przeprowadzania egzaminów, a także przestrzeganie przepisów dotyczących obowiązku szkolnego oraz obowiązku nauki,
- d) przestrzeganie statutu szkoły lub placówki,
- e) przestrzeganie praw dziecka i praw ucznia oraz upowszechnianie wiedzy o tych prawach,
- f) zapewnienie uczniom bezpiecznych i higienicznych warunków nauki, wychowania i opieki<sup>1150</sup>.

Szczegółowe zadania w zakresie nadzoru pedagogicznego określa rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie nadzoru pedagogicznego z dnia 25 sierpnia 2017 roku<sup>1151</sup>. Nadzór pedagogiczny jest sprawowany z uwzględnieniem: współdziałania organów sprawujących nadzór pedagogiczny z organami prowadzącymi szkoły lub placówki, dyrektorami szkół i placówek oraz nauczycielami, tworzenia warunków sprzyjających rozwojowi szkół i placówek, pozyskiwania informacji zapewniających obiektywną i pełną ocenę działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkoły lub placówki. Formami nadzoru pedagogicznego są: ewaluacja, kontrola, wspomaganie, monitorowanie. Nadzór pedagogiczny może mieć charakter zewnętrzny i wewnętrzny<sup>1152</sup>. Nadzór zewnętrzny obejmuje zbieranie i analizowanie informacji o działaniach szkoły lub placówki w zakresie badanych wymagań, opisanie działań szkoły lub placówki w zakresie badanych wymagań, przygotowanie raportu z ewaluacji<sup>1153</sup>. Ewaluacja zewnętrzna jest przeprowadzana przez zespół wyznaczony przez organ sprawujący nadzór pedagogiczny. Kontrola to działanie podejmowane przez kuratora oświaty, przewidziane w planie nadzoru pedagogicznego. Jest przeprowadzana z wykorzystaniem arkuszy kontroli zatwierdzonych przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania. Kontrola jest przeprowadzana przez osobę lub zespół wyznaczony przez organ sprawujący nadzór pedagogiczny. Organ sprawujący nadzór pedagogiczny zawiadamia dyrektora szkoły lub placówki oraz organ prowadzący szkołę lub placówkę o zamiarze przeprowadzenia kontroli przewidzianej w planie nadzoru pedagogicznego, jej terminie i tematyce<sup>1154</sup>. Organ sprawujący nadzór pedagogiczny prowadzi również wspomaganie szkoły, w szczególności przez:

---

<sup>1150</sup> M. Leżucha, *Dyrektor szkoły...*, s. 82-83.

<sup>1151</sup> Dz. U. 2017 poz. 1658.

<sup>1152</sup> Tamże.

<sup>1153</sup> Tamże.

<sup>1154</sup> Tamże.

- a) przygotowywanie i podawanie do publicznej wiadomości na stronie internetowej organu analiz wyników sprawowanego nadzoru pedagogicznego, w tym wniosków z ewaluacji zewnętrznej i kontroli,
- b) organizowanie konferencji i narad dla dyrektorów szkół i placówek,
- c) przekazywanie informacji o istotnych zagadnieniach dotyczących systemu oświaty i zmianach w przepisach prawa dotyczących funkcjonowania szkół i placówek<sup>1155</sup>.

Organ sprawujący nadzór pedagogiczny opracowuje na każdy rok szkolny plan nadzoru pedagogicznego z uwzględnieniem wniosków z nadzoru pedagogicznego sprawowanego w poprzednim roku szkolnym oraz podstawowych kierunków realizacji polityki oświatowej państwa. Plan nadzoru pedagogicznego zawiera: liczbę ewaluacji całościowych oraz liczbę i zakres ewaluacji problemowych, planowanych w poszczególnych typach szkół i rodzajach placówek, liczbę i tematykę kontroli planowanych w poszczególnych typach szkół i rodzajach placówek, zakres monitorowania, typy szkół i rodzaje placówek objętych monitorowaniem oraz ich liczbę<sup>1156</sup>. Organ sprawujący nadzór pedagogiczny podaje do publicznej wiadomości plan nadzoru pedagogicznego przez zamieszczenie na stronie internetowej urzędu obsługującego organ sprawujący nadzór pedagogiczny w terminie do dnia 31 sierpnia roku szkolnego poprzedzającego rok szkolny, którego dotyczy ten plan. W przypadku wprowadzenia przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania w trakcie roku szkolnego zmian w podstawowych kierunkach realizacji polityki oświatowej państwa oraz wytycznych i poleceniach, kurator oświaty niezwłocznie dostosowuje plan nadzoru pedagogicznego do tych zmian i podaje go do publicznej wiadomości przez zamieszczenie na stronie internetowej kuratorium oświaty. Kurator oświaty opracowuje i przedstawia ministrowi właściwemu do spraw oświaty i wychowania w terminie do dnia 15 października danego roku szkolnego wyniki i wnioski z nadzoru pedagogicznego sprawowanego w poprzednim roku szkolnym<sup>1157</sup>.

Wewnętrzny nadzór pedagogiczny sprawuje dyrektor szkoły we współpracy z innymi nauczycielami zajmującymi stanowiska kierownicze. W ramach tego nadzoru:

- a) przeprowadza ewaluację wewnętrzną i wykorzystuje jej wyniki do doskonalenia jakości pracy szkoły lub placówki,

---

<sup>1155</sup> Tamże.

<sup>1156</sup> M. Dutka-Mucha, I. Suckiel, *Nadzór pedagogiczny w praktyce dyrektora szkoły*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2019, s. 81.

<sup>1157</sup> Tamże.



- b) kontroluje przestrzeganie przez nauczycieli przepisów prawa dotyczących działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkoły lub placówki,
- c) wspomaga nauczycieli w realizacji ich zadań, w szczególności przez: diagnozę pracy szkoły lub placówki, planowanie działań rozwojowych, w tym motywowanie nauczycieli do doskonalenia zawodowego, prowadzenie działań rozwojowych, w tym organizowanie szkoleń i porad,
- d) monitoruje pracę szkoły lub placówki<sup>1158</sup>.

Ewaluację wewnętrzną przeprowadza się w odniesieniu do zagadnień uznanych w szkole lub placówce za istotne w jej działalności. W celu realizacji zadań, dyrektor szkoły lub placówki we współpracy z nauczycielami analizuje dokumentację przebiegu nauczania, obserwuje prowadzone przez nauczycieli zajęcia dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze oraz inne zajęcia i czynności wynikające z działalności statutowej szkoły lub placówki<sup>1159</sup>. Dyrektor szkoły opracowuje na każdy rok szkolny plan nadzoru pedagogicznego, który przedstawia na zebraniu rady pedagogicznej, a w przypadku szkoły lub placówki, w której nie tworzy się rady pedagogicznej – na zebraniu z udziałem nauczycieli i osób niebędących nauczycielami, które realizują zadania statutowe szkoły lub placówki, w terminie do dnia 15 września roku szkolnego, którego dotyczy plan. Plan nadzoru pedagogicznego jest opracowywany z uwzględnieniem wniosków z nadzoru pedagogicznego sprawowanego w szkole w poprzednim roku szkolnym oraz podstawowych kierunków realizacji polityki oświatowej państwa. Plan nadzoru pedagogicznego zawiera:

- a) przedmiot ewaluacji wewnętrznej oraz termin jej przeprowadzenia,
- b) tematykę i terminy przeprowadzania kontroli przestrzegania przez nauczycieli przepisów prawa dotyczących działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkoły lub placówki,
- c) zakres wspomaganie nauczycieli w realizacji ich zadań,
- d) plan obserwacji,
- e) zakres monitorowania<sup>1160</sup>.

Dyrektor szkoły, w terminie do dnia 31 sierpnia, przedstawia na zebraniu rady pedagogicznej, a w przypadku szkoły lub placówki, w której nie tworzy się rady pedagogicznej

---

<sup>1158</sup> R. Lorens, Zarządzanie szkołami i placówkami publicznymi oraz niepublicznymi w świetle reformy systemu edukacji, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2019, s. 42.

<sup>1159</sup> Tamże, s. 44.

<sup>1160</sup> Tamże.

– na zebraniu z udziałem nauczycieli i osób niebędących nauczycielami, które realizują zadania statutowe szkoły lub placówki, wyniki i wnioski ze sprawowanego nadzoru pedagogicznego<sup>1161</sup>.

Dyrektorzy szkół – liderzy edukacyjni szczególnie w okresie wprowadzania ważnych zmian oświatowych powinni w centrum swoich moralnych powinności postawić na proces wspierania pracowników i pokierować głęboką zmianą kultury szkoły tak, by wzbudzać pasję i zaangażowanie nauczycieli, ale też rodziców, innych pracowników i współpracowników szkoły<sup>1162</sup>. Temu procesowi może służyć cały mechanizm sprawowanego przez dyrektora nadzoru pedagogicznego. Ponadto dyrektorzy szkół jako liderzy edukacyjni muszą aktywnie reagować na zmiany. Nie mogą im zaprzeczać, unikać ich, opierać się im lub je negować. Taki model kierowania zmianą w organizacji (szkole) byłby dla niej destrukcyjny<sup>1163</sup>. Dyrektorzy szkół (kierownicy w organizacjach) stosują dwa sposoby radzenia sobie ze zmianą. Po pierwsze „reagują” na objawy wskazujące na potrzebę zmian, wprowadzając doraźne modyfikacje i starając się rozwiązywać problemy w miarę ich występowania. Po drugie opracowują „program zmiany planowej”, poświęcając znaczne nakłady czasu i innych zasobów na zmianę funkcjonowania organizacji. W drugim przypadku zajmują się nie tylko bieżącymi trudnościami, ale także przewidywanymi problemami, które jeszcze wyraźnie nie występują (na przykład długofalowe skutki reform). Pierwsza reakcja polega na dokonywaniu drobnych, czasami nawet codziennych poprawek stanowiących składową część pracy każdego kierownika (na przykład podczas wdrażania reformy prawo oświatowe ulega tak częstym zmianom, że niezbędne jest codzienne śledzenie zmian i ich ewentualna korekta w bieżącej dokumentacji szkolnej). Takie małe zmiany w minimalnym stopniu wymagają planowania, gdyż mogą i powinny być wprowadzane szybko i rutynowo<sup>1164</sup>. Drugi rodzaj reakcji, tak zwany „program planowej zmiany”, John M. Thomas i Warren G. Bennis zdefiniowali jako rozmyślnie zaprojektowanie i wprowadzenie innowacji strukturalnej, nowej polityki lub nowego celu albo zmiany w filozofii działania, klimacie i stylu. Taka reakcja jest właściwa wtedy, gdy cała organizacja albo znaczna jej część musi przygotować się lub dostosować do zmiany<sup>1165</sup>. Zmiana planowana ma szerszy zakres i jest większa niż zmiana reaktywna. Jest środkiem radzenia sobie z tymi przeobrażeniami, które mogą mieć podstawowe znaczenie dla przetrwania organizacji.

---

<sup>1161</sup> Tamże.

<sup>1162</sup> M. Fullan, *The new meaning of educational ...*, s. 47.

<sup>1163</sup> Tamże, s. 47 -48.

<sup>1164</sup> CH. Day, *Od teorii do praktyki...*, s.188.

<sup>1165</sup> J. M. Thomas, W. G. Bennis, *Management of change and conflict: selected readings*, Penguin, Harmondsworth, London 1972.

Wymaga znaczącego zaangażowania czasu i zasobów oraz większych umiejętności i wiedzy ze strony kierownictwa dla skutecznego jej wdrożenia<sup>1166</sup>. Każda zmiana w organizacji wymaga osoby, która ponosi odpowiedzialność za pełnienie przywódczej roli w kierowaniu procesem zmiany. W szkole jest to dyrektor, w organizacji „agent zmiany”<sup>1167</sup>. Nie każda osoba pełniąca funkcje kierownicze posiada takie umiejętności, by skutecznie i odpowiedzialnie pokierować zmianą i zmierzyć się z oporem pracowników. Opór jest potężną przeszkodą w procesie wdrażania zmian. Istnieją trzy ogólne źródła oporu wobec zmiany. Są to: niepewność co do przyczyny i skutków zmiany, niechęć do rezygnacji z dotychczasowych przywilejów i świadomość słabych stron planowanych zmian<sup>1168</sup>.

Niepewność co do skutków zmiany była częstym argumentem wysuwany przez społeczeństwo i środowisko oświatowe podczas wprowadzania reformy 1 września 2017 roku. Nauczyciele opierali się zmianom, gdyż niepokoiли się o ich wpływy, własną pracę i jej oddziaływanie na życie osobiste. Jeżeli nawet byli niezadowoleni z obecnej pracy, obawiali się, że po wprowadzeniu zamierzonych zmian będzie jeszcze gorzej. Zmiana, którą zainicjował Minister Edukacji Narodowej wywodzący się z partii Prawo i Sprawiedliwość, która rekomendowała zmiany w oświacie, spowodowała, że środowiska oświatowe uważały, że są manipulowane i zastanawiały się, jakie są prawdziwe zamiary władzy ukryte za zmianą. Bardzo wyraźna była też niechęć do rezygnacji z istniejących przywilejów. W założeniach reformy wprowadzane zmiany powinny przynieść korzyści całej szkole. Jednak dla niektórych nauczycieli pozytywne skutki zmiany nie zrównoważyły jej kosztów na przykład w postaci utraty czy zmiany miejsca pracy, prestiżu, płacy, jakości pracy. Najlepszym tego przykładem jest niechęć większości środowiska nauczycielskiego do zmiany statusu nauczyciela gwarantowanego Kartą Nauczyciela. W wyniku protestów władza oświatowa wycofała się z wprowadzenia zmian w awansie zawodowym nauczycieli. Świadomość słabych stron proponowanych reform i ich niedopracowanie spowodowało, że nauczyciele przeciwstawili się zmianom, dostrzegając ich potencjalne problemy przeoczone przez inicjatorów. Różnice w ocenie reformy powinny stanowić jeden z pożądanych rodzajów konfliktów, który kierownicy powinni dostrzec i wykorzystać dla zwiększenia efektywności proponowanych zmian w szkole<sup>1169</sup>.

---

<sup>1166</sup> Tamże.

<sup>1167</sup> CH. Day, *Od teorii do praktyki...*, s.188.

<sup>1168</sup> M. Fullan, *The new meaning of educational ...*, s. 47.

<sup>1169</sup> R. Dorczak, *Wokół reformy edukacji w Polsce z 2017 roku. Krytyczna Analiza Dyskursu*, Instytut Spraw Publicznych UJ, Kraków 2019.

Fullan uważa, że moralną powinnością dyrektora jest pokierować zmianą w szkole tak, by wzbudzić pasję i zaangażowanie nauczycieli, również w podejściu do doskonalenia zawodowego. Wymienia rozmaite bariery utrudniające przyjęcie i pełnienie przez dyrektora tak pojętej roli. Wiąże je ze zdolnościami naprawczymi. Opracował listę „przeszkód” (tak nazywa je Fullan), które osłabiają pozycję dyrektora w procesie wdrażania zmiany. Są to zdaniem autora przeszkody narzucone sobie: domniemane ograniczenia ze strony okręgu szkolnego (czyli władzy oświatowej), postawa „gdyby tylko”, utrata moralnej busoli, wirus odpowiedzialności, niezdolność do pokierowania własnym rozwojem zawodowym. Wśród przeszkód narzuconych przez administrację oświatową wymienia: wahadło centralizacji i decentralizacji, przeciążenie roli i jej niejasność, ograniczone środki na rozwój kierownictwa szkoły, brak strategii zmian na szczeblu systemu, zaniedbania w przygotowaniu następców na stanowiskach kierowniczych, ograniczenia w kształtowaniu roli dyrektora, prowadzące do pominięcia moralnych aspektów pracy szkół<sup>1170</sup>. Metafora „wirus odpowiedzialności” - przywołana przez Fullana - odwołuje się do prac R. Martina, który wyjaśnia, iż wirus ten występuje w dwóch postaciach: nadmiaru i niedostatku odpowiedzialności<sup>1171</sup>. Wirus „uzjadliwia się”, jak określił to Fullan, wtedy, gdy dyrektor stara się rozwiązać problem, ponieważ ludzie, gdy przyjdzie im sprawować funkcje kierownicze i ponosić odpowiedzialność, z natury skłonni są myśleć kategorią „wszystko albo nic”, a ich reakcje są intensywnie zaraźliwe<sup>1172</sup>. Fullan wymienia następujące konsekwencje takich postaw: pasmo nadmiernej odpowiedzialności, które zaczyna się od przejęcia jednostkowej, osobistej odpowiedzialności za powodzenie, co sprawia, że współpracownicy wycofują się i stawiają kierownika wobec konieczności przejmowania coraz nowych obowiązków (samotna praca nad rozwiązywaniem problemów), a to kończy się porażką. Po drugie pasmo minimalizowania odpowiedzialności, które zaczyna się od przyjęcia minimalnej odpowiedzialności za powodzenie, co sprawia, że kierownika interesuje odpowiedzialność innych, nie jego własna, a to z kolei prowadzi do poczucia braku uprawnień i bezradności i to kończy się porażką oraz pozostawieniem problemu bez rozwiązania<sup>1173</sup>.

We wdrażaniu i utrwalaniu zmian w szkole Fullan kluczową rolę przypisuje dyrektorowi szkoły. Uważa, że administracja oświatowa nie potrafi zrozumieć, że dyrektor szkoły to klucz do rozwiązania dylematu kierunku zmian: góra – dół czy dół – góra. W rzeczywistości tylko

---

<sup>1170</sup> M. Fullan, *The new meaning ...*, s. 27.

<sup>1171</sup> R. Martin, S. Wheeler, *Social comparison: Why, with whom, and with what effect? Current directions in psychological science* 2002, 11 (5), s. 159-163.

<sup>1172</sup> Fullan, *The new meaning ...*, s. 30.

<sup>1173</sup> Tamże, s. 30.

kierownictwo szkoły zajmuje strategiczne położenie, które pozwala pośredniczyć między siłami lokalnymi i centralnymi oraz zmniejszać napięcie między nimi tak, by problem został rozwiązany. Wyjściem z sytuacji byłoby, zdaniem Fullana, uznać nadzwyczajne znaczenie dyrekcji szkół, wyjaśnić, jaka władza jest przypisana do funkcji dyrektorskich i rozpoznać istotę roli dyrektora, a następnie podnieść kompetencje dyrektorów, by w znacznej liczbie mogli działać jako odpowiedzialni szefowie kierujący zmianą na swoim terenie<sup>1174</sup>. G. Morgan zauważa, że niespełnienie tych warunków może prowadzić do tego, iż próby dokonania zmian w szkole skończą się w pułapce istniejącej kultury i polityki organizacji<sup>1175</sup>. Konkluduje, że szkoły angażują się w jedną zmianę, potem następną, a potem jeszcze jedną, ale tak naprawdę nie robią niczego zdecydowanie inaczej. Ugrzęźnięcie w dotychczasowym sposobie postępowania jest jedną z głównych patologii organizacyjnych naszych czasów<sup>1176</sup>.

Dyrektor, by skutecznie mógł zarządzać zmianą w szkole, musi najpierw wdrożyć proces o charakterze systemowym (całościowym) obejmujący zasadniczą przemianę kultury szkoły tak, by stała się uczącą się organizacją. Kluczowe zagadnienia to budowanie wspólnych wizji, modele myślowe, zespołowe uczenie się i mistrzostwo osobiste<sup>1177</sup>. Budowanie wspólnych wizji owocuje długofalowym zaangażowaniem. Modele myślowe koncentrują się na otwarciu niezbędnym do ujawnienia braków w naszych obecnych sposobach widzenia świata. Zespołowe uczenie się rozwija zdolność grupy do zobaczenia pełnego obrazu przekraczającego indywidualną perspektywę. Dążenie do mistrzostwa osobistego staje się źródłem osobistej motywacji do ciągłego uczenia się i do tego, jak ludzkie działania wpływają na otaczający świat<sup>1178</sup>.

Badania międzynarodowe TALIS prowadzone wśród nauczycieli i dyrektorów szkół potwierdziły podstawową i znaną zasadę, że w szkołach nie istnieją mechanizmy promowania poprawy jakości nauczania na poziomie szkoły w tym priorytetowym temacie doskonalenia nauczycieli. Dyrektorzy szkół nie mają kluczowych kompetencji przywódców edukacyjnych, nie potrafią być liderami zmiany, stronią od przekazywania nauczycielom oceny i informacji zwrotnej. To niestety przekłada się na pracę nauczycieli i ma negatywny wpływ na jakość pracy całej szkoły. Taki proces nie podnosi satysfakcji zawodowej i skuteczności<sup>1179</sup>. Dlatego tylko

---

<sup>1174</sup> Tamże, s. 31.

<sup>1175</sup> G. Morgan, Transnational communities and business systems, „Global Networks” 2001, 1 (2), s. 113-130.

<sup>1176</sup> Tamże, s. 362-363.

<sup>1177</sup> P. M. Senge, Piąta dyscyplina: materiały dla praktyków. Jak budować organizację uczącą się, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002, s. 28.

<sup>1178</sup> Tamże, s. 28.

<sup>1179</sup> R. Piwowarski, M. Krawczyk, TALIS – wyniki badań 2008..., s. 43.

dyrektor szkoły jako lider edukacyjny jest w stanie przezwyciężyć opór nauczycieli wobec zmian i skutecznie pokierować organizacją uczącą się w zmianie. Musi tylko zdobyć zaufanie pracowników. Zaufanie jest bowiem fundamentem interakcji społecznych i zasadniczym elementem kapitału społecznego. Nauczyciele zaangażują się w proces przemian tylko wtedy, kiedy poczują, że zmiana ma sens, jest dla nich bezpieczna, a działania osiągalne.

Zatem skuteczność dyrektora szkoły, w głównej mierze, zależy od jego umiejętności przywódczych, to jest od motywowania podwładnych, wpływania na nich, kierowania nimi i porozumiewania się z nimi. Zaś postrzeganie rozwoju zawodowego jako całkowicie naturalnego elementu roli każdego nauczyciela w ramach jego własnej instytucji i podjęcie znaczących działań wspierających rozwój zawodowy podwładnych jest kluczem do sukcesu organizacji i moralnym obowiązkiem każdego dyrektora szkoły<sup>1180</sup>.

### **6.3. Doskonalenie zawodowe nauczycieli warunkiem podnoszenia jakości pracy szkoły**

Na jakość pracy szkoły wpływa wiele zmiennych, zarówno tych, które wynikają z procesu dydaktyczno-wychowawczego, jak i tych, które związane są z kompetencjami nauczycieli i procesem doskonalenia zawodowego. Punktem wyjścia do zrozumienia, czym jest jakość w placówce edukacyjnej, jest omówienie zagadnienia jakości i jego znaczenia we współczesnych przemianach edukacyjnych<sup>1181</sup>.

W polskiej oświacie, od transformacji ustrojowej, systematycznie wdrażane były programy dotyczące jakości pracy szkoły. Wiązało się to głównie z przeobrażeniami społecznymi oraz demokratyzacją szkół, ale też odpowiadało na zmiany, jakie niesły z sobą programy polityki oświatowej Unii Europejskiej. Pojawiające się programy szkoleniowe dotyczące jakości pracy szkół dedykowano głównie dyrektorom szkół. Dzięki nim stopniowo zmieniano się postrzeganie szkoły jako tradycyjnej, biernej placówki, w której przekazuje się tylko wiedzę na rzecz szkoły jakości, dynamicznej, ciągle doskonalącej się. W 2009 roku nastąpiła ważna zmiana w nadzorze pedagogicznym<sup>1182</sup>, dzięki której państwo, po raz pierwszy w historii systemu polskiej oświaty, sformułowało jednoznaczne, powszechne i obowiązkowe dla wszystkich placówek oświatowych wymagania. Strategia zmiany nakierowana na jakość spowodowała, że zaczęto stawiać na podmiotowość osób pracujących w szkołach, dla których

---

<sup>1180</sup> CH. Day, *Od teorii do praktyki...*, s.188.

<sup>1181</sup> Omówiłam to zagadnienie w podrozdziale 3.3.2. Kontekst doskonalenia zawodowego.

<sup>1182</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego, Dz. U. 2009 nr 168 poz. 1324.

najważniejsza jest wartość wykonywanych zadań i wyprodukowanych usług. Zauważono, że do jakości można dążyć, gdy są jasno ustalone standardy jakości pracy szkoły, dlatego zostały one opisane w prawie oświatowym<sup>1183</sup>. Standard opisuje stan oczekiwany i staje się celem, do którego dąży szkoła. W ten sposób staje się podstawą dwóch głównych działań szkoły: projektowania rozwoju i mierzenia jakości pracy. Standardy pokazują obszary działalności placówki, które mają zawierać się w strategii i programie rozwoju szkoły, poprzez opis celów i zadań służących podniesieniu jakości. Analiza standardów i wskaźników pozwala określić, co w danym obszarze pracy szkoły jest najważniejsze i w konsekwencji pozwala na sformułowanie konkretnych celów, jakie placówka powinna osiągnąć. Niezależnie od stosowanej strategii dla osiągnięcia jakości zawsze należy potwierdzać jej osiągnięcie. Polega to na poświadczeniu odpowiedniego poziomu jakości szkoły (całość usługi, procesu) poprzez ocenę jego zgodności z wymaganiami czy standardami. W tym celu szkoły wykorzystują procedury wewnętrznego i zewnętrznego mierzenia jakości pracy szkoły. To badanie jest środkiem do osiągnięcia celu – doskonałości świadczonych usług. Każda placówka, budując swoją jakość, nie może zapomnieć o kontekście, że jest elementem systemu oświaty<sup>1184</sup>.

W trosce o budowanie jakości polskiej edukacji państwo sformułowało dla wszystkich szkół i placówek oświatowych jednolite wymagania<sup>1185</sup>. Wymagania te mają służyć szkole w przygotowaniu dzieci i młodzieży do stojących przed nimi wyzwań oraz kadrze uczącej w obliczu zmian edukacyjnych i społecznych. Powinny inspirować do prowadzenia działań, które rozbudzają gotowość współpracy i przygotowują do uczenia się przez całe życie. Wszystkie placówki oświatowe muszą dążyć do spełniania sformułowanych przez państwo wymagań, biorąc pod uwagę specyfikę i uwarunkowania placówki. Ogólna formuła wymagań daje szkołom autonomię w wyznaczaniu kierunków pracy zgodnych z potrzebami i możliwościami szkoły. Wymagania stawiane placówkom oświatowym wyznaczają standardy jakości pracy szkół oraz sposoby wspomaganie ich rozwoju. Definiują nową jakość i wytyczają kierunki, w których powinny zmierzać szkoły i placówki<sup>1186</sup>. Zatem procedury podnoszenie jakości pracy szkoły wynikają z wymagań stawianych szkołom przez państwo. Należą do nich kontrola wewnętrzna oraz wspomaganie nauczycieli (do 2021 należały również ewaluacja i monitorowanie). Szkoły podejmują niezbędne działania w tym zakresie, które dotyczą różnych

---

<sup>1183</sup> B. Cieśleńska, *Przemiany doskonalenia zawodowego...*, s. 10.

<sup>1184</sup> K. Kuźniar, *Dyrektor jako zarządzający procesem rozwoju zawodowego nauczycieli*, „Edukacja – Terapia – Opieka” 2021, 3, s. 38.

<sup>1185</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 roku w sprawie wymagań wobec szkół i placówek, Dz. U. 2017 poz. 1611.

<sup>1186</sup> R. I. Wawer, *Efektywność kształcenia w polskim dyskursie – rodzaje i zmienne*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2021, 40 (4), s. 103.

obszarów między innymi: efektów w zakresie kształcenia, wychowania i opieki, realizacji celów i zadań statutowych placówki, tworzenia warunków do rozwoju i aktywności uczniów, współpracy szkoły z rodzicami i środowiskiem lokalnym oraz zarządzania szkołą<sup>1187</sup>.

W Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 roku w sprawie wymagań wobec szkół i placówek<sup>1188</sup> określono między innymi: wymagania wobec szkół podstawowych, szkół ponadpodstawowych, szkół artystycznych, placówek kształcenia ustawicznego, placówek kształcenia praktycznego oraz ośrodków doksztalcania i doskonalenia zawodowego, a także wobec placówek doskonalenia nauczycieli, poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz bibliotek pedagogicznych, czyli placówek wspomaganie. Ministerstwo Edukacji Narodowej, w rozporządzeniu, przedstawiło szczegółowe wymagania wobec szkół i placówek oraz ich charakterystykę. Z uwagi na charakter pracy omówię tylko te standardy, które dotyczą szkół i pracy nauczycieli oraz te dotyczące placówek wspierania.

Dla placówek doskonalenia nauczycieli, poradni psychologiczno-pedagogicznych i bibliotek pedagogicznych ustawodawca opracował pięć standardów, a mianowicie:

1. Procesy edukacyjne są zorganizowane w sposób sprzyjający rozwojowi osób, instytucji i organizacji korzystających z oferty placówki. Standard ten obejmuje między innymi: planowanie i organizację procesów edukacyjnych, służy rozwojowi osób, instytucji i organizacji korzystających z oferty placówki. Nauczyciele i inne osoby realizujące zadania placówki współpracują ze sobą w planowaniu, organizowaniu, realizowaniu i modyfikowaniu podejmowanych działań. Nauczyciele i inne osoby realizujące zadania placówki pomagają sobie nawzajem i wspólnie rozwiązują problemy. W realizacji zadań stosuje się różne formy i metody pracy dostosowane do potrzeb osób, instytucji i organizacji korzystających z oferty placówki.
2. Placówka zaspokaja potrzeby osób, instytucji i organizacji korzystających z oferty placówki. Realizacja oferty pozwala osiągać jej cele i wypełniać zadania statutowe oraz zaspokaja potrzeby osób, instytucji i organizacji z niej korzystających. Podejmowane są działania służące wyrównywaniu szans w dostępie do oferty placówki. Pozyskuje się informacje od osób, instytucji i organizacji, które skorzystały z oferty, na temat działań podejmowanych przez placówkę. W opinii osób, instytucji i organizacji korzystających z oferty placówki, wsparcie w niej otrzymywane jest odpowiednie do ich potrzeb. Placówka zachęca osoby, instytucje i organizacje korzystające z jej oferty do własnego rozwoju.

---

<sup>1187</sup> K. Jastrzębska, A. Klama, A. Kostrubala-Brak, A. Kuczyńska, Reformy w polityce..., s. 67.

<sup>1188</sup> Tekst jedn., Dz. U. 2020 poz. 2198.



3. Placówka współpracuje ze środowiskiem lokalnym na rzecz wzajemnego rozwoju. W sposób celowy współpracuje z instytucjami i organizacjami działającymi w środowisku lokalnym. Współpraca placówki ze środowiskiem lokalnym wpływa na ich wzajemny rozwój.
4. Placówka w planowaniu pracy uwzględnia wnioski z analizy badań zewnętrznych i wewnętrznych. Analizuje się wyniki badań zewnętrznych i wewnętrznych, w tym wyniki ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej. Analizy prowadzą do formułowania wniosków i rekomendacji, na podstawie których przygotowuje się ofertę placówki oraz planuje i podejmuje działania służące jakości pracy. Realizacja oferty i działania podejmowane w placówce są monitorowane i analizowane, a w razie potrzeb – modyfikowane.
5. Zarządzanie placówką służy jej rozwojowi. Koncentruje się na zapewnieniu warunków do realizacji jej zadań oraz na przygotowaniu oferty odpowiedniej do potrzeb osób, instytucji i organizacji korzystających z oferty placówki. W procesie zarządzania wykorzystuje się wnioski wynikające ze sprawowanego nadzoru pedagogicznego. Placówka jest pozytywnie postrzegana w środowisku lokalnym. Są w niej ustalane i przestrzegane procedury dotyczące bezpieczeństwa, w tym sposobów działania w sytuacjach kryzysowych<sup>1189</sup>.

Szczegółowa charakterystyka każdego ze standardów zawarta w rozporządzeniu pozwala placówkom na budowanie jakości w oparciu o jednolite wymagania określające pożądany stan i wskazujące istotne aspekty pracy całej instytucji. Główna idea, jaka przyświeca tym zmianom, to poprawa efektywności pracy instytucji oraz zadowolenie odbiorców usług edukacyjnych. Jednakowe wymagania dla tego samego typu placówek wspomagania dają również możliwość porównania danych na poziomie kraju, województwa, gminy, a tym samym umożliwiają określenie mocnych stron i problemów placówek, a w konsekwencji pomagają w podejmowaniu decyzji dotyczących ich funkcjonowania. Jest to istotne z punktu widzenia polityki oświatowej państwa, województwa, powiatu czy gminy.

Z kolei wymagania jakości określone wobec różnego typu szkół koncentrują się na następujących standardach:

Standard 1. Procesy edukacyjne są zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się. Planowanie i organizacja procesów edukacyjnych w szkole lub placówce służy rozwojowi uczniów. Nauczyciele, w tym nauczyciele pracujący w jednym oddziale, współpracują ze sobą w planowaniu, organizowaniu, realizowaniu i modyfikowaniu procesów edukacyjnych. Pomagają sobie nawzajem i wspólnie rozwiązują problemy. Organizacja procesów

---

<sup>1189</sup> Tamże.

edukacyjnych umożliwia uczniom powiązanie różnych dziedzin wiedzy i jej wykorzystanie. Uczniowie mają wpływ na sposób organizowania i przebieg procesu uczenia się. Znajdowane przed nimi cele i formułowane wobec nich oczekiwania. Nauczyciele stosują różne metody pracy dostosowane do potrzeb ucznia, grupy i oddziału. Sposób informowania ucznia o jego postępach w nauce oraz ocenianie pomagają uczniom uczyć się i planować indywidualny rozwój. Nauczyciele motywują uczniów do aktywnego uczenia się i wspierają ich w trudnych sytuacjach, tworząc atmosferę sprzyjającą uczeniu się. Kształtują u uczniów umiejętność uczenia się. Charakteryzując ten obszar, ustawodawca postawił na priorytet pracy każdej szkoły, jakim jest nauczanie. Jakość uczenia się uczniów zależy bowiem w dużym stopniu od organizacji procesu nauczania. Dlatego wszystkie procesy edukacyjne powinny być zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się. Dobra organizacja stanowi nieodzowny warunek skuteczności każdego działania dydaktycznego, zapobiega przypadkowości i chaosowi w realizacji celów, umożliwia monitorowanie procesów, ich modyfikowanie i doskonalenie. Pozwala równomiernie rozłożyć zajęcia i dostosować je do możliwości uczących się. Ważne w tym wymaganie są: adekwatność metod stosowanych przez nauczycieli do potrzeb uczniów, rozwijanie umiejętności uczenia się wśród uczniów, tworzenie atmosfery sprzyjającej uczeniu się, komunikowanie celów i oczekiwań, motywowanie i wspieranie uczniów przez nauczycieli, sposób informowania uczniów o ich postępach, który pomaga im się uczyć. Szkoła jest też miejscem, gdzie należy uczyć się współpracy i ją doskonalić. Uczniowie i nauczyciele powinni być przyzwyczajani do zespołowego działania między innymi: wspólnego planowania, ustaleń, współpracy w realizacji zadań, wykorzystywania informacji, rozumienia różnych punktów widzenia. Wskazane jest odnoszenie procesów edukacyjnych nie tylko do indywidualnych działań nauczycieli, lecz postrzeganie nauczania uczniów jako wspólnego celu, możliwego do osiągnięcia przy współpracy nauczycieli i uczniów, podczas rozwiązywania problemów i wymiany doświadczeń. Dlatego do tego wymagania zostały przeniesione zapisy dotyczące współpracy między nauczycielami w planowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych.

Standard 2. Uczniowie nabywają wiadomości i umiejętności określone w podstawie programowej. W szkole lub placówce realizuje się podstawę programową z uwzględnieniem osiągnięć uczniów z poprzedniego etapu edukacyjnego. Uczniowie nabywają wiadomości i umiejętności określone w podstawie programowej i wykorzystują je podczas wykonywania zadań i rozwiązywania problemów. Podstawa programowa jest realizowana z wykorzystaniem warunków i sposobów jej realizacji. W szkole lub placówce monitoruje się i analizuje osiągnięcia każdego ucznia, z uwzględnieniem jego możliwości rozwojowych, formułuje się i

wdraża wnioski z tych analiz. Wdrażane wnioski przyczyniają się do wzrostu efektów uczenia się i nauczania. Tutaj ustawodawca podkreśla, że treści dotyczące wiadomości i umiejętności uczniów zawarte w podstawie programowej muszą być zapisane w sposób zapewniający dziecku ciągłość rozwoju na kolejnych etapach edukacyjnych i osiągnięcie skuteczności podejmowanych działań dydaktyczno-wychowawczych. Realizacja podstawy programowej pozwala na wspomaganie procesu rozwoju uczniów i kształtowanie postaw sprzyjających ich dalszemu rozwojowi indywidualnemu i społecznemu. Podstawa programowa musi być realizowana z wykorzystaniem warunków i sposobów jej realizacji.

Standard 3. Uczniowie są aktywni. Są zaangażowani w zajęcia prowadzone w szkole lub placówce i chętnie w nich uczestniczą. Współpracują ze sobą w realizacji przedsięwzięć i rozwiązywaniu problemów. Nauczyciele stwarzają sytuacje, które zachęcają uczniów do podejmowania różnorodnych aktywności. Uczniowie inicjują i realizują różnorodne działania na rzecz własnego rozwoju, rozwoju szkoły lub placówki i społeczności lokalnej. Niemożliwe jest prowadzenie procesu edukacyjnego bez aktywności uczących się. Proces uczenia się jest efektywny wtedy, gdy również uczący się bierze za niego odpowiedzialność. Z tego powodu wyzwaniem dla szkół i placówek jest tworzenie takich warunków, w których uczniowie są aktywni w trakcie procesu edukacyjnego, zaś zdobywanie wiadomości i umiejętności jest dla nich powodem do satysfakcji. Aktywność uczniów obejmująca różne obszary działania, w tym także dotycząca przebiegu uczenia się, przyczynia się do zwiększenia efektywności tego procesu. Zaangażowanie w proces decyzyjny związany z tym, czego i jak się uczy uczeń, bardzo mocno wpływa na poziom uwagi, koncentracji i zainteresowania. Ważnym elementem pracy szkoły jest wspieranie uczniów w podejmowanych przez nich samodzielnych inicjatywach, wpływających na ich wszechstronny rozwój (intelektualny, emocjonalno-społeczny, fizyczny). Wymaganie to podkreśla, że rezultatem pracy nauczycieli są też właściwe postawy uczących się wobec procesu uczenia się.

Standard 4. Kształtowane są postawy i respektowane normy społeczne. Szkoła lub placówka realizuje działania wychowawcze i profilaktyczne, w tym mające na celu eliminowanie zagrożeń oraz wzmacnianie pożądanych zachowań, które są dostosowane do potrzeb uczniów i środowiska. Ocenia się ich skuteczność, a w razie potrzeb – modyfikuje. Działania szkoły lub placówki zapewniają uczniom bezpieczeństwo fizyczne i psychiczne, a relacje między wszystkimi członkami społeczności szkolnej są oparte na wzajemnym szacunku i zaufaniu. Zasady zachowania i wzajemnych relacji w szkole lub placówce są ustalone i przestrzegane przez uczniów, pracowników szkoły oraz rodziców. Obowiązkiem szkoły jest kształcenie i wychowywanie młodego pokolenia w poszanowaniu wartości, przygotowywanie

do odpowiedzialności i uczenie umiejętności współpracy. Istotne jest kształtowanie postaw patriotycznych, obywatelskich, poczucia tożsamości, świadomości narodowej i kulturowej. Wymagane jest zatem, aby szkoły i placówki dbały o właściwe postawy i respektowanie norm społecznych, zgodne z wartościami i normami społeczeństwa demokratycznego. Poznawanie zasad i rozumienie ich znaczenia dla funkcjonowania społeczności szkolnej i społeczeństwa stanowi element rozwoju, a świadomość tego, jak ważne jest przestrzeganie reguł, decyduje o sukcesie pracy zespołowej. Równie istotne staje się uczenie szacunku dla innych i kształtowanie postawy dialogu, rozumianego nie tylko jako prezentowanie swoich argumentów, ale także jako umiejętność wysłuchania i rozumienia argumentów innych. Wymaganie to jest ważne dla rozwoju społeczeństwa obywatelskiego, uznającego wartości i uniwersalne normy. Ważne w tym wymaganii jest, aby realizowane w szkole działania wychowawcze i profilaktyczne były dostosowane do potrzeb uczniów i środowiska oraz aby działania szkół i placówek eliminowały zagrożenia i wzmacniały wśród uczniów zachowania pożądane. Jednym z podstawowych warunków prawidłowego procesu uczenia się jest poczucie bezpieczeństwa oraz akceptacja tego, co się dzieje w otaczającym uczniów świecie.

Standard 5. Szkoła lub placówka wspomaga rozwój uczniów, z uwzględnieniem ich indywidualnej sytuacji. W szkole lub placówce rozpoznaje się możliwości psychofizyczne i potrzeby rozwojowe, sposoby uczenia się oraz sytuację społeczną każdego ucznia. W szkole lub placówce prowadzi się indywidualizację procesu edukacji w odniesieniu do potrzeb uczniów. Szkoła lub placówka pomaga przezwyciężyć trudności ucznia wynikające z jego sytuacji społecznej. Zajęcia rozwijające zainteresowania i uzdolnienia, zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze i specjalistyczne organizowane dla uczniów wymagających szczególnego wsparcia w rozwoju lub pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz zajęcia rewalidacyjne dla uczniów z niepełnosprawnością są odpowiednie do rozpoznanych potrzeb każdego ucznia. Szkoła lub placówka może podejmować różnorodne działania, aby zmniejszać wpływ negatywnych czynników środowiskowych na proces uczenia się uczniów. Diagnozowanie indywidualnej sytuacji każdego ucznia i wykorzystywanie wyników tej diagnozy w procesie kierowania rozwojem ucznia pozwala na wyrównywanie szans edukacyjnych. Takie podejście stwarza wszystkim możliwości korzystania z osiągnięć rozwoju społecznego i gospodarczego. Wymaganie to podkreśla potrzebę formułowania celów i oczekiwań wobec uczniów na miarę ich możliwości oraz wspieranie ich w osiąganiu zakładanych celów zgodnie z ich indywidualnymi potrzebami. Pożądanym działaniem ze strony szkoły lub placówki jest pomoc w przezwyciężaniu trudności ucznia wynikających z jego sytuacji społecznej.

Standard 6. Rodzice są partnerami szkoły lub placówki. Współdecydują w sprawach szkoły lub placówki i uczestniczą w podejmowanych działaniach. Szkoła lub placówka współpracuje z rodzicami na rzecz rozwoju ich dzieci. Pozyskuje i wykorzystuje opinie rodziców na temat swojej pracy. Prowadzenie skutecznych działań edukacyjnych i wychowawczych wymaga współdziałania szkoły lub placówki (nauczycieli) i rodziców. Ważną rolę odgrywają tu partnerskie relacje, których budowanie wymaga zaangażowania ze strony szkoły lub placówki. Powinna ona stwarzać przestrzeń i motywować do kontaktowania się rodziców z nauczycielami i osobami odpowiedzialnymi za kierowanie szkołą. Partnerstwo z rodzicami nie powinno polegać tylko na ich obecności podczas szkolnych wydarzeń i uroczystości, ale przede wszystkim służyć ustalaniu wspólnych działań na rzecz wspierania uczniów w ich rozwoju. Wszystkie związane z tym tematem badania dowodzą, że o sukcesie edukacyjnym uczniów w dużym stopniu decyduje wsparcie otrzymywane w domu rodzinnym. Zaangażowanie rodziców w proces edukacyjny pozytywnie wpływa na osiągnięcia uczniów, dlatego właściwym jest, aby szkoła nie tylko zachęcała, ale wręcz wymagała udziału rodziców w tym procesie. Partnerstwo powinno zakładać także angażowanie rodziców w proces podejmowania decyzji dotyczących istotnych aspektów pracy szkoły lub placówki.

Standard 7. Szkoła lub placówka współpracuje ze środowiskiem lokalnym na rzecz wzajemnego rozwoju oraz w sposób celowy współpracuje z instytucjami i organizacjami działającymi w środowisku lokalnym, a w przypadku szkoły prowadzącej kształcenie zawodowe, również z pracodawcami. Współpraca szkoły lub placówki ze środowiskiem lokalnym wpływa na ich wzajemny rozwój oraz na rozwój uczniów. Ważne w pracy szkoły lub placówki jest jej umiejscowienie w środowisku lokalnym oraz podejmowanie autentycznej i celowej współpracy, która korzystnie wpływa na wzajemny rozwój. Korzystanie przez szkołę lub placówkę z zasobów znajdujących się w najbliższym środowisku służy tworzeniu lub wzbogacaniu warunków podstawowej działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej szkoły dla rozwoju uczniów. Współpraca może przybierać różną postać – od przekazywania informacji po wspólne organizowanie przedsięwzięć – i może dotyczyć różnej liczby podmiotów w zależności od celów, potrzeb i zasobów środowiska lokalnego. W wielu środowiskach rola szkoły lub placówki nie sprowadza się jedynie do edukacji dzieci i młodzieży. Szkoła lub placówka często staje się instytucją wpływającą na rozwój potencjału społecznego środowiska, w którym działa.

Standard 8. Szkoła lub placówka, organizując procesy edukacyjne, uwzględnia wnioski z analizy wyników egzaminu ósmoklasisty, egzaminu maturalnego, egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie, egzaminu zawodowego oraz innych badań zewnętrznych i

wewnętrznych. W szkole lub placówce analizuje się wyniki egzaminów, wyniki ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej oraz innych badań zewnętrznych i wewnętrznych, odpowiednio do potrzeb szkoły lub placówki. Analizy prowadzą do formułowania wniosków i rekomendacji, na podstawie których nauczyciele planują i podejmują działania służące jakości procesów edukacyjnych. Działania te są monitorowane i analizowane, a w razie potrzeb – modyfikowane. Szkoły lub placówki, które dążą do wysokiej efektywności kształcenia i wychowania badają i pozyskują informacje na temat tej działalności, a wyniki prowadzonych analiz są punktem wyjścia do planowania działań doskonalących. Analizy powinny prowadzić do formułowania wniosków i rekomendacji w celu podniesienia jakości procesów edukacyjnych. Wymaganie uwzględniania wniosków z analizy danych pochodzących z różnych źródeł podczas organizowania procesów edukacyjnych wywodzi się z przekonania, że można działać lepiej, a kształcenie może być bardziej efektywne, jeśli przy podejmowaniu decyzji szkoła lub placówka będzie kierować się dowodami na temat skuteczności podejmowanych działań. Wykorzystywanie danych dotyczących efektywności własnej działalności jest przejawem wysokiego profesjonalizmu i chęci rozwoju, a także jedną z podstawowych cech organizacji uczącej się w społeczeństwie wiedzy.

Standard 9. Zarządzanie szkołą lub placówką służy jej rozwojowi. Zarządzanie szkołą lub placówką koncentruje się na zapewnieniu warunków organizacyjnych odpowiednich do realizacji zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych. W procesie zarządzania wykorzystuje się wnioski wynikające ze sprawowanego nadzoru pedagogicznego. Podejmuje się działania zapewniające szkole lub placówce wspomaganie zewnętrzne odpowiednie do potrzeb i służące rozwojowi szkoły lub placówki. W szkole lub placówce są ustalane i przestrzegane procedury dotyczące bezpieczeństwa, w tym sposobów działania w sytuacjach trudnych i kryzysowych. Kluczowym elementem decydującym o jakości każdej organizacji, w tym szkoły lub placówki, jest właściwe zarządzanie. Efektywni dyrektorzy działają celowo, zatrudniają dobrych nauczycieli, wspierają nauczycieli w rozwoju i ułatwiają realizację wspólnie uzgodnionych celów. Dzielą się odpowiedzialnością, angażują nauczycieli w proces podejmowania decyzji, powodując, że wszystkie działania planowane i realizowane w szkole lub placówce są skoncentrowane na nauczaniu/uczeniu się i podnoszeniu jakości pracy. W wymaganii ważne jest zapewnienie warunków odpowiednich do realizacji zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych oraz zapewnieniu szkole/placówce wspomagania zewnętrznego odpowiedniego do potrzeb<sup>1190</sup>.

---

<sup>1190</sup> Tamże.

Wymienione standardy posłużyły mi do przygotowania w kwestionariuszu (Aneks, załącznik nr 1) pytania, w którym badani oceniali, w jaki sposób doskonalenie zawodowe warunkuje jakość pracy szkoły. W pytaniu wyróżniłam czynniki, które odpowiadają każdemu z wymagań przedstawionych w rozporządzeniu. Analiza tych standardów jest istotna dla wszystkich szkół i placówek, które dążą do wysokiej efektywności i ustawicznie pracują nad podnoszeniem jakości procesów edukacyjnych. Wskaźniki te służą przede wszystkim do planowania działań doskonalących.

W działaniach projakościowych prowadzonych w szkole to właśnie nadzór pedagogiczny sprawowany przez dyrektora odgrywa zasadniczą rolę i jest nierozdzielnie związany z tym procesem. Celem przecież samego nadzoru pedagogicznego jest podnoszenie jakości kształcenia, wychowania i opieki w szkołach. Nowa koncepcja nadzoru pedagogicznego to przede wszystkim opracowanie i organizacja pomiaru jakości pracy szkoły, wykorzystanie wyników tych badań dla planowania rozwoju placówki, działania na rzecz podnoszenia jakości pracy szkoły, ale też inspirowanie, gromadzenie materiałów do oceny pracy nauczyciela, wspomaganie merytoryczne i organizacyjne młodych nauczycieli<sup>1191</sup>. Uczenie jakości, jakościowy rozwój ucznia i szkół to cel nadzoru pedagogicznego, za który odpowiedzialny jest dyrektor i cała rada pedagogiczna. Dyrektor systemowo wspomaga nauczycieli w realizacji ich zadań, w szczególności przez: diagnozę pracy szkoły, planowanie działań rozwojowych, w tym motywowanie nauczycieli do doskonalenia zawodowego, prowadzenie działań rozwojowych, w tym organizowanie porad i szkoleń. Wspomaganie przyczynia się do doskonalenia pracy szkoły, o ile realizowane jest właściwie. 30 sierpnia 2021 roku Minister Edukacji i Nauki podpisał rozporządzenie wprowadzające zmiany w nadzorze pedagogicznym<sup>1192</sup>. Od tej pory nadzór sprawowany jest tylko w dwóch formach: kontroli i wspomagania. Zniesiona została ewaluacja zewnętrzna i wewnętrzna oraz monitorowanie jako formy, które zdaniem ustawodawcy generowały w szkołach nadmierną biurokrację i nie przyczyniały się do działań projakościowych. Nadzór pedagogiczny sprawowany przez Ministra Edukacji i Nauki obowiązujący w roku szkolnym 2021/2022 w szczególności dotyczył: prawidłowości w realizacji zadań związanych z prowadzeniem sieci współpracy i samokształcenia dla nauczycieli prowadzonych przez publiczne placówki doskonalenia nauczycieli o zasięgu ogólnokrajowym. Zdaniem resortu oświaty planowane formy doskonalenia zawodowego

---

<sup>1191</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego, Dz. U. 2020 poz. 1551, 2021 poz. 1618.

<sup>1192</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 1 września 2021 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego, Dz.U. 2021 poz. 1618.

nauczycieli powinny być ukierunkowane na zapewnienie podnoszenia jakości pracy szkoły w zakresie zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych<sup>1193</sup>.

Jakość edukacji należy wiązać z rozwojem szkoły ukierunkowanym na rozwój ucznia i rozwój zawodowy nauczyciela. Szkoła jakości to szkoła spełniająca oczekiwania wszystkich nią zainteresowanych. To szkoła samoucząca się i samodoskonaląca się, nastawiona na osiągnięcie standardów i wyznaczająca w sposób ciągły nowe kierunki prowadzące do systemowych ulepszeń. W tym ujęciu procesy stawania się, rozwoju i doskonalenia człowieka i szkoły są nierozłączne. Dotyczą zarówno uczniów, jak i nauczycieli i tworzą jakość edukacji<sup>1194</sup>.

### Konkluzje

W niniejszym rozdziale w dużej mierze koncentruję się na doskonaleniu zawodowym nauczycieli realizowanym pod kierunkiem szkoły, a szczególnie jego uwarunkowaniach prawno-organizacyjnych. Czasy współczesne zaowocowały przesunięciem odpowiedzialności za inicjowanie i prowadzenie doskonalenia zawodowego oraz kierowanie nim na szkołę. Dzieje się tak dlatego, że jest to proces bardziej efektywny i dzięki niemu można natychmiast reagować na problemy szkoły. Sprzyjają temu procesowi również nowoczesne technologie i innowacyjne formy doskonalenia. Zatem szczegółowe rozpoznanie założeń dotyczących przedmiotowej pracy wydawało mi się zasadne. W rozdziale ukazałam rolę dyrektora szkoły, który odpowiedzialny jest za wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli. Przedstawiłam obowiązki dyrektora w tym zakresie wynikające z zapisów prawa oświatowego i pełniony przez niego nadzór pedagogiczny. Unaoczniałam rolę dyrektora szkoły jako lidera w procesie zmiany. Analiza dotyczyła również bardzo istotnej kwestii, a mianowicie wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli. Skupiłam się na przepisach prawa, które reguluje ten obszar pracy szkoły.

Doskonalenie zawodowe pod kierunkiem szkoły pozwala dostrzec wiele różnorodnych indywidualnych i organizacyjnych potrzeb, które należy brać pod uwagę, gdy chce się stworzyć szkołę rozumianą jako dynamiczną społeczność dążącą do rozwoju. Zdaniem Fullana, tylko te szkoły odnoszą sukcesy, w których nauczyciele rutynowo angażują się w ciągłe uczenie się<sup>1195</sup>.

---

<sup>1193</sup> Tamże.

<sup>1194</sup> B. Kędzierska, K. Potyrała, *Kształcenie i doskonalenie...*, s. 121.

<sup>1195</sup> M. G. Fullan, *The limits and the potential of professional development*, [w:] *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices*, (red.) T. R. Guskey, M. Huberman, Teachers College Press, New York 1995.



Zatem doskonalenie zawodowe pod kierunkiem szkoły jest współcześnie jednym z najważniejszych priorytetów w tym obszarze. Uwarunkowania prawno-organizacyjne i duża autonomia szkół pozwalają na jej prawidłową realizację. Rola dyrektora szkoły jest wiodąca w skutecznym inicjowaniu, organizowaniu i realizacji zadań związanych z doskonaleniem. Wytyczają je obowiązki dyrektora zawarte w przepisach prawa oświatowego. Doskonałym narzędziem do realizacji tych zadań w rękach dyrektora jest sprawowany przez niego nadzór pedagogiczny. Dyrektor jako lider edukacyjny skutecznie motywuje podwładnych do rozwoju zawodowego. Zachęca do zaangażowania w pracę zarówno indywidualną, jak i zespołową. Sam jednak musi posiadać umiejętności w tym zakresie. Tylko wysoki poziom zaangażowania, zaufania oraz bezpieczeństwo w miejscu pracy prowadzi zespoły nauczycielskie do inwestowania czasu i wysiłku w życie szkoły, i aby ten wysiłek został dobrze zagospodarowany, niezbędny jest właściwie zaplanowany proces wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli. Praca samokształceniowa rady pedagogicznej ma tu istotne znaczenie, a WDN w dużym stopniu wpływa na ten proces. Uczy wzajemnego zrozumienia i współpracy w zespole. Dzięki WDN istnieje możliwość celowego uczenia się w miejscu pracy oraz wybór takich form doskonalenia, które najbardziej odpowiadają nauczycielom. Istnieje ogromna różnorodność form i metod doskonalenia, w których nauczyciele mogą uczestniczyć i pozyskać na niedofinansowanie. Są to: seminaria, konferencje, wykłady, warsztaty, studia podyplomowe, konsultacje, szkolenia, kursy. Wszystkie te formy znacząco przyczyniają się do pozyskiwania i uzupełnienia wiedzy oraz nabywania umiejętności. Oprócz tradycyjnych form doskonalenia w propozycjach szkoleń dla nauczycieli współcześnie zaczynają dominować formy innowacyjne. Przykładem takich form są nowoczesne technologie, e-learning, grywalizacja, szkolenia prowokatywne, inscenizowane, myślenie wizualne i wiele innych. Wszystkie formy szkoleń, zarówno te tradycyjne, jak i innowacyjne, wpływają na umiejętność uczenia się kadry uczącej, która doskonalona przez całe życie zasadniczo wpływa na jakość pracy szkoły.

W uczącym się społeczeństwie doskonalenie zawodowe nauczycieli jest koniecznym obowiązkiem zapisanym w przepisach prawa oświatowego, zgodnie z wytycznymi Unii Europejskiej. Przykładem takich uregulowań jest polityka na rzecz rozwijania umiejętności zgodna z ideą uczenia się przez całe życie. Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030 (ZSU)<sup>1196</sup> stała się priorytetem polityki oświatowej państwa. Nabywanie nowych umiejętności to kluczowy komponent nowoczesnej edukacji. Zmieniająca się rola kadry uczącej wymaga od

---

<sup>1196</sup> Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030: [https://kwalifikacje.edu.pl/wp-content/uploads/ZSU\\_2030.pdf](https://kwalifikacje.edu.pl/wp-content/uploads/ZSU_2030.pdf) [dostęp: 20.04.2023].

niej ciągłego doskonalenia. Szczególną rolę zyskują nowoczesne technologie, które tworzą warunki dla rozwoju umiejętności w edukacji formalnej. Strategia ta systemowo porządkuje proces doskonalenia i podkreśla, jak istotne jest zapewnienie nauczycielom możliwości doskonalenia zawodowego w środowisku pracy związanym z wyuczonym zawodem. Nauczycielom należy umożliwiać doskonalenie w szkołach i placówkach stosujących nowatorskie rozwiązania dydaktyczne, wychowawcze i organizacyjne oraz upowszechniać formy doskonalenia takie jak: staże, praktyki czy wizyty studyjne. Strategia ta również profesjonalnie i skutecznie wspiera rozwój umiejętności zawodowych kadr uczących w edukacji. Współczesnym modelem doskonalenia rekomendowanym w dokumentach ZSU 2030 jest triada: partnerstwo, współpraca i sieci. Idea sieciowania i szeroko rozumianego partnerstwa i współpracy w edukacji niewątpliwie wspierana jest technologiami informacyjnymi, ale też zmianami społeczno-gospodarczymi i kulturowymi, które dokonują się w XXI wieku. Środowiska nauczycielskie dzięki sieciowaniu, partnerstwu i współpracy mają możliwość zmienić kierunek własnej pracy, przyczynić się do ulepszenia pracy szkoły i wpłynąć na jej rozwój oraz zwiększyć prawdopodobieństwo podjęcia fundamentalnej zmiany systemowej<sup>1197</sup>.

Współczesna edukacja musi tworzyć silne przywództwo nastawione na jakość, tworząc wewnątrzszkolne systemy i procedury, które budują autonomię szkoły i jej kulturę. Dobra szkoła to szkoła jakości, nieustannie dążąca do rozwoju, doskonalenia i podnoszenia efektywności. Poprzez zespołowe analizowanie, monitorowanie, modyfikowanie i wdrażanie nowych działań otwiera pole do aktywności, kreatywności, inicjatywności uczniów i nauczycieli w środowisku lokalnym. Zapewnia uczącym się (uczniom i nauczycielom) możliwość nabywania wiedzy i umiejętności pożądaných w społeczeństwie XXI wieku. Budując jakość w szkole, należy systematycznie szkolić wszystkich pracowników po to, by wprowadzić placówkę na drogę rozwoju i wyższej jakości.

---

<sup>1197</sup> Tamże.

## ROZDZIAŁ 7

### Ocena sposobu wprowadzania reformy systemu edukacji po 1 września 2017 roku przez badanych nauczycieli

#### 7.1. Ocena przez badanych reformy oświaty i działań realizowanych przez MEN w zakresie przygotowania, rozpoczynania, wdrażania i informowania o zmianie

Funkcjonowanie systemu oświaty w dużej mierze jest uwarunkowane przez politykę oświatową państwa. Polityka zaś dotyczy nie tylko kwestii władzy, ale też walki o nią, współzawodnictwa o kontrolę nad zasobami, czy konfliktu między zróżnicowanymi interesami<sup>1198</sup>. W 2014 roku partia polityczna Prawo i Sprawiedliwość zapowiedziała w swoim programie wyborczym<sup>1199</sup> wycofanie skutków reformy z 1999 roku. Kiedy w 2015 roku wygrała wybory, stało się jasne, że przystąpi do pracy nad nową reformą systemu edukacji. Prace nad reformą trwały od początku 2016 roku. W lutym 2016 roku Minister Edukacji Narodowej Anna Zalewska rozpoczęła „Dobrą zmianę”<sup>1200</sup>. Celem wprowadzanej reformy były zmiany strukturalne i programowe. W głównej mierze dotyczyły zmiany struktury szkół, podstaw programowych, programów nauczania, podręczników, systemu egzaminacyjnego, sieci szkół oraz sytuacji zawodowej nauczycieli<sup>1201</sup>.

Będąc pracownikiem doskonalenia<sup>1202</sup>, zajmuję się systemowym wspomaganie nauczycieli i praktyczną stroną doskonalenia zawodowego. Z dużą uwagą obserwowałam dokonujące się zmiany systemu polskiej edukacji i aktywnie w nich uczestniczyłam. W okresie poprzedzającym reformę tj. od 1 września 2016 roku bardzo intensywnie uczestniczyłam w różnego rodzaju szkoleniach systemowych poświęconych reformie i zmianom z nią związanych. Do najczęstszych należały spotkania z przedstawicielami kuratorium oświaty, władzami gmin i powiatów prowadzącymi szkoły, ekspertami oświatowymi, wydawnictwami

---

<sup>1198</sup> A. Samuels, *Polityka na kozetce*, ENETEIA, Warszawa 2015, s.31.

<sup>1199</sup> Program Prawa i Sprawiedliwości 2014, [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiWLi7woT5AhUNQPEDHfnlCCMQFnoECAoQAQ&url=http%3A%2F%2Fpis.org.pl%2Fmedia%2Fdownload%2F528ca7b35234fd7dba8c1e567fe729741baaaf33.pdf&usg=AOvVaw3LcsRTQnRHovBPW\\_Zg8Wmk](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiWLi7woT5AhUNQPEDHfnlCCMQFnoECAoQAQ&url=http%3A%2F%2Fpis.org.pl%2Fmedia%2Fdownload%2F528ca7b35234fd7dba8c1e567fe729741baaaf33.pdf&usg=AOvVaw3LcsRTQnRHovBPW_Zg8Wmk) [dostęp: 11.01.2023].

<sup>1200</sup> Dobra szkoła. Reforma edukacji. Najważniejsze zmiany, <http://reformaedukacji.men.gov.pl> [/dostęp: 02. 02. 2023].

<sup>1201</sup> Szczegółowy opis wprowadzonych zmian przedstawiłam w rozdziale 5: Założenia prawne i sposób funkcjonowania systemu doskonalenia zawodowego nauczycieli w Polsce po wprowadzeniu reformy z dniem 1 września 2017 roku.

<sup>1202</sup> Od ponad dziesięciu lat pracuję jako trener edukator szkoleń w placówce doskonalenia nauczycieli w Rybniku.

oraz przedstawicielami MEN. Miały one na celu przybliżyć pracownikom wspomaganiam zmian, jakie dokonywały się w polskiej oświacie, ich zaawansowanie, problemy i trudności jakie się pojawiały w trakcie ich inicjowania oraz wchodzące do szkół zmiany legislacyjne. Wielokrotnie, w tym okresie, uczestniczyłam w spotkaniach z radami pedagogicznymi, w trakcie których przybliżałam nauczycielom zmiany, które się dokonywały, ale też wsłuchiwałam się w ich problemy i odpowiadałam na różne pytania związane z reformą. Na podstawie prowadzonych obserwacji środowisk nauczycielskich zauważyłam, że odczuwane w tym okresie emocje nauczycieli były bardzo silne, różnorodne, miały swój koloryt i były bardzo intensywne. Jeżeli chodzi o natężenie emocji, to w większości dominowały te negatywne (złość, irytacja, strach)<sup>1203</sup>. W grupie nauczycieli z likwidowanych gimnazjów dochodziło do obniżenia nastroju, który prowadził w ostateczności do negacji „wszystkiego i wszystkich”. Nauczyciele stali się podejrzliwi i wycofani, a w działaniach – asekuracyjni<sup>1204</sup>.

Również dla pracowników placówek wspierania, tak samo jak dla nauczycieli w szkołach, był to bardzo trudny okres. Każde z prowadzonych szkoleń i spotkań z nauczycielami wymagało bardziej umiejętności psychologicznych aniżeli merytorycznych i tych związanych z przybliżaniem zmian. Nauczyciele potrzebowali uwagi, wysłuchania i zapewnień, że w końcu wszystko się ustabilizuje i że fala irytacji i złości, która im towarzyszyła, nie przysłoni całkowitego obrazu reformy i jej racjonalnej oceny oraz że uczeń znajdzie się na pierwszym miejscu w ich pracy dydaktycznej, opiekuńczej i wychowawczej. W spotkaniach i szkoleniach uczestniczyło bardzo wielu nauczycieli, mimo iż ustawodawca nie wprowadził obligatoryjnych i systemowych uregulowań w tym zakresie. Świadczyło to o ogromnej odpowiedzialności i potrzebie poszukiwania informacji, i wzmacniania kompetencji. Nauczyciele poszukiwali wiedzy o wdrażanej reformie, potrzebowali nowych kwalifikacji, wsparcia psychologicznego, szkoleń przeciwdziałających wypaleniu zawodowemu i wiele innych, w tym wiedzy o zmianie edukacyjnej. Na spotkaniach nauczyciele bardzo chcieli dzielić się emocjami, które im

---

<sup>1203</sup> Definicja emocji i jej cechy zostały opisane w książce: Ekerman P., Davidson R., *Natura emocji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000. Autorzy definiują emocje jako stan znacznego poruszenia umysłu, który charakteryzuje się tym, że pojawia się nagle i łączy się z pobudzeniem somatycznym. Emocje mogą być bardzo intensywne, ale przejściowe. Tradycyjna psychologia introspektywna wyróżnia trzy istotne cechy procesów emocjonalnych: znaki emocji (pozytywne, negatywne), natężenie emocji (wiąże się z wielkością wpływu tego procesu na zachowanie) oraz treść emocji (określa znaczenie bodźca i usposabia do konkretnego zachowania).

<sup>1204</sup> Pojęcie obniżenia nastroju i ich konsekwencje przyjął za: Jarema M., Rabe-Jabłońska J., *Psychiatria*, Wydawnictwo PZWL, Warszawa 2011. Według przyjętej definicji obniżenie nastroju to najczęściej obserwowane odchylenie nastroju. Nastrój zaś to stan psychiczny, który utrzymuje się u człowieka przez dłuższy czas. Może być podwyższony, ale i obniżony. Przyczyną obniżenia nastroju mogą być różne zdarzenia między innymi kłopoty natury zawodowej. Człowiek w obniżonym nastroju ma na przykład mniej ochoty na podejmowanie jakiegokolwiek aktywności, wszystko widzi w czarnych barwach. Towarzyszy mu uczucie niepokoju, smutku, zamartwianie się, frustracja, obniżenie samopoczucia, poczucie chronicznego zmęczenia itp.

towarzyszyły, zasłyszanyimi informacjami, uwagami i chętnie o nich rozmawiali. Dlatego bardzo zaskoczył mnie fakt, że podczas badań kwestionariuszowych, które prowadziłam, pojawiło się dużo asekuracyjnych odpowiedzi na przykład: „trudno powiedzieć”, chociaż z rozmów wynikało, że nauczyciele są zdecydowani w swych ocenach.

Ta ciekawa i intensywna pod wieloma względami rzeczywistość społeczno-edukacyjna okresu reformy sprawiła, że nastąpiła swoista antynomia w postawach badanych. Z jednej strony gotowość do rozmów, dyskusji, oceniania i składania różnego rodzaju deklaracji, a z drugiej wycofanie i asekuracja. Nie można również pominąć faktu, że emocje wpływały na oceny i deklaracje składane przez badanych nauczycieli, a szczególnie nauczycieli gimnazjów, których reforma pozbawiła miejsc pracy i sprawiła, że znaleźli się zupełnie w nowej sytuacji zawodowej.

W realizowanych przeze mnie badaniach udział wzięło 310 nauczycieli z terenu województwa śląskiego, zróżnicowanych pod względem wieku, awansu zawodowego, stażu pracy oraz typu szkoły, w których badani nauczyciele pracowali. Szczegółową analizę respondentów zamieściłam w rozdziale IV<sup>1205</sup>. Warto w tym miejscu zwrócić uwagę, że w badaniach ilościowych, które przeprowadziłam, istotną statystycznie zmienną okazał się „typ szkoły”, w których pracują badani nauczyciele. Pozwoliło mi to zweryfikować hipotezę, w której założyłam, że istnieją różnice w zakresie oceny zmian strukturalnych i programowych dokonywanej przez nauczycieli ze szkół podstawowych, gimnazjów, liceów ogólnokształcących, techników, zasadniczych szkół zawodowych. Podstawą analizy były odpowiedzi badanych nauczycieli udzielane w pytaniach zamkniętych, otwartych i półotwartych zamieszczone w kwestionariuszu ankiety (Aneks, załącznik nr 1). Uzyskany materiał wykorzystałam do opisu danych ilościowych, zaś wypowiedzi badanych udzielane w pytaniach otwartych pozwoliły mi na pogłębienie tego opisu.

Badania prowadziłam w szczególnie intensywnym okresie, jaki miał miejsce w polskich szkołach (tj. od października 2017 roku do stycznia 2018 roku), a był to początkowy okres wprowadzania reform. Z jednej strony ogrom zmian legislacyjnych towarzyszących reformie wprowadzanej przez MEN od 1 września 2017 roku spowodował, że pracy nauczycieli towarzyszył chaos, dezorganizacja, zwiększenie obowiązków zawodowych, a także wzrost znaczenia biurokracji. Z drugiej upolitycznienie reformy, strajki środowisk edukacyjnych w obronie gimnazjów i często medialna nagonka wprowadzanej reformy prowadziły do oporu lub niechęci części nauczycieli do wprowadzanych zmian. Praca pod ogromną presją, w chaosie i

---

<sup>1205</sup> Szczegółową charakterystykę respondentów omówiłam w rozdziale 4: Metodologiczne podstawy badań własnych.

wobec wielu niewiadomych doprowadziła do szczególnego natężenia emocji i obniżenia nastroju, który towarzyszył pracy nauczycieli i przekładał się bezpośrednio na ich działania<sup>1206</sup>.

W przedmiotowej dysertacji przywołuję badania przeprowadzone przez A. Szafrąską na temat przygotowanej w 2017 roku reformy. Celem tych badań było poznanie deklaracji nauczycieli na temat samej reformy, jak i opinii nauczycieli na temat polityki oświatowej. Wspomniane badania przeprowadzono w 2017 roku wśród nauczycieli szkół publicznych z województwa śląskiego. W badaniu uczestniczyło 911 nauczycieli z 36 powiatów grodzkich i ziemskich. Respondenci byli nauczycielami z różnych typów szkół<sup>1207</sup>. Przywołane badania z racji tego, że zostały przeprowadzone w tym samym czasie (2017 rok), a także wśród nauczycieli z województwa śląskiego, są niezwykle cennym materiałem porównawczym, szczególnie w kontekście analizy zmian strukturalnych i oceny sytuacji nauczycieli w okresie zmiany. Odwołanie się do wyników tych badań sprawi, że na ich podstawie mogę ustalić różnice i podobieństwa w odbiorze i ocenie reformy przez badanych. Dzięki nim mogę również spojrzeć z szerszej perspektywy na postawy i działania nauczycieli wobec reformy systemu oświaty i odnieść się do tych spostrzeżeń i ocen w swojej pracy.

Badanych nauczycieli w pytaniu zamkniętym poprosiłam o ocenę sposobu wprowadzania reformy systemu edukacji po 1 września 2017 roku w zakresie przygotowania zmiany, rozpoczynania zmiany, informowania o zmianie, wdrażania zmiany. Interesowało mnie jak badani nauczyciele oceniają sam proces przygotowawczy reformy, później jej rozpoczęcie i wdrażanie, a także informowanie o wprowadzanych zmianach. Badani mieli możliwość wyboru odpowiedzi, które mogli przedstawić na siedmiostopniowej skali od 1 – bardzo dobrze do 7 – bardzo źle.

Oficjalny dokument „Program Prawa i Sprawiedliwości 2014”<sup>1208</sup> zawierał zapowiedź wprowadzenia reformy systemu edukacji. Postulowano między innymi: wycofanie skutków reformy z 1999 roku, czyli powrót do ośmioletniej szkoły podstawowej, czteroletniego liceum, pięcioletniego technikum i likwidację gimnazjów. Szczegółowo pisałam o tym procesie w rozdziale 5<sup>1209</sup>. Według Instytutu Badań Rynkowych i Społecznych z 2015 roku aż 70%

---

<sup>1206</sup> 4 września będą pikietować przed siedzibą MEN. „Dziennik Zachodni” 28.08.2017, <https://dziennikzachodni.pl/znp-zapowiada-protest-nauczycieli-4-wrzesnia-beda-pikietowac-przed-siedziba-men/ar/12427280> [dostęp: 15.12.2022].

<sup>1207</sup> A. Szafrąska, *Nauczyciele wobec reformy systemu oświaty – spostrzeganie, dylematy i pokłosie „wielkiej zmiany”*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2022.

<sup>1208</sup> Program PiS 2014 [w:] [pis.org.pl](http://pis.org.pl), 15 lutego 2014 r., s.130, <https://pis.org.pl/dokumenty> [dostęp: 20.11.2022].

<sup>1209</sup> Podrozdział 5.1.: *Reforma systemu edukacji z 2017 roku – główne założenia*.

Polaków chciało likwidacji gimnazjów i powrotu ośmioklasowej szkoły podstawowej<sup>1210</sup>. Zapowiadane zmiany w oświacie skonsolidowały środowiska opozycyjne, które rozpoczęły krytykę reformy<sup>1211</sup>. Zresztą podobna krytyka miała miejsce w 1999 roku, kiedy wprowadzono, opracowaną w ramach programu czterech reform przez rząd Jerzego Buzka i ówczesnego Ministra Edukacji Narodowej Mirosława Handkego, reformę edukacji z 1999 roku<sup>1212</sup>. Krytycy reformy wówczas zarzucali jej między innymi: wzrost agresji wśród uczniów gimnazjów, marginalizację szkolnictwa zawodowego, „przeładowanie” podstaw programowych, skomplikowany system egzaminów zewnętrznych, wzrost biurokracji (na przykład procedura awansu zawodowego) oraz brak jakichkolwiek działań mających na celu przygotowanie nauczycieli i dyrektorów szkół do wprowadzanych zmian<sup>1213</sup>. Zatem zarówno w 1999 roku, jak i 2017 przygotowanie reformy, rozpoczynanie, informowanie i wdrażanie odbywało się w niesprzyjającej atmosferze i braku zaufania społecznego do reformatorów. To zdecydowanie zaważyło na ocenie reformy i jej skutków przez nauczycieli, ale też rodziców i samych uczniów. Porównując atmosferę roku 1999 do tej z 2017, można znaleźć wiele podobieństw<sup>1214</sup>. Po pierwsze, przygotowanie reformy w 1999 roku, jak i w 2017 odbywało się bez obecności nauczycieli, poza środowiskiem oświatowym, na szczepku decydentów politycznych. Po drugie, legislacyjnie reforma nie została opracowana na czas, akty prawne pojawiały się na bieżąco, doraźnie, dyrektorzy działali bardziej intuicyjnie niż prawnie. Po trzecie, nie przygotowano kadry, zarówno dyrektorów szkół, jak i nauczycieli do zmian, które wprowadzano, niewiele było na przykład informacji praktycznych, jak wprowadzać nową podstawę programową, tworzyć dokumenty szkolne, interpretować zapisy dotyczące awansu zawodowego czy przygotowania szkół do egzaminu zewnętrznego. Ogrom zmian i pośpiech w ich wdrażaniu powodował chaos. Po czwarte, wdrażanie reformy odbywało się w

---

<sup>1210</sup> Sondaż: Czy Polacy chcą sześciolatki w szkołach i likwidacji gimnazjów? Newsweek.pl 31. 10. 2015, <https://www.newsweek.pl/polska/sondaz-6-latki-w-szkole-i-likwidacja-gimnazjum/4kl9yvy> [dostęp: 20.06.2023].

<sup>1211</sup> G. Osiecki, Czy reformy rządu Jerzego Buzka wyhamowały rozwój Polski? Forsal. pl 2012, <https://forsal.pl/artykuly/667148,czy-reformy-rzadu-gerzego-buzka-wyhamowaly-rozwoj-polski.html> [dostęp: 20.06.2023].

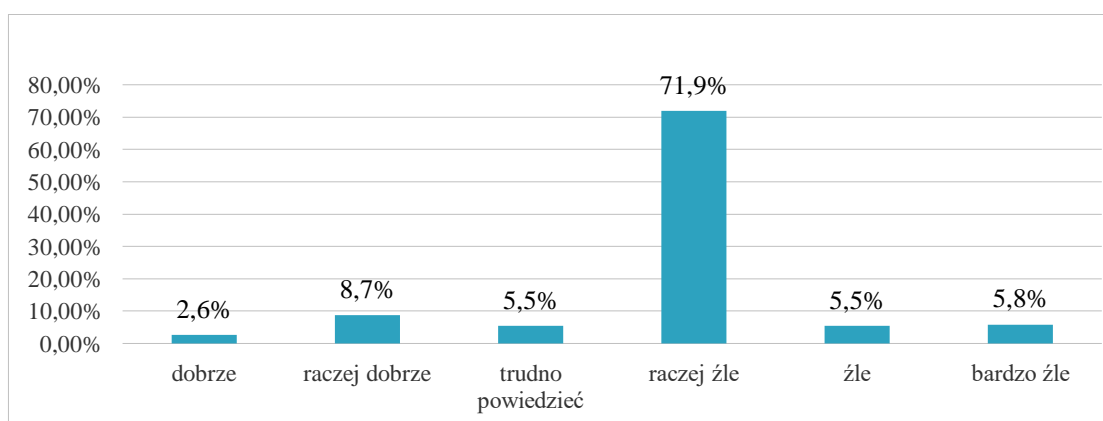
<sup>1212</sup> Tamże.

<sup>1213</sup> Wyniki głosowania orka. sejm. gov. pl: Przeciwno ustawie wprowadzającej reformę z 1999 roku głosowali w Sejmie wszyscy posłowie Polskiego Stronnictwa Ludowego, 35 posłów SLD, 6 posłów AWS-u, 1 poseł Unii Wolności i 1 poseł niezrzeszony, <http://orka.sejm.gov.pl/SQL.nsf/glosowania?OpenAgent&3&25&147>[dostęp: 20.03.2023]. P. Osowski, Stoi na czele nauczycieli od blisko 20 lat. Kim jest Sławomir Broniarz? wiadomości. wp. pl pisał: Jednym z krytyków reformy był również prezes Związku Nauczycielstwa Polskiego Sławomir Broniarz, który zorganizował wtedy okupację budynku Ministerstwa Edukacji Narodowej oraz strajk pracowników oświaty. Zarzucał, że reforma przyniesie tylko chaos i nie będzie korzystna dla sytuacji zawodowej nauczycieli, <https://wiadomosci.wp.pl/stoi-na-czele-nauczycieli-od-blisko-20-lat-kim-jest-slawomir-broniarz-6106940893132929a> [dostęp: 20.03.2023].

<sup>1214</sup> W 1999 roku pracowałam na stanowisku dyrektora zespołu szkół ponadpodstawowych i tworzyłam w szkole warunki związane z przekształceniem struktury zespołu i powołaniem gimnazjum.

niesprzyjającej atmosferze (krytyka, strajki, medialna nagonka), dlatego kształtująca się w społeczeństwie opinia o reformie była negatywna. Nauczyciele potrzebowali wtedy, ale i dzisiaj potrzebują, atmosfery spokoju, rzetelnej informacji, pomocy we wdrażaniu zmian oraz wsparcia psychologicznego, który wpływa na ich dobrostan. W takiej atmosferze Ministerstwo Edukacji Narodowej rozpoczęło proces przygotowania zmiany. Już w 2016 roku rozpoczęto prace nad podstawami programowymi, projektami ustaw i rozporządzeń, między innymi rozporządzeń dotyczących podstaw programowych, ramowych planów nauczania, zasad finansowania oświaty, awansu zawodowego oraz wielu innych. Każdy z opracowanych projektów pojawiał się na stronach internetowych MEN oraz na stronach ORE. Każdy podmiot odpowiedzialny za wdrażanie reformy mógł na bieżąco śledzić zmiany i się do nich przygotowywać. Jako pracownicy placówek wspomaganie na podstawie projektów rozporządzeń opracowywaliśmy programy szkoleniowe i reagowaliśmy na zgłoszenia dyrektorów szkół w celu przygotowania rad pedagogicznych do zmieniających się warunków. Na początku więc zapytałam badanych o to, jak oceniają reformę systemu edukacji w zakresie przygotowania zmiany. Najliczniejsza grupa badanych (71,9%) oceniła przygotowanie owej zmiany raczej źle. 5,5% respondentów oceniło ją źle, a 5,8% – bardzo źle. 8,7% badanych oceniło przygotowanie reformy jako raczej dobre, a jedynie 2,6% – jako dobre. Żaden z respondentów nie ocenił przygotowania zmiany bardzo dobrze<sup>1215</sup>. 5,5% badanych nie miało zdania na ten temat. Wyniki w ujęciu procentowym ukazałam na wykresie 2.

**Wykres 2.** Ocena wprowadzania reformy systemu edukacji w zakresie przygotowania zmiany



N = 310

Źródło: opracowanie własne.

<sup>1215</sup> W sytuacji braku wskazań kategorie nie są uwzględnione na wykresie.



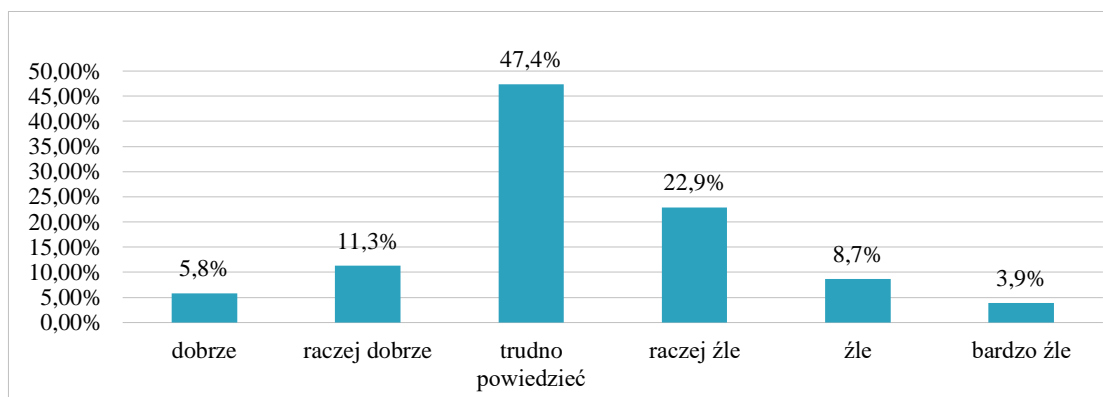
Partia Prawo i Sprawiedliwość, ogłaszając wprowadzenie reformy, zapewniała o zaawansowanych pracach legislacyjnych i programowych. Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe wpłynęły do Sejmu 14 listopada 2016 roku. 30 listopada 2016 roku odbyło się w Sejmie pierwsze czytanie ustawy. Jednocześnie głosowany był wniosek o jej odrzucenie. W rezultacie odbyły się łącznie trzy czytania na posiedzeniu Sejmu. 16 grudnia 2016 roku ustawę przekazano Prezydentowi do podpisu, który ostatecznie 9 stycznia 2017 roku ją podpisał<sup>1216</sup>. W dniu 11 stycznia 2017 roku Ustawa została opublikowana w Dzienniku Ustaw<sup>1217</sup>. Wprowadzenie przepisów w życie zainicjowało proces rozpoczynania reformy i związany z nim proces informowania o zmianie. Do najważniejszych działań związanych z rozpoczynaniem zmiany należały spotkania przedstawicieli MEN z samorządami, przedstawicielami kuratoriów oświaty oraz związków zawodowych. Proces uzgodnień międzyresortowych również zajmował istotne miejsce (szczególnie Ministerstwo Finansów oraz Rodziny i Polityki Społecznej). Resort przygotował listy intencyjne dla różnych środowisk (w tym dla rodziców). W atmosferze niepokoju społecznych rozpoczynała się jedna z najpoważniejszych reform edukacyjnych. Dlatego zapytałam badanych o ocenę wprowadzania reformy systemu edukacji w zakresie rozpoczynania zmiany. Jeśli chodzi o rozpoczynanie zmiany, niemal połowa badanych (47,4%) nie miała zdania w tym zakresie. Jedna piąta respondentów (22,9%) uznała owo rozpoczęcie za raczej złe, 8,7% – za złe, a 3,9% – za bardzo złe. Mniejsza grupa ankietowanych (11,3%) oceniła rozpoczęcie zmiany jako raczej dobre, a 5,8% – jako dobre. Żaden z respondentów nie ocenił go bardzo dobrze. Wyniki w ujęciu procentowym ukazałam na wykresie 3.

---

<sup>1216</sup> Prezydent podpisał ustawy reformujące system oświaty, prezydent.pl 9 stycznia 2017 <https://www.bing.com/search?q=41.+Prezydent+podpisa%C5%82+ustawy+reformuj%C4%85ce+system+o%C5%9Bwiaty%2C+prezydent.pl+9+stycznia+2017&cvid=ab5176735a924193836ac8a47080c499&aqs=edge.69i57j69i64.2013j0j9&FORM=ANAB01&PC=HCTS> [dostęp: 15.06.2023].

<sup>1217</sup> Rządowe Centrum Legislacji, Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Dziennik Ustaw – dziennikustaw.gov.pl <https://www.bing.com/search?q=42.+Rz%C4%85dowe+Centrum+Legislacji%2C+Ustawy+z+dnia+14+grudnia+2016+r.+%E2%80%93+Dziennik+Ustaw+%E2%80%93+dziennikustaw.gov.pl&cvid=ea87746a192248488b04b1b71e601976&aqs=edge.69i57j69i64.2388j0j9&FORM=ANAB01&PC=HCTS> [dostęp: 15.06.2023].

**Wykres 3.** Ocena wprowadzania reformy systemu edukacji w zakresie rozpoczynania zmiany



N = 310

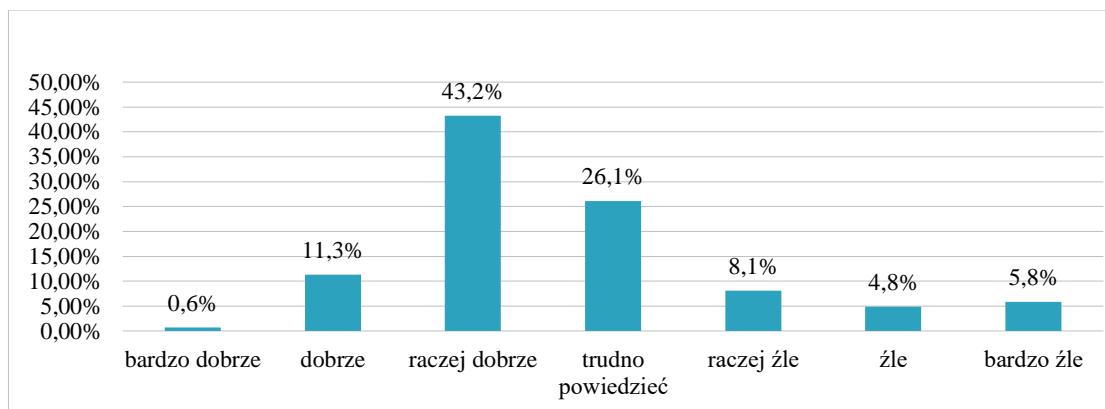
Źródło: opracowanie własne.

Poprosiłam ankietowanych o ocenę reformy w zakresie informowania o wprowadzanej zmianie. MEN wraz z zakończeniem prac legislacyjnych uruchomiło pod adresem <http://reformaedukacji.men.gov.pl/> internetowy serwis informacyjny na temat reformy<sup>1218</sup>. W serwisie znalazły się najważniejsze uregulowania prawne dotyczące nowego systemu, interpretacje ekspertów dotyczące podstaw programowych, propozycje lektur szkolnych, zmiany dotyczące szkolnictwa branżowego i wiele innych. Równocześnie MEN organizowało spotkania informacyjne z przedstawicielami różnych środowisk odpowiedzialnych za wdrażanie zmiany między innymi: z przedstawicielami samorządów, kuratorium oświaty, spotkania z ekspertami, wydawcami podręczników, ale też przedstawicielami rodziców, związków zawodowych, przedstawicielami pracowników placówek wspomaganie. Sama w tym okresie uczestniczyłam w rozlicznych spotkaniach informacyjnych i szkoleniowych organizowanych przez różne podmioty, a to przedstawiciele MEN, kuratoriów oświaty czy organów prowadzących. W podobny sposób o wprowadzanych zmianach informowano dyrektorów szkół (spotkania organizowane przez organy prowadzące, kuratoria oświaty). Minister Edukacji Narodowej Anna Zalewska organizowała konferencje, odpowiadała na pytania dziennikarzy, występowała w Sejmie i Senacie, w czasie tych spotkań i rozmów informowała o zmianach i postępie w ich wdrażaniu. Najliczniejsza grupa respondentów (43,2%) oceniła informowanie o wprowadzanej zmianie jako raczej dobre. Jedna czwarta badanych (26,1%) nie miała zdania w tym zakresie. Mniejsza grupa ankietowanych (11,3%) oceniła informowanie o zmianie jako dobre, lecz jedynie niecały 1% badanych – jako bardzo

<sup>1218</sup> Serwis był aktywny przez pierwsze trzy lata wdrażania reformy.

dobrze. 8,1% respondentów oceniło je jako raczej złe, 4,8% – jako złe, a 5,8% – jako bardzo złe. Odpowiedzi w ujęciu procentowym ukazałam na wykresie 4.

**Wykres 4.** Ocena wprowadzania reformy systemu edukacji w zakresie informowania o zmianie



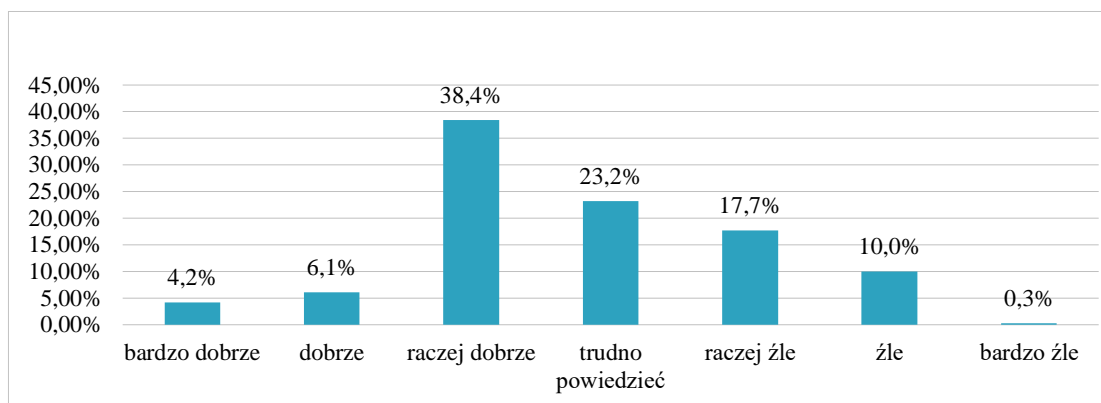
N = 310

Źródło: opracowanie własne.

Badani ocenili również proces wdrażania opisywanej zmiany. Szczegółowy proces wdrażania reformy opisałam w rozdziale piątym<sup>1219</sup>. Najważniejsze zmiany zostały zaplanowane do wdrożenia w roku szkolnym 2017/2018. Zmianie uległa struktura szkół (powstały nowe szkoły branżowe, zlikwidowano gimnazja, powstały ośmioletnie szkoły podstawowe, czteroletnie licea ogólnokształcące i pięcioletnie technika). Całkowicie zmienione zostały podstawy programowe kształcenia ogólnego i zawodowego. Proces ten odbywał się w atmosferze niepokoju i wzbudzał konflikty i nieporozumienia (szczególnie w tych radach pedagogicznych, które nie zostały odpowiednio doinformowane o czekającym ich procesie przekształceń). Ponad jedna trzecia ankietowanych (38,4%) oceniła wdrażanie zmiany jako raczej dobre. Niecała jedna czwarta badanych (23,2%) nie miała zdania w tym zakresie. Około jedna piąta badanych (17,7%) oceniła to wdrażanie jako raczej złe, 10% – jako złe, a niecała połowa procenta badanych – jako bardzo złe. 6,1% respondentów oceniło je jako dobre, a 4,2% – jako bardzo dobre. Odpowiedzi w ujęciu procentowym ukazałam na wykresie 5.

<sup>1219</sup> Podrozdział 5.1. Reforma systemu edukacji z 2017 roku – główne założenia.

**Wykres 5.** Ocena wprowadzania reformy systemu edukacji w zakresie wdrażania zmiany



N = 310

Źródło: opracowanie własne

Reasumując, przygotowanie reformy badani nauczyciele ocenili najgorzej spośród przedstawionych kategorii. 83,2% respondentów oceniło negatywnie. Rozpoczynanie zmiany 35,5% respondentów oceniło negatywnie, ale aż 47,5% zaznaczyło odpowiedź: „trudno powiedzieć” (zatem tak naprawdę byli niezdecydowani w swojej ocenie). Wdrażanie reformy 48,7% respondentów oceniło pozytywnie, co jest dużym zaskoczeniem wobec tylu nieprzychylnych opinii na temat reformy, tym bardziej że 23,2% badanych nie miało zdania na ten temat, udzielając odpowiedzi: „trudno powiedzieć”. Zdecydowanie najkorzystniej badani ocenili informowanie o zmianie – 55,1% oceniło ten proces pozytywnie, przy czym 26% respondentów nie miało zdania i udzieliło odpowiedzi: „trudno powiedzieć”.

W przywołanych badaniach przeprowadzonych przez Szafrąską badani wypowiedzieli się, wskazując elementy, które uważali za nieprawidłowe w sposobie przygotowania i prezentowania reformy. Łącznie udzielonych zostało 521 odpowiedzi. Zdecydowanie najczęściej padały uwagi na temat zbyt szybkiego tempa zmian i chaosu organizacyjnego. Takie wskazania znalazły się w 212 odpowiedziach. W licznych wypowiedziach badani odnosili się również do braku właściwego systemu informowania o zmianach wynikających ze zbyt szybkiego procesu jej opracowania. Przykładowe odpowiedzi, które wskazywali badani: „Brak spójnego przekazu dla nauczycieli i społeczeństwa”, „Chaotyczne informowanie o przewidywanych zmianach, późne zapoznania z gotowymi rozwiązaniami”. Dostrzegane przez nauczycieli nieprawidłowości w sposobie przygotowania i informowania o zmianie edukacyjnej dotyczyły między innymi: podstaw programowych i podręczników – 105 wskazań, zmian w obrębie struktury systemu oświaty – 87 wskazań, zmiany sytuacji nauczycieli – 44

wskazania, większe nakłady finansowe na oświatę – 41 wskazań, zmniejszenie liczby uczniów w klasie – 33 wskazania<sup>1220</sup>.

Zatem na podstawie przeprowadzonych badań kształtuje się spójny obraz nauczycieli niezadowolonych ze zmiany, szczególnie w obszarze przygotowania reformy, zarzucając jej pośpiech, „szalone tempo”, nieprzygotowanie nauczycieli do wprowadzanych zmian, brak podstaw prawnych na etapie przygotowania reformy. Chaos wprowadzanych reform w dużej mierze zdecydował o negatywnym stosunku badanych do pozostałych zmian wprowadzanych przez reformę.

## **7.2. Stosunek badanych nauczycieli do wprowadzanej reformy oświaty w zakresie zmian strukturalnych i programowych**

Podstawową zmianą strukturalną wprowadzoną przez resort oświaty w 2017 roku była likwidacja gimnazjów. Była to sztandarowa zmiana wprowadzona przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Do pozostałych należały: wprowadzenie ośmioletniej szkoły podstawowej, czteroletniego liceum ogólnokształcącego, pięcioletniego technikum, trzyletniej branżowej szkoły I stopnia, dwuletniej branżowej szkoły II stopnia, trzyletniej szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz szkoły policealnej<sup>1221</sup>. Zatem dotychczasowy ustrój szkolny wprowadzony w 1999 roku przez ministra Mirosława Handkego składający się z: sześcioletniej szkoły podstawowej, trzyletniego gimnazjum, trzyletniego liceum ogólnokształcącego, czteroletniego technikum i trzyletniej zasadniczej szkoły zawodowej przestał istnieć<sup>1222</sup>.

W przygotowanym kwestionariuszu ankiety poprosiłam badanych w pytaniu zamkniętym o ocenę wprowadzonych zmian strukturalnych i programowych. W obrębie struktury oświaty badani nauczyciele oceniali zmiany w zakresie: wydłużenia edukacji w szkołach podstawowych do ośmiu lat, likwidacji gimnazjów, wprowadzenia czteroletnich szkół średnich, wprowadzenia pięcioletnich techników oraz wprowadzenia dwuetapowych szkół branżowych. W zakresie zmian programowych badani nauczyciele oceniali najważniejsze założenia programowe reformy, do których należały: ogólne założenia programowe reformy, podstawy programowe kształcenia ogólnego, podstawy programowe kształcenia zawodowego, kanon lektur szkolnych, założenia wychowawczo-profilaktyczne dla szkół, zmiany w zakresie edukacji historycznej i patriotycznej, program wychowania do życia w rodzinie, koncepcja

---

<sup>1220</sup> A. Szafrńska, *Nauczyciele ...*, s. 284 – 292.

<sup>1221</sup> Ustawa Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo Oświatowe, Dz. U. 2017 poz. 60.

<sup>1222</sup> Ustawa z dnia 25 lipca 1998 roku o zmianie ustawy o systemie oświaty, Dz. U. 1998 nr 117 poz.759.

egzaminów zewnętrznych po szkole podstawowej. Respondenci mieli możliwość wyboru odpowiedzi. W badaniach zastosowałam siedmiostopniową skalę od 1 – bardzo dobrze do 7 – bardzo źle.

Badanych poprosiłam o ocenę wprowadzanych w szkole zmian strukturalnych w zakresie likwidacji gimnazjów. Gimnazja w polskim systemie oświaty pojawiły się 1 września 1999 roku, a wprowadziła je ustawa z 1998 roku o zmianie ustawy o systemie oświaty w ramach reformy systemu oświaty autorstwa ówczesnego ministra Edukacji Narodowej Mirosława Handkego będącej częścią programu czterech reform opracowanego i wdrażanego przez rząd Jerzego Buzka<sup>1223</sup>. Od tego roku gimnazjum było drugim, obowiązkowym poziomem kształcenia w Polsce. Uczęszczała do niego młodzież w wieku 13–16 lat, która ukończyła sześcioletnią szkołę podstawową. Pierwszym rocznikiem, który rozpoczął naukę w gimnazjum, był rocznik 1986, natomiast ostatnim – rocznik 2003. Nauka w gimnazjum trwała 3 lata i kończyła się ogólnopolskim egzaminem, od którego wyników w dużej mierze zależał wybór kolejnej szkoły. W 2016 roku Ministerstwo Edukacji Narodowej przygotowało projekt ustawy likwidującej gimnazja oraz przywracające ośmioklasową szkołę podstawową, która została uchwalona przez Sejm, przyjęta przez Senat, podpisana przez Prezydenta RP i ogłoszona w Dzienniku Ustaw<sup>1224</sup>. Na gruncie przyjętych przepisów proces likwidacji gimnazjów rozpoczął się od roku szkolnego 2017/2018. Uczniowie, którzy ukończyli w roku szkolnym 2016/2017 klasę VI szkoły podstawowej, stali się uczniami VII klasy szkoły podstawowej. W roku szkolnym 2018/2019 ostatni rocznik uczniów klas III ukończył gimnazjum, kończąc tym samym likwidację gimnazjów<sup>1225</sup>. Około jedna trzecia ankietowanych (31,3%) nie miała zdania na temat zmiany, jaką jest likwidacja gimnazjów. Niemal jedna piąta badanych (17,1%) oceniła zmianę, jako złą. Jedna dziesiąta (9,7%) – jako raczej złą, a 8,1% badanych – jako bardzo złą. Za to około 15,2% ankietowanych oceniło tę zmianę jako bardzo dobrą, 11,9% – jako raczej dobrą, a 6,8% – jako dobrą. Wyniki w ujęciu procentowym przedstawiłam na wykresie 6.

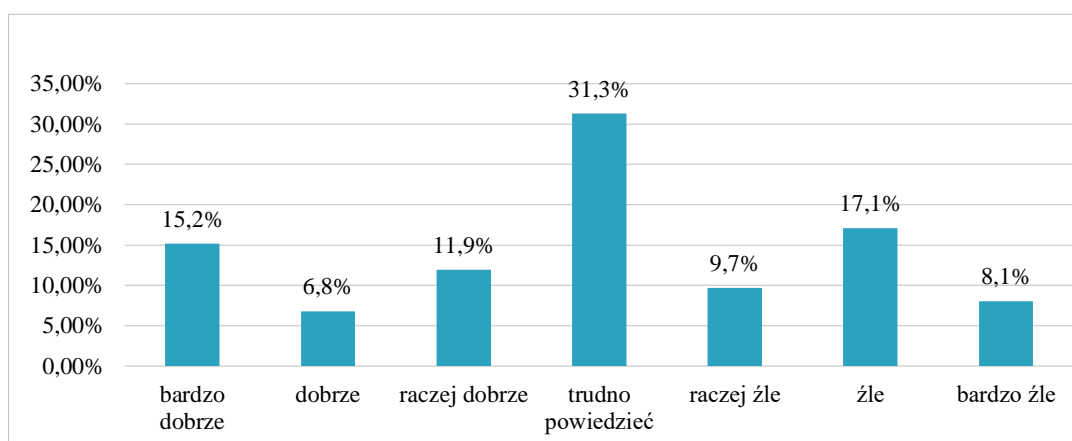
---

<sup>1223</sup> Tamże.

<sup>1224</sup> Rządowe Centrum Legislacji, Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Dziennik Ustaw – dziennikustaw.gov.pl [dostęp: 15.06.2023].

<sup>1225</sup> Rządowy projekt ustawy – Prawo oświatowe: <https://www.sejm.gov.pl/sejm8.nsf/PrzebiegProc.xsp?nr=1030> [dostęp: 20.03.2023].

**Wykres 6.** Ocena zmian strukturalnych – likwidacja gimnazjów



N = 310

Źródło: opracowanie własne.

W badaniach prowadzonych przez Szafrąnską propozycja likwidacji gimnazjów cieszyła się najmniejszą akceptacją pośród wszystkich proponowanych – zaledwie 35,1% badanych przyznało jej oceny pozytywne. Zdecydowanie najczęściej oceny negatywne były zaznaczone przez osoby pracujące w gimnazjach – 75,4%. Nauczyciele pracujący na pozostałych etapach kształcenia przyznawali oceny negatywne rzadziej (do najmniej liczebnych należeli nauczyciele szkół średnich – 40,4%). Oceny pozytywne były najczęstsze w dwóch grupach zawodowych, które z faktu wygaszania gimnazjów mogły skorzystać najwięcej, a mianowicie nauczyciele wyższych klas szkół podstawowych oraz nauczyciele szkół średnich – odpowiednio 43,5% i 43,3%. Zdecydowanie najrzadziej oceny pozytywne przyznawane były przez osoby pracujące w gimnazjach – 16,3%<sup>1226</sup>.

Następnie zapytałam respondentów o ocenę kolejnej zmiany strukturalnej, a mianowicie wydłużenie nauki w placówkach podstawowych do ośmiu lat. W wyniku reformy z 2017 roku powrócono do ośmioklasowych szkół podstawowych. Nauka w nich jest obowiązkowa. Czas nauki został podzielony na dwa etapy. Pierwsze trzy lata (pierwszy etap edukacyjny – klasy I-III) nazywany jest edukacją wczesnoszkolną. Zajęcia najczęściej prowadzone są przez jednego nauczyciela, pełniącego jednocześnie funkcję wychowawcy (choć w przypadku języka obcego nowożytnego, edukacji muzycznej i plastycznej oraz zajęć wychowania fizycznego zajęcia może prowadzić również inny nauczyciel). W trakcie kolejnych pięciu lat (drugi etap edukacyjny – klasy IV-VIII) zajęcia prowadzą nauczyciele poszczególnych przedmiotów. Szkoła podstawowa organizuje zajęcia z przedmiotów religia lub etyka zgodnie z deklaracją

<sup>1226</sup> A. Szafrąnska, *Nauczyciel...*, s. 307 – 308.

rodziców. Przedmiot nie jest obowiązkowy (uczeń może uczęszczać także na oba przedmioty albo żaden z nich). Dyrektor szkoły może podjąć decyzję o wprowadzeniu dodatkowych zajęć edukacyjnych dla uczniów w klasach IV-VIII (przedmiot, dla którego nie ustalono podstawy programowej). Na realizację tych zajęć dyrektor szkoły przeznacza tzw. godziny do dyspozycji dyrektora szkoły lub godziny dodane przez organ prowadzący szkołę<sup>1227</sup>.

Uczniowie klas szóstych do roku szkolnego 2015/2016 włącznie obowiązkowo przystępowali do ogólnopolskiego zewnętrznego sprawdzianu organizowanego przez Centralną Komisję Egzaminacyjną. Od roku szkolnego 2018/2019 przeprowadza się egzamin ósmoklasisty. Istnieją specyficzne rodzaje szkół podstawowych – specjalne, integracyjne, szkoły podstawowe z oddziałami integracyjnymi i sportowymi, szkoły podstawowe sportowe oraz szkoły mistrzostwa sportowego. Ze względu na sposób finansowania wyróżnia się trzy typy szkół, mianowicie: szkoły publiczne, szkoły społeczne i szkoły prywatne. Publiczne szkoły podstawowe są prowadzone przez jednostki samorządu terytorialnego, takie jak na przykład gmina czy miasto. Możliwe jest przekazanie przez jednostkę samorządu terytorialnego – zgodnie z ustawą o systemie oświaty – prowadzenia szkoły osobie fizycznej lub osobie prawnej na podstawie umowy. Przekształcona szkoła pozostaje szkołą publiczną, bezpłatną dla uczniów a właścicielem majątku szkoły jest nadal jednostka samorządu terytorialnego. Większość szkół, które są przekazywane do prowadzenia w tym trybie ustawy, to szkoły podstawowe. Istnieje wiele szkół podstawowych niepublicznych prowadzonych przez osoby prywatne, stowarzyszenia, fundacje i kościoły. Szkoły niepubliczne po zapewnieniu spełniania niezbędnych wymagań uzyskują uprawnienia szkół publicznych. We wszystkich szkołach podstawowych, zarówno publicznych, jak i niepublicznych obowiązują te same zasady między innymi: realizowane są programy nauczania uwzględniające podstawę programową, realizowane są zajęcia edukacyjne w wymiarze nie niższym niż wymiar obowiązkowych zajęć edukacyjnych określony w ramowym planie nauczania, stosuje się odpowiednie zasady klasyfikowania i promowania uczniów, prowadzi się dokumentację przebiegu nauczania, zatrudnia się nauczycieli obowiązkowych zajęć edukacyjnych, posiadających odpowiednie kwalifikacje<sup>1228</sup>. Niemal jedna piąta badanych (19%) nie miała zdania na temat wydłużenia edukacji w szkole podstawowej. Niewiele mniej respondentów (18,7%) uważało, iż owa zmiana była bardzo dobra. 16,1% badanych oceniło ją jako dobrą, a 13,5% – jako raczej dobrą. Mniejsza liczba respondentów oceniła ową zmianę strukturalną

---

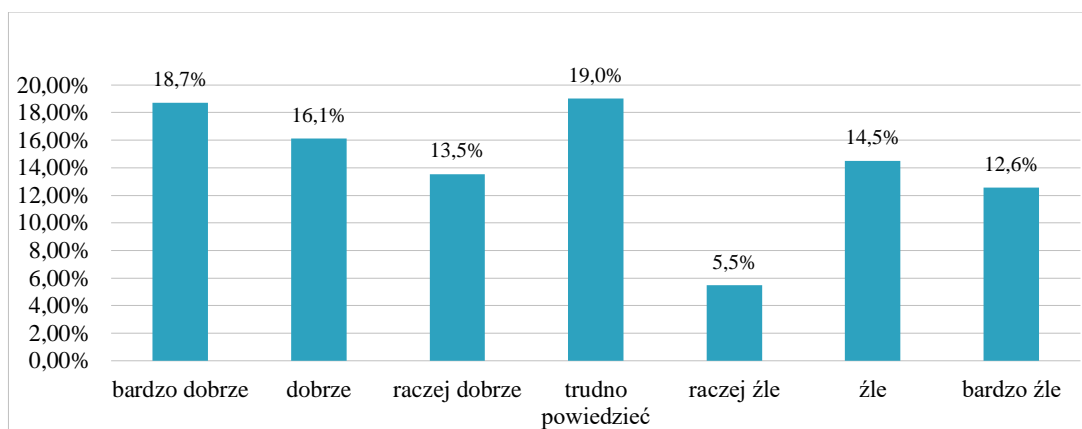
<sup>1227</sup> Dz. U. 2017 poz. 356 z późn. zm.

<sup>1228</sup> Ustawa z dnia 27 października 2017 roku o finansowaniu zadań oświatowych, Dz. U. 2022 poz. 2082.



negatywnie: 14,5% badanych postrzega ją jako złą, 12,6% – jako bardzo złą, a 5,5% – jako raczej złą. Wyniki w ujęciu procentowym zaprezentowałam na wykresie 7.

**Wykres 7.** Ocena zmian strukturalnych – wydłużenie nauki w szkołach podstawowych do ośmiu lat



N = 310

Źródło: opracowanie własne.

W badaniach przeprowadzonych przez Szafrąńską propozycja wydłużenia nauki w szkołach podstawowych do ośmiu lat zdecydowanie najczęściej negatywnie była oceniana przez nauczycieli, którzy pracowali w gimnazjach – 64,6%. Z pozostałych grup badanych najwięcej ocen negatywnych było zaznaczonych przez nauczycieli pracujących w klasach I-III – 36%. Z kolei najwięcej zwolenników tej decyzji było wśród nauczycieli pracujących w szkołach średnich – 54,7%<sup>1229</sup>.

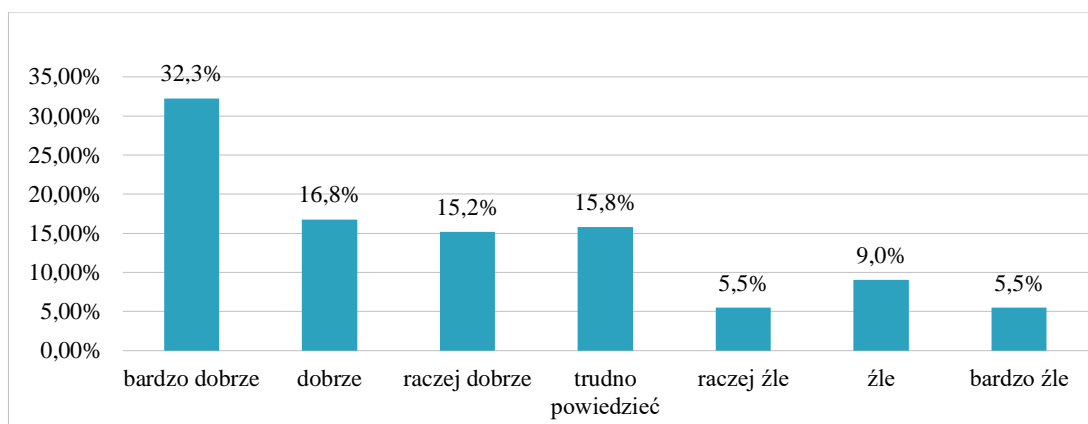
Następnie, zapytałam o zmianę strukturalną, jaką było wprowadzenie czteroletnich liceów ogólnokształcących. W wyniku reformy oświaty z 2017 roku powrócono do czteroletnich liceów. Podstawą przyjęcia ucznia do liceum ogólnokształcącego jest ukończenie szkoły podstawowej i przystąpienie do egzaminu ósmoklasisty. Wynik tego egzaminu decyduje o przyjęciu do liceum. Absolwent, który ukończy liceum ogólnokształcące, będzie posiadał wykształcenie średnie. Może przystąpić również do egzaminu maturalnego. Po ukończeniu szkoły, absolwent będzie mógł podjąć naukę w szkole policealnej lub szkole wyższej<sup>1230</sup>. Jedna trzecia badanych (32,3%) uważa, iż zmiana wprowadzająca czteroletnie licea ogólnokształcące jest bardzo dobra. 16,8% respondentów oceniło ją dobrze, a 15,2% – raczej dobrze. Podobna ilość (15,8%) nie miała zdania na ten temat. Mniejsza liczba ankietowanych ocenia rozwiązanie

<sup>1229</sup> A. Szafrąńska, *Nauczyciele...*, s. 313 – 314.

<sup>1230</sup> Dz. U. 2018 poz. 1457.

negatywnie: 9% jako złe i po 5,5% jako raczej oraz bardzo złe. Odpowiedzi w ujęciu procentowym ukazałam na wykresie 8.

**Wykres 8.** Ocena zmian strukturalnych – wprowadzenie czteroletnich liceów ogólnokształcących



N = 310

Źródło: opracowanie własne.

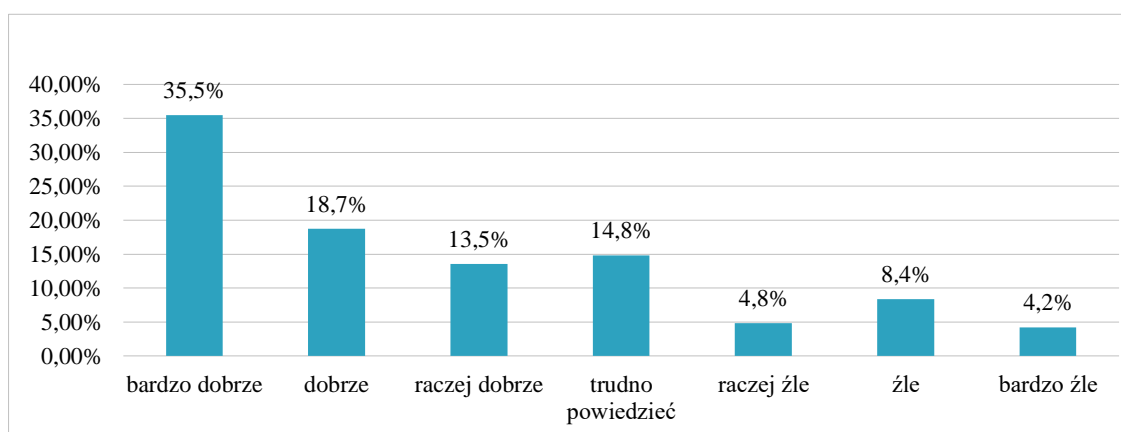
W badaniach przeprowadzonych przez Szafrąnską najczęściej oceny negatywne tej zmiany, tj. wydłużenia edukacji w liceach ogólnokształcących, były przyznawane przez nauczycieli, którzy pracowali w gimnazjach – 31,3%. Z kolei najwięcej zwolenników tej decyzji było wśród nauczycieli pracujących w szkołach średnich – 76,8%. Bardzo liczne były również wskazania pozytywne w grupie nauczycieli pracujących w szkołach podstawowych – 65,4%. Powrót do czteroletnich liceów ogólnokształcących był jedną z najbardziej pozytywnych zmian ocenianych przez nauczycieli biorących udział w badaniach.<sup>1231</sup>

Zapytałam respondentów o ocenę kolejnego strukturalnego rozwiązania wprowadzonego do szkół – wprowadzenie pięcioletnich techników. Od 2019 r. w wyniku reformy oświaty z 2017 roku naukę w technikach wydłużono ponownie do pięciu lat i można podjąć w nich naukę po ukończeniu ośmioletniej szkoły podstawowej. Do roku szkolnego 2019/2020 dla absolwentów gimnazjum była prowadzona rekrutacja do czteroletnich techników, natomiast w roku szkolnym 2020/2021 nie odbyła się już rekrutacja do tego typu szkół, a tym samym rozpoczęło się wygaszanie czteroletnich techników. Jednocześnie od roku szkolnego 2019/2020 rozpoczęła się rekrutacja do pięcioletnich techników dla absolwentów ośmioklasowej szkoły podstawowej. Nowa podstawa programowa w pięcioletnich technikach

<sup>1231</sup> A. Szafrąnska, Nauczyciel..., s. 317 – 319.

zaczęła obowiązywać od września 2019 roku. Ukończenie technikum umożliwia uzyskanie dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe po zdaniu egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe, a także uzyskanie świadectwa maturalnego po zdaniu egzaminu maturalnego<sup>1232</sup>. Około jedna trzecia badanych (35,5%) uważa, iż wprowadzenie pięcioletnich techników jest bardzo dobrym rozwiązaniem. Niemal jedna piąta respondentów (18,7%) postrzegają je jako dobre, a 13,5% – jako raczej dobre. Około 14,8% badanych nie miało zdania w tym zakresie. Znacznie mniejsza liczba badanych oceniła owo rozwiązanie negatywnie: 8,4% jako złe, 4,8% jako raczej złe, a 4,2% – jako bardzo złe. Odpowiedzi w ujęciu procentowym ukazałam na wykresie 9.

**Wykres 9.** Ocena zmian strukturalnych – wprowadzenie pięcioletnich techników



N = 310

Źródło: opracowanie własne.

W badaniach przeprowadzonych przez Szafrąnską analiza statystyczna odnosząca się do wprowadzenia pięcioletnich techników wykazała, że najczęściej oceny negatywne były zaznaczane przez nauczycieli, którzy pracowali w gimnazjach – 27,1%. Generalnie ta propozycja MEN spotkała się również z największą akceptacją badanych i najczęściej w porównaniu z innymi przyznawane były oceny pozytywne – średnio 62,6%. Najliczniejsze grono zwolenników było wśród nauczycieli pracujących w szkołach średnich – 73,9%. Odpowiednio pozytywnie zmianę ocenili też nauczyciele szkół podstawowych – badani pracujący z dziećmi młodszymi – 65,3%, nauczyciele pracujący w klasach IV-VI – 64,6%<sup>1233</sup>.

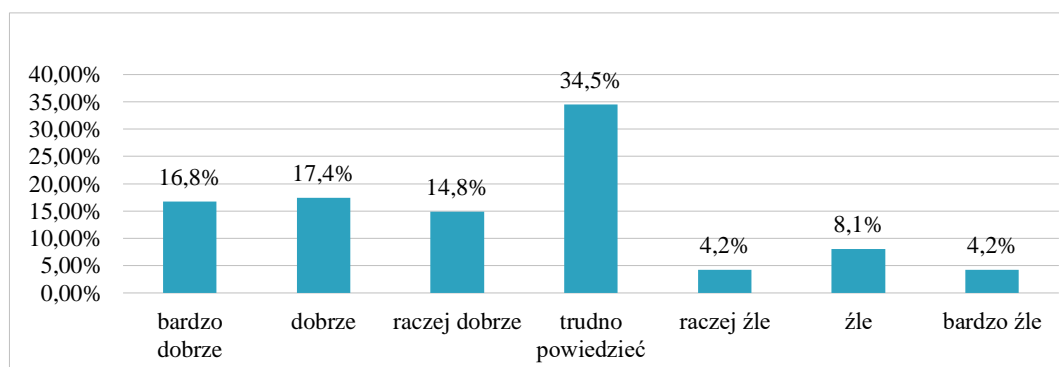
Badanych zapytałam także o ocenę wprowadzenia dwuetapowych szkół branżowych. Zasadnicze szkoły zawodowe zostały na podstawie reformy systemu oświaty z 2017 roku

<sup>1232</sup> Dz. U. 2017 poz. 60 z późn. zm., Dz. U. 2017 poz. 59.

<sup>1233</sup> A. Szafrąnska, Nauczyciel..., s. 323 – 324.

zlikwidowane z dniem 31 sierpnia 2019 roku. W ich miejsce reforma wprowadziła szkoły branżowe. Szkoły branżowe to placówki przygotowujące do pracy w konkretnym zawodzie. W zależności od tego, czy uczniowie zdecydują się na naukę na I czy na I i II stopniu, na absolwenta szkoły branżowej czekają dwie drogi rozwoju – praca w wyuczonym zawodzie albo dodatkowo także matura. Wybór szkoły branżowej nie zamyka drogi do studiów, a jedynie przesuwają egzamin dojrzałości o rok – tak jak wybór technikum. Nauka w branżowej szkole pierwszego stopnia trwa trzy lata i przygotowuje uczniów do pracy w zawodzie. Kończy się egzaminem, który potwierdza uzyskanie wykształcenia zasadniczego branżowego. Po tym etapie uczeń może podjąć decyzję, czy zakończyć edukację już na tym etapie i podjąć pracę w wyuczonym zawodzie, czy kontynuować naukę przez kolejne dwa lata (w ramach szkoły branżowej drugiego stopnia). Po pięciu latach nauki w szkole branżowej absolwent uzyskuje wykształcenie średnie branżowe, może przystąpić do matury i kontynuować naukę na studiach wyższych. Przewaga szkoły branżowej nad pozostałymi rodzajami szkół ponadpodstawowych to przede wszystkim rzetelne i szybkie przygotowanie do wykonywania zawodu. Szkoły branżowe podejmują współpracę z lokalnymi przedsiębiorcami, dzięki temu młodzież ma okazję poznania wybranego zawodu i uzyskania niezbędnych kompetencji zawodowych<sup>1234</sup>. Jedna trzecia badanych (34,5%) nie miała zdania na temat wprowadzenia do systemu oświaty szkół branżowych. Większa liczba badanych oceniła owo rozwiązanie jako pozytywne. 17,4% jako dobre, 16,8% jako bardzo dobre, a 14,8% jako raczej dobre. Mniejsza liczba ankietowanych oceniła je negatywnie: 8,1% jako złe i po 4,2% jako raczej oraz bardzo złe. Odpowiedzi w ujęciu procentowym zestawiałam na wykresie 10.

**Wykres 10.** Ocena zmian strukturalnych – wprowadzenie dwuetapowych szkół branżowych



N = 310

Źródło: opracowanie własne.

<sup>1234</sup> Dz. U. 2017 poz. 356, Dz. U. 2018 poz. 467.

W badaniach przeprowadzonych przez Szafrąńską przy analizie ocen dotyczących wprowadzenia dwuetapowych szkół branżowych najczęściej oceny negatywne były zaznaczane przez nauczycieli gimnazjów – 31,3%. Zdecydowanie jednak inaczej rozłożyły się odpowiedzi dotyczące ocen pozytywnych. W tym przypadku najwięcej zwolenników miała ta propozycja wśród nauczycieli pracujących na etapie kształcenia wczesnoszkolnego – 55% i zatrudnionych w klasach IV-VI – 54,9%<sup>1235</sup>.

Reasumując, badani nauczyciele negatywnie ocenili likwidację gimnazjów (34,9% uważa, że to złe rozwiązanie), ale aż 33,9% respondentów jest zdania, że to pozytywna zmiana. Bardzo duża grupa badanych jest niezdecydowana w swych ocenach, aż 31,3% badanych nie ma zdania na ten temat i wybrała odpowiedź: „trudno powiedzieć”. Wydłużenie nauki w szkołach podstawowych do ośmiu lat negatywnie ocenia 32,6% respondentów. Ale 48,3% uważa, że to dobra zmiana. Tutaj nauczyciele w swych ocenach są bardziej zdecydowani, bo tylko 19% badanych wybrało odpowiedź: „trudno powiedzieć”. Wprowadzenie czteroletnich liceów ogólnokształcących badani przyjęli z zadowoleniem, aż 64,3% badanych uważa, że to zmiana na lepsze, 20% respondentów ocenia ją negatywnie, a 15,8% badanych nie ma zdania w tym zakresie. Największe zadowolenie badanych budzi wprowadzenie pięcioletnich techników – aż 67,7% badanych nauczycieli ocenia tę zmianę pozytywnie, niewiele, bo 14,8% badanych nie ma zdania w tym zakresie, a 17,4% respondentów jest niezadowolonych z tej zmiany. Wprowadzenie dwuetapowych szkół branżowych respondenci przyjęli z zadowoleniem – 49% badanych ocenia zmianę pozytywnie, 16,5% negatywnie, ale aż 34,5% nie ma zdania i wybrało odpowiedź: „trudno powiedzieć”.

Zatem wynik analizy zmian strukturalnych pokrywa się z założoną przeze mnie hipotezą, która wypływa nie tylko z prowadzonych badań, ale również z obserwacji rzeczywistości edukacyjnej okresu zmiany. Nauczyciele na początkowym etapie reformy z 1999 roku nie akceptowali zmian wprowadzanych przez rząd Buzka, a szczególnie reformy oświaty i wprowadzenia do struktury szkół w Polsce gimnazjów<sup>1236</sup>. Później ten typ szkoły zyskiwał coraz więcej zwolenników wśród nauczycieli. Szczególną popularnością cieszyły się gimnazja pozaobwodowe, które specjalizowały się w określonej dziedzinie (na przykład gimnazja językowe, dwujęzyczne, sportowe, gimnazja z programami autorskimi oraz wiele innych), dzięki którym rekrutowano do szkół uczniów z dobrymi i bardzo dobrymi wynikami nauczania.

---

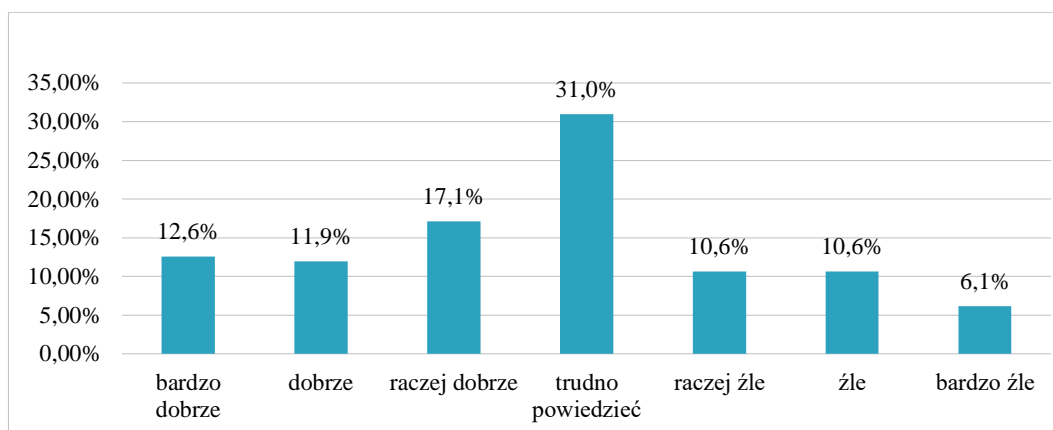
<sup>1235</sup> A. Szafrąńska, *Nauczyciel...*, s. 320 – 321.

<sup>1236</sup> Jako dyrektor zespołu szkół, w którym funkcjonowało liceum ogólnokształcące, w początkowym okresie działalności gimnazjum, miałam ogromny problem, żeby przekonać nauczycieli liceum do pracy w gimnazjum. W porozumieniu z organem prowadzącym zatrudniłam zupełnie nową kadrę.

Takie zespoły szkół, które posiadały w swojej strukturze gimnazja, mogły pochwalić się efektami nauczania w postaci dobrych wyników egzaminów zewnętrznych, olimpiad czy konkursów przedmiotowych. Ponadto dodatkowym atutem były wyniki rekrutacji do szkół średnich, ponieważ absolwenci gimnazjów, z reguły, wybierali licea w zespole. Te i inne doświadczenia pracy w gimnazjum spowodowały, że nauczyciele po początkowym okresie negatywnej oceny gimnazjów, przekonali się do tego typu szkoły. Dla niektórych praca w gimnazjum wiązała się z prestiżem zawodowym. Dlatego zrozumiałe jest, że reforma strukturalna najbardziej zaważyła na losach tej grupy zawodowej. Nie jest również zaskoczeniem, że nauczyciele liceów ogólnokształcących i techników przyjęli z zadowoleniem wydłużenie nauki o jeden rok. Zdaniem nauczycieli, zmiana ta korzystnie wpłynie na wynik nauczania i przygotowania uczniów do egzaminów zewnętrznych. Natomiast nauczyciele szkół branżowych zdecydowanie pozytywnie ocenili zmiany wprowadzone w szkolnictwie zawodowym, ale aż 34,5% badanych wyrażała niezdecydowanie, co spowodowane było ogromną ilością zmian wprowadzonych do szkolnictwa zawodowego, a nauczyciele, w większości, nie zostali do nich należycie przygotowani.

Kolejna kategoria analizy dotyczyła zmian programowych wprowadzonych przez autorów reformy w 2017 roku. W zakresie przemian programowych reforma przyniosła liczne zmiany, zatem konieczne jest ich ogólne przedstawienie w przedmiotowej analizie. Najpierw zapytałam respondentów o to, jak oceniają ogólne założenia programowe reformy. W pytaniu tym zależało mi na całościowej ocenie wprowadzanych zmian programowych bez oceny ich elementów szczegółowych. Ten ogólny odbiór zmian programowych przez badanych nauczycieli był dla mnie bardzo ważny, ponieważ w początkowym okresie wdrażania reformy nauczyciele nie bardzo potrafili wskazać zmiany szczegółowe (badania rozpoczęłam w październiku 2017 roku), byli na etapie zapoznawania się ze szczegółowymi rozwiązaniami. Chciałam skonfrontować ten ogólny odbiór z oceną zmian szczegółowych, które zaproponowałam w kwestionariuszu (tj. ocena zmian w podstawach programowych, kanon lektur, awans zawodowy, egzaminy zewnętrzne, edukacja do życia w rodzinie, wychowanie i profilaktyka, edukacja historyczna i patriotyczna). Niemal jedna trzecia badanych (31%) nie miała zdania w tym zakresie. Prawie jedna piąta (17,1%) oceniła je jako raczej dobre, 11,9% – jako dobre, a 12,6% – jako bardzo dobre. Mniejsza liczba ankietowanych oceniła ogólne założenia programowe zmiany jako raczej złe bądź złe (po 10,6%), a jeszcze mniejsza – jako bardzo złe (6,1%). Odpowiedzi w ujęciu procentowym ukazałam na wykresie 11.

**Wykres 11.** Ocena zmian programowych – ogólne założenia programowe reformy



N = 310

Źródło: opracowanie własne.

Podstawa programowa kształcenia ogólnego to rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej, w którym opisane są zagadnienia, treści edukacyjne z danego przedmiotu na danym etapie edukacyjnym, który każdy uczeń powinien przyswoić, by we właściwy sposób przygotować się do egzaminów zewnętrznych<sup>1237</sup>. Nauczyciel ma obowiązek realizować w pracy z uczniami wszystkie treści w niej zawarte. Na tej podstawie rozpisywane są programy nauczania i przygotowywane podręczniki szkolne. Dlatego zmiany w niej wywoływały ogromne niezadowolenie. W grudniu 2016 roku do konsultacji i uzgodnień trafił projekt nowej podstawy programowej dla szkół podstawowych<sup>1238</sup>, a właściwy dokument został wydany przez MEN w lutym 2017 roku<sup>1239</sup>. Z projektem nowej podstawy programowej do konsultacji trafił też projekt rozporządzenia o ramowych planach nauczania<sup>1240</sup>. Określono w nim, ile godzin nauki danego przedmiotu będą mieli uczniowie na danym etapie edukacyjnym, w danej klasie.

<sup>1237</sup> Podstawa programowa – obowiązkowy na danym etapie edukacyjnym zestaw treści nauczania oraz umiejętności, które muszą być uwzględnione w programie nauczania i umożliwiają ustalenie kryteriów ocen szkolnych i wymagań egzaminacyjnych. Podstawę programową określa Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej, Dz. U. 2017 poz. 356.

<sup>1238</sup> Projekt rozporządzenia 2016 o podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, [https://www.bing.com/search?q=projekt+rozporz%C4%85dzenia+2016+o+podstawie+programowej+kszt%C5%82cenia+og%C3%B3lne+dla+szk%C3%B3%C5%82+podstawowych&qs=n&form=QBRE&sp=-1&lq=1&pq=projekt+rozporz%C4%85dzenia+2016+o+podstawie+programowej+kszt%C5%82cenia+og%C3%B3lne+dla+szk%C3%B3%C5%82+podstawowych&sc=1-96&sk=&cvid=533B7FDCEB7F483E89A431FEA2B78A90&ghsh=0&ghacc=0&ghpl=\[dostęp: 24. 04. 2023\].](https://www.bing.com/search?q=projekt+rozporz%C4%85dzenia+2016+o+podstawie+programowej+kszt%C5%82cenia+og%C3%B3lne+dla+szk%C3%B3%C5%82+podstawowych&qs=n&form=QBRE&sp=-1&lq=1&pq=projekt+rozporz%C4%85dzenia+2016+o+podstawie+programowej+kszt%C5%82cenia+og%C3%B3lne+dla+szk%C3%B3%C5%82+podstawowych&sc=1-96&sk=&cvid=533B7FDCEB7F483E89A431FEA2B78A90&ghsh=0&ghacc=0&ghpl=[dostęp: 24. 04. 2023].)

<sup>1239</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz. U. 2017 poz. 356 z późn. zm.

<sup>1240</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 marca 2017 roku w sprawie ramowych planów nauczania dla szkół publicznych, Dz. U. 2017 poz. 703.

Początek reformy przyniósł chaos w zakresie realizacji podstaw programowych, ponieważ od 1 września 2017 roku w polskich szkołach obowiązywały co najmniej cztery rozporządzenia w zakresie realizacji podstaw programowych, a mianowicie:

- a) podstawa programowa dotycząca szkół tzw. nowego typu, dla ośmioklasowej szkoły podstawowej, branżowej szkoły I stopnia, szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy, szkoły policealnej, określona w Rozporządzeniu MEN z dnia 14 lutego 2017 roku<sup>1241</sup>,
- b) podstawa programowa określona w Rozporządzeniu MEN z dnia 27 sierpnia 2012 roku, która dotyczyła szkół tzw. starego typu opracowana dla sześciolletniej szkoły podstawowej, gimnazjum, zasadniczej szkoły zawodowej, trzyletniego liceum ogólnokształcącego, czteroletniego technikum, szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy, szkoły policealnej<sup>1242</sup>,
- c) podstawy programowe kształcenia w zawodach z dnia 7 lutego 2012 roku<sup>1243</sup> oraz z dnia 31 marca 2017 roku<sup>1244</sup>,
- d) podstawa programowa z dnia 30 stycznia 2018 roku, która dotyczyła szkół tzw. nowego typu opracowana dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego, pięcioletniego technikum, i branżowej szkoły II stopnia<sup>1245</sup>.

Realizowana przez nauczycieli podstawa programowa kształcenia ogólnego zawierała zatem wiele zmian, poprawek i różnego rodzaju uzupełnień, a to wzbudzało wśród nich dużo obaw, czy na pewno będą potrafili ją prawidłowo realizować. Podstawa programowa kształcenia ogólnego zakładała, że kształcenie w szkole podstawowej stanowi fundament wykształcenia. Zadaniem szkoły jest wprowadzenie dziecka w świat wiedzy, przygotowanie do wykonywania obowiązków ucznia oraz wdrażanie do samorozwoju. Szkoła powinna zapewniać bezpieczne warunki oraz przyjazną atmosferę do nauki, uwzględniając indywidualne możliwości i potrzeby edukacyjne ucznia. Najważniejszym celem kształcenia w szkole podstawowej jest dbałość o integralny rozwój biologiczny, poznawczy, emocjonalny, społeczny i moralny ucznia. W podstawie programowej określono ogólne cele kształcenia: wprowadzanie uczniów w świat wartości, w tym ofiarności, współpracy, solidarności,

---

<sup>1241</sup> Dz. U. 2017 poz. 356 z późn. zm.

<sup>1242</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. 2012 poz. 977.

<sup>1243</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 roku w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach, Dz. U. 2012 poz. 184.

<sup>1244</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 31 marca 2017 roku w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach, Dz. U. 2017 poz. 860.

<sup>1245</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 roku w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia, Dz. U. 2018 poz. 467.



altruizmu, patriotyzmu i szacunku dla tradycji, wskazywanie wzorców postępowania i budowanie relacji społecznych, sprzyjających bezpiecznemu rozwojowi ucznia (rodzina, przyjaciele), wzmacnianie poczucia tożsamości indywidualnej, kulturowej, narodowej, regionalnej i etnicznej, formowanie u uczniów poczucia godności własnej osoby i szacunku dla godności innych osób, rozwijanie kompetencji, takich jak: kreatywność, innowacyjność i przedsiębiorczość, rozwijanie umiejętności krytycznego i logicznego myślenia, rozumowania, argumentowania i wnioskowania, ukazywanie wartości wiedzy jako podstawy do rozwoju umiejętności, rozbudzanie ciekawości poznawczej uczniów oraz motywacji do nauki, wyposażenie uczniów w taki zasób wiadomości oraz kształtowanie takich umiejętności, które pozwalają w sposób bardziej dojrzały i uporządkowany zrozumieć świat, wspieranie ucznia w rozpoznawaniu własnych predyspozycji i określaniu drogi dalszej edukacji, wszechstronny rozwój osobowy ucznia przez pogłębianie wiedzy oraz zaspokajanie i rozbudzanie jego naturalnej ciekawości poznawczej, kształtowanie postawy otwartej wobec świata i innych ludzi, aktywności w życiu społecznym oraz odpowiedzialności za zbiorowość, zachęcanie do zorganizowanego i świadomego samokształcenia opartego na umiejętności przygotowania własnego warsztatu pracy, ukierunkowanie ucznia ku wartościom<sup>1246</sup>. W podstawie programowej podkreślono umiejętność programowania, która jest obecnie jedną z kluczowych sprawności, traktowaną na równi z umiejętnością pisania i czytania. Wzrost znaczenia tej kompetencji podyktowany jest różnorodnymi czynnikami, w tym potrzebami o charakterze społecznym oraz ekonomicznym. Stąd w pedagogice zajmuje ważne miejsce<sup>1247</sup>. Wobec tego pojawiła się wyraźna potrzeba odpowiedniego przygotowania nauczycieli oraz edukacji dzieci w tym zakresie.

Projekt podstawy programowej dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego, pięcioletniego technikum oraz dla szkół branżowych trafił do konsultacji w pierwszym kwartale 2017 roku. Właściwy dokument został wydany przez MEN w 2018 roku<sup>1248</sup>. Z podstawą programową pojawiło się również rozporządzenie dotyczące planów nauczania<sup>1249</sup>.

Zapytałam zatem badanych o ocenę podstaw programowych kształcenia ogólnego. Niemal jedna trzecia badanych (29,4%) nie miała zdania w tym zakresie. Prawie jedna piąta (19,7%) oceniła je jako złe, trochę mniejsza liczba (16,1%) jako raczej złe, a 5,8% badanych – jako bardzo złe. Nieco mniejsza liczba badanych (12,6%) oceniła zmianę jako raczej dobrą,

---

<sup>1246</sup> Dz. U. 2017 poz. 356 z późn. zm.

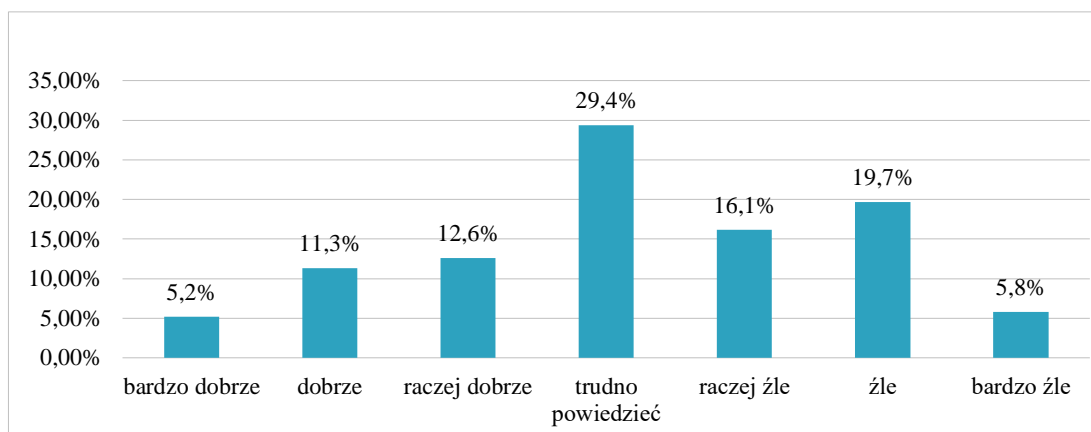
<sup>1247</sup> J. Malach, Prinos programovaneho učenj pro rozvoj pedagogicke teorie a praxe, Pedagogická fakulta Ostravske univerzity v Ostrave, Ostrave 2013.

<sup>1248</sup> Dz. U. 2018 poz. 467.

<sup>1249</sup> Dz. U. 2017 poz. 703 z późn. zm.

11,3% – jako dobrą, a jedynie 5,2% – jako bardzo dobrą. Odpowiedzi w ujęciu procentowym ukazałam na wykresie 12.

**Wykres 12.** Ocena zmian programowych – podstawy programowe kształcenia ogólnego



N = 310

Źródło: opracowanie własne.

Zgodnie z podstawą programową, od czwartej klasy szkoły podstawowej, określony został kanon lektur szkolnych. Wprowadzono dla uczniów lektury obowiązkowe i uzupełniające. Lektura powracająca co roku i przez cały czas nauki w szkole podstawowej to „Pan Tadeusz” Adama Mickiewicza. W kolejnych latach nauki, począwszy od klasy IV, uczniowie będą omawiać wybrane zagadnienia z tej lektury, by w klasie VIII analizować całość tekstu. Kanon lektur dla szkół podstawowych w zakresie obowiązkowym to między innymi: „Akademia Pana Kleksa”, „W pustyni i w puszczy”, „Quo vadis”, „Zemsta”, „Katarynka”, „Siłaczka”, „Syzyfowe prace”, „Kamienie na szaniec”, „Mikołajek”, „Mały Książę”, „Chłopcy z Placu Broni”, „Opowieści z Narni”. Wśród lektur uzupełniających znalazły się między innymi: „Igrzyska śmierci” i „Pamięć i tożsamość” (fragmenty) Jana Pawła II <sup>1250</sup>.

Z kolei proponowana lista lektur dla szkół ponadpodstawowych, zdaniem ustawodawcy, była adekwatna do czasu przeznaczanego na realizację języka polskiego. Składała się z trzech części: lektury obowiązkowe dla zakresu podstawowego, lektury obowiązkowe dla zakresu rozszerzonego oraz lektury uzupełniające. Ponadto w podstawie programowej znalazł się spis zalecanych dzieł teatralnych i filmowych. Wśród najważniejszych zmian warto zwrócić uwagę na usunięcie z listy lektur „Pana Tadeusza”. W myśl nowej podstawy epos w całości miał być

<sup>1250</sup> Oficjalna lista lektur szkolnych 2017, czyli „Pan Tadeusz” w podstawówce. COPRZECZYTAĆ.PL, 20.02.2017, pl<https://www.coprzeczytac.pl/pan-tadeusz-w-podstawowce-czyli-oficjalna-lista-lektur-szkolnych-2017/> [dostęp: 28. 07. 2023].

omawiany w szkole podstawowej. „Ferdynand” uczniowie przeczytają tylko we fragmentach. Na listę powróciła „Odprawa posłów greckich” Jana Kochanowskiego oraz „Gloria victis” Elizy Orzeszkowej. Z list zniknął Joseph Conrad i jego „Jądro ciemności”. „Lord Jim” znalazł się w spisie lektur uzupełniających<sup>1251</sup>. Autorzy podstawy programowej w zakresie kanonu lektur szkolnych za punkt wyjścia przyjęli perspektywę współczesną. Wyrażało się to dwojako. Po pierwsze wiązało się to z chronologicznym przywróceniem układu treści. Ministerstwo zastrzegło jednak, że chronologia ma stanowić tylko punkt odniesienia, umożliwiać rozwijanie świadomości historyczno-literackiej uczniów dla porównywania czasowo odległych zjawisk literackich. Po drugie w liście lektur położono duży nacisk na zapoznanie się z literaturą współczesną. W związku z tym, materiał literacki, poczynając od dzieł starożytnych aż do literatury wojny i okupacji oraz utworów tematycznie z nią związanych, powinien zostać zrealizowany w klasie I-III. Klasa IV liceum i IV-V technikum w całości powinna zostać przeznaczona na czytanie utworów literackich po 1954 roku oraz powiązanych z nimi utworów wcześniejszych<sup>1252</sup>.

Uwagi do podstawy programowej nauczyciele zgłaszali głównie do przedstawionego przez MEN kanonu lektur szkolnych, który wzbudzał najwięcej kontrowersji. Każda zmiana w kanonie była szeroko komentowana. Wykreślenie lub wprowadzenie na listę nowych pozycji wzbudzało gorące dyskusje. Nauczyciele zwracali też uwagę na przeładowanie treści nauczania w podstawie programowej z języka polskiego, a więc przede wszystkim na dużą liczbę lektur obowiązkowych, które trzeba omówić w trakcie zajęć. Ich zdaniem proponowany zestaw lektur jest zbyt obszerny, a propozycja lektur dawnych do współczesnych jest nieodpowiednia<sup>1253</sup>. Respondentów poprosiłam o ocenę kanonu lektur szkolnych. Jedna czwarta badanych nie miała zdania w tym zakresie (24,5%). Jedna piąta (21,9%) oceniła zmianę jako raczej złą. Nieco mniejsza grupa (15,2%) jako złą, a 11,6% badanych – jako bardzo złą. Mniej badanych oceniło zmianę pozytywnie: 12,9% raczej dobrze, 8,4% dobrze, a tylko 5,5% – bardzo dobrze. Odpowiedzi w ujęciu procentowym ukazałam na wykresie 13.

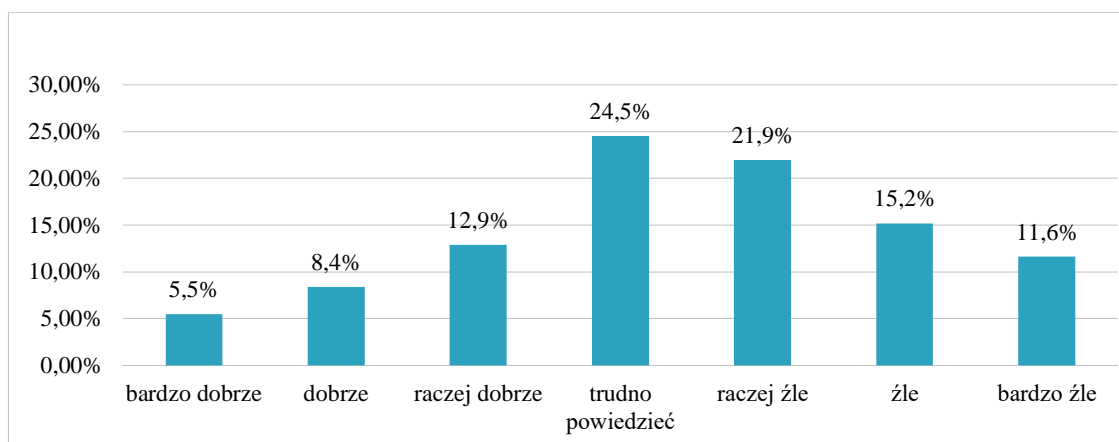
---

<sup>1251</sup> Dz. U. 2018 poz. 467.

<sup>1252</sup> Lista lektur dla szkół ponadpodstawowych w roku szkolnym 2017/2018 i 2019/2020, [https://samorząd.infor.pl/sektor/zadania/reforma-oswiaty/762124\\_Lista-lektur-dla-szkol-ponadpodstawowych-w-roku-szkolnym-20172018-i-20192020.html](https://samorząd.infor.pl/sektor/zadania/reforma-oswiaty/762124_Lista-lektur-dla-szkol-ponadpodstawowych-w-roku-szkolnym-20172018-i-20192020.html) [dostęp: 28. 06. 2023].

<sup>1253</sup> Nowy kanon lektur szkolnych 2017/2018: Poeta prawicy zamiast Iwazkiewicza i Conrada? „Dziennik Zachodni”, 24.08.2017, <https://plus.dziennikzachodni.pl/nowy-kanon-lektur-szkolnych-20172018-poeta-prawicy-zamiast-iwazkiewicza-i-conrada/ar/12414754> [dostęp: 28.06.2023].

**Wykres 13.** Ocena zmian programowych – kanon lektur szkolnych



N = 310

Źródło: opracowanie własne

Podstawa programowa kształcenia zawodowego w szkolnictwie branżowym jest wykorzystywana do realizacji kształcenia zarówno w systemie szkolnym, jak również w formach pozaszkolnych. Określa ją Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 31 marca 2017 roku w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach<sup>1254</sup> oraz Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 marca 2017 roku w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego<sup>1255</sup>.

Podstawa programowa kształcenia w zawodach została określona w trzech częściach. Pierwsza część określa ogólne cele i zadania kształcenia zawodowego oraz obejmuje tabelę zawierającą wykaz kwalifikacji wraz z ich powiązaniem z zawodami i efektami kształcenia. Część druga określa efekty kształcenia wspólne dla wszystkich zawodów, efekty kształcenia wspólne dla zawodów w ramach obszaru kształcenia, stanowiące podbudowę do kształcenia w zawodzie lub grupie zawodów oraz efekty kształcenia właściwe dla kwalifikacji wyodrębnionych w zawodach. Trzecia część to opis kształcenia w poszczególnych zawodach zawierający nazwy i symbole cyfrowe zawodów, zgodnie z klasyfikacją zawodów szkolnictwa zawodowego, cele kształcenia w zawodach, nazwy kwalifikacji wyodrębnionych w zawodach, warunki realizacji kształcenia w zawodach, minimalną liczbę godzin kształcenia zawodowego oraz możliwości uzyskania dodatkowych kwalifikacji w zawodach w ramach obszaru kształcenia określonego w klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego. Podstawa programowa kształcenia zawodowego określa również ogólne cele i zadania kształcenia zawodowego. Kształcenie zawodowe jest realizowane w szkołach ponadpodstawowych:

<sup>1254</sup> Dz. U. 2017 poz. 860, 2018 poz. 744, 2019 poz. 1539.

<sup>1255</sup> Dz. U. 2017 poz. 622.

branżowej szkole I stopnia, technikum, branżowej szkole II stopnia oraz szkole policealnej. Kształcenie zawodowe jest także realizowane na kwalifikacyjnych kursach zawodowych prowadzonych przez podmioty, o których mowa w art. 117 ust. 2 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe<sup>1256</sup> oraz na kursach umiejętności zawodowych, o których mowa w przepisach w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych. Celem kształcenia zawodowego jest przygotowanie uczących się do życia w warunkach współczesnego świata, wykonywania pracy zawodowej i aktywnego funkcjonowania na zmieniającym się rynku pracy. Zadania szkoły i innych podmiotów prowadzących kształcenie zawodowe oraz sposób ich realizacji są uwarunkowane zmianami zachodzącymi w otoczeniu gospodarczo-społecznym, na które wpływają w szczególności: idea gospodarki opartej na wiedzy, globalizacja procesów gospodarczych i społecznych, rosnący udział handlu międzynarodowego. W procesie kształcenia zawodowego ważne jest integrowanie i korelowanie kształcenia ogólnego i zawodowego, w tym doskonalenie kompetencji kluczowych nabytych w procesie kształcenia ogólnego, z uwzględnieniem niższych etapów edukacyjnych. Odpowiedni poziom wiedzy ogólnej powiązanej z wiedzą zawodową, zdaniem ustawodawcy, przyczyni się do podniesienia poziomu umiejętności zawodowych absolwentów szkół kształcących w zawodach, a tym samym zapewni im możliwość sprostania wyzwaniom zmieniającego się rynku pracy<sup>1257</sup>.

Kształcenie w zawodach wpisanych do klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego jest prowadzone w oparciu o podstawę programową kształcenia w zawodach. Działalność edukacyjna szkoły w zakresie kształcenia w danym zawodzie jest określona w programie nauczania do zawodu. Program nauczania do zawodu realizowany w szkole uwzględnia wszystkie elementy podstawy programowej kształcenia w zawodach. Zgodnie z podstawą programową zadaniem branżowej szkoły I stopnia powinno być przygotowanie uczniów do uzyskania kwalifikacji zawodowych, a także, jak w przypadku innych typów szkół, do pracy i życia w warunkach współczesnego świata. Kształcenie ogólne w branżowej szkole I stopnia powinno otwierać uczniom proces uczenia się przez całe życie. Poza kształceniem zawodowym branżowa szkoła I stopnia ma za zadanie wyposażyć uczniów w odpowiedni zasób wiedzy ogólnej, która powinna stanowić fundament wykształcenia i umożliwić podczas dalszej nauki w branżowej szkole II stopnia uzyskanie zróżnicowanych kwalifikacji zawodowych. Celem kształcenia powinno być między innymi: przyswojenie przez uczniów określonego zasobu

---

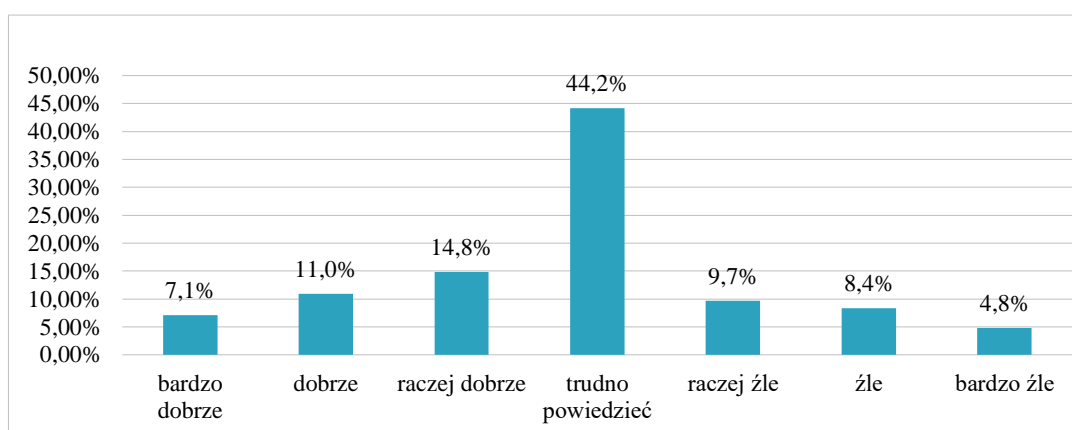
<sup>1256</sup> Dz. U. 2017 poz. 59.

<sup>1257</sup> Tamże, poz. 860.

wiadomości na temat faktów, zasad, teorii i praktyk, kształtowanie u uczniów postaw warunkujących sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie<sup>1258</sup>.

Badanych zapytałam o ocenę podstaw programowych kształcenia zawodowego. Prawie połowa badanych (44,2%) nie miała zdania w tym temacie. Niemal 14,8% respondentów oceniła zmianę jako raczej dobrą, 11% – jako dobrą, a tylko 7,1% – jako bardzo dobrą. Mniejsza liczba ankietowanych oceniła zmianę negatywnie: 9,7% jako raczej złą, 8,4% – jako złą, a 4,8% – jako bardzo złą. Wyniki w ujęciu procentowym przedstawiłam na wykresie 14.

**Wykres 14.** Ocena zmian programowych – podstawy programowe kształcenia zawodowego



N = 310

Źródło: opracowanie własne.

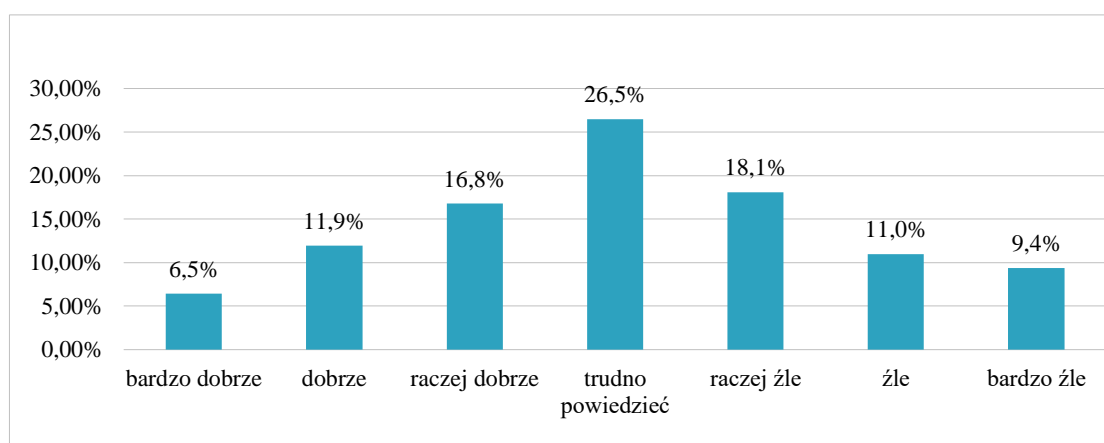
Sposób nauczania wychowania do życia w rodzinie nadal określały przepisy wydane na podstawie art. 4 ust. 3 Ustawy z dnia 7 stycznia 1993 roku o planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego i warunkach dopuszczalności przerywania ciąży<sup>1259</sup>. Cele kształcenia i wymagania ogólne dotyczyły między innymi: pogłębiania wiedzy związanej z funkcjami rodziny, miłości, przyjaźni, umiejętności podejmowania odpowiedzialnych decyzji dotyczących wyboru odpowiedniej drogi życiowej, poszanowania godności życia ludzkiego, rozwiązywania problemów związanych na przykład z okresem dojrzewania, dorastania, kształtowaniem postaw prospołecznych, prozdrowotnych, prorodzinnych. Dla każdego etapu opracowano odpowiednio treści nauczania. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 2 czerwca 2017 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie sposobu nauczania szkolnego oraz zakresu treści dotyczących wiedzy o życiu seksualnym człowieka, o zasadach świadomego

<sup>1258</sup> Tamże.

<sup>1259</sup> Dz. U. 1993 poz. 78 z późn. zm.

i odpowiedzialnego rodzicielstwa, o wartości rodziny, życia w fazie prenatalnej oraz metodach i środkach świadomej prokreacji<sup>1260</sup> nadało przedmiotowi status przedmiotu nadobowiązkowego i wprowadziło zmiany porządkujące i przepisy o charakterze przejściowym zgodnie z nową terminologią stosowaną w podstawie programowej. W myśl tych zapisów wychowanie do życia w rodzinie powinno być realizowane w szkole podstawowej w klasach IV-VIII, branżowej szkole pierwszego stopnia oraz w liceach i technikach w klasach I-III<sup>1261</sup>. Badanych zapytałam o ocenę programu wychowania do życia w rodzinie wprowadzonego reformą. W tym przypadku ponad jedna czwarta respondentów (26,5%) nie miała zdania w tym zakresie. Niemal jedna piąta badanych (18,1%) oceniła program raczej źle, jedna dziesiąta – źle (11%), a kolejna jedna dziesiąta – bardzo źle (9,4%). Większa liczba badanych oceniła program raczej dobrze – 16,8%, dobrze – 11,9%, 6,5% badanych oceniło go bardzo dobrze. Odpowiedzi respondentów w ujęciu procentowym ukazują na wykresie 15.

**Wykres 15.** Ocena zmian programowych – program wychowania do życia w rodzinie



N = 310

Źródło: opracowanie własne.

Zasady przeprowadzania egzaminu zewnętrznego po szkole podstawowej określało rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 roku w sprawie szczegółowych warunków i sposobu przeprowadzania egzaminów ósmoklasisty<sup>1262</sup>. Zapowiadano, że egzamin po raz pierwszy zostanie przeprowadzony w roku szkolnym 2018/2019. Do egzaminu przystąpią uczniowie klas VIII szkoły podstawowej. Będzie obowiązkowy i wymagany do ukończenia szkoły. Egzaminu ósmoklasisty nie można nie zdać,

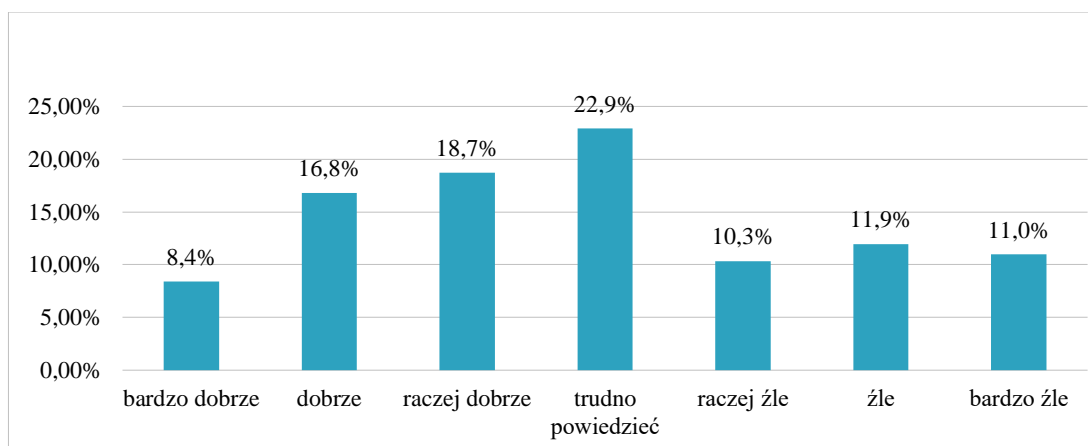
<sup>1260</sup> Dz. U. 2017 poz. 1117.

<sup>1261</sup> Tamże.

<sup>1262</sup> Dz. U. 2017 poz. 1512.

nie ma bowiem ustalonego minimalnego progu zdawalności. W latach 2019 – 2023 ośmioklasiści zdawali trzy przedmioty obowiązkowe: język polski, matematyka, język obcy nowożytny do wyboru (angielski, niemiecki, hiszpański, francuski, rosyjski, włoski), od roku szkolnego 2024 ósmoklasista będzie zdawał cztery przedmioty obowiązkowe: język polski, matematyka, język obcy nowożytny oraz przedmiot do wyboru (biologia, chemia, fizyka, geografia, historia)<sup>1263</sup>. Respondentów zapytałam o ocenę wprowadzonej koncepcji egzaminów zewnętrznych po szkole podstawowej. Jedna piąta badanych (22,9%) nie miała zdania na ten temat. Nieco mniejsza liczba respondentów (18,7%) oceniła ideę raczej dobrze, a jeszcze mniejsza liczba (16,8%) – dobrze. Niecała jedna dziesiąta badanych (8,4%) oceniła koncepcję bardzo dobrze. Niecałe 11,9% ankietowanych opisało ją jako złą, 11% – jako bardzo złą, a jedna dziesiąta – jako raczej złą (10,3%). Odpowiedzi w ujęciu procentowym ukazałam na wykresie 16.

**Wykres 16.** Ocena zmian programowych – koncepcja egzaminów zewnętrznych po szkole podstawowej



N = 310

Źródło: opracowanie własne.

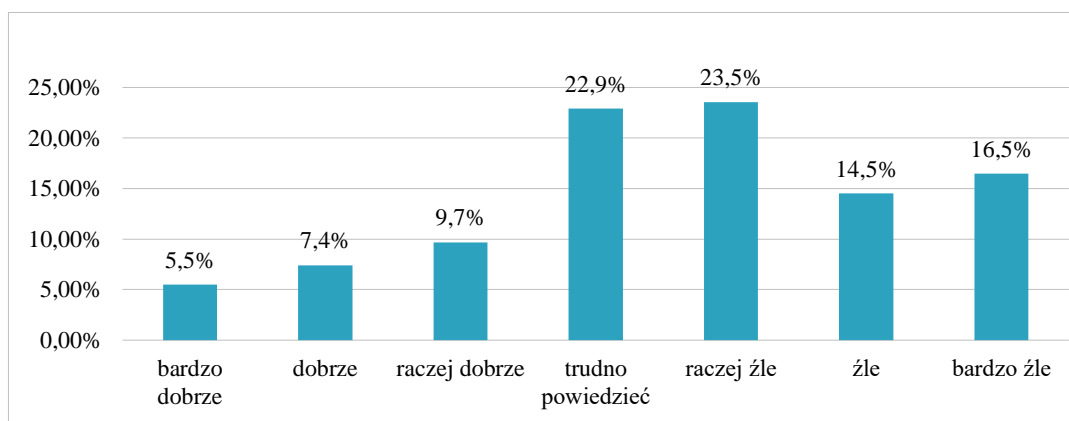
W zakresie edukacji historyczno-patriotycznej podstawa programowa z historii zakładała, że treści nauczania powinny koncentrować się na najważniejszych elementach dziedzictwa przeszłości, ze szczególnym uwzględnieniem dziejów ojczystych. Na plan pierwszy na każdym etapie powinno wysuwać się kształtowanie i rozwijanie postawy patriotycznej, przy jednoczesnym poszanowaniu dla dorobku innych narodów. W klasie IV zastosowano rozwiązanie propedeutyczne, a w kolejnych klasach chronologiczny układ opisu

<sup>1263</sup> Tekst jedn., Dz. U. 2020 poz. 1361.



biegu dziejów. Podstawa programowa nie zawierała skodyfikowanego zapisu wydarzeń i dat, zaś obok wymienionych w niej postaci mogły być uwzględnione także inne, w zależności od inwencji nauczyciela. Podstawa programowa zalecała, by obok klasycznych metod nauczania historii, w miarę istniejących możliwości, wykorzystać takie formy jak: wycieczki do muzeów, miejsc pamięci, korzystanie z rekonstrukcji historycznych, spotkania z ciekawymi ludźmi – świadkami historii oraz sięganie po pomoce dydaktyczne, którymi dysponują zarówno fundacje (takie jak na przykład: Ośrodek KARTA, Ośrodek „Pamięć i Przyszłość”, Centrum Turystyki Kulturowej TRAKT), jak również Instytut Pamięci Narodowej<sup>1264</sup>. Badanych zapytałam o ocenę zmian w zakresie edukacji patriotycznej oraz historycznej, jakie wprowadziła reforma. Badani ocenili zmianę negatywnie: jedna czwarta (23,5%) oceniła ją raczej źle, 16,5% badanych – bardzo źle, a 14,5% – źle. Jedna piąta ankietowanych (22,9%) nie miała zdania na ten temat. Jedna dziesiąta respondentów oceniła zmianę raczej dobrze (9,7%), a mniejsza liczba – 7,4% – dobrze, a 5,5% – bardzo dobrze. Odpowiedzi w ujęciu procentowym przedstawiłam na wykresie 17.

**Wykres 17.** Ocena zmian programowych – zmiany w zakresie edukacji historycznej i patriotycznej



N = 310

Źródło: opracowanie własne.

Od 1 września 2017 roku w realizacji programu wychowawczo-profilaktycznego zadania wychowawcze i profilaktyczne szkoły wynikają z ustawy Prawo oświatowe<sup>1265</sup>. U podstaw zmian leżało założenie ustawodawcy, że działalność wychowawcza szkoły jest jednym z podstawowych celów polityki oświatowej państwa, a proces wychowania jest zadaniem

<sup>1264</sup> Dz. U. 2017 poz. 356.

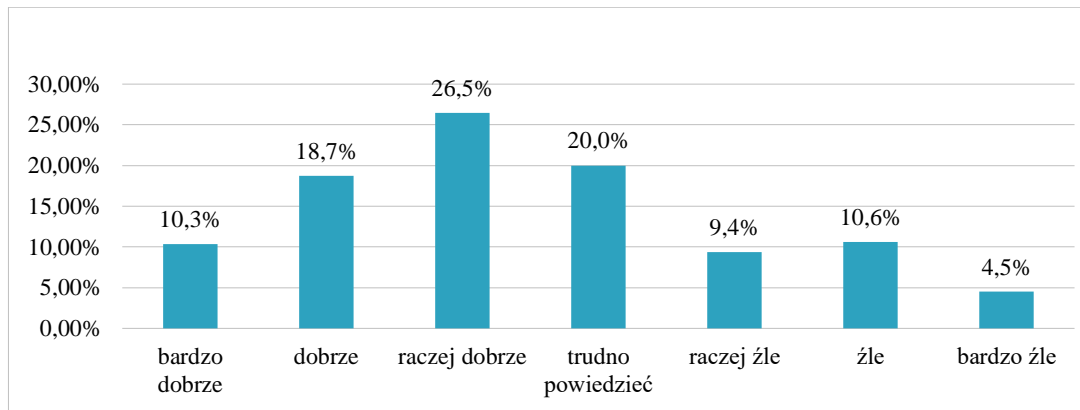
<sup>1265</sup> Ustawa Prawo Oświatowe z dnia 14 grudnia 2016 r. art.10 ust.1 pkt 5, art.26 ust. 2, art. 78, art. 98 – 99, Dz. U. 2016 poz. 59.

realizowanym w rodzinie i szkole, która w swojej działalności musi uwzględniać zarówno wolę rodziców, jak i priorytety edukacyjne państwa. Wychowawcza funkcja szkoły znalazła zatem odzwierciedlenie w treściach zawartych w nowych podstawach programowych. W wymaganiach dla poszczególnych zajęć edukacyjnych na każdym etapie nauki zawarto treści wychowawczo-profilaktyczne. Obowiązek opracowania i realizowania jednego programu, zdaniem ustawodawcy, nie może polegać na połączeniu dotychczasowego szkolnego programu wychowawczego i programu profilaktyki w jeden dokument. Nowy program powinien obejmować treści i działania o charakterze wychowawczym skierowane do ucznia, treści i działania o charakterze profilaktycznym dostosowane do potrzeb rozwojowych uczniów, przygotowane w oparciu o przeprowadzoną diagnozę potrzeb i problemów występujących w danej społeczności szkolnej, skierowany do uczniów, nauczycieli, rodziców. Dyrektor musi uwzględniać takie działania i procedury związane z opracowywaniem programu, aby w ten proces byli zaangażowani wszyscy nauczyciele, jak i przedstawiciele całej szkolnej społeczności. Warto w tym miejscu zauważyć, że ustawodawca nadał szczególną rolę wychowawcy, który jest odpowiedzialny za realizację zadań wychowawczych i profilaktycznych szkoły podczas zajęć z uczniami<sup>1266</sup>. Ankietowanych zapytałam o ich ocenę założeń wychowawczo-profilaktycznych dla szkół wprowadzanych reformą. Ponad jedna czwarta badanych (26,5%) oceniła ową zmianę raczej dobrze. Jedna piąta ankietowanych nie miała zdania na ten temat (20%), a nieco mniej (18,7%) oceniło ją jako dobrą. Jedna dziesiąta badanych oceniła zmianę bardzo dobrze (10,3%), a kolejna jedna dziesiąta – źle (10,6%) oraz raczej źle (9,4%). Jedyne 4,5% badanych postrzega ją bardzo źle. Wyniki w ujęciu procentowym ukazałam na wykresie 18.

---

<sup>1266</sup> Rozporządzenie MEN z dnia 17 marca 2017 roku w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i przedszkoli, Dz. U. 2017 poz. 649.

**Wykres 18.** Ocena zmian programowych – założenia wychowawczo-profilaktyczne dla szkół



N = 310

Źródło: opracowanie własne.

Reasumując, badani nauczyciele ogólne założenia programowe reformy ocenili nie najgorzej (spodziewałam się zdecydowanej oceny negatywnej, po rozmowach z nauczycielami wnioskowałam, że są bardzo niezadowoleni z wprowadzonych zmian programowych i co najważniejsze, że są konsekwentni w tej ocenie). Badanie pokazało jednak odstępstwo od zakładanej oceny, mianowicie 41,6% badanych oceniło wprowadzenie tych zmian pozytywnie, 27,3% negatywnie, a 31% odpowiedziało: „trudno powiedzieć”. Potwierdza to zasadę, że ocena grupy nie przekłada się na ocenę jednostkową. Z kolei najwięcej pozytywnych ocen badanych odnotowałam przy ocenie założeń wychowawczo-profilaktycznych. Tutaj aż 55,5% badanych oceniło tę zmianę pozytywnie i nauczyciele raczej byli zdecydowani w swojej ocenie (tylko 24,5% badanych oceniło zmianę negatywnie, a 20% odpowiedziało: „trudno powiedzieć”). W dalszej kolejności badani ocenili koncepcję egzaminów zewnętrznych po szkole podstawowej. Tutaj również ocena jest pozytywna, gdyż 43,9% badanych ocenia zmianę korzystnie, 33,2% negatywnie, a 22,9% udzieliło odpowiedzi: „trudno powiedzieć”. Program wychowania do życia w rodzinie 35,2% badanych oceniło pozytywnie, 38,5% negatywnie, a 26,5% odpowiedziało: „trudno powiedzieć”. Podstawy programowe kształcenia zawodowego 32,9% badanych oceniło pozytywnie, 22,9% negatywnie, ale aż 44,2% badanych odpowiedziało: „trudno powiedzieć”. Tak duża liczba osób niezdecydowanych w swej ocenie wynika z faktu, że szkoły branżowe były nowością na rynku edukacyjnym i nauczyciele szkół niepracujący w szkołach branżowych po prostu nie mieli czasu, żeby zaznajomić się z wprowadzonymi zmianami, ponieważ koncentrowali się na reformach wprowadzonych do szkół, w których pracowali. Podstawy programowe kształcenia ogólnego badani ocenili zdecydowanie negatywnie. Aż 41,6% badanych uważało, że podstawa programowa jest źle przygotowana.

Również powiązany z podstawą programową kanon lektur szkolnych został oceniony przez badanych negatywnie – 48,7% badanych uważa, że jest za obszerny i niedostosowany do poziomu poznawczego uczniów, a także że jest upolityczniony. Najgorzej badani ocenili zmiany w edukacji historycznej i patriotycznej – 54,5% badanych wystawiło zdecydowanie ocenę negatywną, zarzucając, że edukacja historyczna powinna wspierać „refleksyjny patriotyzm”, nie powinna być indoktrynowana i ideologizowana, kontestowano wprowadzoną narrację historyczną.

W przywołanych badaniach prowadzonych przez Szafrąnską jako nieprawidłowe zmiany w podstawie programowej i/lub w podręcznikach były podejmowane przez 63 nauczycieli. Najczęściej badani używali krótkich odwołań typu: „Zmiany w podstawie programowej”, „Podstawa programowa”, „Zmiany w podręcznikach”, „Nie są do reformy przygotowane odpowiednie podręczniki”. Były również konkretne odpowiedzi respondentów: „Brak podstawy programowej dla klasy VII”. W kilku wypowiedziach wybrzmiał czas jako element niezbędny do odpowiedniego przygotowania podstawy programowej i podręczników: „Na wprowadzenie nowej reformy potrzeba około 3 lat przygotowania, by zmienić podstawę programową, podręczniki i je zweryfikować”. Najwięcej osób skoncentrowało się na podstawie programowej i podręcznikach – 105 wskazań. Często były to wskazania ogólne, typu: „Podstawa programowa”, „Zmiany treści kształcenia” czy „Udoskonalenie podstaw programowych” – bez wskazania, czego konkretnie, zdaniem respondentów, zmiany w tym zakresie powinny dotyczyć. Były jednak odpowiedzi, w których nauczyciele wskazywali, na jakich zmianach im zależy: „Zakres podstawy programowej na poszczególnych etapach kształcenia, tzn. nie należy powtarzać tych samych treści na każdym z etapów”, „Treści nauczania, ponieważ jest przeładowanie materiału”. Były również odpowiedzi akcentujące, co powinno być przede wszystkim istotne w procesie kształcenia: „Treści nauczania, ich ograniczenia na rzecz utrwalania, ugruntowania wiedzy i umiejętności”, „Treści nauczania oraz sposób ich przekazu uczniom (bardziej przystępny i ciekawy), „Skupienie się na wiedzy przydatnej w życiu”<sup>1267</sup>.

Celem uszczegółowienia problemu badawczego zawartego w pytaniu badawczym: Czy istnieją i jakie są różnice w zakresie oceny zmian strukturalnych i programowych dokonywanej przez badanych nauczycieli z różnych typów szkół: podstawowych, gimnazjów, liceów ogólnokształcących, techników, zasadniczych szkół zawodowych? sformułowałam następującą hipotezę: Istnieją różnice w zakresie oceny zmian strukturalnych i programowych dokonywanej

---

<sup>1267</sup> A. Szafrąnska, Nauczyciel..., s. 290.

przez badanych nauczycieli z różnych typów szkół. Uzasadnienie postawionej hipotezy, oprócz zaprezentowanych badań, stanowi również pogłębiona analiza literatury przedmiotu oraz obserwacja edukacyjnej rzeczywistości. Założyłam, że nauczyciele szkół podstawowych w zdecydowanej większości powinni pozytywnie ocenić zmiany strukturalne i programowe. Ocenie tej sprzyja wydłużenie edukacji w szkołach podstawowych do ośmiu lat. Nauczyciele gimnazjów powinni ocenić zlikwidowanie gimnazjów negatywnie, ponieważ zmiana przyniosła im likwidację miejsc pracy. Nauczyciele liceów ogólnokształcących powinni w większości pozytywnie ocenić zmiany, ponieważ wydłużenie nauki do czterech lat stwarza nauczycielom nowe możliwości. Nauczyciele techników w zdecydowanej większości powinni pozytywnie ocenić zmiany wprowadzone przez reformę. Ocenie tej sprzyja wydłużenie nauki w technikum do pięciu lat. Nauczyciele zasadniczych szkół zawodowych również w zdecydowanej większości powinni pozytywnie ocenić dokonywane zmiany. Wprowadzenie dwuetapowych szkół branżowych przyczyni się do upracticznienia wiedzy i stanie się szansą na odbudowanie profesjonalnej kadry zawodowej <sup>1268</sup>.

Dlatego, aby uzyskać odpowiedź na zadane pytanie badawcze o charakterze zależnościowym, przyjąłam, że „typ szkoły” jest istotną zmienną niezależną. W tabeli 6 zaprezentowałam rozkład częstości – liczbę nauczycieli z danego typu szkoły, którzy wypełniali kwestionariusz ankiety.

**Tabela 6.** Rozkład częstości – liczba nauczycieli z danego typu szkoły

Typ szkoły		
	Częstość	Procent
SP	111	35,8
G	82	26,5
LO	34	11,0
T	38	12,3
ZSZ	45	14,5
	310	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Porównywane grupy badanych są bardzo nierównoliczne, co mocno ogranicza możliwości doboru testów statystycznych. Dlatego zdecydowałam o pomiarze testem nieparametrycznym Kruskala-Wallisa, który można przeprowadzić przy grupach nierównolicznych. Za użyciem tego testu przemawia też fakt, że porównywane są więcej niż

<sup>1268</sup> Szczegółowe uzasadnienie hipotezy przedstawiłam w rozdziale 4: Metodologiczne podstawy badań własnych.

dwie grupy badanych. W teście tym nie musi też być spełniony warunek o rozkładzie normalnym. Słabą stroną testu są jego słabe możliwości interpretacyjne, które jednak w tej pracy powinny być wystarczające, by uzyskać odpowiedź na zadane pytanie badawcze przy uzupełnieniu wyników o wgląd w średnie. Badani nauczyciele mieli na skali od 1 do 7 ocenić różne aspekty reform (strukturalne i programowe). Zmienne niezależne są więc na początkowej skali pomiaru. W teście Kruskala-Wallisa każdy wiersz testuje hipotezę zerową (o tym, że nie ma różnic między średnimi), porównując je parami zmiennej „typ szkoły”. Wynikiem jest istotność asymptotyczna (testy dwustronne). Wartości istotności dla wielu testów skorygowano metodą Bonferroniego. W badaniach społecznych przyjmuje się istotność statystyczną (odrzućcie hipotezę zerowej) na poziomie mniejszym lub równym 0,05. Do wykonania analizy danych użyłam programu IBM SPSS Statistica. W tabeli 7 zaprezentowałam podsumowanie testu Kruskala-Wallisa dla prób niezależnych w zakresie zmian strukturalnych, a w tabeli 8 dla prób niezależnych w zakresie zmian programowych.

**Tabela 7.** Podsumowanie testu Kruskala-Wallisa dla prób niezależnych – zmiany strukturalne

	1. Jak Pan/Pani ocenia zlikwidowanie gimnazjów?	2. Jak Pan/Pani ocenia wprowadzenie 4-letnich szkół średnich?	3. Jak Pan/Pani ocenia wprowadzenie 5-letnich techników?	4. Jak Pan/Pani ocenia wydłużenie edukacji w szkołach podstawowych do 8 lat?	5. Jak Pan/Pani ocenia wprowadzenie 2 - etapowych szkół branżowych?
<b>Czy istotność testu Kruskala-Willisa dla prób niezależnych wyniosła mniej niż 0.05, co pozwala na odrzucenie hipotezy zerowej?</b>	tak	tak	tak	tak	tak
ogółem N	310	310	310	310	310
stopień swobody (df)	4	4	4	4	4
statystyki testu	203,14	116,971	214,565	151,016	200,162

Źródło: opracowanie własne.

**Tabela 8.** Podsumowanie testu Kruskala-Wallisa dla prób niezależnych – zmiany programowe

	6. Jak Pan/Pani ocenia ogólne założenia programowe reformy?	7. Jak Pan/Pani ocenia podstawy programowe kształcenia ogólnego?	8. Jak Pan/Pani ocenia podstawy programowe kształcenia zawodowego?	9. Jak Pan/Pani ocenia koncepcję egzaminów zewnętrznych po szkole podstawowej?	10. Jak Pan/Pani ocenia założenia wychowawczo - profilaktyczne dla szkół ?	11. Jak Pan/Pani ocenia kanon lektur szkolnych?	12. Jak Pan/Pani ocenia zmiany w zakresie edukacji historycznej i patriotycznej?	13. Jak Pan/Pani ocenia program wychowania do życia w rodzinie?
Czy istotność testu Kruskala-Willisa dla prób niezależnych wyniosła mniej niż 0,05, co pozwala na odrzucenie hipotezy zerowej?	tak	tak	tak	tak	tak	tak	tak	tak
ogółem N	310	310	309	310	310	310	310	310
stopień swobody (df)	4	4	4	4	4	4	4	4
statystyki testu	184,212	130,617	245,634	146,757	214,388	102,285	163,504	191,443

Źródło: opracowanie własne.

Przeprowadzony test Kruskala-Wallisa pozwala na odrzucenie hipotez zerowych o tym, że średnie są takie same. W każdej z par uzyskano istotności poniżej 0,05. Szczegóły testów w zakresie zmian strukturalnych przedstawiłam w tabeli 9, a w zakresie zmian programowych w tabeli 10. Zaprezentowałam w nich, jak wyglądają średnie dla każdej z grup w ramach zmiennej „typ szkoły”.

**Tabela 9.** Średnie ocen zmian strukturalnych zawartych w kwestionariuszu ankiety

	1. Jak Pan/Pani ocenia zlikwidowanie gimnazjów?	2. Jak Pan/Pani ocenia wprowadzenie 4-letnich szkół średnich?	3. Jak Pan/Pani ocenia wprowadzenie 5-letnich techników?	4. Jak Pan/Pani ocenia wydłużenie edukacji w szkołach podstawowych do 8 lat?	5. Jak Pan/Pani ocenia wprowadzenie 2 - etapowych szkół branżowych?
N (populacja)	310	310	310	310	310
Średnia ogółem	<b>3,97</b>	<b>2,95</b>	<b>2,77</b>	<b>3,70</b>	<b>3,33</b>
<b>Średnia dla (typ szkoły):</b>					
Szkoła podstawowa	3,54	2,30	2,28	1,59	3,68
Gimnazjum	6,26	4,11	5,29	5,10	4,95
Liceum ogólnokształcące	2,59	1,24	1,35	2,76	2,18
Technikum	2,24	2,53	1,00	6,42	1,45
Szkoła zawodowa	3,38	4,07	1,93	4,78	1,98

Źródło: opracowanie własne.

**Tabela 10.** Średnie ocen zmian programowych zawartych w kwestionariuszu ankiety

	6. Jak Pan/Pani ocenia ogólne założenia programowe reformy?	7. Jak Pan/Pani ocenia podstawy programowe kształcenia ogólnego?	8. Jak Pan/Pani ocenia podstawy programowe kształcenia zawodowego?	9. Jak Pan/Pani ocenia koncepcję egzaminów zewnętrznych po szkole podstawowej?	10. Jak Pan/Pani ocenia założenia wychowawczo - profilaktyczne dla szkół ?	11. Jak Pan/Pani ocenia kanon lektur szkolnych?	12. Jak Pan/Pani ocenia zmiany w zakresie edukacji historycznej i patriotycznej?	13. Jak Pan/Pani ocenia program wychowania do życia w rodzinie?
N (populacja)	310	310	309	310	310	310	310	310
Średnia ogółem	<b>3,72</b>	<b>4,22</b>	<b>3,83</b>	<b>3,88</b>	<b>3,49</b>	<b>4,41</b>	<b>4,61</b>	<b>4,08</b>
<b>Średnia dla (typ szkoły):</b>								
Szkoła podstawowa	2,53	3,26	3,83	2,75	2,43	3,62	3,77	2,68
Gimnazjum	5,33	5,33	5,40	5,34	4,99	5,38	6,20	5,38
Liceum ogólnokształcące	2,21	2,97	4,36	2,38	1,56	2,82	2,56	3,32
Technikum	4,29	4,66	2,16	4,08	3,45	5,13	4,68	4,34
Szkoła zawodowa	4,36	5,16	1,98	5,00	4,89	5,18	5,29	5,53

Źródło: opracowanie własne.

W pytaniach od 1 do 5 badani nauczyciele oceniali zmiany strukturalne wprowadzone w szkołach w związku z reformą. W pytaniach respondenci mieli zaznaczyć na skali od 1 do 7, jak oceniają te zmiany. W pierwszym pytaniu respondenci oceniali zlikwidowanie gimnazjów. Średnia dla ogółu wyniosła 3,97. Najwięcej negatywnych ocen wystawili nauczyciele gimnazjów (6,26). Najmniej negatywnych – nauczyciele techników (2,24) oraz liceów ogólnokształcących (2,59). W drugim pytaniu respondenci oceniali wprowadzenie czteroletnich szkół średnich. Średnia dla ogółu wyniosła 2,95. Najwięcej negatywnych ocen wystawili nauczyciele gimnazjów (4,11). Najmniej negatywnych – nauczyciele liceów ogólnokształcących (1,24). W trzecim pytaniu respondenci oceniali wprowadzenie pięcioletnich techników. Średnia dla ogółu wyniosła 2,77. Najwięcej negatywnych ocen wystawili nauczyciele gimnazjów (5,29). Najmniej negatywnych ocen – nauczyciele techników (1,00). W czwartym pytaniu respondenci oceniali wydłużenie edukacji w szkołach podstawowych do ośmiu lat. Średnia dla ogółu wyniosła 3,70. Najwięcej negatywnych ocen wystawili nauczyciele gimnazjów (5,10). Najmniej negatywnych ocen – nauczyciele szkół podstawowych (1,59). W piątym pytaniu respondenci oceniali wprowadzenie dwuetapowych szkół branżowych. Średnia dla ogółu wyniosła 3,33. Najwięcej negatywnych ocen wystawili nauczyciele gimnazjów (4,95). Najmniej negatywnych ocen – nauczyciele techników (1,45) oraz nauczyciele zasadniczych szkół zawodowych (1,98).



W pytaniach od 6 do 13 badani nauczyciele oceniali zmiany programowe wprowadzone przez autorów reformy. W pytaniach respondenci mieli zaznaczyć na skali od 1 do 7, jak oceniają wprowadzone zmiany. W szóstym pytaniu respondenci oceniali ogólne założenia programowe reformy. Średnia dla ogółu wynosiła 3,72. Najwięcej negatywnych ocen wystawili nauczyciele gimnazjów (5,33). Najmniej negatywnych ocen – nauczyciele liceów ogólnokształcących (2,21). W siódmym pytaniu nauczyciele oceniali podstawy programowe kształcenia ogólnego. Średnia dla ogółu wyniosła 4,22. Najwięcej negatywnych ocen wystawili nauczyciele gimnazjów (5,33). Najmniej negatywnych – nauczyciele liceów ogólnokształcących (2,97). W ósmym pytaniu nauczyciele oceniali podstawy programowe kształcenia zawodowego. Średnia dla ogółu wyniosła 3,83. Najwięcej negatywnych ocen wystawili nauczyciele gimnazjów (5,40). Najmniej negatywnych ocen – nauczyciele techników (2,16) i zasadniczych szkół zawodowych (1,98). W pytaniu dziewiątym nauczyciele oceniali koncepcję egzaminów po szkole podstawowej. Średnia dla ogółu wyniosła 2,75. Najwięcej negatywnych ocen wystawili nauczyciele gimnazjów (5,34). Najmniej negatywnych ocen – nauczyciele liceów ogólnokształcących (2,38). W dziesiątym pytaniu nauczyciele oceniali założenia wychowawczo-profilaktyczne wprowadzone do szkół. Średnia dla ogółu wyniosła 3,49. Najwięcej negatywnych ocen wystawili nauczyciele gimnazjów (4,99). Najmniej negatywnych ocen – nauczyciele liceów ogólnokształcących (1,56). W jedenastym pytaniu nauczyciele oceniali kanon lektur szkolnych wprowadzonych reformą do szkół. Średnia dla ogółu wyniosła 4,41. Najwięcej negatywnych ocen wystawili nauczyciele gimnazjów (5,38). Najmniej negatywnych – nauczyciele liceów ogólnokształcących (2,82). W dwunastym pytaniu nauczyciele oceniali zmiany w zakresie edukacji historycznej i patriotycznej. Średnia ocen dla ogółu wyniosła 4,61. Najwięcej negatywnych ocen wystawili nauczyciele gimnazjów (6,20). Najmniej negatywnych ocen – nauczyciele liceów ogólnokształcących (2,56). W trzynastym pytaniu nauczyciele oceniali program wychowania do życia w rodzinie. Średnia ocen dla ogółu wyniosła 4,08. Najwięcej negatywnych ocen wystawili nauczyciele zasadniczych szkół zawodowych (5,53) oraz nauczyciele gimnazjów (5,38). Najmniej negatywnych ocen – nauczyciele szkół podstawowych (2,68).

Przedstawiona analiza statystyczna zmian strukturalnych i programowych wprowadzonych w szkołach w związku z reformą potwierdza założoną przez mnie hipotezę badawczą. Obserwując edukacyjną rzeczywistość w okresie reformy, rozmawiając z nauczycielami z różnych typów szkół, mogłam zakładać, że oceny respondentów z kwestionariusza ankiety będą odpowiadać edukacyjnej rzeczywistości. Nauczyciele gimnazjów wszystkie proponowane zmiany ocenili negatywnie. Przyczyną takiej oceny była likwidacja

gimnazjów. Stanowiska pracy tej grupy nauczycieli zostały zlikwidowane, dlatego frustracja i niepewność zawodowa przełożyły się na negatywną ocenę każdej proponowanej zmiany strukturalnej i programowej wprowadzonej przez autorów reformy. Zmiana wniosła niepewność do sytuacji zawodowej tej grupy nauczycieli oraz konieczność odnalezienia się w nowej strukturze szkolnictwa i środowiska pracy. Emocje towarzyszące tej zmianie przyczyniły się do negatywnej oceny reformy w ogóle. Reforma wymusiła konieczność przekwalifikowania się tej grupy nauczycieli i nie zawsze było ono zgodne z zainteresowaniami nauczycieli gimnazjów. Tam, gdzie zmiana przyniosła wydłużenie edukacji (szkoły podstawowe, licea ogólnokształcące, technika), respondenci oceniali zmiany pozytywnie. Wiązało się to z nowymi możliwościami w miejscu pracy (wzrost liczby godzin w planach nauczania poszczególnych przedmiotów, stabilność zawodowa), ale też nauczyciele zauważali pozytywne zmiany dla uczniów (lepsze przygotowanie do egzaminów zewnętrznych). Nauczyciele zasadniczych szkół zawodowych od dawna oczekiwali zmian w szkolnictwie zawodowym. Reforma dała nadzieję na upracticznienie wiedzy i powiązanie szkół branżowych z rynkiem pracy i pracodawcami. Zatem moja hipoteza o związku między zmienną niezależną „typ szkoły” a oceną założeń strukturalnych i programowych przez badanych nauczycieli została potwierdzona.

Reasumując, wszystkie oceniane przez badanych nauczycieli zmiany strukturalne i programowe wprowadzone przez autorów reformy zostały negatywnie ocenione przez nauczycieli gimnazjów. Najlepiej zmiany te oceniali nauczyciele liceów ogólnokształcących oraz nauczyciele szkół podstawowych. Ze zmian strukturalnych najwięcej negatywnych ocen otrzymała kategoria likwidacja gimnazjów (34,9%). Zaś najwięcej pozytywnych ocen otrzymała kategoria wprowadzenie pięcioletnich techników (67,7%) oraz czteroletnich liceów ogólnokształcących (64,3%). Najbardziej niezdecydowani byli nauczyciele w ocenie wprowadzenia dwuetapowych szkół branżowych, aż 34,5% udzieliło odpowiedzi: „trudno powiedzieć”. Jeśli chodzi o zmiany programowe, badani nauczyciele najlepiej ocenili założenia wychowawczo-profilaktyczne dla szkół (55,5% ocen pozytywnych), następnie egzamin zewnętrzny po szkole podstawowej (43,9% ocen pozytywnych) oraz ogólne założenia programowe reformy (41,6% ocen pozytywnych). W kategorii najgorzej ocenianych działań znalazła się ocena zmian w zakresie edukacji historyczno-patriotycznej (54,5% ocen negatywnych), kanon lektur szkolnych (48,7% ocen negatywnych) oraz podstawy programowe kształcenia ogólnego (41,6% ocen negatywnych). Jeśli chodzi o program wychowania do życia w rodzinie badani nauczyciele ocenili zmiany w miarę równo, tj. 35,2% oceniło zmiany pozytywnie, a 38,5% oceniło zmiany negatywnie. Podstawa programowa kształcenia zawodowego spotkała się z pozytywnym przyjęciem nauczycieli – 32,9% oceniło zmiany

pozytywnie, ale aż 44,2% nie potrafiło ocenić tej zmiany, wskazując odpowiedź: „trudno powiedzieć”.

### **7.3. Ocena przez badanych zmiany sytuacji zawodowej nauczycieli w zakresie organizacji pracy, komfortu pracy, atmosfery w pracy oraz w zakresie finansów**

Zmiany strukturalne i programowe wprowadzone przez autorów reformy zasadniczo wpłynęły na sytuację zawodową nauczycieli, a co za tym idzie, na odczuwaną przez nich satysfakcję i zadowolenie z wykonywanej pracy. Badacze przedstawiają satysfakcję z pracy jako uczuciową reakcję przyjemności lub przykrości doznawaną w związku z wykonywaniem określonych zadań, funkcji, ról oraz obowiązków zawodowych<sup>1269</sup>. Zadowolenie z pracy interpretowane jest jako postawa, która oznacza stan wewnętrzny, ocenę, w jakim stopniu doświadczana praca jest korzystna lub niekorzystna dla osoby, wyrażona w reakcjach afektywnych i ocenach poznawczych<sup>1270</sup>. Na satysfakcję z pracy wpływa wiele czynników. U. Gros wyodrębniła trzy grupy czynników, które mają istotne znaczenie. Są to czynniki organizacyjne, takie jak między innymi: wynagrodzenie, możliwość awansu, organizacja pracy, poczucie bezpieczeństwa, to jaką pracę się wykonuje i jakie daje ona możliwości. Druga grupa to czynniki osobiste. W tej grupie na zadowolenie z pracy wpływ mają: wiek, płeć, doświadczenie, osobowość i charakter pracownika. Do trzeciej grupy zaliczyła czynniki społeczne. W skład tej kategorii wchodzi: atmosfera pracy, komfort pracy, klimat organizacyjny, wzajemny szacunek, współpraca z klientem, kontakt ze współpracownikami i przełożonym<sup>1271</sup>.

W przedmiotowej dysertacji ze względu na charakter badania interesowała mnie ocena zmiany sytuacji zawodowej w zakresie organizacji pracy, komfortu pracy, atmosfery w pracy oraz finansów. Zatem skupiłam się na wybranych czynnikach organizacyjnych (finanse, organizacja pracy) oraz czynnikach społecznych (atmosfera pracy i komfort pracy). W przygotowanym kwestionariuszu badanych nauczycieli w pytaniu zamkniętym poprosiłam o ocenę sytuacji zawodowej nauczycieli właśnie w zakresie organizacji pracy, komfortu pracy, atmosfery w pracy i w zakresie finansów. Respondenci mieli możliwość wyboru odpowiedzi. W badaniu zastosowałam siedmiostopniową skalę od 1 – bardzo dobrze do 7 – bardzo źle.

---

<sup>1269</sup> D. P. Schulz, S. E. Schulz, *Psychologia a wyzwania dzisiejszej pracy*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 296.

<sup>1270</sup> R. Jaros, *Zadowolenie z pracy, [w:] Skuteczniej, sprawniej, z większą satysfakcją*, (red.) L. Golińska, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Kupieckiej, Łódź 2005, s. 90.

<sup>1271</sup> U. Gros, *Zachowania organizacyjne...*, s. 9-10.

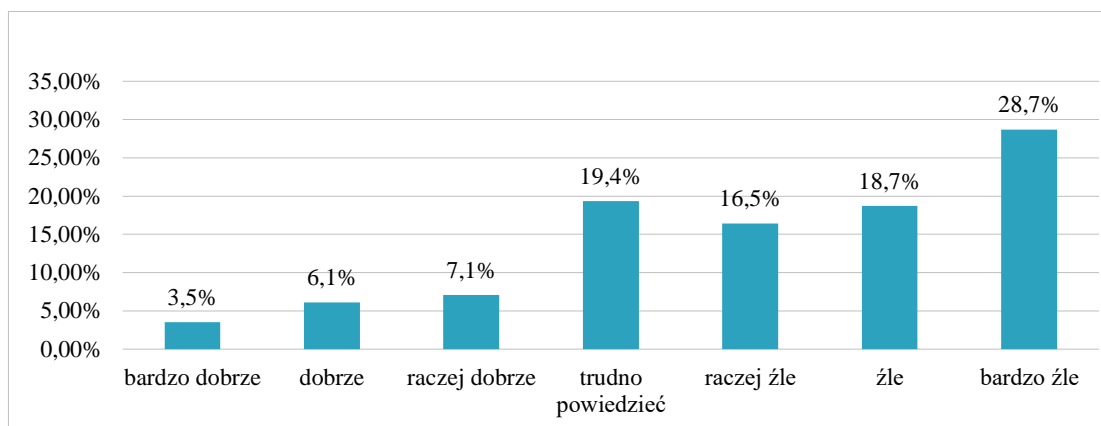
Pierwszy czynnik, który podlegał ocenie przez badanych, to organizacja pracy. Najprostsza definicja organizacji pracy określa, co należy zrobić oraz kto ma to zrobić<sup>1272</sup>. Organizacja polega na urządzeniu czegoś, wprowadzeniu ładu, porządku w działalności. Ideą organizowania jest określenie zadań, które należy wykonywać, kto jest odpowiedzialny, przed kim, określenie decyzji, które należy podjąć. Zaś rezultatem organizowania jest utworzenie jednostki organizacyjnej, którą stanowi pewna grupa ludzi, mająca wspólny program, plan oraz zadania<sup>1273</sup>. Wprowadzone reformy strukturalne i programowe naruszyły istniejącą dotąd organizację pracy szkół i placówek. Szczególnie niekorzystnie przedstawiało się to w początkowym okresie wprowadzania reformy (tj. w okresie pierwszego semestru roku szkolnego 2017/2018), a więc w okresie prowadzonych przeze mnie badań. Okazało się, że 1 września 2017 r. wraz z początkiem nowego roku szkolnego nauczyciele znaleźli się w zupełnie nowym miejscu pracy, z nową nazwą szkoły i w zupełnie nowym gronie pedagogicznym. Zmieniły się stosunki interpersonalne między pracownikami, a nierzadko również przełożeni, czyli dyrektorzy szkół. Część nauczycieli z likwidowanych gimnazjów straciła dotychczasowe miejsca pracy i została zatrudniona na nowych warunkach. Niektórzy zostali zmuszeni do łączenia etatów w różnych szkołach, żeby zachować miejsca pracy. Inni nie zachowali godzin ponadwymiarowych, ponieważ istniała potrzeba uratowania dodatkowego miejsca pracy. Wprowadzone zmiany przyczyniły się do trudności z ułożeniem planu lekcji, zwiększoną liczbą tzw. "okienek" między lekcjami, czasami nauczycielom dokuczyla dwuzmianowość. Dużo nowych obowiązków wynikało z wprowadzenia nowych podstaw programowych. Istniała ogromna potrzeba szkoleń i dostępności do informacji. Wraz z nadmierną centralizacją nauczyciele obawiali się również utraty niezależności. Dlatego stosunek nauczycieli do tej kategorii zmiany i jego ocena jest niezwykle istotny. Ponad jedna czwarta badanych (28,7%) oceniła ową zmianę bardzo źle. Niemal jedna piąta (18,7%) respondentów oceniła ją źle, a 16,5% – raczej źle. Jedna piąta ankietowanych nie miała zdania w tym zakresie (19,4%). Dużo mniej liczebna grupa badanych oceniła ową zmianę pozytywnie: 7,1% jako raczej dobrą, 6,1% jako dobrą, a jedynie 3,5% – jako bardzo dobrą. Odpowiedzi badanych w ujęciu procentowym pokazałam na wykresie 19.

---

<sup>1272</sup> E. Michalski, Zarządzanie przedsiębiorstwem. Podręcznik Akademicki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013, s.20.

<sup>1273</sup> Tamże.

**Wykres 19.** Ocena zmiany sytuacji zawodowej nauczycieli w zakresie organizacji pracy



N = 310

Źródło: opracowanie własne.

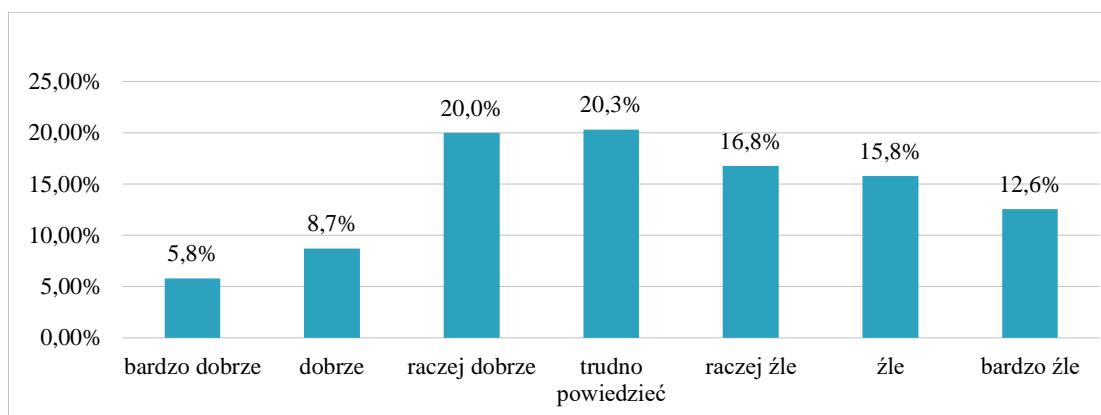
Integralnym elementem związanym z organizacją pracy jest też komfort pracy. Rozumiany jako zespół warunków, które zaspokajają potrzeby takie jak na przykład: spokój, wygoda, szczęście, bezpieczeństwo, brak problemów oraz komfort psychiczny (harmonia wewnętrzna, rozluźnienie atmosfery), ale też stworzenie dobrych warunków do wykonywania pracy i spełnienie podstawowych standardów pracy<sup>1274</sup>. Na komfort pracownika wpływa między innymi: czy wynagrodzenie wpłynie na czas, czy umowa o pracę zostanie przedłużona, czy zostaną wypłacone nadgodziny, poczucie bezpieczeństwa związane ze spełnieniem przepisów bhp, poczucie bezpieczeństwa rozumiane jako stabilność w zatrudnieniu<sup>1275</sup>.

Zatem w kolejnym pytaniu zapytałam o ocenę zmiany w zakresie komfortu pracy. Jedna piąta badanych nie miała zdania w tym zakresie (20,3%). Kolejna jedna piąta respondentów uznała, iż owa zmiana komfortu pracy nauczycieli jest raczej dobrym rozwiązaniem (20%), a 16,8% – iż raczej złym. 15,8% badanych było zdania, iż jest to zła zmiana, a 12,6% – iż bardzo zła. Mniej liczebna grupa ankietowanych uznała, iż jest to zmiana na lepsze: 8,7% ankietowanych odpowiedziało, iż jest to dobra, a 5,8%, iż bardzo dobra zmiana. Odpowiedzi w ujęciu procentowym ukazałam na wykresie 20.

<sup>1274</sup> S. Sudoł, *Przedsiębiorstwo*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne PWE, Warszawa 2006, s. 175.

<sup>1275</sup> Tamże.

**Wykres 20.** Ocena zmiany sytuacji zawodowej nauczycieli w zakresie komfortu pracy



N = 310

Źródło: opracowanie własne.

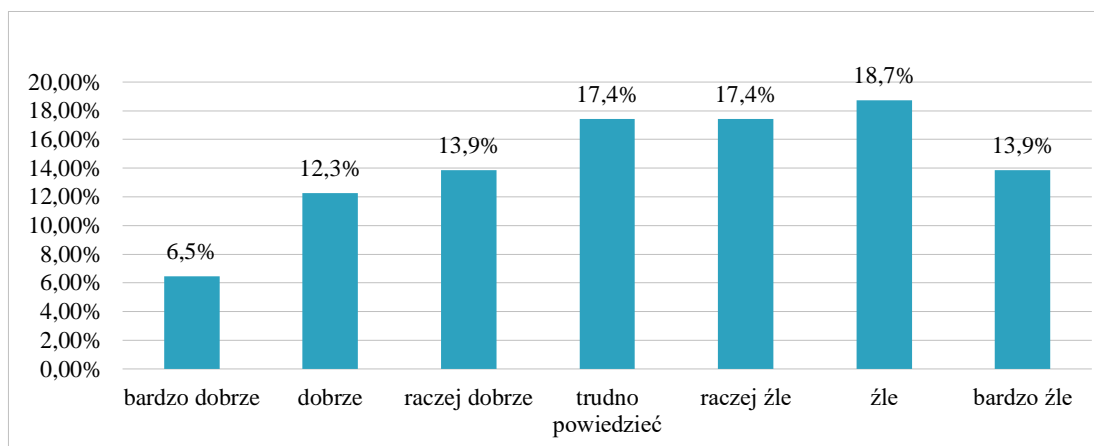
Również istotna w tej ocenie jest atmosfera w pracy, często określana jako klimat pracy, czyli spostrzeżenia pracowników odnośnie środowiska pracy<sup>1276</sup>. To wzajemne relacje i zachowania między pracownikami i przełożonymi, a także zespołem pracowników. Jest ona postrzegana subiektywnie przez każdego pracownika, w zależności od czynników, które są dla niego ważne. Atmosferę w pracy można opisywać jako dobrą lub złą w zależności od kilku parametrów. Są nimi między innymi: sposób traktowania pracowników przez kierownictwo, wzajemne zaufanie, zadowolenie z bycia członkiem danej grupy, brak obaw przed konfliktami, zaangażowanie pracowników, tworzenie systemów integracji nowych pracowników, sprawna komunikacja wewnętrzna, zwrócenie uwagi na stosowane środki motywujące (przymus, zachęta, perswazja)<sup>1277</sup>.

Badanych zapytałam o ich ocenę zmiany sytuacji zawodowej nauczycieli w zakresie atmosfery w miejscu pracy. Jedna piąta badanych (18,7%) oceniła ową zmianę atmosfery w pracy jako złą. 17,4% respondentów oceniło ją jako raczej złą, a 13,9% – jako bardzo złą. Kolejne 17,4% badanych nie miało zdania na ten temat. Mniej liczna grupa ankietowanych oceniła ową zmianę pozytywnie: 13,9% – jako raczej dobrą, 12,3% – jako dobrą, a 6,5% – jako bardzo dobrą. Odpowiedzi w ujęciu procentowym przedstawiłam na wykresie 21.

<sup>1276</sup> M. Armstrong, Zarządzanie zasobami ludzkimi, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2000, s. 65.

<sup>1277</sup> Tamże.

**Wykres 21.** Ocena zmiany sytuacji zawodowej nauczycieli w zakresie atmosfery w pracy



N = 310

Źródło: opracowanie własne.

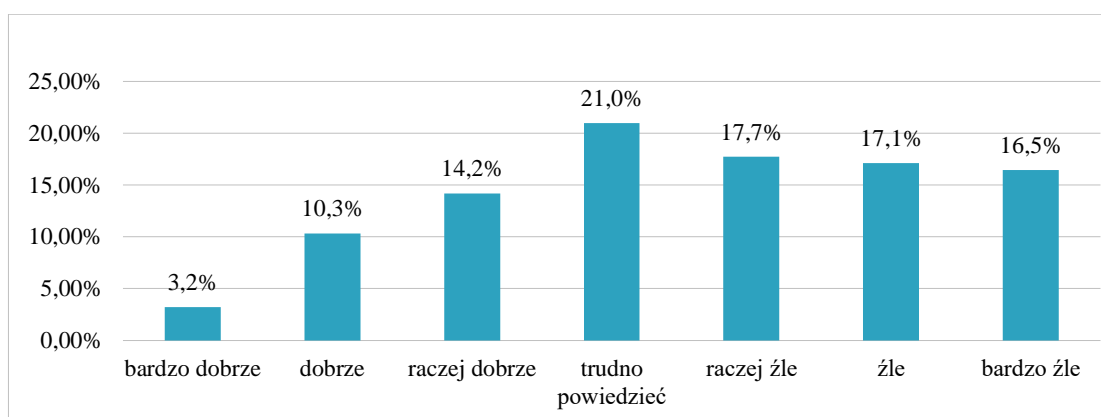
Ostatnia kategoria, o którą zapytałam badanych, to ocena zmiany zawodowej nauczycieli w zakresie finansów. Pojęcie wynagrodzenia nauczycieli zawarto w art. 30 Ustawy z 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela<sup>1278</sup>. Na finanse nauczycieli składa się wynagrodzenie zasadnicze oraz około 30 różnych składników pensji, które przysługują między innymi w zależności od pełnionej funkcji, stażu pracy, statusu nauczyciela, doświadczenia, warunków zatrudnienia<sup>1279</sup>. Dlatego wysokość nauczycielskich pensji jest dość zróżnicowana. Zgodnie z teorią motywacji wynagrodzenia, według teorii Herzberga<sup>1280</sup>, pieniądze stanowią element tzw. higieny pracy. Według tej teorii pieniądze stanowią element podstawowy i jeśli nie jest zapewniony na odpowiednim poziomie, to pozostałe czynniki nie będą się dla pracownika liczyć. Ocena tego czynnika wydawała mi się ważna również z tego względu, że nauczyciele bardzo często w kwestionariuszu, szczególnie w pytaniach otwartych, wymieniali ten składnik jako istotny w ich pracy. Jedna piąta badanych nie miała zdania w tym zakresie (21%). Większa część respondentów uznawała ową zmianę za negatywną: 17,7% jako raczej złą, 17,1% jako złą, a 16,5% jako bardzo złą. Mniejsza grupa badanych uznawała ją jako raczej dobrą (14,2%), dobrą (10,3%) czy bardzo dobrą (3,2%). Odpowiedzi na to pytanie w ujęciu procentowym ukazałam na wykresie 22.

<sup>1278</sup> Dz. U. 2019 poz. 2215, Dz. U. 2021 poz. 4.

<sup>1279</sup> Tamże.

<sup>1280</sup> U. Gros, *Zachowania organizacyjne*, s. 90.

**Wykres 22.** Ocena zmiany zawodowej nauczycieli w zakresie finansów



N = 310

Źródło: opracowanie własne.

Reasumując, na satysfakcję z pracy wpływa wiele czynników, zarówno tych organizacyjnych, jak i osobistych oraz społecznych. Nie dziwi fakt, że pośród tak wielu wprowadzonych 1 września 2017 roku w życie szkół zmian organizacyjnych, zmiana sytuacji zawodowej nauczycieli w zakresie organizacji pracy została oceniona przez badanych w zdecydowanej większości negatywnie (63,9 %). W następnej kolejności badani nauczyciele najczęściej negatywnych ocen przyznali finansom (51,3%). Atmosferę w pracy negatywnie oceniła połowa badanych (50%). Komfort pracy negatywnie oceniło (45,2%) respondentów.

W badaniach prowadzonych przez Szafrąnską nauczyciele chętnie dzielili się własnymi przemyśleniami dotyczącymi uwarunkowań własnej satysfakcji zawodowej. Tutaj w zdecydowanej większości nauczyciele są osobami, które czerpią satysfakcję z pracy zawodowej (70% badanych). Częściową satysfakcję zadeklarowało 29%, tylko niespełna 2% stwierdziło, że praca w zawodzie nauczyciela nie daje im satysfakcji. Zaciekało mnie, że najczęściej byli to nauczyciele pracujący w gimnazjach, a więc w grupie osób zagrożonych utratą miejsc pracy i największymi zmianami wynikającymi z reformy<sup>1281</sup>. Sami badani w przeprowadzonych wywiadach wskazują też na inne aspekty dające im satysfakcję, a mianowicie: refleksyjne podejście do wykonywanego zawodu, nastawienie na nieustanny rozwój, konieczność samodoskonalenia, podkreślali znaczenie pasji, którą mogą wykorzystać w pracy<sup>1282</sup>. Zdaniem badanych na satysfakcję w pracy nie wpływa czynnik ekonomiczny w postaci większych pensji. Ten element pojawił się tylko w kilku wypowiedziach<sup>1283</sup>.

<sup>1281</sup> A. Szafrąnska, *Nauczyciel...*, s. 154-155

<sup>1282</sup> Tamże, s.155.

<sup>1283</sup> Tamże, s.140.



## Konkluzje

W tej części dysertacji przedstawiłam ocenę sposobu wprowadzania reformy systemu edukacji po 1 września 2017 roku przez badanych nauczycieli. Respondenci ocenili sposób wprowadzania reformy w następującym zakresie: przygotowanie zmiany, rozpoczynanie zmiany, informowanie o zmianie, wdrażanie zmiany. Ich oceny, w zasadzie, są tożsame z ogólną oceną społeczną reformy oraz ocenami zawartymi w innych badaniach, które wcześniej przytoczyłam już w pracy. Zatem zmiany te badani nauczyciele ocenili następująco. W zakresie przygotowania reformy ocena negatywna nie jest zaskoczeniem. 83% badanych uważa, że zmiana została przygotowana negatywnie. Tylko 11% badanych oceniło przygotowanie zmiany pozytywnie. Żaden z badanych nauczycieli nie ocenił jej bardzo dobrze. 5% badanych nie miało zdania na ten temat. Z przytoczonych ocen wyłania się obraz zmiany oświatowej nieakceptowanej przez nauczycieli i w ich ocenie nierzetelnie przygotowanej. W zakresie rozpoczynania zmiany ocena wystawiona przez badanych nauczycieli również jest negatywna (35% badanych). Tylko 17% ocenia ją pozytywnie. Tutaj także żaden z respondentów nie ocenił jej bardzo dobrze. Zaskoczył mnie duży odsetek badanych nauczycieli, którzy nie mieli zdania na ten temat (47%). Sposób informowania o zmianie zdecydowanie najlepiej został oceniony w tej kategorii. Aż 55% respondentów oceniło go pozytywnie. Odnotowałam 19% negatywnych ocen, a 26% respondentów nie miało zdania na ten temat. Zaskoczyła mnie ocena wdrażania reformy wystawiona przez badanych nauczycieli. Tutaj aż 49% badanych oceniło ten proces pozytywnie, 28% negatywnie, a 23% nie miało zdania.

W zakresie zmian strukturalnych, z całokształtu badań, nasuwają się następujące wnioski.

Likwidacja gimnazjów wywołała, wśród nauczycieli w nich pracujących, ogromne niezadowolenie społeczne. Pojawiły się protesty środowiska nauczycielskiego, wspomagane przez rodziców w obronie tego typu szkół. Z przeprowadzonych badań wynika, że środowisko nauczycielskie nie jest jednoznaczne w opiniach i ocenach na ten temat. Zdecydowanie wyłania się obraz bardzo podzielonego środowiska nauczycielskiego, jeśli chodzi o ocenę zmiany strukturalnej, jaką była likwidacja gimnazjów (35% badanych nauczycieli zmianę tę oceniło negatywnie, ale aż 34% badanych pozytywnie). Dużym zdziwieniem (nieadekwatnym do przekazu społecznego, również tego obecnego w mediach) był bardzo duży odsetek badanych nauczycieli, którzy nie potrafili jednoznacznie ocenić tej zmiany (31% badanych nie miało bowiem zdania na ten temat). Kolejną zmianą strukturalną było wydłużenie edukacji w szkole podstawowej do ośmiu lat. Badani nauczyciele w większości (48% badanych) ocenili ją

pozytywnie. Zaś 33% badanych oceniło zmianę jako negatywną, a 19% nie miało zdania w tym zakresie. Pozostałe zmiany strukturalne wprowadzone reformą 1 września 2017 roku (wprowadzenie czteroletnich liceów ogólnokształcących i pięcioletnich techników) nie wzbudzały już tyle kontrowersji. Wiele pozytywnych opinii nauczycieli szkół średnich, zarówno liceum ogólnokształcącego, jak i technikum, dotyczyło właśnie wydłużenia edukacji o jeden rok. Zmiana spotkała się również ze znacznym poparciem środowiska akademickiego, które bardzo często wskazywało, że dzięki tej zmianie uczniowie szkół średnich zostaną lepiej przygotowani do studiów wyższych. W badaniach aż 64% respondentów uznało, że wydłużenie nauki do czterech lat w liceach ogólnokształcących jest dobrym rozwiązaniem. 20% uznało zmianę za negatywną, a 16% nie miało zdania na ten temat. W technikach 68% respondentów oceniło wprowadzenie pięcioletnich techników pozytywnie, 17% oceniło zmiany negatywnie, a 15% nie miało zdania. W zasadniczych szkołach zawodowych nauczyciele od dłuższego czasu czekali na reformy. Wraz z nimi zmian w systemie kształcenia zawodowego oczekiwali pracodawcy i sami uczniowie. Dlatego wprowadzenie dwuetapowych szkół branżowych w szkolnictwie zawodowym spotkało się raczej z pozytywnym przyjęciem (49% badanych oceniło zmianę pozytywnie). 16% badanych oceniło zmianę negatywnie, a 34% nie miało zdania w tym zakresie. Najbardziej niezadowoloną grupą nauczycieli z wprowadzonych zmian strukturalnych była grupa nauczycieli pracujących w gimnazjach. W zasadzie wszystkie kategorie zmiany ocenili negatywnie. Najmniej kontrowersji wzbudzała reforma wśród nauczycieli liceów ogólnokształcących.

Reforma jako kompleksowa zmiana wprowadziła w życie szkoły 1 września 2017 roku wiele nowych uregulowań prawnych. Wiązało się to z ogólnym chaosem organizacyjnym i zaburzało prawidłowy odbiór ogólnych założeń reformy. Bardzo dużo problemów sprawiało realizowanie podstawy programowej, gdzie tak naprawdę po wprowadzeniu reformy, począwszy od roku szkolnego 2017/2018, nauczyciele realizowali z uczniami dwie obowiązkowe podstawy programowe<sup>1284</sup>. Spowodowało to, że podstawa programowa stała się niejasna dla nauczycieli i zbyt obciążająca dla uczniów, a także niedostosowana do ich możliwości poznawczych. Kolejnym elementem negatywnego odbioru zmienionych podstaw programowych była nierzetelność w jej przygotowaniu przez autorów reformy. Szczególnie

---

<sup>1284</sup> Podstawy programowe określone rozporządzeniami Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 sierpnia 2012 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. 2012 poz. 977 z późn. zm. oraz z dnia 14 lutego 2017 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz. U. 2017 poz. 356 z późn. zm.

nieadekwatność wymiaru liczby godzin w ramowych planach nauczania do treści zawartych w podstawach programowych oraz brak pełnej korelacji między zakresem celów kształcenia i treści nauczania a planowaną liczbą godzin na realizację poszczególnych zajęć. Dyskusję wzbudzało też przygotowanie podręczników do nowej podstawy programowej i opóźnienia w ich dostarczaniu do szkół. Nowy kanon lektur szkolnych wzbudzał polemikę, podobnie jak założenia edukacji historyczno-patriotycznej. Również brak dostępności niektórych pozycji w bibliotekach szkolnych powodował frustrację uczniów i nauczycieli, ale również wpływał na zakłócenia w realizacji podstawy programowej. Najmniej kontrowersji wzbudzały zmiany w systemie egzaminowania, które były logicznym uzupełnieniem wprowadzonego systemu, a procedury niewiele różniły się od poprzednich, poza wprowadzeniem nowego przedmiotu. Trudności te powodowały negatywny odbiór proponowanych zmian programowych reformy. Do tego dochodził czynnik deficytu czasu przeznaczanego na gruntowne zapoznanie się z wprowadzonymi aktami prawnymi, rzetelną analizą i rzeczową dyskusją oraz wsparciem. Natomiast duży nakład pracy i niepewność sytuacji zawodowej nauczycieli powodowały frustrację i rodziły stres.

Ogólne założenia programowe reformy 42% badanych oceniło pozytywnie, 27% negatywnie, a 31% nie miało zdania na ten temat. Podstawy programowe kształcenia ogólnego badani nauczyciele w zdecydowanej większości ocenili negatywnie – 42% badanych. 29% respondentów zmiany w tym zakresie oceniło pozytywnie, a 29% nie miało zdania. Podstawy programowe kształcenia zawodowego przez 33% badanych zostało ocenione pozytywnie, 23% oceniło te zmiany negatywnie, a aż 44% nie miało zdania. Kanon lektur szkolnych przez 49% badanych nauczycieli został oceniony negatywnie, 17% badanych oceniło go pozytywnie, a 24% nie miało zdania. Założenia wychowawczo-profilaktyczne dla szkół badani nauczyciele ocenili pozytywnie (55%). Negatywnie te zmiany oceniło 24% badanych, a 20% nie miało zdania. Założenia edukacji historyczno-patriotycznej przez 54% badanych zostało ocenione negatywnie. 22% badanych oceniło te zmiany pozytywnie, a 23% nie miało zdania na ten temat. Propozycje zmian w zakresie programu wychowania do życia w rodzinie podzieliły badanych nauczycieli. 38% badanych zmiany oceniło negatywnie, 35% oceniło zmianę pozytywnie, a 26% nie miało zdania. Koncepcja egzaminów zewnętrznych po szkole podstawowej została oceniona przez 44% respondentów pozytywnie, 33% badanych oceniło zmianę negatywnie, a 23% nie miało zdania.

Zmiany w zakresie sytuacji zawodowej badani nauczyciele oceniali w następujących kategoriach: organizacja pracy, komfort pracy, atmosfera w pracy, finanse. Jak już wspomniałam, reforma wywołała niepokój w środowisku nauczycieli. Obserwowano również

częściowy brak społecznej akceptacji reformy. Odbywały się protesty, spotkania nauczycieli i rodziców z samorządami, pojawiały się dezinformacje i domysły, które powodowały, że w szkołach pojawił się chaos, który zwiększał obawy nauczycieli, co do skutków reformy. Niewielka była współpraca podmiotów odpowiedzialnych za wdrażaną zmianę. Główne z obaw, które wpływały na ocenę sytuacji zawodowej nauczycieli, dotyczyły: rozwiązania stosunku pracy z nauczycielem, przeniesienia w stan nieczynny, przeniesienia do innej szkoły, zobowiązanie nauczyciela do pracy w innej szkole w celu uzupełnienia tygodniowego obowiązku wymiaru zajęć, łączenie różnych stanowisk z uśrednieniem pensum, łączenie etatów, nałożenie na nauczyciela wymagania uzyskania dodatkowych kwalifikacji zawodowych, ograniczenie ilości godzin ponadwymiarowych, przydzielenie maksymalnej liczby godzin ponadwymiarowych, skierowanie nauczycieli na zasiłek kompensacyjny, nieprzedłużenie wygasającej umowy o pracę, brak możliwości podniesienia wynagrodzenia mimo zwiększonej liczby obowiązków do wykonania w okresie przejściowym reformy, nauczanie kilku przedmiotów w ramach jednego etatu, pogorszenie warunków pracy nauczycieli poprzez pracę w łączonych oddziałach klasowych, dwuzmianowość, pracę w dwóch sąsiadujących ze sobą budynkach jednej placówki, a także wydłużenie ścieżki awansu zawodowego, wprowadzenie nowych przepisów związanych z oceną pracy nauczycieli, duża liczba zmian prawnych w bardzo szybkim tempie. Te i inne obawy oraz brak społecznej akceptacji działań reformatorów zasadniczo wpłynęły na ocenę sytuacji zawodowej nauczycieli. Respondenci te zmiany ocenili następująco. W zakresie organizacji pracy negatywnie oceniło zmiany 64% badanych. 17% oceniło zmianę pozytywnie, a 19 % nie miało zdania. W zakresie komfortu pracy negatywnie oceniło zmiany 45% badanych, ale 32% oceniło tę zmianę pozytywnie, a 20% nie miało zdania. W zakresie atmosfery pracy negatywnie oceniło zmiany 50% badanych, ale 31% oceniło zmianę pozytywnie, a 17 % nie miało zdania. W zakresie finansów negatywnie oceniło zmiany 51% badanych. 28% badanych oceniło je pozytywnie, a 21% nie miało zdania.

W każdym przypadku, wszystkie proponowane nauczycielom w kwestionariuszu kategorii badań, tj. ocena sposobu wprowadzenia reformy, zmiany strukturalne, zmiany programowe, ocena zmiany sytuacji zawodowej nauczycieli, zostały negatywnie ocenione przez nauczycieli gimnazjów. Grupa nauczycieli liceów ogólnokształcących i szkół podstawowych zdecydowanie pozytywnie wypowiadała się na temat wprowadzanych zmian.

## ROZDZIAŁ 8

### **Deklaracje badanych nauczycieli dotyczące podjętych przez nich działań w procesie doskonalenia zawodowego w kontekście reformy systemu edukacji**

#### **8.1. Motywacja, zaangażowanie i nastawienie badanych nauczycieli w procesie doskonalenia zawodowego**

W poprzednim rozdziale zaprezentowałam głosy nauczycieli na temat oceny sposobu wprowadzania reformy systemu edukacji z 2017 roku w zakresie przygotowania, rozpoczynania, informowania i wdrażania zmiany. Badani ocenili również wprowadzone w szkołach zmiany strukturalne i programowe, a także sytuację zawodową nauczycieli w okresie zmiany w zakresie organizacji pracy, komfortu pracy, atmosfery w pracy i finansów. W niniejszym rozdziale omówiłam deklaracje badanych na temat podjętych przez nich działań w procesie doskonalenia zawodowego w kontekście reformy systemu edukacji. Interesuje mnie przede wszystkim nastawienie badanych do doskonalenia zawodowego, ich motywacja i zaangażowanie oraz działania podejmowane przez badanych w tym procesie, a więc: jakie konkretnie formy doskonalenia wybierają badani, jak oceniają poszczególne komponenty wybranych form doskonalenia, jakie są ich oczekiwania wobec prowadzonych szkoleń, czy korzystają z pomocy instytucji zewnętrznych i jak często, jak oceniają potrzebę kształcenia ustawicznego w kontekście wykonywanego zawodu, jak oceniają doskonalenie zawodowe w kontekście jakości pracy szkoły. W kwestionariuszu ankiety przygotowałam zestaw pytań zamkniętych, półotwartych i otwartych, by uzyskać jak najwięcej szczegółowych odpowiedzi badanych, które posłużą mi do interpretacji tego zagadnienia.

Punktem wyjścia do analizy tej kategorii jest zrozumienie, czym jest doskonalenie zawodowe nauczycieli i jakie jest jego usytuowanie w systemie oświaty w Polsce. Dlatego uznałam za konieczne szczegółowe omówienie tego procesu w rozdziale piątym<sup>1285</sup>. Znajomość sposobu funkcjonowania systemu doskonalenia zawodowego nauczycieli jest warunkiem koniecznym zrozumienia tego procesu i właściwego w nim działania. Reguluje go wiele aktów prawnych, z których wynikają konkretne (czasami nawet szczegółowe) zadania, jak na przykład sposób finansowania doskonalenia zawodowego nauczycieli. Systemowy charakter oznacza, że

---

<sup>1285</sup> Podrozdział 5.2.: System doskonalenia zawodowego nauczycieli po wprowadzeniu reformy.

jest to proces obligatoryjny dla nauczycieli oraz instytucji zewnętrznych wspierających doskonalenie. Nie ulega wątpliwości, że doskonalenie zawodowe nauczycieli oprócz tego że jest systemowe, a więc obowiązkowe, ma również wymiar etyczny, ponieważ stanowi niezbędny warunek funkcjonowania nauczycieli we współczesnym społeczeństwie i decyduje o odpowiedzialności za rozwój i wychowanie młodego pokolenia. Oznacza to, że tak naprawdę zawód nauczyciela opiera się na ustawicznym kształceniu, które wymaga ciągłej aktywności i inwestowania w rozwój zawodowy. Zatem podstawą rozwoju zawodowego każdego nauczyciela jest proces doskonalenia zawodowego.

Jednym z badanych elementów była motywacja oraz zaangażowanie nauczycieli w procesie doskonalenia zawodowego. Jak ważne jest to zagadnienie, opisuję w rozdziale szóstym<sup>1286</sup>. Motywacja i skuteczne przywództwo edukacyjne może być źródłem sukcesu w tym procesie. Motywacja jest przyczyną każdego zachowania się człowieka i wykonywanych przez niego działań. Może mieć różny stopień oddziaływania, który uzależniony jest od dążenia do celu. Dlatego przywykło się mówić o sile motywacji. Siła motywacji zależy od wartości i atrakcyjności celu oraz subiektywnego przekonania o jego osiągnięciu. Warunkiem uruchomienia procesu motywacyjnego jest istnienie napięcia motywacyjnego, inaczej motywu, będącego wewnętrznym stanem niespełnienia, połączonego z wrażliwością jego odczuwania oraz gotowością do jego usunięcia<sup>1287</sup>. Według D. Hellriegela, J.W. Slocuma, Jr., R.W. Woodmana, motywacją jest każdy wpływ, który wywołuje, ożywia i ukierunkowuje zachowanie człowieka<sup>1288</sup>. W tej definicji motywacja ma swe źródła zarówno wewnątrz, jak i na zewnątrz człowieka. Ten wpływ może pochodzić z otoczenia ludzi, wynikać z sytuacji, w której się znajdują w danej chwili, jak również z wewnętrznego nastroju, spowodowanego percepcją informacji. Inaczej, motywacją jest każdy wewnętrzny i zewnętrzny czynnik inicjujący i utrwalający zachowanie człowieka<sup>1289</sup>. Wewnętrznym czynnikiem jest osobowość i wynikająca z niej odmienność każdego człowieka od innych. Każdy ma inny zestaw właściwości fizycznych, psychologicznych i emocjonalnych, a tym samym inne potrzeby, wartości, umiejętności, inne cechy i tym samym inne wewnętrzne czynniki oddziaływania na sposób postępowania. Wśród czynników zewnętrznych wyróżnia się cechy związane z zadaniem wykonywanym przez pracownika i dostrzegane z tego powodu możliwości i

---

<sup>1286</sup> Rozdział 6: Doskonalenie zawodowe pod kierunkiem szkoły – wybrane uwarunkowania prawno-organizacyjne.

<sup>1287</sup> U. Gros, *Zachowania organizacyjne...*, s. 86.

<sup>1288</sup> D. Hellriegel, J. W. Slocum, Jr., R. W. Woodman, *Organizational behavior*, West Publishing Company, St. Paul, MN 1992.

<sup>1289</sup> U. Gros, *Zachowania organizacyjne...*, s.87.

ograniczenia. Te same cechy mogą być traktowane przez jednych jako możliwości własnego rozwoju, a przez innych jako ograniczenia<sup>1290</sup>.

Systemowy pogląd na motywację w miejscu pracy wyróżnia wiele zmiennych. Współczesne badania podkreślają znaczenie różnorodnych czynników, które motywują pracowników do działania<sup>1291</sup>. Uznałam zatem za konieczne, by badani wskazali czynniki, które najbardziej motywują ich do podjęcia doskonalenia. W tym celu opracowałam listę dwunastu czynników i w pytaniu zamkniętym poddałam je ocenie badanych w skali od 1 – bardzo dobrze do 7 – bardzo źle. Wyróżniłam następujące czynniki motywacji wewnętrznej: zmiany programowe wprowadzone przez autorów reformy, osobiste zainteresowania, chęć doskonalenia się, przyjemność ze współpracy z ciekawymi ludźmi, satysfakcja z wykonywanej pracy, uznanie współpracowników, uznanie dyrektora szkoły, docenienie zaangażowania ze strony rodziców i uczniów. Wśród czynników motywacji zewnętrznej wymieniłam chęć otrzymania nagrody finansowej i dodatku motywacyjnego. Na liście czynników podlegających ocenie badanych umieściłam również awans zawodowy i zagrożenie utraty miejsca pracy, które stanowią przykład motywacji pozytywnej i negatywnej.

Pierwszy badany czynnik motywujący to osobiste zainteresowania. Rozwijanie i poszerzanie zainteresowań to jeden z czynników umysłowego wychowania człowieka oraz rozwoju jego osobowości. Zależą od wielu wzajemnie powiązanych czynników i są szczególnie ważne w pracy nauczyciela. B. Nawroczyński w zainteresowaniach dostrzega symptomy potrzeb kulturalnych. Zwraca uwagę, że: „(...) pobudka do uczenia się musi tkwić w uczącej się jednostce”<sup>1292</sup>. Ten impuls nazywa właśnie zainteresowaniem. W. Okoń uważa zainteresowania za wyuczony składnik zachowania nabywany w toku orientacyjno-badawczej aktywności jednostki<sup>1293</sup>. W każdym przypadku ważne jest kształtowanie zainteresowań. To utrwalony proces i ukierunkowany jednolicie z ciekawością. To zaciekawienie właśnie stanowi podstawowy element struktury zainteresowań<sup>1294</sup>. Istotą życia człowieka i jego funkcjonowania jest utrzymanie równowagi między nim a otaczającym go środowiskiem. Ta interakcja wpływa na dynamikę zainteresowań. S. Larcebeau przeprowadziła szczegółową analizę różnorodnych definicji zainteresowań i doszła do wniosku, że konieczne w pełnowartościowej definicji staje się uwzględnienie trzech aspektów: mobilizacji uwagi, czynnika emocjonalnego i orientacji

---

<sup>1290</sup> Tamże.

<sup>1291</sup> Tamże, s. 91.

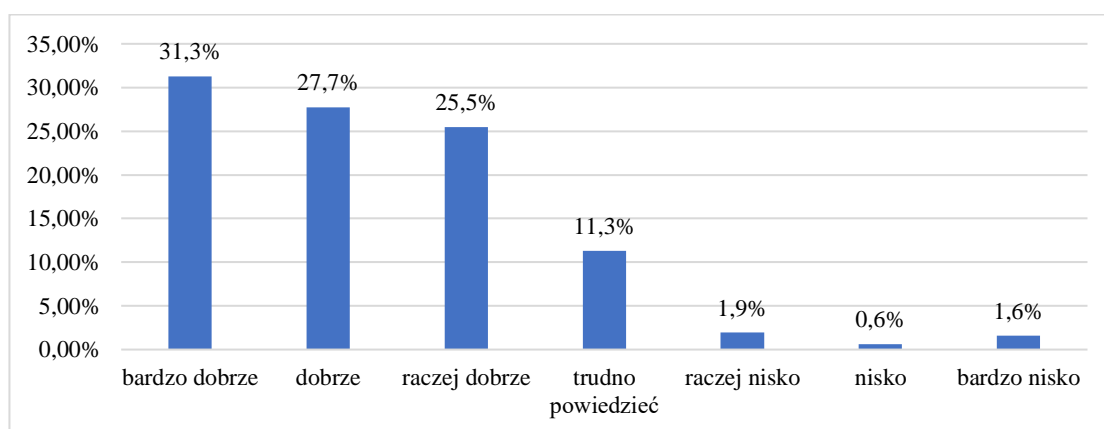
<sup>1292</sup> B. Nawroczyński, *Dynamika zainteresowań*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1929, nr 1, s. 4.

<sup>1293</sup> W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1975, s. 346.

<sup>1294</sup> A. Gurycka, *Rozwój i kształtowanie zainteresowań*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne WSiP, Warszawa 1978, s. 85.

dynamicznej ku przedmiotowi zainteresowań. Tylko wtedy zainteresowanie stanie się złożoną interakcją zachodzącą pomiędzy człowiekiem a środowiskiem polegającą na występowaniu nastawień emocjonalnych, intelektualnych i behawioralnych, związanych zarówno z potrzebami człowieka, jak i odpowiadającymi im właściwościami przedmiotów i zjawisk otaczającego świata<sup>1295</sup>. Jeśli na zainteresowania poświęcamy wystarczająco dużo czasu, a wymaga to cierpliwości, staranności i delikatności, to praca, którą wykonujemy, może stać się pasją<sup>1296</sup>. Taka interpretacja znalazła potwierdzenie w badaniach. Niemal jedna trzecia badanych uznała, iż osobiste zainteresowania są czynnikiem bardzo dobrze motywującym do doskonalenia zawodowego (31,3%). Ponad jedna czwarta respondentów uznała, iż jest to dobry motywujący czynnik (27,7%), a jedna czwarta – iż raczej dobry (25,5%). Nieco więcej aniżeli jedna dziesiąta badanych nie miała zdania w tym zakresie (11,3%). Niewielki odsetek badanych uznał ów czynnik za mało skuteczny: 1,9% respondentów jako raczej nisko motywujący, 0,6% – jako nisko motywujący, a kolejne 1,6% – jako bardzo nisko motywujący element. Odpowiedzi w ujęciu procentowym przedstawiłam na wykresie 23.

**Wykres 23.** Osobiste zainteresowania a motywacja respondentów do doskonalenia zawodowego



N = 310

Źródło: opracowanie własne.

Kolejnym czynnikiem, o który zapytałam respondentów, była chęć doskonalenia się. Jeżeli motywacja jest odpowiednio ukierunkowana i podtrzymywana, to pracownik z reguły będzie miał chęć do pracy i jednocześnie będzie podejmował czynności prowadzące do efektywnego jej wykonania. Jednocześnie pracownik będzie podejmował trud

<sup>1295</sup> Tamże, s. 381-394.

<sup>1296</sup> D. E. Super, Psychologia zainteresowań, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1972, s. 25-44.



samosdoskonalenia i doksztalcania<sup>1297</sup>, a jego samoocena będzie rosła. Tylko dzięki przeobrażeniu środowisk wychowawczych można wyzwolić w osobowości jednostki swoistą waloryzację interpersonalną, która stanowi ważny i istotny mechanizm równowagi w stosunkach społecznych. Duże znaczenie dla tego procesu ma samoocena oraz czynniki determinujące ich poziom. Samoocena nauczycieli wpływa na aspiracje podczas wykonywania zróżnicowanych zadań, pełnienia wielu ról, zarówno w procesach uczenia się, jak i pracy<sup>1298</sup>. Samoocena wpływa na podejmowanie decyzji dotyczących doskonalenia się. Nieustanna chęć doskonalenia się to zjawisko charakterystyczne dla osób, dla których praca staje się pasją. Pasja to wielkie zamiłowanie do czegoś<sup>1299</sup>, energia i ambicja, która zmaterializowała się w działaniu. To coś, co sprawia radość i dodaje energii, sprawia, że ma się poczucie spełnienia. Pasja nie musi dotyczyć tylko pracy, może wiązać się z każdą sferą aktywności człowieka<sup>1300</sup>. Połączona z pracą wpływa na rozwój jednostki, chroni przed szkodliwymi czynnikami środowiska pracy, jak na przykład stres czy wysoki poziom napięcia emocjonalnego w działaniu, a przede wszystkim prowadzi do chęci poprawiania swoich umiejętności i nabywania dodatkowej wiedzy<sup>1301</sup>. Znalezienie pracy, która pasjonuje, to coś bardzo wartościowego. Zatem praca nauczyciela to zawsze powinien być świadomy wybór. Ch. Day uważa, że brak pasji w pracy nauczyciela niesie ze sobą ogromne zagrożenie. Podkreśla, że nauczanie znacznie wykracza poza przekazywanie treści i ocenę mierzalnych osiągnięć. Nauczyciel z pasją znajdzie czas na refleksję nad swoim warsztatem pracy, będzie uczestniczył w szkoleniach, w indywidualnych i grupowych zajęciach zapewniających rozwój, systematycznie będzie weryfikował wyznawane przez siebie wartości, analizował kontekst swojego życia i pracy, prowadził z innymi nauczycielami dialog na temat samorozwoju, odwiedzał inne szkoły i przyglądał się pracy innych nauczycieli. Wyzwaniem dla nauczycieli jest dbanie o swój wszechstronny rozwój przez wszystkie lata kariery zawodowej. Chęć doskonalenia się wypływająca z pasji jest w tym procesie kluczowa<sup>1302</sup>. W pytaniu o poziom oddziaływania chęci doskonalenia się na motywację badanych do doskonalenia zawodowego jedna trzecia badanych uznała, iż jest to bardzo dobry czynnik motywujący do doskonalenia zawodowego (32,6%). Niemal jedna trzecia uznała go za dobry czynnik motywacyjny (30%), a jedna piąta – za raczej dobry

---

<sup>1297</sup> Tamże, s. 26.

<sup>1298</sup> A. Radziewicz-Winnicki (red.), *Problemy i tendencje rozwojowe we współczesnej pedagogice społecznej w Polsce*, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, Katowice 1995, s.21.

<sup>1299</sup> Tamże, s. 31.

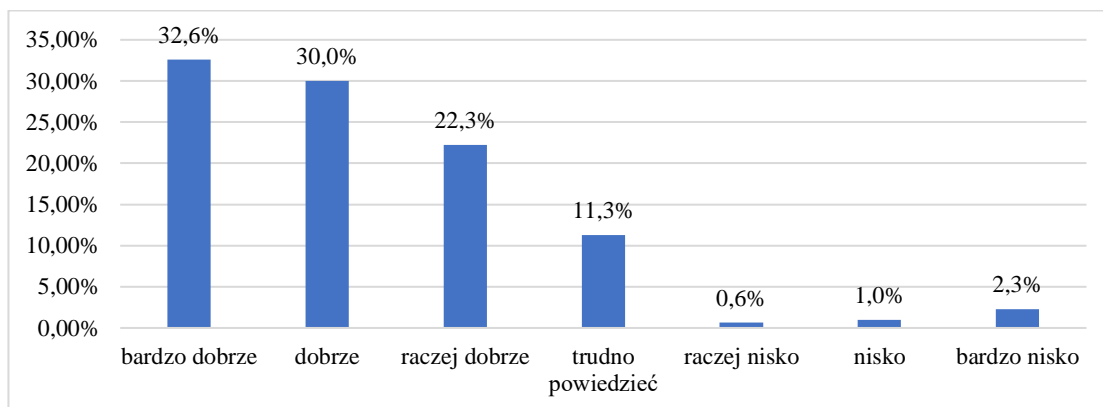
<sup>1300</sup> Tamże, s. 34.

<sup>1301</sup> Tamże, s. 33.

<sup>1302</sup> Ch. Day, *Nauczyciel z pasją. Jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008.

(22,3%). Nieco ponad jedna dziesiąta badanych uznała, iż nie ma zdania w tym zakresie (11,3%). Nieliczni badani odpowiedzieli, iż jest to czynnik słabo motywujący do doskonalenia zawodowego: (0,6% iż raczej niski, 1% iż niski, a 2,3% iż bardzo niski). Odpowiedzi w ujęciu procentowym zamieściłam na wykresie 24.

**Wykres 24.** Chęć doskonalenia się a motywacja respondentów do doskonalenia zawodowego



N = 310

Źródło: opracowanie własne.

Następny badany czynnik motywacji to satysfakcja z wykonywanej pracy. Zgodnie z definicją, satysfakcja z wykonywanej pracy jest pozytywną lub negatywną postawą wobec pracy, przedsiębiorstwa, współpracowników, wynikającą z dokonywania przez przedsiębiorców porównań między ich oczekiwaniami, a tym, co otrzymali oni w zamian za wykonywaną pracę<sup>1303</sup>. W nurcie badań pedagogicznych temat satysfakcji zawodowej nauczycieli jest bardzo ważny. Świadczą o tym liczne prace badawcze. W. Wiśniewski twierdzi, że skutki poczucia satysfakcji zawodowej lub jej braku u nauczycieli mają większe w skali społecznej znaczenie niż skutki tego poczucia u osób pracujących w większości innych zawodów, przesądzają bowiem o tym, jakich będziemy mieli następców<sup>1304</sup>. J. M. Michalak uważa, że poziom odczuwanego zadowolenia zawodowego może być przyczyną ogólnych zachowań wobec otoczenia oraz wpływać na stosunek nauczycieli do innych jednostek<sup>1305</sup>. W literaturze istnieje wiele typologii czynników, które oddziałują na kształtowanie satysfakcji

<sup>1303</sup> H. Bortnowska, J. Stankiewicz, Kształtowanie wizerunku przedsiębiorstwa a satysfakcja z pracy klientów zewnętrznych, [w:] *Oblicza współczesnego zarządzania organizacją*, (red.) J. Stankiewicz, Oficyna Wydawnicza UZ, Zielona Góra 2005, s. 116.

<sup>1304</sup> W. Wiśniewski, Satysfakcja zawodowa nauczycieli, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990, nr 3, s. 85.

<sup>1305</sup> J. M. Michalak, Uwarunkowania procesów zawodowych nauczycieli. Studium przypadków, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2007, s. 112-114.

zawodowej nauczycieli. Jedną z bardzo ciekawych koncepcji związanych z tym obszarem proponuje A. Wiłkomirska, która zwraca uwagę na trzy charakterystyczne kategorie elementów, przyczyniające się do budowania poczucia satysfakcji zawodowej wśród nauczycieli<sup>1306</sup>. Pierwszą z nich stanowią sprawy związane z rozwojem własnej kariery oraz osiąganiem różnorodnych sukcesów natury pedagogicznej. Do składowych związanych z rozwojem własnej kariery zalicza dostęp do różnorodnych narzędzi służących wzbogacaniu posiadanych kompetencji i nabywaniu nowych. Drugi obszar związany z osiąganiem sukcesów pedagogicznych to na przykład możliwość wprowadzania nowości dydaktycznych, sukcesy osobiste uczniów, możliwość samorozwoju, samodzielność i autonomia w wykonywaniu zawodu. Ten typ czynników nazywany jest czynnikami psychicznymi i stanowi część tak zwanej satysfakcji psychologicznej<sup>1307</sup>. Kolejna grupa elementów oddziałujących na budowanie satysfakcji zawodowej nauczycieli skupia się na relacjach z innymi podmiotami zaangażowanymi w życie szkoły – innymi nauczycielami, dyrekcją, rodzicami. Jest to jeden z ważniejszych czynników wpływających na wzrost poczucia satysfakcji z pracy. Jakość tych relacji oraz stopień ich efektywności ma duże znaczenie dla procesu budowania świadomości nauczycieli i pozytywnego obrazu wykonywanej pracy<sup>1308</sup>. Trzecia kategoria czynników łączy się z warunkami wykonywanej pracy. To różnorodne aspekty dotyczące funkcjonowania nauczycieli w środowisku pracy, między innymi: stabilność zawodowa, dobre wynagrodzenie, pozytywna ocena ze strony dyrekcji i środowiska szkolnego, niski stopień obciążenia obowiązkami zawodowymi<sup>1309</sup>. Badając poziom oddziaływania satysfakcji z wykonywanej pracy na motywację respondentów do doskonalenia zawodowego, zauważyłam, że ponad jedna trzecia badanych (38,7%) uznała, iż jest to bardzo dobry czynnik motywacyjny. Jedna czwarta ankietowanych była zdania, że jest to dobrze motywujący element (25,5%). Kolejna jedna czwarta badanych twierdziła, iż raczej dobrze motywuje (25,8%). Zdecydowana mniejszość ankietowanych uznała go za słaby czynnik motywacyjny: 2,3% – za raczej słaby, kolejne 2,6% – za słaby, a 1,3% – za bardzo słaby. Jedynie 3,9% badanych nie miało opinii w tym zakresie. Odpowiedzi w ujęciu procentowym ukazałam na wykresie 25.

---

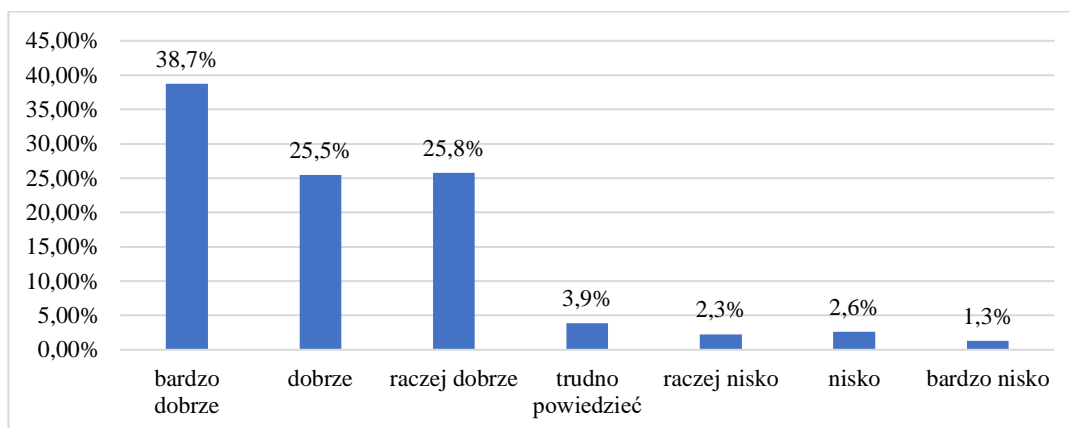
<sup>1306</sup> A. Wiłkomirska, *Zawodowe i społeczno-polityczne orientacje nauczycieli*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2002, s. 119.

<sup>1307</sup> Tamże, s.119.

<sup>1308</sup> Tamże, s. 119.

<sup>1309</sup> Tamże, s. 119.

**Wykres 25.** Satysfakcja z wykonywanej pracy a motywacja respondentów do doskonalenia zawodowego



N = 310

Źródło: opracowanie własne.

Kluczowym elementem budującym dobrą atmosferę w pracy jest docenianie – wyrażanie uznania za wykonywaną pracę, postawę czy zaangażowanie. Docenianie pozytywnie wpływa na motywację do pracy, zaangażowanie, jakość jej wykonywania, ale też na nastrój pracownika i jego poczucie własnej wartości<sup>1310</sup>. Dlatego zapytałam badanych, czy uznanie współpracowników, dyrektora szkoły, rodziców i uczniów jest dla nich czynnikiem wystarczająco motywującym do podjęcia doskonalenia zawodowego. Bardzo często wydaje się, że udzielanie pochwał to domena pracodawcy. Współczesne badania w organizacjach pokazują, że wsparcie, szacunek i uznanie ze strony współpracowników jest równie istotne, jak informacja zwrotna udzielana przez przełożonego<sup>1311</sup>. Życzliwość i wsparcie osób, z którymi łączą nas relacje służbowe, realnie przyczyniają się do budowania atmosfery w pracy pełnej wzajemnej troski, w której bezpiecznie można angażować się w różnorakie projekty, w tym szkoleniowe. Ten rodzaj zaufania i wsparcia jest bardzo ważny dla nauczycieli, którzy pracują przecież zespołowo w radzie pedagogicznej. W koncepcji „szkoły uczącej się” uznanie i wsparcie ma decydujące znaczenie dla całego procesu rozwoju zawodowego i wpływa na jakość pracy szkoły. Tylko w takiej instytucji nauczyciele mogą osiągać sukcesy zawodowe i rozwijać swój potencjał na wielu płaszczyznach, w tym angażować się w proces doskonalenia<sup>1312</sup>. Zapytałam zatem respondentów, czy uznanie współpracowników wpływa na ich motywację do doskonalenia zawodowego. Ponad jedna czwarta badanych (29,4%) uważa,

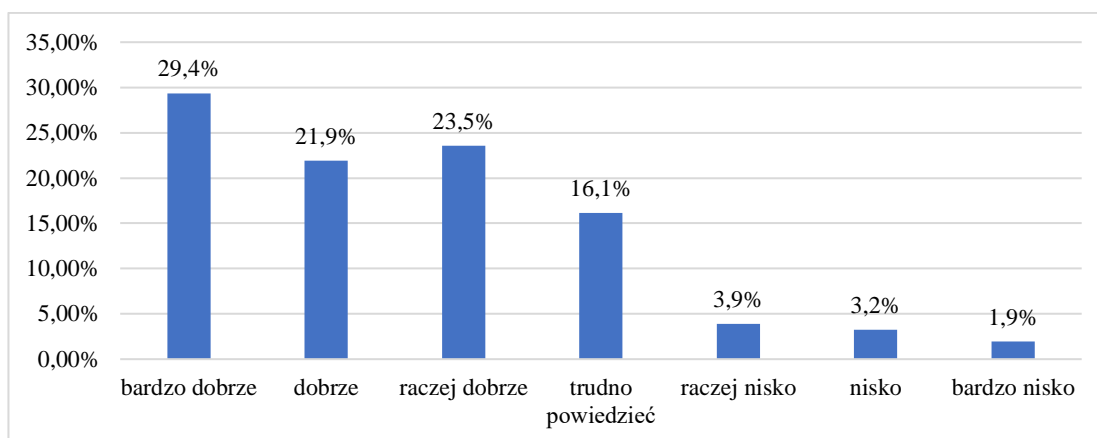
<sup>1310</sup> K. Garski, J. Gontarz, Jak efektywnie szkolić pracowników, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2009.

<sup>1311</sup> R. W. Griffin, Podstawy zarządzania organizacjami, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.

<sup>1312</sup> Ch. Day, Nauczyciel z pasją..., s. 26.

iż jest to element bardzo dobrze motywujący. Jedna piąta ankietowanych uważa go za czynnik dobrze motywujący (21,9%), a jedna czwarta (23,5%) – za raczej dobrze motywujący. Aż 16,1% badanych nie miało zdania w tym zakresie. Niewielka liczba respondentów nie uznaje owego czynnika za skutecznie motywujący: 3,9% postrzega go jako raczej nisko, 3,2% – jako nisko, a 1,9% – jako bardzo nisko motywujący. Odpowiedzi w ujęciu procentowym ukazałam na wykresie 26.

**Wykres 26.** Uznanie współpracowników a motywacja respondentów do doskonalenia zawodowego



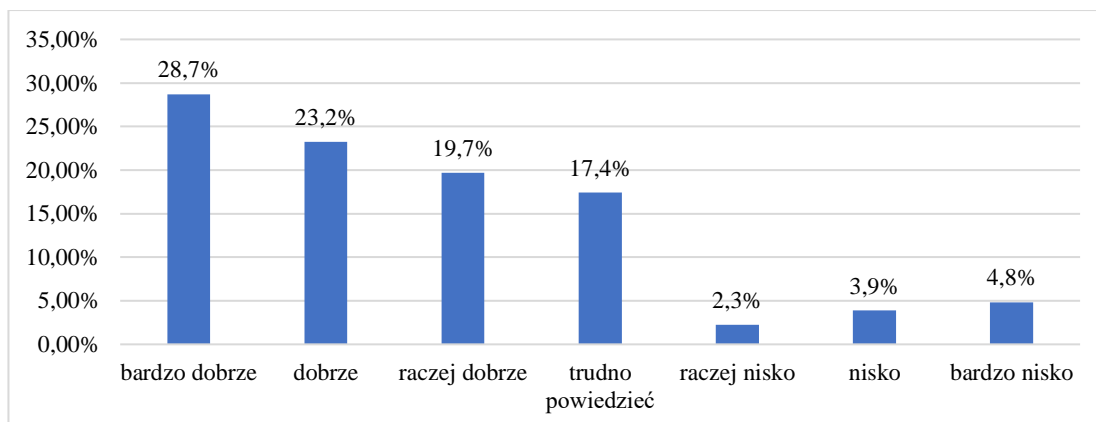
N = 310

Źródło: opracowanie własne.

Uznanie ze strony przełożonego doskonale motywuje i otwiera możliwości rozwoju. Wyrazy uznania mogą przybierać różne formy i przynoszą same korzyści pracownikom. To nie tylko gratyfikacje pieniężne i nagrody, ale również ciekawe propozycje rozwoju, jak ocena pracy czy ocena dokonywana podczas awansu zawodowego. Jeśli dyrektor szkoły dostrzeże u swoich podwładnych potencjał, to bardzo prawdopodobne, że zechce wspomóc nauczyciela w rozwoju kompetencji i umiejętności, proponując na przykład atrakcyjne i wartościowe szkolenia oraz dofinansowanie do różnorodnych form doskonalenia. Nauczyciel, który czuje wsparcie dyrektora szkoły, jest lepiej zmotywowany do pracy. Dlatego kolejnym badaniem czynnikiem motywacji było uznanie dyrektora szkoły. Ponad jedna czwarta badanych (28,7%) oceniła ów czynnik za bardzo dobrze motywujący, jedna czwarta za dobrze (23,2%), a jedna piąta – za raczej dobrze motywujący (19,7%). Niemal jedna piąta badanych (17,4%) nie miała zdania w tym zakresie. Mniej liczebna grupa ankietowanych uznała ów czynnik za słabo motywujący: 2,3% – za raczej nisko, 3,9% – za nisko, a 4,8% – za bardzo nisko motywujący

do doskonalenia zawodowego nauczycieli. Odpowiedzi w ujęciu procentowym ukazałam na wykresie 27.

**Wykres 27.** Uznanie dyrektora szkoły a motywacja respondentów do doskonalenia zawodowego



N = 310

Źródło: opracowanie własne.

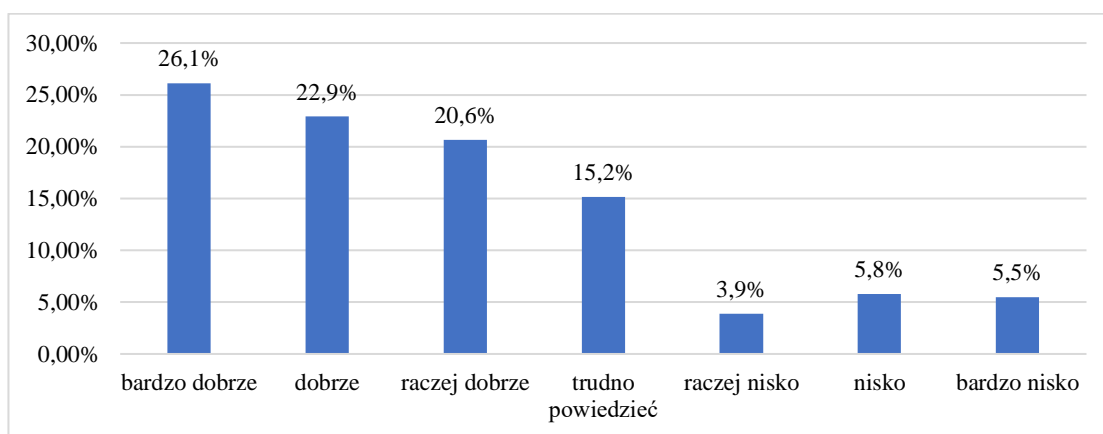
Docenienie zaangażowania ze strony rodziców i uczniów to dla wielu nauczycieli największe wyróżnienie w ich pracy zawodowej i wystarczająco dobry bodziec do tego, by podnosić swoje kwalifikacje i uzupełniać na bieżąco wiedzę. Podstawą takiej atmosfery, w której dominuje uznanie i wsparcie dla pracy nauczyciela, jest zbudowanie dobrych relacji z uczniami i ich rodzicami. Jest to proces długofalowy i wymagający dużego zaangażowania, ale przynosi wiele osobistej satysfakcji nauczycielom. Dopiero w takiej relacji możliwe jest docenienie przez klientów szkoły pracy nauczycieli i wyrażenie uznania dla ich pracy. Dla budowania dobrych relacji służących nauce i wychowaniu niezbędne jest zrozumienie potrzeb klientów szkoły i ich zabezpieczenie oraz wysoki poziom kompetencji komunikacyjnych nauczycieli<sup>1313</sup>. Istotna jest również osobowość nauczyciela, wyrażająca się w jego wysokiej samoocenie, spójności postępowania z głoszonymi ideami oraz przewidywalność emocjonalna. Taki nauczyciel ma duże szanse być akceptowany przez uczniów i ich rodziców<sup>1314</sup>. Zapytałam zatem badanych, czy docenienie ich zaangażowania ze strony rodziców i uczniów jest czynnikiem motywującym ich do doskonalenia. Ponad jedna czwarta badanych (26,1%) uznała ów czynnik za bardzo dobrze motywujący do doskonalenia w zawodzie. Ponad jedna piąta

<sup>1313</sup> J. Malach, K. Kostolánová, M. Chmura, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szafrńska-Gajdzica, Social media at Czech and Polish universities: a comparative study, "International Journal of Information and Communication Technologies in Education" 2016, 5, 1.

<sup>1314</sup> R. Arends, *Uczymy się nauczać*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne WSIP, Warszawa 2002.

respondentów (22,9%) uważa go za czynnik motywujący dobrze, a jedna piąta (20,6%) – za bardzo dobrą motywację. 15,2% badanych nie miało zdania w tym zakresie. Niewielka liczba badanych nie uznaje owego docenienia za skutecznie motywujący czynnik: 3,9% postrzega jego siłę motywacyjną jako raczej niską, 5,8% – jako niską, a 5,5% – jako bardzo niską. Odpowiedzi w ujęciu procentowym zaprezentowałam na wykresie 28.

**Wykres 28.** Docenienie zaangażowania ze strony rodziców i uczniów a motywacja respondentów do doskonalenia zawodowego



N = 310

Źródło: opracowanie własne.

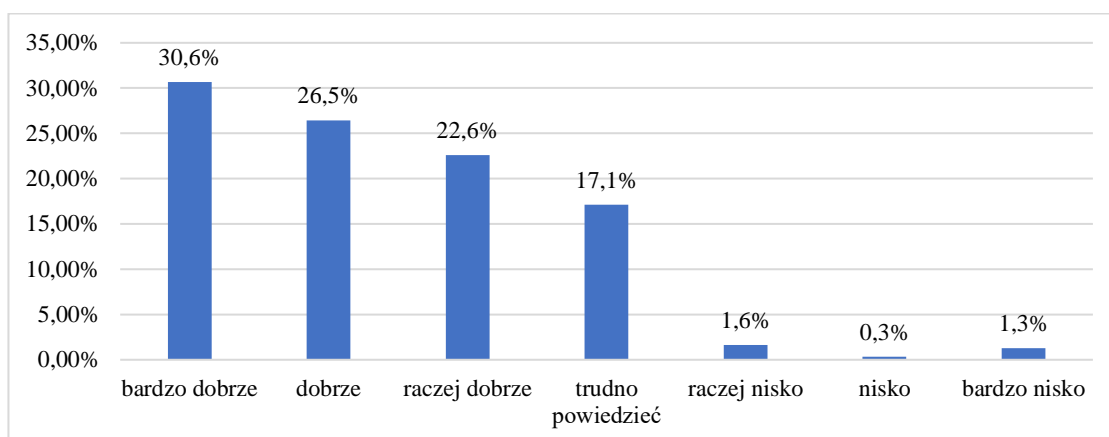
Pracując jako trener, edukator szkoleń, zaobserwowałam w codziennej praktyce, że szkolenia zewnętrzne są inspirującym miejscem, w którym możemy spotkać ciekawych ludzi, zarówno uczestników szkoleń, jak i prowadzących. Dlatego uznałam, że przyjemność ze współpracy z ciekawymi ludźmi może być skutecznym czynnikiem motywującym do podjęcia doskonalenia zawodowego. Dzięki spotkaniom szkoleniowym sama nawiązałam wiele wartościowych relacji, które pozwalają mi w korzystny sposób odpowiadać na potrzeby szkoleniowe innych. Ze spotkań szkoleniowych można czerpać nie tylko przyjemność, ale przede wszystkim, uczyć się od siebie nawzajem. Zaobserwowałam, że podczas takich spotkań w grupach szkoleniowych tworzą się wyjątkowe relacje. Relacja, w ujęciu słownikowym, to związek zachodzący między ludźmi<sup>1315</sup>. Relacje otaczają nas na co dzień i kształtują nasze życie. Nawiązywanie i budowanie relacji służbowych to priorytet w nowoczesnym podejściu do szkoleń opartych na partnerstwie i sieciowaniu. Podstawą nawiązywania relacji jest właściwa komunikacja, przede wszystkim otwarta i zrozumiała. W spotkaniach szkoleniowych

<sup>1315</sup> N. Boszczyk, Relacje w szkole, Wydawnictwo Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2020.

uczestniczą nauczyciele z różnych szkół i placówek, których łączy wspólne zainteresowania, bo przecież wybrali ten sam temat szkolenia. Łączy ich wspólny cel, wzajemne obowiązki i zadania do wykonania. Zatem w toku szkolenia rodzi się współpraca polegająca na wymianie doświadczeń i refleksji. Dzięki niej łatwiej osiąga się wspólne cele szkoleniowe, wykonuje zadania i rozwiązuje problemy. Można wypracować grupowe oczekiwania wobec prowadzonych szkoleń, stworzyć spójne narzędzia i metody pracy, kolegiально szukać rozwiązań problemów i podejmować wyzwania. Pozwoli to efektywnie wdrażać nowe strategie i koncepcje do praktyki szkolnej. Warto wzmacniać współpracę po zakończeniu szkolenia i przenosić ją na grunt szkół i placówek. Z moich obserwacji relacji w grupach szkoleniowych wynika, że musimy się uczyć budować kulturę współpracy. Rozwijanie tej zdolności sprawi, że nauczyciel nie będzie działał w pojedynkę i w osamotnieniu mierzył się z nowymi wyzwaniami, szczególnie w okresie zmiany. Współczesny nauczyciel musi nauczyć się prosić o pomoc, bowiem tempo zmian i przeobrażeń sprawia, że nie zawsze może być źródłem wiedzy i przekazu informacji. Bardziej sprawdziliby się w roli badacza, który sprawdza hipotezy i nie boi się przyznać do niewiedzy. W takiej sytuacji wsparcie grupy jest wręcz niezbędne i konieczne. Współzależność i współpraca są zatem nowymi normami. Trzeba rozwijać kulturę, która sprawi, że współpraca wpisze się w codzienną praktykę szkolną. Dlatego kolejnym analizowanym czynnikiem motywacji jest przyjemność ze współpracy z ciekawymi ludźmi. Niemal jedna trzecia badanych (30,6%) uważała, iż ów czynnik motywuje bardzo dobrze do doskonalenia zawodowego nauczycieli. Jedna czwarta badanych uznała, iż motywuje on dobrze (26,5%), a ponad jedna piąta (22,6%) – iż raczej dobrze. 17,1% badanych nie miała zdania na ten temat. Mniej liczna grupa ankietowanych uznała, iż ów czynnik nie motywuje mocno do takiego doskonalenia: 1,6% uznała, iż motywuje on raczej nisko, niecałe pół procenta – iż nisko, a kolejny 1,3% – iż bardzo nisko. Odpowiedzi w ujęciu procentowym przedstawiłam na wykresie 29.



**Wykres 29.** Przyjemność ze współpracy z ciekawymi ludźmi a motywacja respondentów do doskonalenia zawodowego

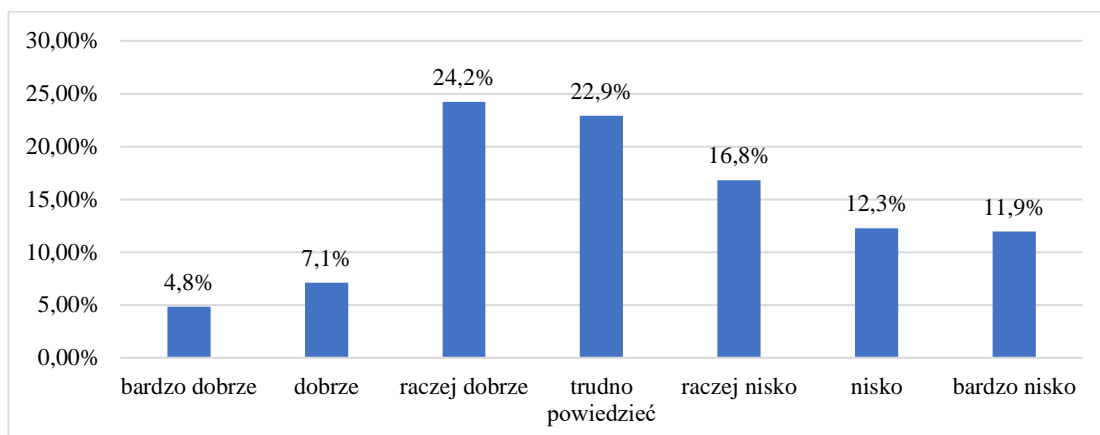


N = 310

Źródło: opracowanie własne.

Ostatnim z czynników motywacji wewnętrznej, który podlegał ocenie badanych, były zmiany programowe wprowadzone przez autorów reformy systemu edukacji. Z założenia, w okresie przemian i wdrażania reform, nauczycielom powinna towarzyszyć ciekawość poznawcza, chociażby z tego powodu, że zmiany te bezpośrednio wpływają na sposób i charakter wykonywanej przez nich pracy. Dlatego chciałam się dowiedzieć, czy zmiany programowe wprowadzone reformą były dość wystarczającym czynnikiem motywacji i stanowiły impuls do poszukiwania informacji o wdrażanych zmianach, a tym samym zachęcały nauczycieli do doskonalenia. Według jednej czwartej badanych zmiany programowe wprowadzone przez reformę systemu edukacji stanowią czynnik, który motywuje w sposób raczej dobry do doskonalenia zawodowego (24,2%). Zdaniem 7,1% badanych motywuje on dobrze, a 4,8% – bardzo dobrze. Ponad jedna piąta badanych nie miała zdania na ten temat (22,9%). Dostyc liczna grupa ankietowanych uznawała ów czynnik za słabo motywujący: (16,8% – jako raczej nisko motywujący, 12,3% – jako nisko, a kolejne 11,9% – jako bardzo nisko motywujący). Odpowiedzi w ujęciu procentowym przedstawiłam na wykresie 30.

**Wykres 30.** Zmiany programowe a motywacja respondentów do doskonalenia zawodowego



N = 310

Źródło: opracowanie własne.

Czynniki motywacji zewnętrznej podlegające ocenie badanych, które zamieściłam w kwestionariuszu, to chęć otrzymania nagrody finansowej oraz dodatku motywacyjnego. W myśl art. 30 Karty Nauczyciela wynagrodzenie nauczycieli składa się z wynagrodzenia zasadniczego, dodatków (na przykład za wysługę lat, motywacyjny, funkcyjny, w tym sprawowania funkcji wychowawcy klasy oraz za warunki pracy), wynagrodzenia za godziny ponadwymiarowe, godziny doraźnych zastępstw, nagród i innych świadczeń wynikających ze stosunku pracy<sup>1316</sup>. Dodatek motywacyjny to składnik wynagrodzenia za pracę, który jest wypłacany w związku z pracą o odpowiedniej jakości. Dyrektor szkoły przyznaje go za określone osiągnięcia i na określony czas. Warunki, na jakich jest przyznawany, określa Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 3 kwietnia 2009 roku w sprawie dodatków do wynagrodzenia zasadniczego oraz wynagrodzenia za godziny ponadwymiarowe i godziny doraźnych zastępstw dla nauczycieli zatrudnionych w szkołach prowadzonych przez organy administracji rządowej<sup>1317</sup>. W rozporządzeniu określone są ogólne warunki przyznawania dodatków. Dodatek motywacyjny przyznawany jest w szczególności za:

1. Udokumentowane osiągnięcia edukacyjne uczniów.
2. Osiągnięcia uczniów potwierdzone w konkursach, turniejach, olimpiadach oraz innych obszarach działań związanych z realizowanym procesem dydaktycznym.

<sup>1316</sup> Karta Nauczyciela, Dz. U. 2023 poz. 984, 1234.

<sup>1317</sup> Dz. U. 2009 nr 60 poz.494.

3. Skuteczne rozwiązywanie problemów wychowawczych uczniów przez kształtowanie postaw odpowiedzialności za własną edukację, planowanie własnej przyszłości, pracy nad sobą oraz własnych postaw moralnych i społecznych.
4. Skuteczne przeciwdziałanie patologiom, uzależnieniom, agresji.
5. Aktywne i efektywne działania na rzecz uczniów potrzebujących opieki, z uwzględnieniem ich potrzeb, w szczególności stałej współpracy z rodzicami, właściwymi instytucjami i osobami świadczącymi pomoc socjalną.
6. Inicjowanie i organizowanie imprez i uroczystości szkolnych.
7. Opieka nad samorządem uczniowskim lub innymi organizacjami uczniowskimi działającymi w szkole.
8. Inicjowanie i stałe prowadzenie nadobowiązkowych zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych.
9. Skuteczne kierowanie rozwojem ucznia szczególnie uzdolnionego.
10. Adaptacja i praktyczne stosowanie nowoczesnych metod nauczania i wychowania we współpracy z organem sprawującym nadzór pedagogiczny oraz innymi instytucjami wspomagającymi.
11. Skuteczne zarządzanie szkołą zapewniające ciągły rozwój i doskonalenie jakości jej pracy.
12. Realizacja zadań i podejmowanie inicjatyw istotnie zwiększających udział i rolę szkoły w środowisku lokalnym<sup>1318</sup>.

W Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 stycznia 2005 roku w sprawie wysokości minimalnych stawek wynagrodzenia zasadniczego nauczycieli, ogólnych warunków przyznawania dodatków do wynagrodzenia zasadniczego oraz wynagrodzenia za pracę w dni wolne od pracy<sup>1319</sup> znajduje się zapis, że wysokość dodatku motywacyjnego nie może przekraczać 50% otrzymywanego przez nauczyciela wynagrodzenia zasadniczego. Zatem nauczyciel, który dba o szczególnie efektywną pracę, wypełnia wzorowo zadania mu powierzone oraz wykazuje się własną inicjatywą w ich realizacji, otrzymuje dodatek motywacyjny. Dla zdecydowanej większości nauczycieli jest to skuteczny motywator. Badani ocenili, czy chęć otrzymania dodatku motywacyjnego jest czynnikiem motywującym ich do podjęcia doskonalenia zawodowego. Niemal połowa badanych (48,1%) była zdania, iż jest to bardzo dobry czynnik motywacyjny. Trochę ponad jedna piąta ankietowanych (22,3%) uznała, iż dobrze on motywuje do doskonalenia zawodowego nauczycieli, a niemal jedna piąta (18,4%), iż raczej dobrze. 4,2% badanych uznała go za raczej słabą motywację, 3,2% – za słabą,

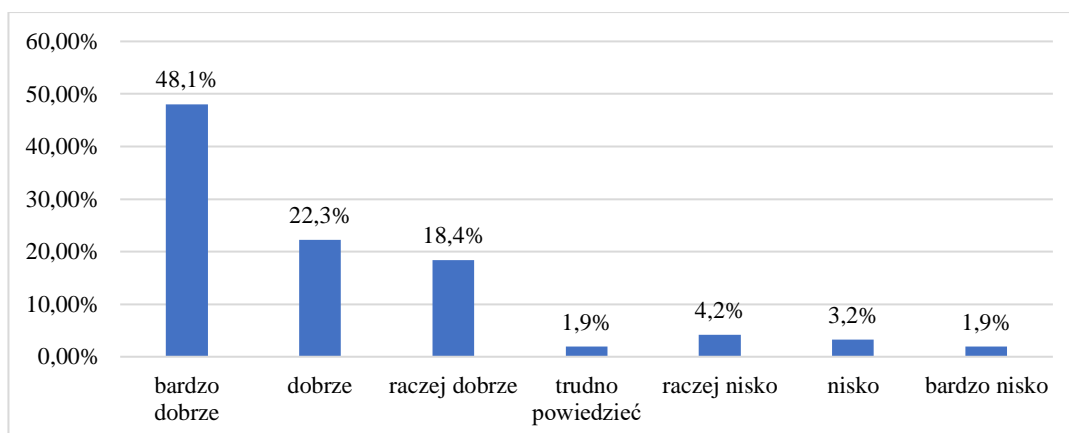
---

<sup>1318</sup> Tamże.

<sup>1319</sup> Dz. U. 2014 poz.416.

a 1,9% – za bardzo słabą. Kolejne 1,9% badanych nie miało zdania w tym zakresie. Odpowiedzi w ujęciu procentowym zamieściłam na wykresie 31.

**Wykres 31.** Chęć otrzymania dodatku motywacyjnego a motywacja respondentów do doskonalenia zawodowego



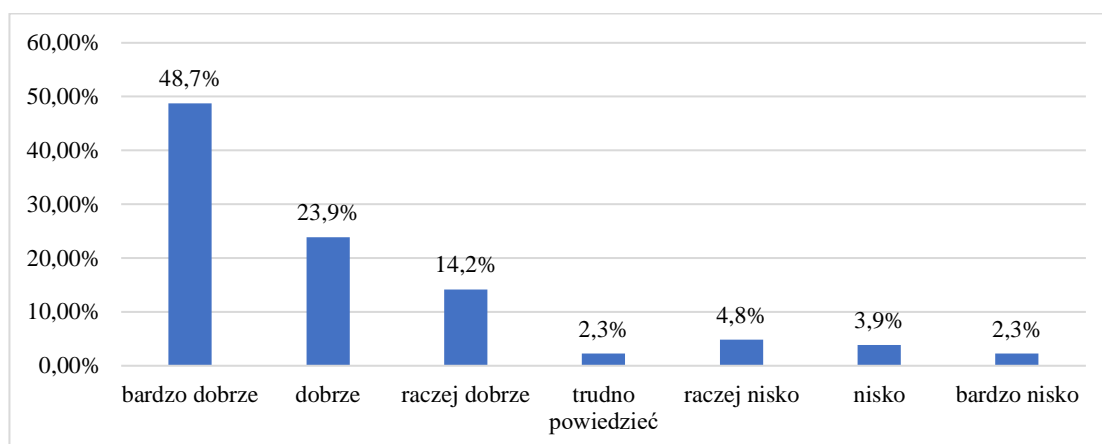
N = 310

Źródło: opracowanie własne.

Następnym badanym czynnikiem motywacyjnym była chęć otrzymania nagrody finansowej. Rodzaje nagród finansowych dla nauczycieli precyzują zapisy Karty Nauczyciela, szczególnie rozdział 6. W art. 47 ustawodawca wymienia nagrodę jubileuszową za wieloletnią pracę, w art. 48 – dodatkowe wynagrodzenie roczne, a w art. 49 – nagrodę za osiągnięcia dydaktyczno-wychowawcze. Dyrektor szkoły zobligowany jest do przygotowania regulaminu jej przyznawania<sup>1320</sup>. Niemal połowa badanych (48,7%) uznała, iż owa chęć otrzymania nagrody jest bardzo dobrym czynnikiem motywującym do doskonalenia zawodowego. Niemal jedna czwarta badanych (23,9%) uznała, iż jest to dobry czynnik motywacyjny, a kolejne 14,2% – iż raczej dobry. Niemal 4,8% badanych uznało go za raczej słaby, 3,9% – za słaby, a 2,3% – za bardzo słaby. Niewielka liczba badanych (2,3%) nie miała zdania na ten temat. Wyniki w ujęciu procentowym ukazałam na wykresie 32.

<sup>1320</sup> Karta Nauczyciela, Dz. U. 2023 poz. 984, 1234.

**Wykres 32.** Chęć otrzymania nagrody finansowej a motywacja respondentów do doskonalenia zawodowego



N = 310

Źródło: opracowanie własne.

Awans w pracy to zmiana warunków zatrudnienia na korzystniejsze<sup>1321</sup>. Podstawowymi rodzajami awansu pracowniczego są: awans pionowy, poziomy, płacowy i kwalifikacyjny. Pionowy – czyli otrzymanie nowego stanowiska usytuowanego wyżej w hierarchii firmy. Zazwyczaj oznacza podwyżkę, ale też więcej obowiązków i odpowiedzialności. Awans poziomy – to zmiana stanowiska na bardziej wymagające, prestiżowe, bez zmian w strukturze firmy. Zazwyczaj jest wyrazem uznania i docenienia kwalifikacji pracownika. Awans płacowy – oznacza wzrost miesięcznego wynagrodzenia pracownika i związany jest z awansem pionowym. Awans kwalifikacyjny – to możliwość osiągnięcia nowych kwalifikacji, uprawnień lub pozycji w zespole pracowniczym. Nie musi oznaczać podwyżki czy awansu na wyższe stanowisko<sup>1322</sup>. Do najważniejszych celów awansu należą: wynagrodzenie za wysiłek pracownika, zwiększanie entuzjazmu do pogłębiania wiedzy i umiejętności, motywowanie do wydajnej pracy, zwiększanie satysfakcji z pracy. Zwolennicy awansu twierdzą, że jest jednym z najbardziej skutecznych sposobów na zwiększenie motywacji do pracy oraz podjęcia doskonalenia<sup>1323</sup>.

Specyfika awansu zawodowego nauczycieli odbiega od tego wzorca. Ścieżka awansu zawodowego jest ściśle skonkretyzowana i opisana w prawie oświatowym. Awans wprowadzony został 18 lutego 2000 roku Ustawą o zmianie Karty Nauczyciela oraz niektórych

<sup>1321</sup> A. Szałkowski, Wprowadzenie do zarządzania personelem, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Krakowie, Kraków 2000.

<sup>1322</sup> Tamże.

<sup>1323</sup> Tamże.

innych ustaw<sup>1324</sup>. Podmiotem awansu może być wyłącznie nauczyciel zatrudniony w jednostkach organizacyjnych określonych w prawie oświatowym. Szczegóły procedury awansu określa Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 roku w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli<sup>1325</sup>. Po 1 września 2017 roku nie weszły żadne zasadnicze zmiany w zakresie awansu zawodowego, oprócz zmian porządkujących<sup>1326</sup>. Jest to więc sformalizowany i określony w przepisach prawa proces podnoszenia kwalifikacji nauczycieli służący ich rozwojowi osobowemu i poprawie jakości funkcjonowania szkół i placówek. Dla wielu nauczycieli awans zawodowy staje się jednym z najważniejszych doświadczeń związanych z rozwojem zawodowym. Wymagania dotyczące różnych płaszczyzn funkcjonowania nauczycieli odbywających staż narzucają osiągnięcie pewnych standardów. To, w jakiej szkole pracuje nauczyciel, szczególnie stażysta, może ukształtować jego postawę na cały okres pracy w edukacji. I tak zazwyczaj się dzieje. Jeśli czynniki zewnętrzne nie będą sprzyjały czy wręcz wymuszały rozwoju, niektórzy nie będą czuli jego potrzeby. Nauczyciele, z którymi rozmawiałam, przeprowadzając badania, twierdzili, że do rozwoju motywują ich głównie czynniki wewnętrzne, takie jak: zainteresowania, zdolności, aspiracje, wyznawane wartości, wizja własnej przyszłości, ale też wpływ kolegów, chęć uzyskania kolejnego stopnia awansu zawodowego i związanych z tym gratyfikacji zawodowych. Nauczyciele podchodzący refleksyjnie do swojej pracy, z reguły, postrzegają awans jako prawdziwą ścieżkę rozwoju osobowego. Osiągają taki stopień samoświadomości, który pozwala im na zmianę. Jeżeli w otoczeniu takiego nauczyciela znajdują się osoby, które będą go wspierać w tym procesie (mentor, opiekun stażu, dyrektor szkoły, kolega z pokoju nauczycielskiego), to otrzyma on informację zwrotną na temat swojej pracy. Najważniejsza jest w tym procesie gotowość nauczyciela do przyjęcia spojrzenia innych osób na własną pracę. Wtedy możliwy jest prawdziwy rozwój. Przepisy prawa oświatowego wymuszają podejmowanie nowych działań i dlatego procedury związane z awansem bardzo często poddawane są krytyce. Nowe wymagania dotyczące awansu zostawiają nauczycielowi sporą wolność dotyczącą kierunków własnego rozwoju. Poziom wyjściowy jest obowiązkowy dla wszystkich, jednak nauczyciel może podejmować różne działania, aby uzyskać awans (może na przykład rozwijać własne pasje w ramach awansu zawodowego). Jednak w pracy nauczyciela autorytet (uznanie, docenienie) zyskuje ten, który doskonali się i rozwija, nie tylko dlatego że jest w trakcie stażu, ale dlatego że ma taką potrzebę. Dlatego awans zawodowy jako

---

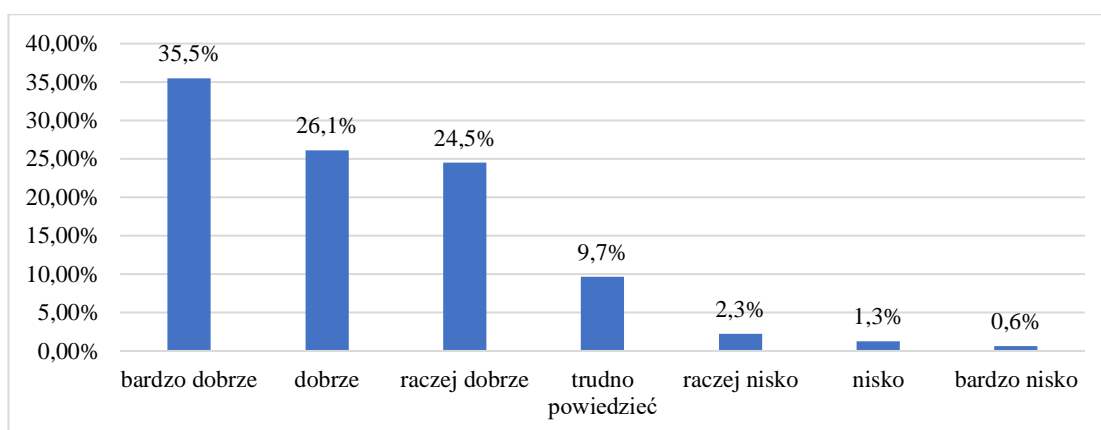
<sup>1324</sup> Dz. U. 2000 nr 19 poz. 239.

<sup>1325</sup> Dz. U. 2020 poz. 2200.

<sup>1326</sup> Tamże.

czynnik motywujący do doskonalenia zawodowego jest przykładem zarówno motywacji wewnętrznej, jak i zewnętrznej oraz pozytywnej. Zdaniem ponad jednej trzeciej badanych awans zawodowy bardzo dobrze motywuje nauczycieli do doskonalenia zawodowego (35,5%). Ponad jedna czwarta ankietowanych uznała, iż motywuje on dobrze (26,1%), a jedna czwarta – iż raczej dobrze (24,5%). Jedna dziesiąta badanych nie miała zdania na ten temat (9,7%). Nieliczna grupa respondentów uznała, iż awans zawodowy nie jest skutecznym czynnikiem motywacyjnym dla doskonalenia zawodowego: 2,3% badanych uznało, iż ów czynnik motywuje raczej nisko, 1,3% – iż nisko, a trochę ponad pół procenta – iż bardzo nisko. Odpowiedzi w ujęciu procentowym ukazałam na wykresie 33.

**Wykres 33.** Awans zawodowy a motywacja respondentów do doskonalenia zawodowego



N = 310

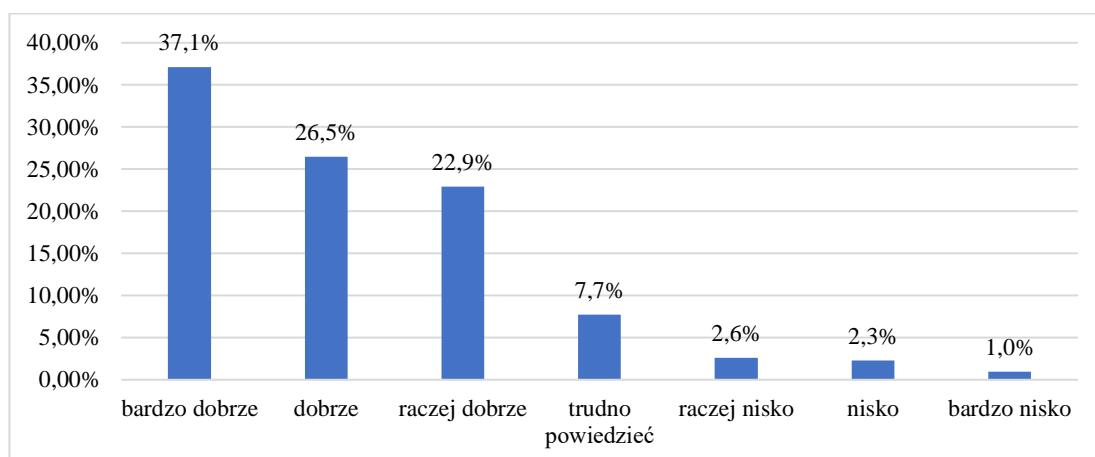
Źródło: opracowanie własne.

Autorzy reformy twierdzili, że jednym z głównych powodów utraty miejsc pracy w oświacie jest niż demograficzny. Uważali, że reforma została wprowadzona również między innymi po to, by ratować potencjał szkół i zagrożone miejsca pracy. Zapewniano nauczycieli, że po wprowadzeniu zmian nie zmniejszy się liczba nauczycielskich etatów, lecz zostanie ona zwiększona dzięki wprowadzeniu dodatkowych oddziałów klasowych. Innego zdania byli przedstawiciele związków zawodowych i środowiska nauczycielskiego<sup>1327</sup>. Jednak 1 września 2017 roku zmieniła się sytuacja prawna nauczycieli, głównie przez wprowadzenie zmian strukturalnych. Zmiana ta dotyczyła nauczycieli wszystkich typów szkół, zarówno zatrudnionych w szkołach podstawowych, gimnazjach, jak i szkołach ponadpodstawowych. W najtrudniejszej sytuacji znaleźli się nauczyciele gimnazjów, których miejsca pracy zostały

<sup>1327</sup> Czy w związku z reformą nauczyciele stracą pracę, <https://bip.brpo.gov.pl/pl/content/czy-w-zwiazku-z-reforma-oswiaty-nauczyciele-straca-prace-rzecznik-pisze-do-minister-edukacji> [dostęp: 18.05.2023].

zlikwidowane. Ta grupa zawodowa stanęła przed koniecznością zdobycia dodatkowych kwalifikacji w celu zachowania miejsca pracy. Sytuacja zagrożenia utraty miejsca pracy stała się negatywnym motywatorem do doskonalenia zawodowego, wymuszonym sytuacją, którą wprowadziła reforma. Ponad jedna trzecia badanych (37,1%) uznała ten czynnik za bardzo dobrze motywujący. Jedna czwarta ankietowanych uważała, iż motywuje on dobrze (26,5%), a trochę ponad jedna piąta (22,9%), iż raczej dobrze. 7,7% respondentów nie miało zdania na ten temat. Mniejszość w grupie badanych uznała, iż ów czynnik nie motywuje zbyt mocno: 2,6%, iż raczej nisko, 2,3%, iż nisko, a 1%, iż bardzo nisko. Odpowiedzi w ujęciu procentowym ukazałam na wykresie 34.

**Wykres 34.** Zagrożenie utraty miejsca pracy a motywacja respondentów do doskonalenia zawodowego



N = 310

Źródło: opracowanie własne.

Tworząc listę czynników, które najbardziej motywują badanych nauczycieli do podjęcia doskonalenia zawodowego, miałam nadzieję na uzyskanie informacji, które nie tylko zaspokoją moją ciekawość w tym zakresie, ale przede wszystkim jako pracownikowi systemu doskonalenia pomogą przygotować się odpowiednio do działań i skutecznie wpływać na motywację nauczycieli do doskonalenia. W rankingu najbardziej motywujących czynników badani wymienili w kolejności następujące: satysfakcja z wykonywanej pracy – 90%, chęć otrzymania dodatku motywacyjnego – 88,8% i odpowiednio chęć otrzymania nagrody finansowej – 86,8%, zagrożenie utraty miejsca pracy – 86,5%, awans zawodowy – 86,1%, chęć doskonalenia się – 84,9%, osobiste zainteresowania – 84,5%, przyjemność ze współpracy z ciekawymi ludźmi – 79,7%, uznanie współpracowników – 74,8%, uznanie dyrektora szkoły –



71,6%, docenienie zaangażowania ze strony rodziców i uczniów – 69,6 % i na samym końcu zmiany programowe wprowadzone przez autorów reformy systemu edukacji – 36,1%.

Zatem siła motywacyjna czynników z kategorii motywacji wewnętrznej i zewnętrznej w przedmiotowej analizie jest w miarę proporcjonalna (występują niewielkie różnice procentowe). W przedstawionej klasyfikacji liderem jest czynnik motywacji wewnętrznej – satysfakcja z wykonywanej pracy. Aż 90% badanych uznało go za bardzo dobrze motywujący do doskonalenia. Również wysoko w tej samej kategorii czynników motywacji wewnętrznej uplasowały się: chęć doskonalenia się (84,9%) i osobiste zainteresowania (84,5%). To bardzo optymistyczny wskaźnik dla procesu doskonalenia i rozwoju zawodowego nauczycieli. Świadczy o tym, że motywacja wewnętrzna jest siłą, która napędza nauczycieli do działania i podejmowania rozmaitych wyzwań. Dzięki tym działaniom nauczyciele mogą osiągnąć sukces i spełnić się w pracy. Doskonala się nie dla korzyści i gratyfikacji finansowych, ale aby rozwijać swój potencjał i zaspokoić wewnętrzne potrzeby. Sam fakt, że działają i realizują określone działania, jest tym, co wywołuje w nich pozytywne emocje i odpowiednie nastawienie. Interesująco przedstawia się ocena czynnika zmiany programowe wprowadzone przez autorów reformy systemu edukacji. Badani w rankingu ocenili go najgorzej, przyznając mu zaledwie 36,1%. Zamieściłam na liście ów czynnik, dlatego że interesowało mnie, czy konkretny impuls wpływający z wprowadzanej reformy, jakim są zmiany programowe, jest na tyle interesujący, by zmotywować badanych do zaspokojenia ciekawości w tym zakresie i by zaowocowało to konkretnymi działaniami, na przykład udział w szkoleniach z podstaw programowych. Okazało się, że wśród badanych nauczycieli ów czynnik nie wzbudził entuzjazmu, podobnie jak pozostałe działania reformatorów.

Z analizy wynika, że bardzo wysoka jest siła motywacyjna czynników motywacji zewnętrznej. Zarówno chęć otrzymania dodatku motywacyjnego (88,8%), jak i chęć otrzymania nagrody finansowej (86,8%) uplasowały się w rankingu zaraz po satysfakcji z wykonywanej pracy. Jest to jasny sygnał dla systemu (organy prowadzące, dyrektorzy szkół), by proponowane nauczycielom gratyfikacje finansowe (dodatki, nagrody) były odpowiedzialnie przyznawane, zgodnie z obowiązującym prawem. Należy do nich również gratyfikacja w postaci dofinansowania do szkoleń. Poczucie niesprawiedliwości w tym zakresie, na co niejednokrotnie wskazywali badani w pytaniach otwartych, skutecznie demotywuje ich do działania. Dyrektorzy szkół powinni zwrócić większą uwagę na motywację zespołową, bo to ona zdecyduje o sukcesie rady pedagogicznej i skutecznie podniesie wydajność organizacji, jaką jest szkoła. Dlatego warto zadbać o skuteczny system motywowania nauczycieli, zanim jeszcze zacznie się obserwować spadek ich zaangażowania.

Brak motywacji sprzyja bowiem nie tylko mniej wydajnej pracy, ale również rodzi konflikty w zespole, co szczególnie widoczne jest w okresie reform i transformacji w zakładach pracy. Lekceważenie tego procesu przez dyrektorów szkół i władze oświatowe, w dłuższej perspektywie, może przyczynić się do wypalenia zawodowego nauczycieli i demotywować ich do działania. Wymaga zatem stałej ingerencji innych, na przykład placówek doskonalenia nauczycieli czy poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz dodatkowych środków oddziaływania.

Motywacja do doskonalenia może też przybierać różne formy, jak na przykład pozytywna i negatywna. Zarówno motywacja pozytywna, jak i negatywna pozwala nauczycielom osiągnąć sukces. Inny jest natomiast motywator, pobudzający ich do działania. Motywacja pozytywna, zwana też dodatnią<sup>1328</sup>, opiera się na dodatnich wzmocnieniach. Działania są podejmowane po to, by osiągnąć zamierzony cel. Jest tym silniejsza, im bliższa jest droga do zapowiadanej nagrody. Motywacja pozytywna umożliwia człowiekowi osiągnięcie lepszego niż dotychczas poziomu zaspokojenia potrzeb. Umieszczając na liście czynników motywacyjnych pozycję awansu zawodowego, chciałam się przekonać, jak zdeterminowani są nauczyciele w osiągnięciu awansu. Okazuje się, że nauczycielom bardzo zależy na zdobyciu konkretnego stopnia awansu zawodowego. 86,1% badanych jest w stanie poświęcić wiele (na przykład wolny czas, przyjąć dodatkowe obowiązki), by uzyskać upragniony awans i wynikające z niego korzyści. Podobnie jest z motywacją negatywną, zwaną też ujemną<sup>1329</sup>. Jej mechanizm opiera się na różnego rodzaju karach. Powoduje u pracowników lęk przed negatywnymi skutkami, a tym samym motywuje do efektywniejszych działań. Działania te są zatem podejmowane, by uniknąć negatywnych konsekwencji. W tym przypadku sprawdziłam, jak badani oceniają czynnik motywacji zagrożenie utraty miejsca pracy. Okazuje się, że dla 86,8% badanych jest to skuteczny motywator do działania.

Badanych nauczycieli poprosiłam w pytaniu otwartym o wskazanie zmian wprowadzonych w szkołach, które sprzyjałyby motywowaniu do podjęcia doskonalenia zawodowego. Odpowiedzi badanych zaprezentowane w tym pytaniu są doskonałym uzupełnieniem problematyki, którą omówiłam, analizując czynniki, które najbardziej motywują badanych do podjęcia doskonalenia zawodowego. Pozwala to stworzyć spójny obraz rzeczywistości edukacyjnej doskonalących się nauczycieli w okresie zmiany. Podawane przez badanych odpowiedzi były bardzo zróżnicowane – zarówno pod względem zawartości, jak i obszerności wypowiedzi. Niektóre zawierały również czynnik emocjonalny (na przykład w

---

<sup>1328</sup> U. Gros, *Zachowania organizacyjne...*, s. 92.

<sup>1329</sup> Tamże, s.92.

postaci dosadnej oceny wskazywanych zmian, a także stosowanie dużej liczby znaków interpunkcyjnych). Łącznie wyodrębniłam 448 odpowiedzi, ponieważ niektórzy z badanych podawali więcej niż jedną odpowiedź.

Odpowiedzi respondentów bardzo często się powtarzały, dlatego analizując je, dokonałam ich podziału na cztery obszary merytoryczne oraz pozycję „Inne”. Pierwszy – obszar finansowy, drugi – systemowe wykonywanie zawodu nauczyciela, trzeci – organizacja pracy, czwarty – organizacja szkoleń. Najwięcej wskazań respondentów znalazło się w obszarze finansowym (199 wypowiedzi). Podzieliłam ten obszar na finanse osobiste nauczycieli oraz budżet zakładu pracy (szkoły). Oto przykładowe wskazania respondentów w obszarze finansów osobistych nauczycieli (104 wypowiedzi): *Chciałabym dobrego wynagrodzenia finansowego w postaci dodatku motywacyjnego. Wyższe zarobki po ukończeniu form doskonalenia. Nagrody, premie, podwyżki.* Przykładowe wskazania respondentów w obszarze budżetu szkoły (95 wypowiedzi): *Zwiększenie budżetu szkół na doskonalenie zawodowe przez organ prowadzący. Powinien pojawić się budżet w szkołach na rozwijanie osobistych zainteresowań nauczycieli. Powinny pojawić się zmiany systemowe w dofinansowaniu szkoleń przez wprowadzenie bonu szkoleniowego dla każdego nauczyciela.*

Następne w kolejności wskazania mieściły się w obszarze systemowego wykonywania zawodu nauczyciela (85 wypowiedzi). Oto przykładowe odpowiedzi respondentów: *Zwiększenie atrakcyjności zawodu nauczyciela na rynku pracy. Zapewnienie stabilności zawodowej. Podniesienie prestiżu zawodu nauczyciela. Jedna linia polityki oświatowej na lata. Większe zaufanie względem pracy nauczycieli.*

Kolejne wskazania respondentów dotyczyły obszaru organizacji pracy (78 wypowiedzi). Przykładowe odpowiedzi respondentów: *Zmniejszenie obowiązków zawodowych, szczególnie biurokracji. Przydział godzin zgodnie z ukończonym doskonaleniem. Przyjazna atmosfera w radzie pedagogicznej.*

Ostatni obszar wskazań respondentów dotyczył organizacji szkoleń (58 wypowiedzi). Przykładowe odpowiedzi respondentów: *Transparentność organizacji i instytucji szkolących. Zmiany w metodyce szkoleń – więcej innowacji. Profesjonalizm trenerów na wyższym poziomie.*

W kategorii „Inne” znalazły się wskazania typu: *Brak korzystnych działań. Niechęć do działań. Bunt przeciwko zmianie. Nic się nie zmienia.* Tego typu wypowiedzi było 28.

Reasumując, stwierdzam, że nauczyciele w pytaniu otwartym dotyczącym wskazania zmian wprowadzonych w szkołach, które sprzyjałyby motywowaniu do podjęcia doskonalenia zawodowego, bardzo chętnie dzielili się swoimi uwagami. Z reguły były to krótkie wypowiedzi, ale bardzo konkretne, świadczące o rzeczywistych potrzebach badanych. Ich

wielość spowodowała, że uporządkowałam je i podzieliłam na cztery obszary merytoryczne oraz pozycję „Inne”, w której zamieściłam wypowiedzi badanych wyrażające dezaprobatę dla pytania i problemu, i które są głosem krytycznym. Badani jako priorytetowe, wskazali na zmiany finansowe, które zasadniczo zmieniłyby nastawienie badanych do doskonalenia i zmotywowały ich do działania. Aż 199 wypowiedzi łącznie dotyczyło tego obszaru. Przy czym 104 wypowiedzi podkreślały znaczenie finansów osobistych, głównie chodziło o podwyższenie wynagrodzenia, ale 95 wypowiedzi podkreślało znaczenie odpowiedniego budżetu szkoły i możliwości dofinansowania szkoleń. Wskazania dotyczące wykonywania zawodu nauczyciela, jego prestiżu i atrakcyjności zostały podkreślone w 85 wypowiedziach. Była też grupa badanych, która wskazała na czynniki z obszaru organizacji pracy (78 wypowiedzi). Głównie podkreślano znaczenie odpowiedniego przydziału godzin zgodnego z ukończonym doskonaleniem oraz zmniejszenie biurokracji, bowiem lepsza organizacja pracy to więcej czasu na szkolenia. W kategorii dotyczącej organizacji szkoleń 58 respondentów w swoich wypowiedziach wskazywało na profesjonalizm i innowacyjność prowadzonych form doskonalenia. Zatem badani znają swoje potrzeby, potrafią je merytorycznie nazwać i oczekują od systemu postępu w tym zakresie.

Inna kategoria pytań związana z motywacją dotyczyła zaangażowania nauczycieli i dyrektora szkoły w proces doskonalenia zawodowego. Zaangażowany w swoje obowiązki zawodowe nauczyciel w zdecydowany sposób podnosi jakość pracy organizacji (szkoły) i zwiększa jej efektywność. Dyrektorzy szkół – liderzy poszukują skutecznych sposobów na podniesienie zaangażowania pracowników. W dysertacji omówiłam szczegółowo pojęcie zaangażowania w pracę i uznałam je za warunek konieczny rozwoju zawodowego<sup>1330</sup>. W podejmowanej problematyce jednostkowego zaangażowania zwróciłam uwagę na aspekt zaangażowania zespołowego nauczycieli, ponieważ praca całej rady pedagogicznej bezpośrednio przekłada się na jakość pracy szkoły. Zaangażowany nauczyciel jest aktywny w środowisku lokalnym i czuje się w nim komfortowo. Tymczasem, wiele osób funkcjonuje dziś we własnych środowiskach lokalnych bez jakiegokolwiek komfortu psychicznego i bez oczekiwanej i pożądanej normalności<sup>1331</sup>. Taka sytuacja występująca w środowiskach szkolnych nie sprzyja zaangażowaniu i nie wpływa na satysfakcję w pracy. Tylko w

---

<sup>1330</sup> Podrozdział 6.1. Wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli.

<sup>1331</sup> A. Radziewicz-Winnicki, Społeczeństwo w trakcie zmiany, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004, s.101.

sprzyjających warunkach aktywność własna jednostki może zostać właściwie wykorzystana dla dobra środowiska lokalnego<sup>1332</sup>.

Z pojęciem zaangażowania wiążą się takie pojęcia, jak: motywacja, zadowolenie, efektywność, poświęcenie dla wskazanych celów. Czasami jednak, pomimo tego, że pracownik jest zadowolony ze swojej pracy, a jego motywacja znajduje się na wysokim poziomie, okazuje się, że efektywność związana z wypełnianiem obowiązków nie jest optymalna. Odczuwane zadowolenie bowiem nie zawsze oznacza wystarczające skupienie na pracy, a wysoka motywacja w czasie wykonywania obowiązków nie zawsze jest równoznaczna z jej jakością<sup>1333</sup>. Interpretując pojęcie zaangażowania pracownika w wykonywane obowiązki, zwróciłam uwagę na kilka aspektów. Pierwszy z nich dotyczy pozytywnych emocji związanych z pracą. Badania pokazują, że pracownicy, których cechuje pozytywne nastawienie do zawodowej aktywności, dużo lepiej wywiązują się z powierzonych obowiązków, zatem pracują efektywniej<sup>1334</sup>. Drugim z aspektów jest samodzielność pracownika w swoich działaniach – bardziej angażujemy się w indywidualne działania, za które sami ponosimy odpowiedzialność<sup>1335</sup>. Kolejny aspekt dotyczy postępowania pracownika, które ma na celu dobro całej organizacji. Oznacza to, że pracownik, oprócz dostrzegania własnych korzyści, chce wykonywać swoją pracę w taki sposób, by była korzystna dla pozostałych współpracowników i całej instytucji. Ostatni aspekt to wspomniane wcześniej zadowolenie z własnej pracy<sup>1336</sup>. W procesie doskonalenia zawodowego nauczycieli, a szczególnie w okresie zmiany, ocena własnego zaangażowania przez badanych wydawała mi się istotnym czynnikiem dopełniającym całościowy wymiar procesu motywacji i jego wpływ na rozwój zawodowy badanych. Dlatego poprosiłam badanych w pytaniach zamkniętych o ocenę własnego zaangażowania w proces doskonalenia zawodowego, a także ocenę zaangażowania dyrektora szkoły w proces motywowania nauczycieli do podjęcia szkoleń. W pytaniach zastosowałam siedmiostopniową skalę od bardzo dobrze (1) do bardzo źle (7).

Zaangażowany pracownik to ktoś zadowolony z siebie i swoich osiągnięć, z wiary we własne możliwości. Dla każdej firmy to bardzo cenny pracownik, ponieważ czerpie satysfakcję ze swoich obowiązków i identyfikuje się z firmą. Wykonuje swoje zadania zawodowe najlepiej, jak potrafi i stale się rozwija. Dzięki jego zaangażowaniu rozwija się również cała organizacja. Źródła zaangażowania pracownika należy szukać w możliwości rozwoju. Zadania zawodowe,

---

<sup>1332</sup> Tamże, s. 103.

<sup>1333</sup> R.W. Griffin, Podstawy zarządzania..., s. 28.

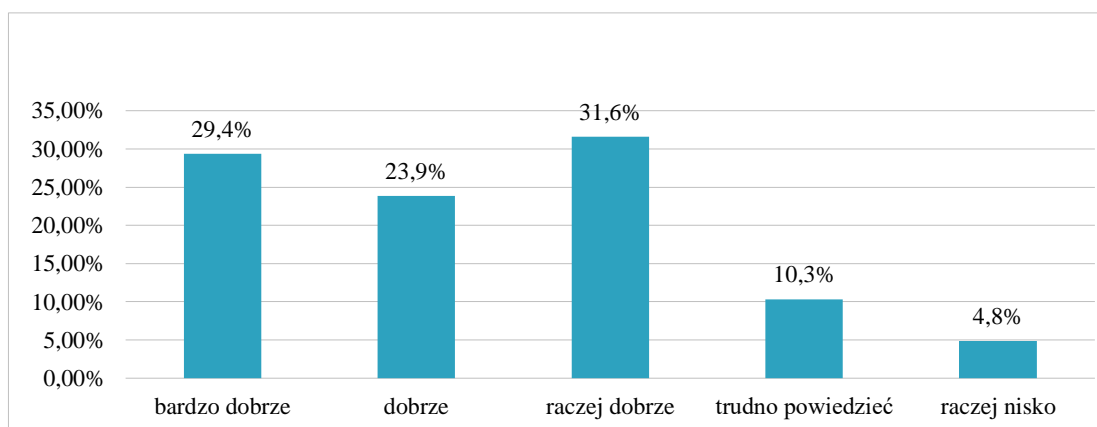
<sup>1334</sup> Tamże.

<sup>1335</sup> L. Holpp, Jak kierować zespołami, Wydawnictwo RM, Warszawa 2001, s.98.

<sup>1336</sup> Tamże.

które wykonuje, nie mogą być monotonne. Należy stawiać przed nim wyzwania. Ma dużo swobody. Może podejmować decyzje. Wiele rzeczy nie jest mu narzucanych. Nie jest pozostawiony samemu sobie, może liczyć na zespół i kierownika. W razie problemu może zwrócić się do kogoś o pomoc i ją otrzyma. Zaangażowany pracownik nie jest pozbawiony informacji zwrotnej od przełożonego na temat tego, jak wykonuje swoją pracę. Ocena pracy pozwala mu zobaczyć, nad czym musi jeszcze pracować i w czym jest dobry. Zaangażowanie wpływa na docenienie pracownika i nagrodzenie jego wysiłku (nie chodzi tu tylko o kwestie finansowe, ale uznanie, zauważenie, że jest ważną jednostką dla szkoły, a nie tylko częścią systemu)<sup>1337</sup>. Poprosiłam więc badanych o ocenę własnego zaangażowania w cykl doskonalenia w zawodzie. Niemal jedna trzecia badanych (31,6%) uznała swoje zaangażowanie w proces doskonalenia zawodowego jako raczej dobre. Nieco mniej (29,4%) uznała je jako bardzo dobre, a niemal jedna czwarta badanych (23,9%) – jako dobre. Jedna dziesiąta respondentów nie miała zdania w tym zakresie (10,3%). Dodatkowo, 4,8% badanych uznało, iż ich zaangażowanie w ten proces jest raczej niskie. Żaden z ankietowanych nie ocenił własnego zaangażowania jako niskiego ani bardzo niskiego. Wyniki w ujęciu procentowym zaprezentowałam na wykresie 35.

**Wykres 35.** Ocena własnego zaangażowania nauczycieli w proces doskonalenia zawodowego



N = 310

Źródło: opracowanie własne.

Następnie badani ocenili zaangażowanie dyrektora szkoły w proces motywowania nauczycieli do podjęcia szkoleń. Postawa lidera ma kluczowe znaczenie w budowaniu

<sup>1337</sup> Tamże, s.101.

zaangażowania zespołu, bowiem zaangażowany lider to zaangażowani pracownicy. Dlatego tak duży nacisk w planowaniu potrzeb szkoleniowych dyrektorów kładzie się obecnie na zrozumienie tego procesu i tworzenie inicjatyw wzmacniających ich zaangażowanie. Zaangażowany dyrektor nie sprawi, że zaangażowany będzie od razu cały zespół. Z kolei niezaangażowany lider nigdy nie zbuduje zaangażowanego zespołu<sup>1338</sup>. Lider, by zbudować zaangażowany zespół, musi przede wszystkim stworzyć warunki, w których można realizować elementy budowania zaangażowania. To znaczy:

- a) określić jasny cel organizacji,
- b) budować wzajemne zaufanie (jeśli go nie ma, nie ma też zaangażowania),
- c) stawiać przed pracownikami wyzwania (praca ma za zadanie uczyć czegoś nowego),
- d) przygotować pracowników do zmian (zmiany są ważne i potrzebne dla funkcjonowania każdej organizacji, tym bardziej dla szkoły, pracownicy boją się zmian, nie można ich stawiać przed faktem dokonanym, jak w przypadku reformy z 2017 roku),
- e) zwiększyć decyzyjność pracowników (zaangażowany pracownik musi posiadać pewną autonomię, podejmować decyzje, być odpowiedzialny za konkretne zadania),
- f) wprowadzić dobry feedback (zaangażowanie buduje się przez informacje zwrotne, bez tego nie ma pełnej identyfikacji z organizacją),
- g) monitorować zaangażowanie<sup>1339</sup>.

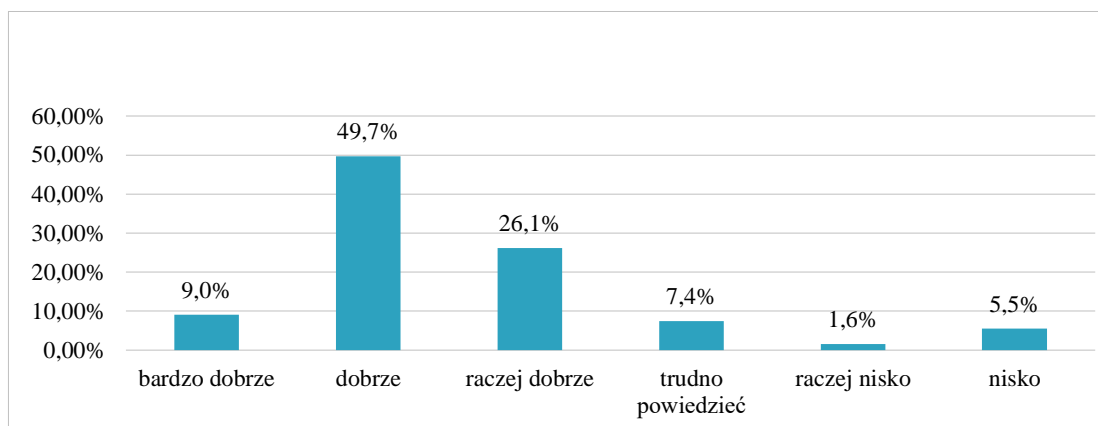
Budowanie zaangażowania przynosi wiele korzyści dla pracy organizacji w postaci zgranego zespołu, na którym można polegać i z którym chce się pracować oraz zwiększenie efektywności organizacji i lojalność wobec pracodawcy. Niemal połowa badanych uznała, iż zaangażowanie dyrekcji w motywowanie nauczycieli do zainicjowania szkoleń jest dobre (49,7%). Jedna czwarta (26,1%) była zdania, iż jest ono raczej dobre, a niecała jedna dziesiąta badanych (9%) – iż bardzo dobre. 7,4% respondentów nie miało zdania na ten temat. Niewielka liczba badanych oceniła owo zaangażowanie negatywnie: 5,5% – jako niskie, 1,6% – jako raczej niskie. Żaden z badanych nie ocenił go jako bardzo niskie. Odpowiedzi w ujęciu procentowym przedstawiłam na wykresie 36.

---

<sup>1338</sup> Tamże, s. 98.

<sup>1339</sup> Tamże, s. 78.

**Wykres 36.** Ocena zaangażowania dyrektora szkoły w proces motywowania nauczycieli do podjęcia doskonalenia zawodowego



N = 310

Źródło: opracowanie własne.

Reasumując, stwierdzam, że własne zaangażowanie w proces doskonalenia zawodowego badani ocenili bardzo wysoko (84,9%), również zaangażowanie dyrektora szkoły ocenione zostało przez badanych pozytywnie (84,8%). Nie ulega zatem wątpliwości, że nauczyciele deklarują wysoki poziom motywacji i proaktywności, i że z własnej woli inwestują swój czas i wysiłek dla szkoły. Mają mocne przekonanie, że ich praca ma sens. Wnoszą do szkoły swoją pasję, entuzjazm i energię. Identyfikują się ze szkołą, jej celami, wartościami, misją i wizją. Doceniają zaangażowanie dyrektora szkoły jako lidera zmiany i aktywnie z nim współpracują w tym procesie. Według definicji stworzonej przez Eriksona zaangażowanie pracowników odzwierciedla poziom entuzjazmu i więzi, jaką pracownicy mają ze swoją organizacją. Jest miarą tego, jak zmotywowani są ludzie, aby wykonać dodatkowy wysiłek na rzecz swojej organizacji i pozostać w niej jak najdłużej<sup>1340</sup>.

Pytanie o ocenę zaangażowania, patrząc z szerszej perspektywy, jest tak naprawdę pytaniem o relacje. Szkoła jest bowiem przestrzenią spotkań interpersonalnych, w których zawarta jest procesualność – nieuchronność zmian, będących efektem różnych konfiguracji interakcji międzyludzkich<sup>1341</sup>. A. Szafrąńska w prowadzonych badaniach sprawdziła, jak nauczyciele oceniają relacje w gronie oraz jak badani oceniają pracę dyrektora. W badaniach realizowanych wcześniej przez Szafrąńską, prowadzonych na grupie 267 osób, nauczyciele również oceniali relacje w szkole, szczególnie jako czynnik warunkujący sposób pracy w

<sup>1340</sup> M. Juchnowicz, *Zaangażowanie pracowników. Sposoby oceny i motywowania*, Wydawnictwo Ekonomiczne PWE, Warszawa 2012.

<sup>1341</sup> A. Szafrąńska, *Nauczyciele...*, s.141.



szkole<sup>1342</sup>. Wówczas niemal 90% respondentów (233 nauczycieli) stwierdziło, że relacje są istotnym czynnikiem, który warunkuje sposób pracy w szkole. Tylko 10,4% badanych uważało, że nie jest to czynnik istotny<sup>1343</sup>.

W badaniach realizowanych przez Szafrąską w 2017 roku pytanie o ocenę relacji było jak najbardziej uzasadnione, ponieważ wprowadzanie nowej reformy łączyło się z konfliktami i nadmiernymi emocjami w gronie pedagogicznym. To swoiste „wrzenie” w wielu szkołach przyczyniło się do zaburzenia prawidłowych relacji<sup>1344</sup>. Uzyskane wyniki wskazują jednak na pozytywny (najczęściej) obraz relacji w szkołach, w których pracowali badani. Dominowały oceny bardzo dobre i dobre – wskazywane przez odpowiednio 27,3% (248 osób) oraz 25,8% (234 osoby). Oceny negatywne zostały zaznaczone ogółem przez 10,8% badanych. Najmniej liczne grono osób zaznaczyło ocenę bardzo źle – 1,9% (17 osób), a źle i marnie odpowiednio 2,3% (21 badanych) i 6,6% (60 osób). Najczęściej oceny pozytywne deklarowali nauczyciele odczuwający satysfakcję z wykonywanej pracy (72,3%). Z kolei oceny negatywne zdecydowanie najczęściej przyznawały osoby, które tylko częściowo odczuwają satysfakcję z wykonywanej pracy (43,9%)<sup>1345</sup>.

Jeśli chodzi o ocenę pracy dyrektora, w przywołanych badaniach nauczyciele oceniają ją w sposób pozytywny. Oceny bardzo dobre zostały przyznane przez najliczniejszą grupę osób – 32,5% (295 osób), co z pewnością jest sygnałem wskazującym na popieranie działań kreowanych przez osoby zarządzające szkołami przez liczne grono ich podwładnych. Również oceny dobre zaznaczane były przez bardzo dużą grupę badanych – 26,6% (241 osób). Z kolei oceny negatywne, wskazujące na bardzo złą, złą i marną ocenę działań osób zarządzających szkołami, były wskazywane przez nieliczne grono nauczycieli – odpowiednio 1,4% (13 osób), 2,9% (26 osób) i 5,8% (53 osoby)<sup>1346</sup>.

Interesująco przedstawia się Raport ogólnopolskiego badania dobrostanu zawodowego nauczycieli „Jak czują się nauczyciele w swojej pracy?”<sup>1347</sup>. Analizując wyniki tego raportu, zauważyłam, że ankietowani przejawiają bardzo wysoki poziom zaangażowania w pracę – zarówno ogólnego, jak i fizycznego oraz poznawczego, a także wysoki poziom zaangażowania

---

<sup>1342</sup> A. Gajdzica (Szafrąska), Portret zbiorowy nauczycieli aktywnych – między zaangażowaniem a oporem wobec zmian, Wydawnictwo Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń – Cieszyn 3013.

<sup>1343</sup> Tamże, s. 145.

<sup>1344</sup> A. Szafrąska, Nauczyciele..., s.142.

<sup>1345</sup> Tamże, s.143.

<sup>1346</sup> Tamże, s. 146.

<sup>1347</sup> Badanie zostało przeprowadzone w lutym i marcu 2023 roku na grupie 7100 nauczycieli. Wnioski przedstawiono w raporcie dostępnym na stronie, [https://files.librus.pl/art/23/03/4/Raport\\_SKROCONY\\_dobrostan\\_zawodowy\\_nauczycieli\\_Librus\\_marzec2023.pdf](https://files.librus.pl/art/23/03/4/Raport_SKROCONY_dobrostan_zawodowy_nauczycieli_Librus_marzec2023.pdf) [dostęp: 15.06.2023].

emocjonalnego. I tak: 92,23% badanych odczuwa bardzo wysoki poziom ogólnego zaangażowania w pracę, 96,25% badanych odczuwa wysokie i bardzo wysokie fizyczne zaangażowanie w pracę, 93,83% badanych odczuwa wysokie i bardzo wysokie zaangażowanie poznawcze w pracę, 66,22% badanych odczuwa wysokie i bardzo wysokie zaangażowanie emocjonalne w pracę<sup>1348</sup>. Ponadto we wnioskach końcowych raportu czytamy: „Nauczyciele są bardzo wysoko zaangażowani w pracę. To osoby wręcz pochłonięte swoim życiem zawodowym. Jednocześnie ich zasoby słabną – towarzyszą im negatywne emocje, wypalenie, niskie poczucie skuteczności i wysokie poczucie braku sensu w pracy. Potrzebują wsparcia, zaangażowania przełożonych w podniesienie ich dobrostanu zawodowego, możliwości zadbania o siebie i swoich kolegów oraz koleżanki z pracy”<sup>1349</sup>.

Zatem badani nauczyciele są wysoko zaangażowani w wykonywanie zadania – to ogólny wniosek wypływający z przeprowadzonych badań. Chętnie inwestują energię w swoją pracę, w tym w doskonalenie zawodowe. Dzięki temu angażują się w proces doskonalenia i dbają o rozwój zawodowy, postrzegając go jako dobrostan zawodowy<sup>1350</sup>. Nauczyciele wysoko oceniają również relacje ze współpracownikami, w tym z dyrektorem szkoły. Mają wysokie poczucie własnej skuteczności oraz odczuwają sens swojej pracy. Dlatego dbanie o zaangażowanie nauczycieli powinno być nadrzędnym celem systemu oświaty. To bowiem zaangażowanie w pracę uznaje się za jeden z najważniejszych czynników sukcesu zawodowego pracowników, ale też całej organizacji.

Nastawienie, definiując najogólniej, wpływa na reakcje i działania ludzi<sup>1351</sup>. Zatem uznałam, że po sprawdzeniu wpływu motywacji i zaangażowania na proces doskonalenia, kolejnym krokiem będzie zbadanie nastawienia badanych do doskonalenia zawodowego. Według Amerykańskiego Towarzystwa Psychologicznego nastawienie powstaje na bazie naszej oceny przedmiotu, osoby, grupy, tematu lub koncepcji. Może się ona wydawać pozytywna lub negatywna<sup>1352</sup>. Tymczasem Floyd Allport definiuje nastawienie jako mentalną i neurologiczną dyspozycję, która jest zorganizowana na podstawie doświadczenia, kieruje lub przenosi reakcje jednostki na wszystkie obiekty i sytuacje, z którymi wchodzi w interakcje<sup>1353</sup>.

---

<sup>1348</sup> Tamże, s.10.

<sup>1349</sup> Tamże, s. 22.

<sup>1350</sup> Dobrostan zawodowy interpretuję tu jako subiektywne poczucie zadowolenia z funkcjonowania jednostki w sytuacji pracy. To odczucie wpływa na efektywność pracownika, jego zaangażowanie i motywację, chęć podejmowania aktywności zwiększających wydajność.

<sup>1351</sup> T. Mądrzycki, Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne WSiP, Warszawa 1977, s.31.

<sup>1352</sup> American Psychological Association Attitude. Washington: American Psychological Association, 2020, Disponible en, <https://dictionary.apa.org/attitude> [dostęp: 15.03.2023].

<sup>1353</sup> D. Albarracín, B. Johnson, M. Zanna, The handbook of attitudes, Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Associates Publishers 2005.

Dlatego można powiedzieć, że postawa czy nastawienie to czyjś stan umysłu, który przygotowuje go do reagowania lub zachowania się w określony sposób. Postawy zaś nazywane są układami odniesienia, ponieważ stanowią tło, na którym analizowane są fakty i zdarzenia<sup>1354</sup>. Nastawienie składa się z trzech podstawowych elementów. Są to elementy poznawcze, emocjonalne i behawioralne<sup>1355</sup>. Nastawienie poznawcze odnosi się do przekonań, myśli, atrybutów i opinii, które kojarzymy z przedmiotem, sytuacją lub osobą. Zwykle ujawniają się w ogólnikach lub stereotypach. Nastawienie emocjonalne dotyczy postaw. To emocje i uczucia wzbudzone przez obiekt, podmiot, wydarzenie lub osobę, które mogą być pozytywne, negatywne lub neutralne. Nastawienie behawioralne to predyspozycja psychiczna, stosunkowo stabilna, która wpływa na wszystkie nasze reakcje i działania. Składa się na to skłonność danej osoby do zachowania się w określony sposób w stosunku do obiektu, sytuacji lub osoby<sup>1356</sup>. Niemal każdą cechę, która determinuje człowieka i powtarza się w czasie, można uznać za nastawienie bądź postawę<sup>1357</sup>. Najczęściej występujące to: pozytywne, negatywne, neutralne, proaktywne, reaktywne, nastawienie na własne korzyści, altruistyczne, manipulacyjne, pasywne, agresywne, tolerancyjne, asertywne, podejrzane, elastyczne, nieelastyczne<sup>1358</sup>.

Zapytałam respondentów w pytaniu zamkniętym o ich nastawienie do doskonalenia zawodowego, czy i w jaki sposób wprowadzona reforma je zmieniła. Badani nauczyciele mieli możliwość wyboru odpowiedzi w pięciu kategoriach. Ponad jedna trzecia badanych (35,5%) uznała, iż wprowadzone reformą zmiany nie wpłynęły znacząco na nastawienie nauczycieli do doskonalenia zawodowego. Dla jednej czwartej badanych zaistniała zmiana była znacząca, jednakże nie większa aniżeli poprzednia (25,2%). Dla trochę mniejszej grupy (23,2%) respondentów wprowadzona reforma zadziałała korzystnie na nastawienie do doskonalenia w zawodzie. 12,3% badanych uznało, iż jest to zmiana na gorsze i jest ona demotywująca do działania, a 3,9% – iż ani nie mieli, ani nie mają chęci do doskonalenia zawodowego. Odpowiedzi w ujęciu procentowym i liczbowym zaprezentowałam w tabeli 11.

---

<sup>1354</sup> T. Mądrzycki, *Psychologiczne prawidłowości...*, s.31.

<sup>1355</sup> Tamże.

<sup>1356</sup> Tamże.

<sup>1357</sup> Tamże.

<sup>1358</sup> Tamże.

**Tabela 11.** Nastawienie respondentów do doskonalenia zawodowego

Odpowiedzi	N	%
Tak, bezwarunkowo na korzyść	72	23,2%
Tak, ale nie jest to zmiana dużo większa od poprzedniej	78	25,2%
Jest taka sama	110	35,5%
Jest to zmiana na gorsze – demotyduje mnie do działania	38	12,3%
Wcale mi się nie chce – nie miałam/miałem i nie mam ochoty doskonalić się zawodowo	12	3,9%
Razem	310	100%

N = 310

Źródło: opracowanie własne.

Reasumując, stwierdzam, iż badani uznali, że reforma z 2017 roku nie zmieniła w zasadniczy sposób ich nastawienia do doskonalenia zawodowego i że jest ono takie samo jak przed reformą (tak uważa 35,5% badanych nauczycieli). Niemniej istnieje grupa nauczycieli, która twierdzi, że to nastawienie się zmieniło, ale nie jest to zmiana dużo większa od poprzedniej (25,2%). Bezwarunkową zmianę na korzyść deklaruje 23,2% badanych. Jest również grupa nauczycieli, która uważa, że jest to zmiana na gorsze, która demotyduje ich do jakiegokolwiek działania (tak deklaruje 12,3% badanych). Nauczycieli, którzy całkowicie negują systemowy proces doskonalenia zawodowego, jest niewielu (3,9%). Uważają, że nie mają ochoty ani potrzeby doskonalić się zawodowo i że jest to proces dla nich niepotrzebny. Trudno uzasadnić taką postawę, być może ma ona swoje korzenie w osobowości badanych, o czym pisałam wcześniej albo sięga głęboko w kulturę szkoły, która ukształtowała w nauczycielach postawę negacji rozwoju zawodowego i jego niewielkiego lub prawie żadnego wpływu na aspiracje i sukcesy zawodowe.

Badanym nauczycielom zaproponowałam pytanie otwarte dotyczące wskazania zmian, które uważają za sprzyjające doskonaleniu zawodowemu w okresie reformy. Wskazania badanych bardzo często powtarzały się, dlatego uporządkowałam je według następujących obszarów: zmiany sprzyjające doskonaleniu zawodowemu związane z realizacją podstawy programowej, pomocy psychologiczno-pedagogicznej, realizacją awansu zawodowego oraz

związane z wprowadzeniem nowych przedmiotów w szkole podstawowej, a także pozycja „Inne”. Zarejestrowałam 317 odpowiedzi.

Doskonaleniu zawodowemu sprzyjają zmiany wprowadzone przez autorów reformy związane z realizacją podstawy programowej (95 wskazań). Przykładowe odpowiedzi respondentów: *Potrzebuję rzetelnej wiedzy z zakresu zmieniającej się podstawy programowej. Za dużo zmian w podstawie programowej powoduje, że uczestniczę w warsztatach i szkoleniach. Przygotowuję uczniów do egzaminu zewnętrznego, dlatego potrzebuję uporządkowanej wiedzy z zakresu realizacji podstawy programowej.*

Doskonaleniu zawodowemu sprzyjają zmiany wprowadzone przez autorów reformy związane z realizacją pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów (87 wskazań). Przykładowe odpowiedzi respondentów: *Jestem wychowawcą klasy, dlatego chciałabym się dobrze orientować, jak udzielać uczniom właściwej pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Różnorodność pomocy psychologiczno-pedagogicznej opisanej w rozporządzeniu sprawia, że chcę być na bieżąco ze wszystkimi zmianami. Rodzice oczekują ode mnie wiedzy z zakresu udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom.*

Doskonaleniu zawodowemu sprzyjają zmiany wprowadzone przez autorów reformy związane z wprowadzeniem nowych przedmiotów w szkole podstawowej (72 wskazania). Przykładowe odpowiedzi respondentów: *Mam okazję poszerzyć swoje kwalifikacje do nauczania nowych przedmiotów. Pracuję w gimnazjum, które zostanie zlikwidowane, dlatego zapisałam się na studia podyplomowe, żeby zdobyć dodatkowe kwalifikacje do przedmiotów wprowadzonych w szkole podstawowej.*

Doskonaleniu zawodowemu sprzyjają zmiany wprowadzone przez autorów reformy związane z nowym podejściem do awansu zawodowego nauczycieli (48 wskazań). Przykładowe odpowiedzi respondentów: *Jestem na ścieżce awansu zawodowego, chcę dobrze przygotować się do postępowania kwalifikacyjnego. Zależy mi na mianowaniu, potrzebuję szerokiej wiedzy z zakresu prawa oświatowego.*

W pozycji „Inne” (15 odpowiedzi) pojawiły się wskazania: *Cofnięcie skutków reformy. Dobrowolność szkoleń. Za każdy udział w szkoleniu odpowiednie wynagrodzenie. MEN nie powinno ingerować w szkolenia, to sprawa osobista nauczyciela.*

Badanych nauczycieli w pytaniu otwartym poprosiłam o wskazanie zmian, które uważają za niesprzyjające doskonaleniu zawodowemu w okresie reformy. Zarejestrowałam 364 odpowiedzi. Niektórzy z badanych podawali więcej niż jedną odpowiedź. Odpowiedzi były krótkie, lecz konkretne i dosadne. Wskazania badanych bardzo często powtarzały się, dlatego uporządkowałam je według następujących obszarów:

- a) zmiany niesprzyjające doskonaleniu zawodowemu związane z realizacją niewłaściwej polityki oświatowej,
- b) zmiany niesprzyjające doskonaleniu zawodowemu związane z niewłaściwą organizacją pracy w szkołach,
- c) zmiany niesprzyjające doskonaleniu zawodowemu związane z wypaleniem zawodowym nauczycieli,
- d) zmiany niesprzyjające doskonaleniu zawodowemu związane z finansowaniem szkoleń,
- e) „Inne” (zakwalifikowałam tu odpowiedzi krytyczne dotyczące całego systemu doskonalenia zawodowego).

Doskonaleniu zawodowemu nauczycieli nie sprzyjają zmiany, które są związane z realizacją niewłaściwej polityki oświatowej (109 wskazań). Przykładowe odpowiedzi respondentów: *Zatraciłam się w reformach i zmianach. Zbyt szybkie wprowadzanie reformy, a powinien to być proces wieloletni. Cała zmiana jest niesprzyjająca. Wydłużenie ścieżki awansu zawodowego. Likwidacja gimnazjów i zmuszanie nauczycieli do zmiany miejsc pracy. Propaganda, ideologizacja prawicowa i nacjonalistyczna. Za dużo zmian w podstawach programowych. Brak środków finansowych w budżecie na wprowadzanie zmian. Zawrotne tempo, które w rezultacie niczego nie zmienia.*

Doskonaleniu zawodowemu nauczycieli nie sprzyjają zmiany, które są związane z niewłaściwą organizacją pracy w szkołach (98 wskazań). Przykładowe odpowiedzi respondentów: *Zbyt wiele zajęć w szkole. Konieczność pracy w kilku szkołach jednocześnie. Chaos w planie nauczania – plan lekcji z okienkami, dlatego nie mam czasu na nic innego. Nie wykorzystuję w szkole wiedzy i umiejętności zdobytej na kursach.*

Doskonaleniu zawodowemu nauczycieli nie sprzyjają zmiany, które są związane z wypaleniem zawodowym (70 wskazań). Przykładowe odpowiedzi respondentów: *Likwidacja placówki, w której pracuję, demotywuje mnie całkowicie. Większość podejmowanych kursów i szkoleń nie wynika z wyboru, tylko z konieczności, w obawie o utratę miejsca pracy – dlatego mi się nie chce. Moja frustracja wynika z obawy, że wiedza, którą zdobywam, może wkrótce być niepotrzebna. Boże, a kiedy mam znaleźć czas dla moich dzieci.*

Doskonaleniu zawodowemu nauczycieli nie sprzyjają zmiany związane z dofinansowaniem szkoleń (56 wskazań). Przykładowe odpowiedzi badanych: *Brak dofinansowania do szkoleń. Dyrektor nie posiada budżetu na doskonalenie. Podział środków w szkole na doskonalenie jest niesprawiedliwy. Wszystkie szkolenia powinny być bezpłatne.*

W pozycji „Inne” (31 wskazań) pojawiła się krytyka całego systemu doskonalenia zawodowego nauczycieli. Przykładowe odpowiedzi badanych: *Doskonalenie to porażka*

*systemu. Doskonalenie to nadmiar biurokracji i kolekcjonowanie dyplomów. System nie działa. Z doskonalenia nic nie wynika, jest obciążeniem dla szkoły i nauczyciela.*

Reasumując, uważam, że zdecydowana większość środowiska nauczycielskiego jest przekonana, iż systemowe doskonalenie jest potrzebne. Nauczyciele nie negują jego zasadności. Uważają, że sprzyja ono rozwojowi zawodowemu. Są jednak świadomi tego, iż sama edukacja formalna w tym obszarze jest niewystarczająca, że wcześniej czy później cały system doskonalenia będzie ewaluował w kierunku większej autonomii. Reformy, które zmieniały ów system na przestrzeni lat, nie dokonywały jego całościowej zmiany, a jedynie porządkowały jego założenia i dostosowywały do zmieniającego się prawa oświatowego. Zmieniała się głównie terminologia, zakres zadań i obowiązków osób pracujących w tym systemie. Zasadniczo najwięcej uwag zawsze dotyczyło sposobu jego finansowania, dostępności do placówek wspomaganie, jego wydolności oraz większej elastyczności i nadążania za zachodzącymi zmianami. Zmieniająca się wizja doskonalenia, ale też kształcenia nauczycieli powinna brać pod uwagę zmiany społeczne, które zachodzą w społeczeństwie. Zakłada ona zapotrzebowanie na nauczycieli, którzy potrafią się przystosować, by ich nauczanie zawsze było na wysokim poziomie i by ich role mogły się zmieniać tak, żeby móc przyczynić się do niezbędnego w XXI wieku ciągłego rozwoju<sup>1359</sup>. Żeby sprostać tym wymaganiom, system doskonalenia powinien ustawicznie pracować nad standaryzacją proponowanych nauczycielom usług po to, aby mogli i zechcieli zobaczyć korzystne zmiany w nim zachodzące (które niewątpliwie cały czas się dokonują).

Badani nauczyciele wskazywali zmiany, które ich zdaniem sprzyjają procesowi doskonalenia zawodowego, szczególnie w okresie przemian i zwracali przede wszystkim uwagę na te przeobrażenia, które usprawniają proces nauczania (na przykład właściwa realizacja podstawy programowej, świadczenie uczniom na wysokim poziomie pomocy psychologiczno-pedagogicznej), wspomagają rozwój osobisty nauczyciela (na przykład uporządkowanie procedury awansu zawodowego) czy dają stabilność w zatrudnieniu (upatrując to na przykład we wprowadzeniu nowych przedmiotów do szkół, gdyż dzięki temu, podejmując wysiłek w zdobyciu nowych kwalifikacji, mogą zwiększyć się ich możliwości na rynku pracy). Z kolei wśród zmian, które ich zdaniem nie sprzyjają doskonaleniu, badani w swych wypowiedziach bardzo często podkreślali te związane z niewłaściwą realizacją polityki oświatowej (nauczyciele pragną stabilności systemu, jego przejrzystości i przewidywalności, wtedy czuliby się bezpiecznie w zawodzie, mieliby zaufanie do systemowych rozwiązań, nie

---

<sup>1359</sup> Ch. Day, *Od teorii do praktyki...*, s.277.

towarzyszyłyby im wówczas poczucie rozczarowania, że wszystko, co robią, jest tylko „na chwilę”, jak wskazywali niektórzy: „papier goni papier”). Takie chwilowe rozwiązania systemowe rodzą stres i frustrację badanych a to sprzyja wypaleniu zawodowemu (pojawiały się głosy badanych: *nic mi się nie chce, trwam*). Badani często podkreślali też niewłaściwą organizację pracy w szkołach jako przyczynę warunków niesprzyjających doskonaleniu zawodowemu (wśród tych powodów podkreślali rolę dyrektora szkoły, który nie radzi sobie z natłokiem wprowadzanych zmian, stąd powstaje szkolny chaos i działania organizacyjne też „na chwilę”, tj. działania pozorowane (między innymi dla nadzoru pedagogicznego). Finansowanie szkoleń jest prawie zawsze źródłem konfliktów w szkole (nauczyciele podkreślają niesprawiedliwość w przydziale środków jako zarzewie konfliktów w radzie pedagogicznej: *zawsze są osoby uprzywilejowane, które otrzymują pieniądze na doskonalenie prawie zawsze, dlatego ja ich nigdy nie dostaję*). Wypowiedzi te świadczą o niezrozumieniu procedur i praw, które rządzą tym procesem. Dla większości nauczycieli, z którymi rozmawiałam, szkoła jako „ucząca się organizacja” jest postrzegana jako hasło służące promocji szkół w środowisku lokalnym.

W swoich badaniach Szafrńska wymienia podobne problemy, które wskazują badani. Na pytanie o korzystne zmiany wprowadzone przez MEN, wymienili: awans zawodowy (16 osób), podnoszenie kwalifikacji przez nauczycieli (15 osób), zmniejszenie biurokracji (10 osób), odbudowa autorytetu nauczyciela (10 osób), ale też uporządkowanie niekorzystnych działań organizacyjnych w postaci uregulowania siatek godzin (8 osób) czy likwidacja godzin karcianych (110 osób)<sup>1360</sup>. Zatem nie jest tak, że nauczyciele nie dostrzegają korzystnych zmian dla funkcjonowania zawodowego. Chcieliby jednak, aby tych zmian było zdecydowanie więcej. Doceniają prace legislacyjne nad zmianami w zakresie awansu zawodowego, zarówno samego wprowadzenia stopni awansu zawodowego, jak i atutów, które ze sobą niesie w postaci dopingowania do podnoszenia kwalifikacji<sup>1361</sup>. Ten czynnik uważam za szczególnie ważny w procesie doskonalenia zawodowego. To pozwala mieć nadzieję, że awans zawodowy nie będzie postrzegany przez nauczycieli jako wymuszony składnik procesu rozwoju zawodowego, kojarzony wyłącznie z rozbudowaną biurokracją, a stanie się prawdziwym narzędziem systemu służący rozwojowi osobistemu. Korzystne zmiany upatrują też badani w możliwościach podnoszenia swoich kwalifikacji, wzbogacaniu warsztatu metodycznego, poszukiwaniu nowych kompetencji<sup>1362</sup>. Wśród niekorzystnych działań wprowadzonych przez MEN badani

---

<sup>1360</sup> A. Szafrńska, *Nauczyciel...*, s. 197.

<sup>1361</sup> Tamże, s. 200.

<sup>1362</sup> Tamże, s. 200.



podkreślali: niekorzystne zmiany sytuacji zawodowej nauczycieli (154 odpowiedzi), biurokracja w szkole (74 odpowiedzi), finansowanie (55 odpowiedzi), brak stabilności w pracy (162 odpowiedzi), sposób informowania przez MEN o zmianach (87 odpowiedzi), tempo zmian i konsekwencje szybkiego ich wdrażania (77 odpowiedzi)<sup>1363</sup>. Nauczyciele przede wszystkim zwracali uwagę na chaos w wprowadzaniu przepisów, brak rzetelności przy wprowadzaniu podstaw programowych, ciągle zmiany w siatce godzin. Te i inne elementy przeobrażeń, zdaniem badanych, destrukcyjnie wpływają na system i destabilizują funkcjonowanie nauczycieli oraz sprzyjają braku poczucia bezpieczeństwa<sup>1364</sup>.

Z przytoczonych wypowiedzi badanych wyłania się obraz nauczycieli świadomych zmian, które zachodzą w systemie oświaty. Nauczyciele potrafiących dostrzec korzystne zmiany, poddających krytyce reformy niekorzystne, głośno artykułujących swoje potrzeby i potrafiący o nie walczyć (strajki). Z drugiej jednak strony, bardzo często, towarzyszy im niechęć do aktywnego uczestniczenia w konstruktywnych debatach na temat sposobu wprowadzania zmian służących poprawie ich sytuacji zawodowej. Sami są nierzetelni i merytorycznie nieprzygotowani do takich spotkań, w wypowiedziach posługują się medialną narracją, często upolitycznioną, nie mają wiedzy, co tak naprawdę zależy od aktów prawnych, a co od nich samych przy tworzeniu szkolnych uregulowań prawnych. Bardzo często, prowadząc spotkania szkoleniowe dla nauczycieli przed i po wprowadzeniu reformy, miałam wrażenie, że nauczyciele nie są przygotowani do dialogu na temat zachodzących zmian i wynikających z tego konsekwencji dla ich pracy, ponieważ, aby w takim dialogu uczestniczyć, trzeba być do niego przygotowanym. Często odnosiłam wrażenie, że nauczyciele tak naprawdę nie interesują się polityką oświatową, nie śledzą wprowadzanych zmian, nie poszukują informacji z tym związanych, błędnie interpretują zagadnienia prawne, które ich dotyczą, zabierają głos w dyskusji, będąc do tego zupełnie nieprzygotowanym. Nauczyciele reprezentujący taką postawę nie potrafią spojrzeć refleksyjnie na toczący się proces przeobrażeń. Szafrąnska stwierdziła, że: „Nauczyciele pozbawieni refleksyjnego myślenia, krytycznej oceny sytuacji, bez pogłębionej wiedzy na temat efektów, które przynoszą ich działania w pracy z uczniami, skoncentrują się przede wszystkim na biernym podporządkowaniu się ogólnym wytycznym, bez świadomości, jakie będzie to miało efekty w wymiarze indywidualnym i społecznym. Nauczyciel musi być swoistym badaczem i krytykiem nie tylko własnej praktyki, ale również swojego otoczenia”<sup>1365</sup>.

---

<sup>1363</sup> Tamże, s.212.

<sup>1364</sup> Tamże, s. 215.

<sup>1365</sup> Tamże, s. 255.

## 8.2. Działania podejmowane przez badanych nauczycieli w procesie doskonalenia zawodowego

Kolejna część badania dotyczyła czynności, jakie są inicjowane przez respondentów w cyklu doskonalenia zawodowego – form owego doskonalenia, w jakich brali udział, ich komponentów, oczekiwań wobec prowadzonych szkoleń, nastawienia do korzystania z instytucji zewnętrznych. W badaniach, które prowadziłam, dużo miejsca poświęciłam na uzyskanie informacji na temat form, w jakich uczestniczyli badani nauczyciele w procesie doskonalenia zawodowego, ich oczekiwań wobec prowadzonych szkoleń, a także oceny poszczególnych komponentów form doskonalenia. Zasadne zatem jest przedstawienie szczegółowej charakterystyki wybranych form doskonalenia, a szczególnie opisanie tych form, w których badani uczestniczyli i zaznaczyli je w kwestionariuszu ankiety (zob. Aneks, załącznik nr 1). Przedstawiona charakterystyka ma nie tylko charakter porządkowy i systematyzujący, ale jest ważna, także dlatego że zgodnie z zaleceniami Ministerstwa Edukacji Narodowej wszystkie proponowane nauczycielom formy doskonalenia powinny być ukierunkowane na podnoszenie jakości pracy szkoły w zakresie działań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych. Rozporządzenie MEN w sprawie dofinansowania doskonalenia zawodowego nauczycieli<sup>1366</sup> wymienia formy doskonalenia, na które można otrzymać dofinansowanie w ramach doskonalenia zawodowego. Są to: seminaria, konferencje, wykłady, warsztaty, szkolenia, studia podyplomowe oraz inne formy doskonalenia zawodowego nauczycieli prowadzone odpowiednio przez placówki doskonalenia nauczycieli, uczelnie i inne podmioty, których zadania statutowe obejmują doskonalenie zawodowe nauczycieli<sup>1367</sup>. Nie wszystkie wymienione w rozporządzeniu formy doskonalenia zawodowego zostały szczegółowo omówione w aktualnie obowiązujących aktach prawnych. Z uwagi na szeroki zakres ich stosowania zasadne jest jednoznaczne ich określenie w niniejszym opracowaniu. Omówiłam zatem formy doskonalenia, zarówno te wymienione w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej, jak i te powszechnie stosowane w praktyce, a niewymienione wprost w rozporządzeniu oraz powiązane z nimi podstawowe metody kształcenia.

---

<sup>1366</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2019 roku w sprawie dofinansowania doskonalenia zawodowego nauczycieli, szczegółowych celów szkolenia branżowego oraz trybu i warunków kierowania nauczycieli na szkolenia branżowe, Dz. U. 2019 poz.1653.

<sup>1367</sup> Tamże.

Proces doskonalenia zawodowego nauczycieli może być realizowany w ramach wybranych form organizacyjnych kształcenia. Pod pojęciem tym należy rozumieć celowy oraz probabilistyczny układ funkcjonalny, świadomie ustalony przez nauczyciela (trenera) dla osiągnięcia pewnych z góry założonych celów kształcenia. W skład tego układu wchodzi: osoby, cele, treści, czynności oraz materiały i środki kształcenia<sup>1368</sup>. Każda forma organizacyjna kształcenia będąca probabilistycznym i celowym układem funkcjonalnym może przybierać, w zależności od realizowanych celów i treści, stosowanych metod kształcenia, odpowiednio sprofilowaną strukturę, mniej lub bardziej sprzyjającą aktywności kształconych nauczycieli<sup>1369</sup>.

Zgodnie z podanym wcześniej określeniem pojęcia forma obejmuje ono zewnętrzną, organizacyjną stronę procesu kształcenia. Dla potrzeb doskonalenia nauczycieli wyodrębnia się dwa podstawowe podziały organizacyjne form doskonalenia ze względu na kryterium roli pełnionej przez trenera i liczbę uczestników kształcenia. Można wyodrębnić też inne kryteria, na przykład kryterium wyodrębnione ze względu na cele kształcenia, metody, czas ich trwania czy stopień sformalizowania. Każda z tych form może mieścić w sobie zarówno pracę zespołową, grupową czy indywidualną. Stawiane w jej obrębie cele kształcenia mogą być osiągnięte wyłącznie przez pracę nauczycieli pod kierunkiem wykwalifikowanego trenera, specjalistę bądź zamiennie przez współpracę i współdziałanie w zespole nauczycielskim, radzie pedagogicznej, grupie szkoleniowej, w przypadku szkoleń otwartych<sup>1370</sup>.

Badanym nauczycielom zaproponowałam pytanie półotwarte dotyczące form doskonalenia zawodowego, w jakich uczestniczyli w ostatnich pięciu latach. W kategorii: „proszę podać, jaka to była oferta” badani nauczyciele mieli możliwość zaprezentowania tematyki szkoleń. Respondenci mogli zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź.

Pośród badanych najpopularniejszą formą doskonalenia zawodowego w ciągu ostatnich pięciu lat były warsztaty (27,8%) oraz kursy doskonalące (25%). Nieco mniej popularne okazały się być studia podyplomowe (21,8%). Jedna dziesiąta badanych wzięła w ciągu ostatnich pięciu lat udział w seminariach (9,7%). Trochę mniej, bo 6,3% – w konsultacjach, a jeszcze mniej, bo 4,3% – w kursach kwalifikacyjnych. 0,6% respondentów nie brało udziału w żadnej z form doskonalenia zawodowego. 4,5% procenta ankietowanych uczestniczyło w innych formach. W kwestionariuszu badani wymienili następujące inne formy: wykład, konferencja, szkolenie, zebranie, symposium, zjazd, kongres, e-learning w różnych formułach,

---

<sup>1368</sup> R. I. Wawer, *Efektywność kształcenia...*, s. 95-109.

<sup>1369</sup> Tamże, s. 98.

<sup>1370</sup> B. Kędzierska, K. Potyrała, *Kształcenie i doskonalenie...*, s. 121.

na przykład gotowe i dedykowane e-szkolenia, wirtualne biblioteki wiedzy, narzędzia typu wiki, videocasty, webinary, rozwiązania bazujące na mechanizmach social learningu, grywalizacja, terapia prowokatywna, szkolenia inscenizowane, myślenie wizualne. Wyniki w ujęciu liczbowym i procentowym ukazałam w tabeli 12.

**Tabela 12.** Formy doskonalenia zawodowego, w jakich uczestniczyli respondenci w ostatnich pięciu latach

Odpowiedzi	N	%
studia podyplomowe	180	21,8%
kursy kwalifikacyjne	36	4,3%
kursy doskonalące	207	25,0%
warsztaty	230	27,8%
seminaria	80	9,7%
konsultacje	52	6,3%
inne, jakie	37	4,5%
nie uczestniczyłem/am w żadnej z form	5	0,6%

Źródło: opracowanie własne.

Najpopularniejsza z form wskazanych przez nauczycieli to warsztat (230 wskazań). Forma ta nie jest regulowana żadnymi aktualnie obowiązującymi aktami prawnymi wydanymi przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Pojęcie warsztat jest stosunkowo nowym pojęciem i wiąże się z rozwojem andragogiki i opracowań z tym związanych. W opracowaniu K. W. Vopela czytamy, że warsztat to: „Wspólna, intensywna, grupowa forma nauki i zdobywania doświadczeń, w której członkowie grupy uczą się przede wszystkim dzięki swojej aktywności. W centrum zainteresowania znajduje się własna nauka uczestników oraz wysoki poziom interakcji w grupie. Akcent w nauce zostaje położony na zdobywaniu dynamicznej wiedzy. Uczestnicy sami mogą ustanawiać swoje cele, wspólnie z moderatorem przejmują odpowiedzialność za swój proces nauki”<sup>1371</sup>. Z kolei bardzo użyteczną definicję warsztatu podaje Wydział Edukacji Ustawicznej Departamentu Rynku Pracy w Ministerstwie Pracy i Polityki Społecznej, według której: „Warsztaty szkoleniowe to pozaszkolna forma kształcenia, której ukończenie umożliwia uzyskanie lub uzupełnienie praktycznych umiejętności

<sup>1371</sup> K. W. Vopel, Warsztaty – skuteczna forma nauki, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2004, s. 34.

zawodowych realizowanych zgodnie z programem nauczania z wykorzystaniem ćwiczeń i metod aktywizujących”<sup>1372</sup>

Seminarium jako formę doskonalenia wskazało 80 osób. Jest to forma doskonalenia, która ma wiele znaczeń w zależności od instytucji. W szkołach wyższych pojęcie seminarium stosuje się do formy kształcenia studentów ostatnich lat studiów, w ramach której przygotowują się oni do napisania odpowiedniej pracy dyplomowej. Forma ta umożliwia studentom samodzielne opracowanie części zagadnień poruszanych na seminarium, a następnie zaprezentowanie ich pozostałym uczestnikom, studentom i pracownikowi uczelni prowadzącemu to seminarium. Integralną częścią seminarium jest dyskusja nad prezentowanymi zagadnieniami<sup>1373</sup>. W jednostkach pozaszkolnej oświaty dorosłych używa się pojęcia seminarium w następującym znaczeniu: „Jest to forma doskonalenia zawodowego obejmująca proces gromadzenia przez jej uczestników określonych faktów i informacji oraz późniejszego dyskusowania szczegółowych problemów teoretycznych lub praktycznych wspólnie z trenerem po to, aby odnowić, uzupełnić, zrekonstruować posiadane kwalifikacje zawodowe”<sup>1374</sup>. W słowniku opracowanym w Ministerstwie Pracy i Polityki Społecznej dla instytucji szkoleniowych przyjęto uważać, że: „Seminarium to pozaszkolna forma kształcenia, której ukończenie umożliwia uzyskanie lub uzupełnienie wiedzy na określony temat, realizowany zgodnie z programem nauczania przyjętym przez instytucję szkoleniową”<sup>1375</sup>. Seminarium nie powinno trwać krócej niż pięć godzin. Z uwagi na długi czas trwania przedmiotowej formy konieczne jest wydzielenie w niej mniejszych jednostek kształcenia, na przykład wykładu oraz przy użyciu właściwych dla niej metod<sup>1376</sup>.

Wśród form doskonalenia zawodowego nauczycieli wymienionych w rozporządzeniu MEN<sup>1377</sup> znalazła się pozycja studia podyplomowe. Jest to bardzo popularna forma wskazywana przez nauczycieli, szczególnie w okresie reform (180 wskazań). Pozwala w szybkim tempie uzyskać nowe kwalifikacje. Studia podyplomowe są uważane za główny czynnik optymalizacji współczesnego systemu kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli. Studia podyplomowe to forma kształcenia szczegółowo opisana w Ustawie z dnia 20 lipca 2018 roku Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce w dziale III Studia podyplomowe, kształcenie specjalistyczne i inne formy kształcenia<sup>1378</sup>. Jest to inna forma niż studia wyższe i

---

<sup>1372</sup> A. Baracz, *Istota i miejsce doskonalenia...*, s. 34.

<sup>1373</sup> Tamże.

<sup>1374</sup> A. Baracz, *Doskonalenie zawodowe nauczycieli...*, s. 113.

<sup>1375</sup> R.I. Wawer, *Efektywność kształcenia...*, s. 103.

<sup>1376</sup> Tamże, s. 105.

<sup>1377</sup> Dz. U. 2019 poz. 1653.

<sup>1378</sup> Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, Dz. U. 2018 poz. 1668.

doktoranckie, przeznaczona dla kandydatów posiadających kwalifikacje co najmniej pierwszego stopnia. Wymagania formalne i programy studiów każda uczelnia określa indywidualnie. Po ich zakończeniu uczestnik otrzymuje świadectwo ukończenia studiów podyplomowych, które potwierdza uzyskanie kwalifikacji<sup>1379</sup>.

Wykład jako forma kształcenia nie jest regulowany w aktualnych aktach prawnych Ministra Edukacji Narodowej. Z uwagi na szeroki zakres stosowania wykładu w doskonaleniu nauczycieli oraz rekomendowanie tej formy w rozporządzeniu MEN istotnym wydaje się określenie jednoznacznie tego pojęcia. W przedmiotowej pracy przyjąłem, że wykład to wyodrębniona pozaszkolna forma organizacji procesu kształcenia o czasie trwania do pięciu godzin zajęć dydaktycznych, stosowana w kształceniu dorosłych, w tym w procesie doskonalenia zawodowego nauczycieli, podczas którego wyznaczone cele kształcenia osiągnąć są głównie metodą wykładu<sup>1380</sup>. Należy zauważyć, że pojęcie wykładu odnosi się zarówno do formy, jak i metody kształcenia. Jest to najczęściej stosowana metoda nauczania w kształceniu dorosłych.

Najważniejszymi odmianami formy wykładu są prelekcja i prezentacja. Prelekcja to odmiana wykładu o treści charakteryzującej się otwartością i dyskusyjnością. W prelekcji wykorzystywanej w doskonaleniu zawodowym zazwyczaj wydzielone są dwie części: pierwsza, która jest prezentacją treści (tez) przygotowaną przez prowadzącego i druga, która jest dyskusją nad tymi treściami. Celem tej formy jest popularyzacja jakiegoś zagadnienia. Tematyka odnosi się do konkretnej sytuacji i kierowana jest do szerokiego grona odbiorców. Prelekcja ma okazjonalny charakter<sup>1381</sup>. Prezentacja to odmiana wykładu kierowana zwykle do małych grup, która różni się od formy klasycznej wykorzystywaniem multimedialnych środków kształcenia<sup>1382</sup>.

Wśród form doskonalenia możemy wyróżnić również konferencję. Jest to spotkanie w celu omówienia konkretnego zagadnienia. To spotkanie w celu dyskusowania, rozwiązywania problemów i ich konsultowania. W żaden sposób konferencja nie jest uwarunkowana konkretną liczbą uczestników. Jej uczestnicy skupiają się na wymianie informacji, a ich spotkaniu towarzyszy ściśle określony cel. Konferencje można najogólniej podzielić ze względu na ich przedmiot, czyli omawiane zagadnienia, to bowiem warunkuje, kto będzie w nich uczestniczył. Można wyróżnić następujące konferencje, na przykład: naukowe, biznesowe, handlowe,

---

<sup>1379</sup> B. Cieśleńska, *Przemiany doskonalenia zawodowego...*, s. 9.

<sup>1380</sup> A. Baracz, *Istota i miejsce doskonalenia...*, s. 34.

<sup>1381</sup> A. Rozmus, *Wykładowca doskonały. Podręcznik nauczyciela akademickiego*, Wydawnictwo Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2021, s. 52.

<sup>1382</sup> Tamże, s. 56.

prasowe, polityczne. W doskonaleniu zawodowym nauczycieli bardzo często organizuje się konferencje naukowe lub popularnonaukowe. Podstawową częścią wszystkich konferencji są sesje wykładowe, w ramach których wykładowcy referują zagadnienia czy prezentują wyniki badań. Po jej zakończeniu bardzo często odbywa się również ograniczona w czasie publiczna dyskusja. Zwykle nad przebiegiem sesji wykładowej czuwa jej przewodniczący lub moderator. Sesje dzielą się przeważnie na kilka bloków, między którymi odbywają się przerwy. Bardzo często w czasie przerw odbywają się ożywione dyskusje kulturalne. W czasie konferencji odbywają się często: sesje plakatowe (posterowe), w ramach których prezentowane są wyniki badań, panele dyskusyjne, w ramach których przewodniczący panelu wygłasza mowę wprowadzającą, po czym rozpoczyna się wolna dyskusja, której przebieg organizuje na bieżąco przewodniczący.<sup>1383</sup>

Można wyróżnić również: sympozja, zjazdy, kongresy, zebrania. Sympozja to zebrania specjalistów i profesjonalistów w określonej dziedzinie, które poświęcone są omawianiu określonych zagadnień, analizowaniu konkretnych tematów, wyciąganiu wniosków i stawianiu tez. Bardzo często mają charakter naukowy i bywają ściśle związane ze środowiskiem akademickim<sup>1384</sup>. Podobnie opisywany jest w literaturze zjazd. To zgromadzenie osób, bardzo często przedstawicieli określonej organizacji, których celem podczas wspólnych obrad jest omówienie jakiegoś problemu, wymiana poglądów i doświadczeń, wyciągnięcie wniosków i ustalenie toku dalszego działania. Choć przez wielu autorów zjazd utożsamiany jest z konferencjami, to może różnić się przynależnością uczestników do określonego środowiska. O ile uczestnicy konferencji są przedstawicielami różnych, zbliżonych do siebie branż, o tyle osoby uczestniczące w zjeździe pochodzą z jednego środowiska (np. zjazd pedagogów, zjazd lekarzy, zjazd partyjny)<sup>1385</sup>. Cechą charakterystyczną kongresu jest regularność spotkań. Uczestnicy spotykają się najczęściej raz w roku na sesjach trwających od kilku do kilkunastu dni, podczas których wymieniają się poglądami, uwagami na interesujące ich tematy. Najczęściej to spotkania o charakterze naukowym, politycznym, religijnym itp. Jest to forma spotkania niezależna. Organizowana w ściśle określonym czasie przewidzianym programem, a jego wyniki są szeroko popularyzowane<sup>1386</sup>. Zebranie to zgromadzenie pewnej liczby osób poświęcone omówieniu jakiś spraw ważnych dla danej grupy. Bardzo częstym synonimem

---

<sup>1383</sup> K. Choryńska, K. Michalska, *Nauka dla wszystkich. Rola bibliotek pedagogicznych i naukowych w Polsce – zarys zagadnienia*, Wydawnictwo SBP, Warszawa 2021, s. 187.

<sup>1384</sup> Tamże, s. 188.

<sup>1385</sup> Tamże.

<sup>1386</sup> *Słownik języka polskiego PWN*, (red.) L. Drabik, A. Kubiak-Sokół, E. Sobol, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 981.

zebrania jest posiedzenie (na przykład rady pedagogicznej)<sup>1387</sup>. Wymienić należy również obrady, których celem jest wypowiedzenie się, naradzenie lub podjęcie uchwały czy decyzji w sprawach interesujących jego uczestników. Tożsame są z naradami. Zebrania i obrady bywają też częścią kongresów, zjazdów, konferencji.

W szkole bardzo ważnym elementem procesu doskonalenia nauczycieli, szczególnie w wewnątrzszkolnym doskonaleniu, są zebrania rady pedagogicznej, o których mowa w Ustawie<sup>1388</sup>. Oprócz tego nauczyciele mogą szkolić się poprzez udział w spotkaniach komisji przedmiotowych czy zespołach zadaniowych. W definicjach tych form pojawia się pojęcie spotkanie. Przyjmuje się, że spotkanie to planowe, zorganizowane zebranie dwóch lub więcej osób z założeniem osiągnięcia określonego celu: wymiany opinii, uzgodnienia założeń, ustalenia postępowania<sup>1389</sup>. Ważne w spotkaniu jest wyznaczenie celu, bo bez określonego konkretnego zadania nie może być uważane za spotkanie zbiorowe. Doskonale w model spotkania wpisuje się konsultacja. To metoda polegająca na udzielaniu indywidualnych i zbiorowych wyjaśnień uczącym się nauczycielom, gdy napotykają trudności w zrozumieniu określonych zagadnień. Podstawą i warunkiem jej skuteczności jest zgłoszenie przez uczącego się nauczyciela konkretnych pytań i wątpliwości. Głównie konsultacji udzielają pracownicy instytucji wspierających: PDN (doradcy metodyczni), PPP i BP<sup>1390</sup>.

Szkolenie to kształcenie w zakresie nieskomplikowanych umiejętności i nawyków praktycznych, które nie wymagają szczegółowego przygotowania teoretycznego. W ujęciu słownikowym szkolenie to cykl wykładów poświęconych sprecyzowanemu tematowi, którego głównym celem jest uzupełnienie czyjegoś wykształcenia, zdobytej wiedzy albo uzupełnienie i doskonalenie umiejętności i kwalifikacji zawodowych<sup>1391</sup>. Szkolenie należy rozpatrywać jako formę kształcenia osób dorosłych. Pierwotnie definiowało się szkolenie jako formę przyuczenia pracowników do wykonywania określonych zadań na stanowisku pracy. Z biegiem czasu szkolenie zaczęto traktować jako szereg systematycznych i celowych działań organizacji, które mają na celu pogłębienie i poszerzenie potencjału pracownika, aby spełniał nie tylko aktualne, ale i przyszłe potrzeby firmy. Zatem szkolenie to działanie mające na celu uzupełnienie lub pogłębienie wiedzy, kształtowania umiejętności oraz odpowiednich postaw pracowników<sup>1392</sup>.

---

<sup>1387</sup> A. Rozmus, Wykładowca doskonały..., s. 81.

<sup>1388</sup> Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty, Dz. U. 2022 poz. 2230.

<sup>1389</sup> M. Gosek, Doskonalenie kompetencji medialnych nauczycieli w okresie pandemii COVID-19 – perspektywa Placówek Doskonalenia Nauczycieli, „Kultura – Media – Teologia” 2021, nr 48, s. 156–176.

<sup>1390</sup> Tamże.

<sup>1391</sup> Słownik języka polskiego PWN..., s. 1001.

<sup>1392</sup> K. Piwowar-Sulej, Zrównoważony rozwój personelu poprzez szkolenia, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2022, s. 43.



Definicja wskazuje, że forma szkolenia odpowiada wymaganiom stawianym przez gospodarkę opartą na wiedzy. W literaturze wyróżnia się następujące funkcje szkoleń:

- a) adaptacyjna – jej celem jest dostosowanie wiedzy i umiejętności pracownika do wymagań stanowiska pracy, najczęściej stosowana jest wobec nowych pracowników,
- b) modernizacyjna – jej celem jest odświeżenie wiedzy z danej dziedziny, która na skutek postępu mogła się zdezaktualizować,
- c) innowacyjna – jej celem jest szkolenie pracowników, którzy będą mieć wpływ na wdrażanie nowych rozwiązań w miejscu pracy,
- d) społeczna – jej celem jest rozwijanie umiejętności interpersonalnych pracowników, służy integracji pracowników wokół wspólnych celów<sup>1393</sup>.

Rozróżniamy następujące szkolenia:

- a) otwarte – otwarte dla wszystkich chętnych,
- b) zamknięte – organizowane dla potrzeb konkretnego podmiotu,
- c) wewnętrzne – prowadzone przy pomocy własnej kadry szkoleniowej w zakładzie pracy,
- d) zewnętrzne – prowadzenie szkolenia zakład pracy zleca wyspecjalizowanym firmom szkoleniowym,
- e) indywidualne – odbywają się bezpośrednio między uczestnikiem a trenerem, pomagają osiągnąć lepsze wyniki, uczą nowych umiejętności skuteczniej dzięki rzetelnej ocenie i informacji zwrotnej,
- f) grupowe – skierowane do większej liczby osób, z uwagi na oddziaływanie grupy na jednostkę uczą takich kompetencji jak: praca w zespole, radzenie sobie ze stresem, rozwiązywanie konfliktów<sup>1394</sup>.

Według Kocha szkolenie jest bardzo ważnym czynnikiem sukcesu firmy czy gospodarki narodowej<sup>1395</sup>. Szkolenia stanowią formę edukacji pozaszkolnej, pozaformalnej, to znaczy są realizowane poza programami kształcenia i szkoleniami prowadzonymi do uzyskania kwalifikacji. Oznacza to, że dopiero suma przebytych szkoleń może ułatwić zdobycie nowych kwalifikacji, natomiast pojedyncze szkolenia pomagają w rozwijaniu wiedzy i umiejętności<sup>1396</sup>.

Kolejną ważną formą w doskonaleniu zawodowym nauczycieli jest pojęcie kurs. T. Nowacki, twórca polskiej szkoły pedagogiki pracy, poprzez pojęcie kurs rozumie

---

<sup>1393</sup> Tamże, s. 47.

<sup>1394</sup> K. Piwowar-Sulej, Profesjonalne zarządzanie szkoleniami w organizacjach, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2019, s. 162.

<sup>1395</sup> R. Koch, Słownik zarządzania i finansów, Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków 1997, s. 60.

<sup>1396</sup> Tamże, s. 62.

wyodrębnioną pozaszkolną form organizacyjną zawierającą proces kształcenia ukierunkowany na całość wiadomości i umiejętności skupionych wokół przeważnie wąskiego określonego działu (wyznacza go cel kursu i program), posiadający odpowiednią dokumentację pedagogiczną i kończący się z reguły sprawdzeniem opanowanych wiadomości lub umiejętności<sup>1397</sup>. W rozporządzeniu Ministra Edukacji i Nauki z dnia 3 lutego 2006 roku w sprawie uzyskiwania i uzupełniania przez osoby dorosłe wiedzy ogólnej, umiejętności i kwalifikacji zawodowych w formach pozaszkolnych<sup>1398</sup> kurs definiowany był następująco: „Kurs to pozaszkolna forma kształcenia o czasie trwania nie krótszym niż 30 godzin zajęć edukacyjnych, której ukończenie umożliwia uzyskanie lub uzupełnienie wiedzy ogólnej, umiejętności lub kwalifikacji zawodowych, realizowana zgodnie z programem nauczania przyjętym przez organizatora kształcenia”<sup>1399</sup>. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 stycznia 2012 roku w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych<sup>1400</sup> nie określa już pojęcia kurs, natomiast wprowadza jego cztery rodzaje: kwalifikacyjny kurs zawodowy, kurs umiejętności zawodowych, kurs kompetencji ogólnych oraz inne kursy zawodowe. Zgodnie z tym rozporządzeniem wszystkie wymienione kursy mogą prowadzić placówki kształcenia ustawicznego, placówki kształcenia praktycznego, ośrodki dokształcania i doskonalenia zawodowego. Rozporządzenie to zostało znowelizowane 19 marca 2019 roku rozporządzeniem w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych<sup>1401</sup>.

Szczególony rodzaj kursów w doskonaleniu zawodowym nauczycieli to kursy kwalifikacyjne (36 wskazań). Mogą je prowadzić tylko akredytowane placówki doskonalenia nauczycieli za zgodą kuratora oświaty właściwego ze względu na siedzibę placówki. Kursy kwalifikacyjne, o których mowa w przepisach w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli, mogą być prowadzone w zakresie: przygotowania pedagogicznego dla nauczycieli praktycznej nauki zawodu, pedagogiki specjalnej dla nauczycieli praktycznej nauki zawodu, zarządzania oświatą. Wniosek o wyrażenie zgody na organizację kursu placówka doskonalenia nauczycieli składa kuratorowi oświaty. Wniosek taki zawiera: szczegółowy plan i program kursu odpowiadający wymogom określonym w ramowym planie i programie kursu kwalifikacyjnego zatwierdzonym przez ministra do spraw

---

<sup>1397</sup> A. Baracz, *Istota i miejsce doskonalenia...*, s. 34.

<sup>1398</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 3 lutego 2006 roku w sprawie uzyskiwania i uzupełniania przez osoby dorosłe wiedzy ogólnej, umiejętności i kwalifikacji zawodowych w formach pozaszkolnych, Dz. U. 2006 nr 31 poz. 216 z późn. zm.

<sup>1399</sup> Tamże.

<sup>1400</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 stycznia 2012 roku w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych, Dz. U. 2012 poz. 186.

<sup>1401</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19 marca 2019 roku w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych, Dz. U. 2019 poz. 652.

oświaty, termin kursu kwalifikacyjnego, wykaz osób przewidzianych do realizacji zajęć, kryteria naboru uczestników, informacje o warunkach lokalowych i wyposażeniu umożliwiającym prawidłową realizację zajęć. Placówka doskonalenia nauczycieli, która prowadzi kurs kwalifikacyjny, jest obowiązana do prowadzenia oceny wewnętrznej procesu realizacji kursu kwalifikacyjnego oraz do prowadzenia dokumentacji kursu. Uczestnik kursu kwalifikacyjnego po jego ukończeniu otrzymuje świadectwo, którego wzór również określa rozporządzenie<sup>1402</sup>.

Preferowanym rodzajem kursu w doskonaleniu nauczycieli jest kurs doskonalący (207 wskazań). Jest to forma kształcenia, dzięki której nauczyciele mogą na bieżąco uzupełniać wiedzę i umiejętności. Kurs taki nie musi odnosić się do aktualnie zajmowanego stanowiska, może uczyć i doskonalić od podstaw bardziej uniwersalnych umiejętności. Najczęściej łączy teorię z praktyką (wykłady i ćwiczenia). Kończy się wydaniem zaświadczenia przez organizatora kursu. Kursy doskonalące mogą prowadzić placówki doskonalenia nauczycieli, placówki kształcenia ustawicznego oraz wszystkie instytucje wspomagające proces doskonalenia nauczycieli<sup>1403</sup>.

Reasumując, stwierdzam, że z pojęciem szkoleń pracowników wiąże się zagadnienie społeczeństwa wiedzy. Współcześnie bowiem wiedza jest najważniejszym zasobem każdej firmy, instytucji czy organizacji. Jej upowszechnienie na przykład poprzez szkolenia i wykorzystanie w odpowiedni sposób prowadzi do realizacji celów, misji i wizji każdej organizacji, w tym szczególnie szkoły. W organizacjach uczących się to właśnie wiedza zwiększa wartość zasobów ludzkich. Dzięki odpowiedniemu doborowi oraz przeprowadzeniu właściwych szkoleń zmieniają się postawy pracowników, poszerza się ich wiedza oraz umiejętności, które są potrzebne do osiągnięcia przez nich wymaganych efektów. Szkolenia są czynnikiem motywującym dla pracowników. Dzięki nim mogą bardziej zaangażować się w pracę i czerpać z niej satysfakcję.

W pozycji „Inne, jakie” badani nauczyciele wymienili również szkolenia innowacyjne, odbiegające metodyką od klasycznych szkoleń. Zatem deskrypcja innowacyjnych form doskonalenia zawodowego wskazanych przez badanych nauczycieli jest niezbędna w niniejszym opracowaniu. Innowacja to wprowadzenie w życie wynalazku, ucieleśnienie, kombinacja lub synteza wiedzy w postaci oryginalnych, ważnych lub cenionych produktów, procesów lub usług<sup>1404</sup>. Innowacja w edukacji dotyczy zarówno polepszenia jakości nauczania,

---

<sup>1402</sup> A. Baracz, *Doskonalenie zawodowe nauczycieli ...*, s. 123.

<sup>1403</sup> Tamże, s. 126.

<sup>1404</sup> J. Kordos, *Innowacje i badania innowacyjności*, „Wiadomości Statystyczne” 2020, 65 (01), s. 46.

wyrównania szans edukacyjnych różnych grup społecznych, jak i skuteczności systemu zarządzania instytucjami szkoleniowymi czy lepszego gospodarowania środkami<sup>1405</sup>. M. Hołyński uważa, że kluczowe dla systemu edukacji jest zdobywanie umiejętności samodzielnego myślenia i rozwiązywania problemów, ich lokalizowanie i innowacyjność<sup>1406</sup>.

Pojęcie innowacyjności i innowacyjne szkolenia są definiowane bardzo podobnie. Definicje innowacji w literaturze odnoszą się do kreacji nowych zjawisk, reformy, a także udoskonalenia dotychczas obowiązujących norm i prawidłowości<sup>1407</sup>. Wdrażanie innowacji w szkoleniach definiuje się jako podawanie wiedzy w nowy sposób oraz jako najnowszą porcję wiedzy z danej dziedziny<sup>1408</sup>. Innowacyjne szkolenia rozpatrywane ze strony teoretycznej określone są w literaturze jako przełomowe, nowe, niekonwencjonalne rozwiązania w metodach i technikach przekazywania wiedzy, a opierają się na aktywizującym podejściu do przekazywania wiedzy<sup>1409</sup>. Również włączenie do szkolenia elementów wartościowych dla rozwoju osobistego pracowników jest innowacyjnym szkoleniem<sup>1410</sup>. Zatem nie tylko innowacje dydaktyczne decydują o tym kryterium.

Dla rozwoju gospodarki opartej na innowacjach i nowoczesnych technologiach zasadnicze znaczenie ma kształtowanie postaw sprzyjających innowacyjności. Tym samym metody nauczania i uczenia się powinny w coraz większym zakresie uwzględniać potrzeby związane z kształtowaniem umiejętności proinnowacyjnych. Istotą tych zmian jest upowszechnienie metod opartych między innymi na kształceniu interdyscyplinarnym, eksperymentowaniu, metodzie projektów. Rozpowszechnienie w szerokim zakresie tego rodzaju metod nauczania i uczenia się wymaga odpowiedniego przygotowania nauczycieli (kadr uczących) w edukacji formalnej<sup>1411</sup>.

Innowacyjne metody szkolenia pracowników (nauczycieli) są nierozzerwalnie związane z postępem technologicznym, coraz wyższą świadomością nauczycieli na temat ich efektywnego uczenia się oraz ze zmieniającymi się uwarunkowaniami społeczno-kulturowymi. Szkolenia takie odgrywają dużą rolę w koncepcji zarządzania zasobami ludzkimi. Jednym z podstawowych założeń tej koncepcji jest nieustanny rozwój pracowników. Podczas innowacyjnych szkoleń wiedza jest przekazywana przystępnie i efektywnie. Dzięki

---

<sup>1405</sup> Tamże, s. 48.

<sup>1406</sup> J. Baruk, Wspieranie zarządzania innowacjami rozwiązaniami modelowymi, „Marketing i Rynek” 2021, (3), s. 14-27.

<sup>1407</sup> Tamże.

<sup>1408</sup> K. Piwowar-Sulej, Zrównoważony rozwój personelu..., s. 45.

<sup>1409</sup> Tamże.

<sup>1410</sup> J. Baruk, Wspieranie zarządzania..., s. 23.

<sup>1411</sup> J. Kordos, Innowacje i badania..., s. 49.

innowacjom szkolenia nie są nużące, niektóre z nich uczą przez zabawę. Innowacjami często są techniki, które wspierają proces nauki tak, by wiedza była jak najlepiej przyswajana<sup>1412</sup>.

Proponując nauczycielom innowacyjne rozwiązania, w szkoleniach nie sposób pominąć opcji wykorzystania najnowszych technologii jako metody przekazu wiedzy<sup>1413</sup>. Przykładowo e – learning jest najczęściej kojarzony z nauczaniem, w którym stroną przekazującą wiedzę i egzaminującą jest komputer, dlatego przyjęło się nazywać tę formę nauki „distance learning”, w którym nie ma się fizycznego kontaktu z nauczycielem<sup>1414</sup>. Ta forma szkolenia wymaga od uczestnika jedynie komputera i dostępu do Internetu. Zarówno czas, jak i miejsce edukacji są dowolne. Podobnym przykładem wykorzystania nowych technologii w szkoleniach są audiobooki. Cały materiał zawarty jest w formie przygotowanej do odsłuchu (na komputerze, telefonie). Nauczyciele bardzo sobie cenią, że mogą uczestniczyć w takich szkoleniach o dowolnej porze, powracać do treści wiele razy w dowolnym miejscu. Ta forma pozwala również dyrektorowi monitorować postęp w zdobywaniu wiedzy<sup>1415</sup>. Oferta e-szkoleń obejmuje ponadto wirtualne biblioteki wiedzy, gotowe szkolenia on-line, narzędzia typu wiki, videocasty, webinary, rozwiązania bazujące na mechanizmach social learningu<sup>1416</sup>. Zwolennicy e-szkoleń podkreślają, że tego typu szkolenia są szybką odpowiedzią na jakąś potrzebę szkoleniową. Wyróżniamy e-szkolenia gotowe i dedykowane. Najlepsze zastosowanie dla szkoleń gotowych to tak zwana „twarda wiedza” przekazywana w zakresie bhp, pierwszej pomocy (w formie wykładu), szkolenia z prawa oświatowego, programowania, poznawania aplikacji, obsługi programów komputerowych. Szkolenia tego typu to szybka droga do odświeżenia wiedzy już nabytej. Szkolenia dedykowane, czyli przygotowane na zamówienie konkretnej szkoły, to dzisiaj najbardziej rozpowszechniona forma zdobywania wiedzy z wykorzystaniem nowoczesnych technologii (szczególnie w okresie pandemii). Wśród e-szkoleń dużym zainteresowaniem cieszą się webinary. To dobre narzędzie do szkoleń krótkich, gdy chcemy przekazać wiedzę „w pigułce”. Ich zastosowanie ma sens, jeżeli osoby w nich uczestniczące są dobrze zmotywowane do zdobywania wiedzy. Zwolennicy tej metody wskazują na jej skuteczność – porównywalną do szkoleń tradycyjnych. Sceptycy zauważają, że efektywność webinarów jest niższa w porównaniu do typowych zajęć warsztatowych. Fora

---

<sup>1412</sup> M. Adamowicz, Kompetencje profesjonalne nauczyciela. Deskrypcje i reinterpretacje, „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne” 2021, (38), s. 11-22.

<sup>1413</sup> J. Malach, K. Kostolánová, M. Chmura, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szafránska-Gajdzica, ICT – supported education at Czech and Polish universities: a comparative study. “International Journal of Information and Communication Technologies in Education” 2015, 4, 4.

<sup>1414</sup> M. Adamowicz, Kompetencje profesjonalne nauczyciela..., s. 92.

<sup>1415</sup> A. Baracz, Doskonalenie zawodowe nauczycieli ..., s. 123.

<sup>1416</sup> E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica, M. Chmura, J. Malach, Research into students' ICT competencies and their use in ICT at selected universities. A Polish – Czech comparative study, „Studia Edukacyjne” 2015, 36.

dyskusyjne wykorzystywane są w szkoleniach głównie jako narzędzie komunikacji aniżeli do przekazywania wiedzy. Bardzo częstą praktyką ośrodków szkoleniowych jest wprowadzenie możliwości komunikowania się za pośrednictwem forum ograniczonego czasowo – to znaczy uruchomionego po zakończonym szkoleniu prowadzonym w formie tradycyjnej. Wówczas możliwa jest wymiana wiedzy, wyjaśnienie wątpliwości, wyrażenie dodatkowych uwag i opinii między nauczycielami a trenerami prowadzącymi szkolenie. Plusem takiego narzędzia jest możliwość dzielenia się wiedzą, uczenie się na doświadczeniu innych, usprawnienie przepływu informacji. Słabością tego narzędzia w profesjonalnych szkoleniach jest konieczność stałego monitorowania zamieszczonych postów, co wymaga oddelegowania do tego moderatorów, czyli osób, które zarządzają poszczególnymi wątkami szkolenia. Jak zaobserwowałam, korzystaniu z forów nie sprzyja mała aktywność nauczycieli i strach przed zadawaniem pytań. Z ciekawych propozycji e-szkoleń nauczyciele wymieniali formę dzielenia się doświadczeniem w formule on-line – inaczej communities of practice. Przykładem zastosowania są tworzone na potrzeby konkretnych projektów szkoleniowych tak zwane e-rommy, każdy dopasowany do innego obszaru tematycznego. Z moich obserwacji wynika, że jest to forma ciesząca się coraz większym zainteresowaniem nauczycieli, szczególnie w okresie pandemicznym i teraz w okresie popandemicznym. Istnieje duża szansa na upowszechnienie się tej formy, gdyż obserwowany jest trend w doskonaleniu związany z zarządzaniem wiedzą i dzieleniem się informacjami. Bariery przy jej wdrażaniu w praktyce jest jednak niechęć części nauczycieli do przekazywania innym własnych rozwiązań metodycznych. Rozwiązania typu: wiki, webcasty, audiobooki, wirtualne biblioteki wiedzy postrzegane są w procesie szkoleniowym w kategoriach wsparcia, czegoś, co nie będzie zastępowało typowego szkolenia, ale będzie go uzupełniało. Nowe formy szkoleniowe to element, który pozwala poszerzyć wiedzę i wspierać działania rozwojowe oraz może służyć do motywowania nauczycieli do samorozwoju<sup>1417</sup>.

Przykładem innowacyjnych rozwiązań szkoleniowych pracowników może być idea grywalizacji. Jest to forma uczenia się poprzez granie, zawiera zarówno element rozrywki, jak i nauki. Dzięki temu, że uczestnik szkolenia gra, bierze udział w prowadzonym szkoleniu. Ta forma nauczania pobudza emocje szkolonych, co ułatwia zapamiętywanie, pozwala też na popełnianie błędów i eksperymentowanie. To bardzo dobre szkolenia sprawdzające się w integracji zespołów nauczycielskich<sup>1418</sup>.

---

<sup>1417</sup> E. Ogrodzka-Mazur, A. Szafrńska, J. Malach, M. Chmura, Cultural identity and education of learning young adults in selected countries of East-Central Europe. A Polish-Czech comparative study, Vandenhoeck & Ruprecht V&R 2021.

<sup>1418</sup> K. Szachta, Grywalizacja w strategiach marketingowych na przykładzie rynku e-commerce, „Zeszyty Naukowe Polskiego Towarzystwa Ekonomicznego w Zielonej Górze” 2022, 9 (16), s. 149-159.

W szkoleniach innowacyjnych pojawia się też tak zwana terapia prowokatywna, której twórcą jest F. Farrelly. Wykorzystują ją trenerzy terapeuci, doradcy, specjaliści, coache. Polega na udzielaniu porad, wskazówek, pomocy w sposób prowokacyjny. Terapia prowokatywna mówi, że ludzie są bardziej odporni niż może się wydawać. Ludzie noszą w sobie o wiele więcej stanowczości, siły i poczucia humoru, niż można sądzić, kiedy mówią o swoich problemach. Potrafią wiele wytłumaczyć. Istotne w tej metodzie jest, by osoba, która prowadzi szkolenie, nie uważała uczestników za osoby z wyjątkowymi problemami czy poglądami, a traktowała je jako doświadczenia uniwersalne. Trener prowadzący szkolenie prowokuje uczestników do różnych, często nieprzyjemnych, skrajnych, bolesnych przemyśleń. Przeżywanie skrajnych emocji ma pobudzić nauczycieli do swobody myślenia. Szkolenia te świetnie sprawdzają się w sytuacji rozwiązywania konfliktów w szkole, ale również uczą rozwiązywać problemy w sytuacji kryzysowej w rodzinach uczniów oraz problemy wychowawcze w klasie<sup>1419</sup>.

Szkolenia inscenizowane to kolejny przykład innowacyjności w szkoleniach. Mają podnieść efektywność uczenia się dorosłych. Polegają na odgrywaniu przez wszystkich uczestników szkolenia scen powiązanych z problematyką spotkania. Scenki bardzo często są nagrywane po to, by można było przeanalizować szkolenie i wyciągnąć wnioski. Posłużenie się metodą inscenizacji podczas szkolenia ułatwia uczestnikom zastąpienie postaw niepożądanych pożądanymi<sup>1420</sup>.

Metodą szkoleń zaliczanych do grupy innowacyjnych i często stosowanych w procesie doskonalenia zawodowego nauczycieli jest myślenie wizualne. D. Roam definiuje myślenie wizualne jako wykorzystywanie umiejętności widzenia zarówno faktycznego, jak i korzystania z wyobraźni w celu identyfikowania pomysłów, do których nie da się dotrzeć innymi drogami, szybkiego i intuicyjnego przedstawiania tych pomysłów i ich opracowywanie. Myślenie wizualne jest skuteczną metodą kreowania, tworzenia, uczenia się i rozwiązywania problemów<sup>1421</sup>. Metoda ta jest doskonała w doskonaleniu nauczycieli. Wykorzystuje diagramy, wykresy, schematy, mapy myśli, interfejsy. Dzięki niej można opracowywać i rozwiązywać wiele występujących w życiu szkolnym problemów i tworzyć kreatywnie szkolne procedury.

Reasumując, uważam, że dzięki innowacyjnym formom szkoleń uczenie się nauczycieli staje się bardziej efektywne, przyczynia się do szybkiego i skutecznego przekazywania wiedzy i umiejętności, a tym samym warunkuje jakość szkoły. Rodzaje doskonalenia zawodowego

---

<sup>1419</sup> F. Farrelly, J. Brandsma, *Terapia prowokatywna*, Wydawnictwo Metamorfoza, Wrocław 2004.

<sup>1420</sup> K. Piwowar-Sulej, *Profesjonalne zarządzanie szkoleniami...*, s. 162.

<sup>1421</sup> D. Roam, *Narysuj swoje myśli. Jak skutecznie prezentować i sprzedawać pomysły na kartce papieru*, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2016, s. 81.

nauczycieli, metody i formy powinny odpowiadać współczesnym potrzebom, które preferują nauczyciele w codziennej praktyce szkolnej. Do światowych trendów współczesnej edukacji należy bowiem problem – jak uczyć uczniów uczenia się, jak wykorzystać w tym procesie nowoczesne technologie. Skoro jest to ważny temat we współczesnej edukacji uczniów, to zajmuje on również ważne miejsce w procesie doskonalenia i doksztalcania dorosłych, a szczególnie kadr odpowiedzialnych za proces uczenia się i nauczania. Umiejętność uczenia się to największy kapitał, który można wynieść ze szkoły. Jak wiadomo wiedza dość szybko umyka z głowy lub się dezaktualizuje. Umiejętność uczenia się – najlepiej stale doskonalona – pozostaje na całe życie.

W kategorii „jaka to była oferta” badani nauczyciele, wymieniając formę doskonalenia, wskazywali na różnorodną tematykę szkoleń. Najczęściej tematy dotyczyły: zagadnień metodycznych, pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz nowoczesnych technologii. Nauczyciele wykazywali niewielkie zainteresowanie tematami szkoleń związanych z ich rozwojem zawodowym. Chętnie podawali tematykę form doskonalenia, w których uczestniczyli. Z reguły wskazywali więcej niż dwie propozycje tematyczne. Wszystkie zarejestrowane propozycje tematyczne (odnotowałam 598 propozycji tematów szkoleń) uporządkowałam według form szkoleniowych.

*Warsztaty* (wskazywane przez badanych tematy): metodyczne dotyczące metod pracy na lekcjach z przedmiotów ogólnokształcących oraz przedmiotów zawodowych, nowości w dydaktyce, programowanie, prawo oświatowe, pomoc psychologiczno-pedagogiczna (240 wskazań).

*Kursy doskonalące* (wskazywane przez badanych tematy): edukacja regionalna, problemy wychowawcze w klasie szkolnej, cyberprzemoc, projekty edukacyjne, motywacja uczniów, profilaktyka zachowań agresywnych, praca z uczniem ze specjalnymi problemami edukacyjnymi, nowoczesne technologie w nauczaniu, metodyka języków obcych, szachy w szkole (127 wskazań).

*Studia podyplomowe* (wskazywane przez badanych kierunki studiów podyplomowych): oligofrenopedagogika, autyzm, terapia pedagogiczna, zarządzanie oświatą, doradztwo zawodowe, logopedia, plastyka, muzyka, technika, etyka, informatyka, biologia, wiedza o społeczeństwie (87 wskazań).

*Seminaria* (wskazywane przez badanych tematy): pozyskiwanie środków europejskich, nowoczesne formy kształcenia, praca wychowawcza nauczyciela, kompetencje komunikacyjne nauczyciela, praca z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, praca z dysfunkcyjną rodziną (56 wskazań).



*Kursy kwalifikacyjne* (wskazywane przez badanych tematy): języki obce w szkole, zarządzanie oświatą, oligofrenopedagogika, kierownik wypoczynku, kierownik wycieczek szkolnych (48 wskazań).

*Konsultacje*: z doradcą metodycznym, z pracownikami poradni psychologiczno-pedagogicznej, kuratorem sądowym. policją, opieką społeczną (40 wskazań).

W kwestionariuszu zamieściłam również pytanie o częstotliwość korzystania z poszczególnych form doskonalenia w ostatnich pięciu latach. Wśród respondentów, którzy wskazali warsztaty jako dominującą formę doskonalenia zawodowego, pojawiły się następujące odpowiedzi dotyczące częstotliwości: 130 respondentów deklarowało, że w ostatnich pięciu latach przynajmniej dwa razy wybrało warsztaty jako formę szkoleniową, 87 – trzy razy, 32 badanych wskazało cztery razy, a 15 osób – pięć i więcej. W pozostałych formach szkoleniowych respondenci deklarowali następującą częstotliwość: kursy doskonalące: 105 respondentów wskazało raz, 32 deklarowało dwa razy, 34 przynajmniej trzy razy, a 36 badanych cztery razy i więcej. Studia podyplomowe: 130 respondentów deklarowało odpowiedź raz, 18 wskazało dwa razy, 32 wskazało trzy razy i więcej. Semina: 80 respondentów wybrało semina przynajmniej raz. Kursy kwalifikacyjne: 36 respondentów wskazało, że raz w omawianym okresie wybrało tę ofertę doskonalenia. Konsultacje: 52 respondentów wskazało, że korzystało z tej formy przynajmniej raz. W pozycji „inne, jakie” nie pojawiły się wskazania respondentów dotyczące częstotliwości.

Reasumując, stwierdzam, że tematyka szkoleń, w których uczestniczyli badani, oscyluje głównie wokół zagadnień metodycznych, zarówno ogólnokształcących, jak i zawodowych, nowości dydaktycznych, pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Z moich obserwacji wynika, że na ten rodzaj szkoleń istnieje największe zapotrzebowanie rad pedagogicznych. Nauczyciele preferują warsztat jako formę wiodącą na realizację tej tematyki. Częstotliwość, z jaką uczestniczyli badani, wskazuje na ich znaczną aktywność w tym zakresie. 130 badanych deklaruje, że w okresie ostatnich pięciu lat wybrało tę formę przynajmniej dwa razy. Takie zagadnienia tematyczne, jak: edukacja regionalna, nowoczesne technologie, praca z uczniem ze specjalnymi problemami edukacyjnymi chętnie realizowana jest w formie kursów doskonalących. Nie jest to bardzo popularna forma realizacji szkoleń, ponieważ jest czasochłonna i wymaga większego zaangażowania niż uczestnictwo w jednorazowych, z reguły, warsztatach. Z deklaracji badanych wynika, że aż 105 respondentów wybrało tę formę przynajmniej raz w omawianym okresie. Studia podyplomowe w okresie reformy z 2017 roku cieszyły się ogromnym zainteresowaniem. Nauczyciele wręcz „masowo” wybierali tę formę podnoszenia kwalifikacji zawodowych. Byli to z reguły nauczyciele likwidowanych

gimnazjów oraz nauczyciele szkół podstawowych. W początkowym okresie wdrażania reformy, szczególnie w roku szkolnym 2017/2018 i 2018/2019 dużą popularnością cieszyły się właściwie wszystkie studia kierunkowe ze wszystkich przedmiotów. Od roku szkolnego 2019/2020 sytuacja się uspokoiła i nauczyciele już z większym namysłem wybierali dla siebie nowe kwalifikacje. Niezmiennie od lat ogromną popularnością cieszą się studia podyplomowe w zakresie oligofrenopedagogiki, autyzmu, terapii pedagogicznej czy zarządzania oświatą. 130 respondentów w omawianym okresie wybrało przynajmniej raz tę formę doskonalenia. W formie seminarium najczęściej realizowane były tematy związane z pozyskiwaniem środków europejskich, nowoczesnych form kształcenia, pracy wychowawczej nauczycieli. Aż 80 respondentów deklarowało, że przynajmniej raz w omawianym okresie uczestniczyło w takiej formie szkoleniowej. Kurs kwalifikacyjny nie cieszy się wśród badanych dużym zainteresowaniem. Nauczyciele, zdobywając nowe kwalifikacje, jeżeli jest taka oferta, wybierają przeważnie studia podyplomowe. Badani, uzasadniając taki wybór, głównie zwracają uwagę na większy prestiż dyplomu studiów podyplomowych firmowanych przez wyższą uczelnię aniżeli zaświadczenia wydawane głównie przez placówki doskonalenia nauczycieli. Jeżeli już wybierają formę kursu kwalifikacyjnego, to są to następujące kierunki: języki obce, zarządzanie oświatą, oligofrenopedagogika dla nauczycieli zawodu. 36 respondentów wskazało, że wybrało tę formę przynajmniej raz w omawianym okresie. Konsultacje, obecnie, coraz częściej wracają do praktyki doskonalenia. Nauczyciele doceniają możliwość skonsultowania problemów ze specjalistami. Do najczęściej wybieranych należy konsultacja metodyczna, psychologiczno-pedagogiczna, a dopiero później specjalistyczna. 52 respondentów wybrało tę formę przynajmniej raz w omawianym okresie.

Przedstawiona analiza potwierdza, że nadal wśród form doskonalenia największą popularnością wśród nauczycieli cieszą się tradycyjne formy doskonalenia oraz dominuje tematyka związana z praktyczną stroną wykonywanego zawodu. Stąd dużo propozycji tematów metodycznych w ofercie placówek wspomaganie. Nadal trudno przekonać nauczycieli do korzystania z innowacyjnych form doskonalenia, takich, które nie są oparte głównie na formie przekazu wiedzy. Nauczyciele z dystansem podchodzą do szkoleń w formie warsztatu czy treningu psychologicznego. Mało jest propozycji takich form szkoleń oferowanych przez placówki doskonalenia nauczycieli i poradnie psychologiczno-pedagogiczne. Tymczasem warto rekomendować nauczycielom chociażby trening psychologiczny, bo to skuteczny sposób uczenia się umiejętności interpersonalnych. Ta forma szkolenia, odmienna od dotychczas stosowanych w systemowym doskonaleniu nauczycieli, znajduje szerokie zastosowanie w uczeniu się psychologów, lekarzy, nauczycieli oraz wszystkich tych, dla których ważne jest

systematyczne rozwijanie swoich umiejętności dobrego współzycia z ludźmi i bycia im pomocnym. Rozwija umiejętności ważne w kontaktach międzyludzkich i w kierowaniu własnym postępowaniem<sup>1422</sup>. W świecie dynamicznych przemian społecznych, stresu, jaki rodzą te przemiany, szczególnie nauczyciel powinien zadbać o swój dobrostan i permanentnie uczestniczyć w nowoczesnych formach szkoleń, odbiegających znacznie od klasycznych form doskonalenia. Przekonanie nauczycieli do tego rodzaju usług szkoleniowych to ogromne wyzwanie dla systemu doskonalenia i ludzi w nim pracujących. Bardzo optymistycznym wskazaniem badanych jest to, że nauczyciele przekonani są o skuteczności doskonalenia zawodowego i aktywnie w nim uczestniczą. Tylko nieliczna grupa badanych (0,6%) deklarowała brak zainteresowania tym procesem.

Następnie badani nauczyciele oceniali poszczególne komponenty form doskonalenia zawodowego. W kwestionariuszu ankiety poprosiłam badanych, by w pytaniu półotwartym ocenili poszczególne komponenty. Wyróżniłam następujące: stosowane metody, organizacja zajęć, łączenie teorii z praktyką, innowacyjność, przygotowanie prowadzących, „inne, jakie”. Respondenci mieli możliwość oceny poszczególnych kategorii w siedmiostopniowej skali od 1 – bardzo dobrze do 7 – bardzo źle.

Istnieją różne działania mające na celu doskonalenie umiejętności i poszerzanie wiedzy. Szkolenia to doskonała forma na poszerzanie kwalifikacji, zdobywania nowej wiedzy czy pogłębianie specjalizacji w określonej dziedzinie. Pełnią one różne funkcje, na przykład: adaptacyjną (dopasowanie wiedzy i umiejętności pracownika do wymagań danego stanowiska pracy), modernizacyjną (ma zastosowanie w ciągłej potrzebie odnawiania kwalifikacji), innowacyjną (tworzenie warunków korzystnych do wprowadzania nowych rozwiązań), społeczną (dotyczy współpracy międzyludzkiej, rozwijania umiejętności interpersonalnych, integracji pracowników, skupienia się na wspólnych celach)<sup>1423</sup>. Aby profesjonalnie i skutecznie zrealizować cykl szkoleniowy, trener korzysta z różnorodnych metod, których wybór uzależniony jest od wyboru odpowiedniej formy szkolenia, tematu, scenariusza, ale też grupy szkoleniowej. Opisując poszczególne formy szkolenia, które badani wskazali w kwestionariuszu, przyporządkowałam również do nich odpowiednie metody, które też szczegółowo omówiłam. Dodatkowo pragnę zwrócić uwagę na coraz bardziej popularne metody warsztatowo-treningowe, wzorowane na szkoleniach korporacyjnych, które znajdują zastosowanie w tradycyjnym systemie doskonalenia nauczycieli. Jest to podejście do szkoleń stosunkowo nowe, ale znajdujące coraz więcej zwolenników, szczególnie wśród nauczycieli

---

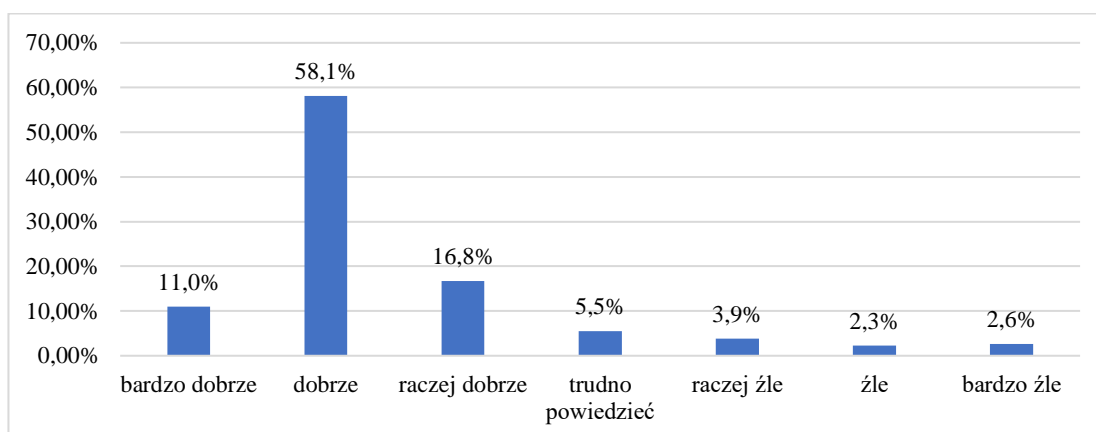
<sup>1422</sup> Z. Zaborowski, *Trening interpersonalny*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1985.

<sup>1423</sup> Tamże.

rozpoczynających pracę i będących na ścieżce awansu. Są to następujące metody: gorące krzesło, odgrywanie ról i scenek, dyskusja moderowana, instruktaż, przykłady audio i video, nagrywanie kamerą, trening ze stop klatka na feedback, gry i eksperymenty, mentoring, analiza przypadków, coaching<sup>1424</sup>.

Zatem na początku zapytałam badanych o ocenę stosowanych przez prowadzących w trakcie szkoleń metod. Ponad połowa badanych (58,1%) uznała, iż ocenia stosowane metody jako dobre. Niemal jedna piąta ankietowanych (16,8%) oceniła je jako raczej dobre, a jedna dziesiąta – jako bardzo dobre (11%). Mniejsza liczba respondentów oceniła ów komponent negatywnie: 3,9% - jako raczej złe, 2,3% – jako złe i 2,6% – jako bardzo złe. 5,5% badanych nie ma zdania na ten temat. Wyniki w ujęciu procentowym przedstawiłam na wykresie 37.

**Wykres 37.** Ocena komponentu form doskonalenia zawodowego – stosowane metody



N = 310

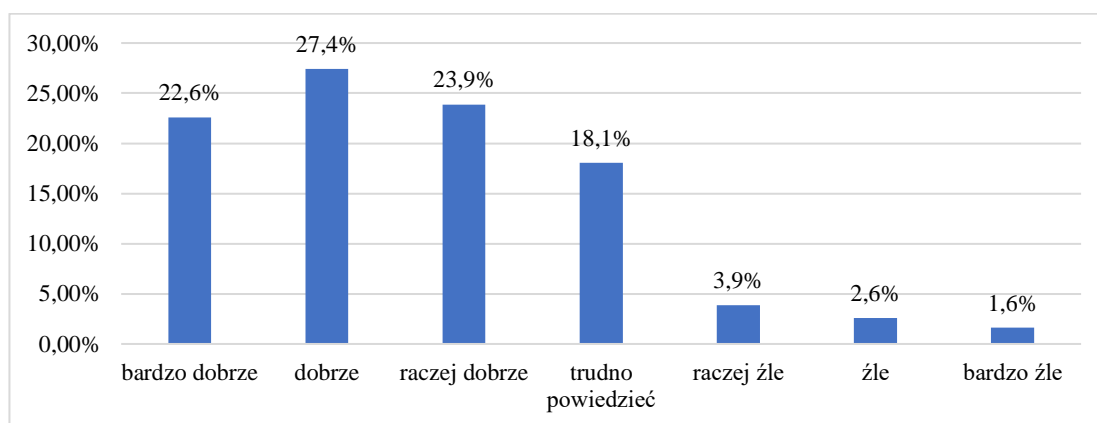
Źródło: opracowanie własne.

Następnym analizowanym komponentem form doskonalenia zawodowego, w którym respondenci brali udział, była organizacja zajęć. Na organizację zajęć składa się wiele elementów. W szkoleniach standaryzowanych podkreśla się znaczenie celu szkolenia i wyboru odpowiedniego tematu, kolejno miejsce szkolenia i zaplecze techniczne, harmonogram zajęć, odpowiednio przygotowany program, narzędzia ewaluacji czy wreszcie wybór szkoleniowca. Analizując ankiety ewaluacyjne uczestników szkoleń, sama niejednokrotnie zastanawiałam się, co przesądza o sukcesie organizacyjnym szkolenia. Z analizy tej wynika, że to czasami „drobiazgi” organizacyjne decydują o sukcesie, między innymi: punktualność rozpoczynania zajęć i ich kończenia, zakończenie szkolenia po czasie zawsze oceniane jest negatywnie, tempo szkoleń i ich dynamika, entuzjazm prowadzącego, przyjemna atmosfera, reagowanie na bieżące

<sup>1424</sup> Tamże.

potrzeby i elastyczność (na przykład przerwy na żądanie), ale też materiały szkoleniowe, ich dostępność i sposób opracowania oraz catering. Ponad jedna czwarta badanych (27,4%) uznała, iż jest to dobry element form doskonalenia zawodowego. Niemal jedna czwarta respondentów (23,9%) uznała go za raczej dobry, a kolejne 22,6% – za bardzo dobry. Mniejszość uznała go za raczej zły (3,9%), zły (2,6%) oraz bardzo zły (1,6%). Spora część badanych (aż 18,1%) nie miała zdania na ten temat. Odpowiedzi w ujęciu procentowym przedstawiłam na wykresie 38.

**Wykres 38.** Ocena komponentu form doskonalenia zawodowego – organizacja zajęć



N = 310

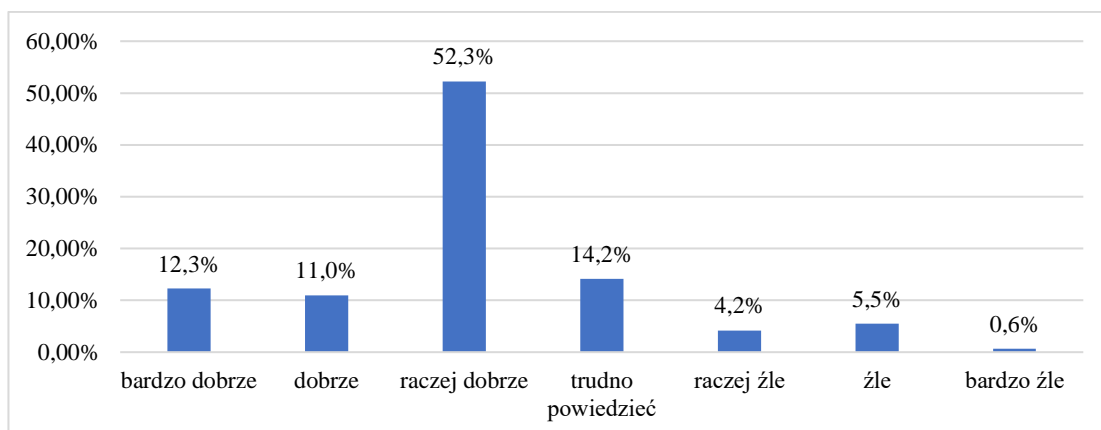
Źródło: opracowanie własne.

Łączenie teorii z praktyką to komponent, na który nauczyciele bardzo często zwracają uwagę, wybierając szkolenie. Zaleca się, aby był to podstawowy standard w kształceniu ustawicznym. Jest to zasada dydaktyczna, która polega na powiązaniu procesu kształcenia z życiem i sytuacjami problemowymi. Teoria przekazywana podczas szkolenia powinna wyjaśniać dane zjawisko, a praktyka ją dopełniać i sprawdzać. Zasada ta ma na celu przede wszystkim unikanie encyklopedyzmu w przekazywaniu gotowej, abstrakcyjnej wiedzy, której nie można potem zastosować w praktyce. Wiedza ma być przede wszystkim użyteczna. Mimo iż zasada ta nie jest nowością i znana jest w dydaktyce od dawna, to dopiero obecnie nabiera znaczenia, bowiem wyrabia u uczestników szkoleń przekonanie o użyteczności wiedzy, a przy tym wywołuje pozytywną motywację do doskonalenia. Ma zatem decydujący wpływ na aktywność własną i samodoskonalenie<sup>1425</sup>. Ponad połowa respondentów (52,3%) oceniła ów komponent raczej dobrze. Ponad jedna dziesiąta badanych (12,3%) – bardzo dobrze, a jedna dziesiąta (11%) – dobrze. 14,2% respondentów nie miało zdania w tym zakresie. Niewielka liczba ankietowanych oceniła element negatywnie: 5,5% – jako zły, 4,2% – jako raczej zły, a

<sup>1425</sup> R. Arends, *Uczymy się nauczać...*s.38.

niewiele ponad pół procenta badanych – jako bardzo zły. Wyniki w ujęciu procentowym zaprezentowałam na wykresie 39.

**Wykres 39.** Ocena komponentu form doskonalenia zawodowego – łączenie teorii z praktyką



N = 310

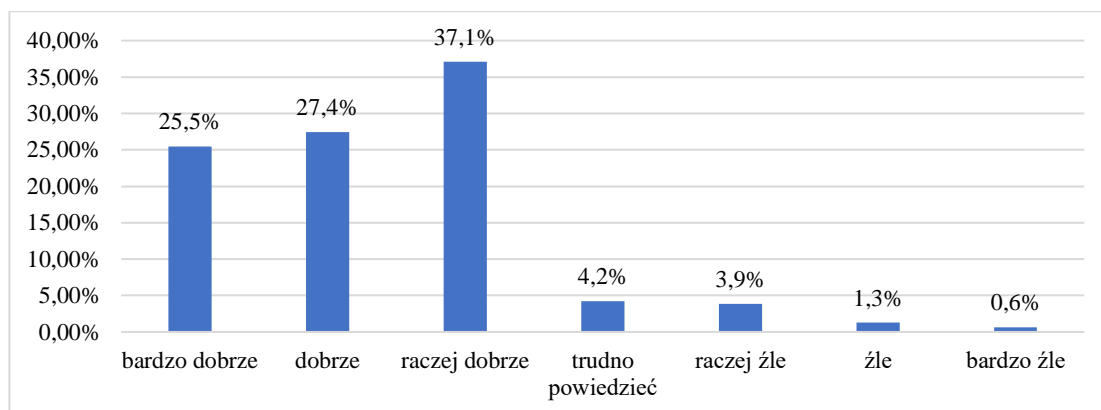
Źródło: opracowanie własne.

Innowacyjność w podejściu do szkoleń przybiera dwie formy. Uczestnicy szkoleń zainteresowani są innowacyjnymi szkoleniami, ale sami też szukają inspiracji i pomocy w podejmowanych przez nich innowacjach pedagogicznych. Opisując w niniejszej pracy innowacyjne formy szkoleniowe, omówiłam tylko te, które badani zaznaczyli w kwestionariuszu. Mimo że w doskonaleniu zawodowym nauczycieli dominuje tradycyjne podejście do szkoleń, to faktem jest, że współczesna szkoła poszukuje innowacyjnych rozwiązań, a nauczyciele chętnie wdrażają nowe pomysły. Potrzebują jednak inspiracji, oczekują pomocy i wsparcia. Innowacyjne projekty i szkolenia na pewno umożliwią transformację szkoły, dzięki czemu korzystnie może zmienić się ich miejsce pracy. Nauczyciele są tego świadomi. Z roku na rok przybywa również nauczycieli wdrażających z powodzeniem innowacje pedagogiczne. To nowatorstwo oparte jest na inwencji twórczej nauczycieli i jego kreatywności. Za nowatorskie uznajemy te działania, które są nowością w kulturze organizacyjnej danej szkoły, wykraczają poza zalecane warunki i sposoby realizacji. To sami nauczyciele odpowiadają za merytoryczną wartość pomysłu oraz jego jakość. Placówki szkolące wzmacniają potencjał nauczycieli i zachęcają do wdrażania rozwiązań innowacyjnych w szkołach i placówkach. Uczą kreatywności i świadczą opiekę merytoryczną nad wdrażanymi pomysłami<sup>1426</sup>. Ponad jedna trzecia badanych (37,1%) oceniła element raczej dobrze. Ponad jedna czwarta (27,4%) oceniła go dobrze, a jedna czwarta respondentów (25,5)

<sup>1426</sup> Tamże.

– bardzo dobrze. Znacznie mniejsza liczba ankietowanych oceniła komponent negatywnie: 3,9% – jako raczej zły, 1,3% – jako zły, a nieco ponad pół procenta – jako bardzo zły. Jedyne 4,2% badanych nie miało zdania w tym zakresie. Wyniki w ujęciu procentowym przedstawiłam na wykresie 40.

**Wykres 40.** Ocena komponentu form doskonalenia zawodowego – innowacyjność



N = 310

Źródło: opracowanie własne.

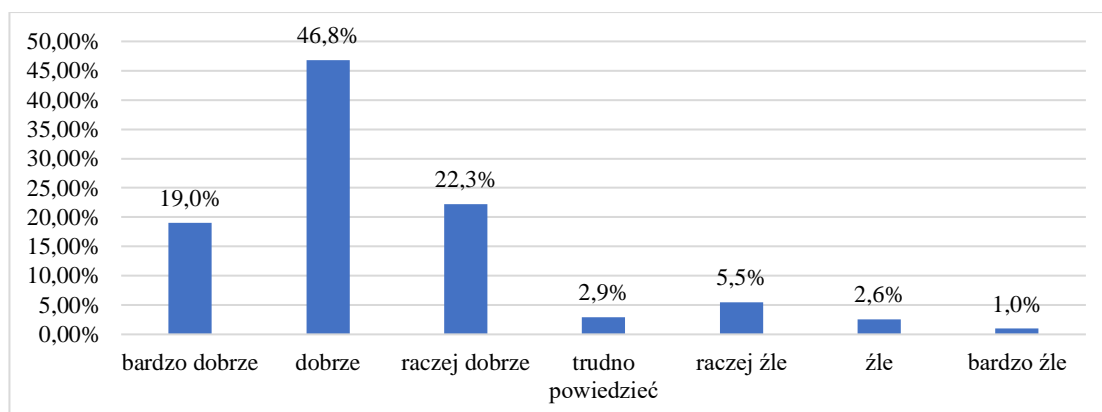
Przygotowanie prowadzących zawiera się w standardzie dotyczącym kompetencji i rozwoju kadry szkoleniowej i obejmuje wskaźnik dotyczący doświadczenia zawodowego, wykształcenia odpowiedniego do zakresu tematycznego prowadzonych szkoleń. Kompetencje osób zatrudnionych w placówkach wspierających pracę nauczyciela, działających na podstawie przepisów prawa oświatowego<sup>1427</sup> omówiłam szczegółowo w rozdziale piątym<sup>1428</sup>. W placówkach wspierania pracują również trenerzy, edukatorzy szkoleń. Polskie ustawodawstwo, jak do tej pory, nie zdefiniowało szczegółowo zawodu trenera. Oznacza to, że trenerzy nie uzyskują żadnego statusu zawodowego, z którym związane byłyby dodatkowe uprawnienia czy obowiązki. Trenerstwo w Polsce jest stosunkowo nową profesją. Popularność tego zawodu wzrosła wraz z tworzeniem się społeczeństwa obywatelskiego w latach 90. XX wieku. Jest to zawód kojarzony najczęściej z tworzonymi wtedy na masową skalę organizacjami pozarządowymi. Trener to osoba prowadząca szkolenia, warsztaty, treningi, proces edukacyjny. Koncentruje się zarówno na przygotowaniu wiedzy, jak i na praktycznych ćwiczeniach określonych umiejętności oraz podnoszeniu sprawności. K Vopel za najważniejsze w pracy trenerskiej uważa: autentyczność, gotowość do nauki, zręczność w

<sup>1427</sup> Dz. U 2019 poz. 1045.

<sup>1428</sup> Podrozdział 5.3.: Systemowe instytucje zewnętrzne wspierające proces doskonalenia zawodowego nauczycieli.

komunikacji, umiejętność improwizacji, pewność siebie, empatia, skromność, intuicja, zręczność w pracy z małymi i dużymi grupami, ale też wycucie własnej wrażliwości oraz pomaganie samemu sobie w odzyskaniu równowagi w życiu prywatnym i zawodowym<sup>1429</sup>. Instytucje certyfikujące pracę trenera przywiązują dużą wagę do etyki pracy zawodowej. Polskie Towarzystwo Psychologiczne opracowało trenerskie standardy etyczne, które unifikują pracę trenera i kształtują jego wizerunek etyczny. Są to reguły uniwersalne dla trenerów, edukatorów, nauczycieli oraz każdego, kto przekazuje wiedzę i umiejętności i wpływa na postawy innych ludzi<sup>1430</sup>. Prawie połowa badanych (46,8%) uznała ów komponent za dobry. Trochę ponad jedna piąta respondentów (22,3%) uznała go za raczej dobry, a 19% – za bardzo dobry. Mniejsza liczba badanych oceniła go negatywnie: 5,5% – jako raczej zły, 2,6% – jako zły i 1% – jako bardzo zły. Jedynie 2,9% ankietowanych nie miało zdania w tym zakresie. Wyniki w ujęciu procentowym przedstawiłam na wykresie 41.

**Wykres 41.** Ocena komponentu form doskonalenia zawodowego – przygotowanie prowadzących



N = 310

Źródło: opracowanie własne.

W kategorii „inne, jakie” nie pojawiły się żadne wskazania badanych nauczycieli dotyczące poszczególnych komponentów.

Reasumując, stwierdzam, że poziom świadczonych usług jest dla odbiorców szkoleniowych bardzo ważnym czynnikiem wpływającym na satysfakcję uczestników szkolenia. Najwyższy poziom rozwoju każdej kompetencji możliwy jest tylko wtedy, gdy wykorzystujemy nowe umiejętności w praktyce oraz wyznaczamy sobie kierunki dalszego

<sup>1429</sup> K. W. Vopel, Warsztaty..., s.34-38.

<sup>1430</sup> Polskie Towarzystwo Psychologiczne – certyfikacja trenerów, <https://psych.org.pl/certyfikaty-i-rekomendacje/rekomendacje-trenerskie> [dostęp: 15.02.2023].



rozwoju. A kluczem do sukcesu po szkoleniu jest gotowość do wprowadzania zmian. Uczestnicy szkoleń zawsze uczestniczą w procesie ewaluacji i na bieżąco oceniają poziom skuteczności i efektywności szkolenia. Nie jest dla mnie zaskoczeniem, że badani, oceniając poszczególne komponenty szkoleń, najlepiej ocenili komponent związany z innowacyjnością (90 % ocen pozytywnych). Ocena ta odpowiada współczesnym trendom w edukacji polegającym na poszukiwaniu nowatorskich rozwiązań, zarówno organizacyjnych w samym procesie cyklu szkoleniowego, jak i wdrażania przez nauczycieli w szkołach innowacji dydaktycznych. Badani przywiązują też dużą uwagę do przygotowania prowadzących (88,1% ocen pozytywnych). Cenią ich profesjonalizm, naturalność, autentyczność i poszukują charyzmatycznych trenerów, którzy będą ich inspirować i wzbudzać zainteresowanie. 85,9% badanych uważa, że to stosowane metody decydują o jakości szkolenia i zasadniczo wpływają na ich ocenę poziomu skuteczności szkolenia. 75,6% badanych uważa, że to zasada łączenia teorii z praktyką jest dla nich najważniejszym komponentem szkoleń. Praktyczne rozwiązania są nauczycielom bardzo potrzebne w pracy, szczególnie w okresie wdrażania reformy. Tempo i szybkość wprowadzanych zmian powodowały, że nauczyciele potrzebowali wsparcia i gotowych rozwiązań ułatwiających i porządkujących ich pracę. Na ostatniej pozycji badani wskazali organizację zajęć jako komponent wpływający na jakość prowadzonych szkoleń (tak uważa 73,9% badanych). Zatem badania potwierdzają, że zarówno proponowane formy szkoleń, jak i poszczególne komponenty procesu szkoleniowego decydują nie tylko o jego jakości i skuteczności, ale też wpływają na ogólną ocenę zadowolenia uczestników procesu szkoleniowego.

Oczekiwania odbiorców wobec prowadzonych szkoleń to kolejny aspekt podlegający ocenie badanych. Oczekiwania odbiorców usług szkoleniowych są bardzo różnorodne. Inne są oczekiwania odbiorców indywidualnych, a inne grup szkoleniowych, na przykład rad pedagogicznych. Znajomość oczekiwań klienta ma kluczowe znaczenie dla firm szkoleniowych. Umiejętność ich identyfikacji oraz spełnienie poprzez odpowiednią strategię i działalność, wpływa na pozycję placówki szkoleniowej na rynku. W przypadku usług szkoleniowych duże znaczenie ma fakt, że jakość szkoleń bezpośrednio wiąże się ze stopniem spełnienia oczekiwań klienta<sup>1431</sup>. Odpowiednia jakość jest osiągnięta dopiero w przypadku, kiedy ta jakość zostanie spełniona. Na podstawie oczekiwań klienta można określić cztery poziomy jakości: usługa, tak zwana minimalna, która spełnia minimalne standardy, które muszą zostać osiągnięte, usługa zasłużona, która spełnia standardy, jakie powinny zostać zrealizowane

---

<sup>1431</sup> A. Bielawa, Postrzeganie i rozumienie jakości – przegląd definicji jakości, „Studia i Prace WNEiZ” 2011, nr 21, s. 146.

w ramach określonej ceny szkolenia, usługa pożądana, której standard jest tożsamy z tym, czego pragnie klient oraz usługa idealna, czyli o najwyższym standardzie jakości, jaką klient jest w stanie sobie wyobrazić, a szkoleniowiec zrealizować<sup>1432</sup>. Jak zauważyłam, w procesie organizacji szkoleń bardzo często zdarza się, że inne są oczekiwania pracodawcy (dyrektora szkoły) a inne pracowników (nauczycieli). Ta niespójność oczekiwań związana jest z tym, że szkoła nie jest postrzegana przez wszystkich pracowników jako „organizacja ucząca się”, a dominuje w zdecydowanej większości perspektywa osobista. Dyrektorzy szkół stawiają na szkolenia wynikające z realizacji priorytetów polityki oświatowej opracowywanej przez MEN na dany rok szkolny<sup>1433</sup>, które są dla nich wyznacznikiem spełniania wymagań w zakresie bieżącego doskonalenia nauczycieli i wynikają z aktualnych problemów oświaty przedstawionych z raportu nadzoru pedagogicznego. Oprócz tego dyrektorzy stawiają na szkolenia podnoszące kompetencje nauczycieli, szczególnie te komunikacyjne, wychowawcze i współcześnie również terapeutyczne, a także szkolenia zwiększające efektywność pracowników. Oczekiwania nauczycieli to przede wszystkim szkolenia odpowiadające obszarom ich zainteresowań. Dyrektorzy muszą zrozumieć, że szkolenie, które zupełnie odbiega od zainteresowań pracownika lub w żaden sposób nie jest związane z wykonywaną przez niego pracą, przyniesie odwrotny skutek od zamierzonego, czyli jedynie zdemotywuje pracownika. Dlatego tak ważne w procesie wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli jest planowanie tego procesu i opracowywanie planów doskonalenia w perspektywie rocznej i wieloletniej. Wtedy ten proces będzie służył szkole jako „organizacji uczącej się” i zmotywowanej do osiągnięcia wysokiej jakości. Dla większości nauczycieli ważne jest to, aby zdobytą wiedzę i nabyte umiejętności mogli wykorzystać w codziennej pracy i ustawicznie się rozwijać. Dlatego też nauczyciele oczekują, że każde proponowane im szkolenie zakończy się wydaniem odpowiedniego zaświadczenia, certyfikatu potwierdzającego zdobycie konkretnej wiedzy lub umiejętności. Są to dokumenty, które potwierdzą ich ścieżkę rozwoju i posiadane kwalifikacje.

Badanych nauczycieli poprosiłam w pytaniu półotwartym o ocenę tych oczekiwań. Umieściłam w kwestionariuszu te oczekiwania wobec prowadzonych szkoleń, które – moim zdaniem – powinny się znaleźć jako priorytetowe w okresie zmian i wdrażanych reform. Wielość, różnorodność i tempo zmian wprowadzanych reformą powinny wzbudzić pragnienie uporządkowania wiedzy, szczególnie tej teoretycznej oraz propozycje rozwiązań praktycznych

---

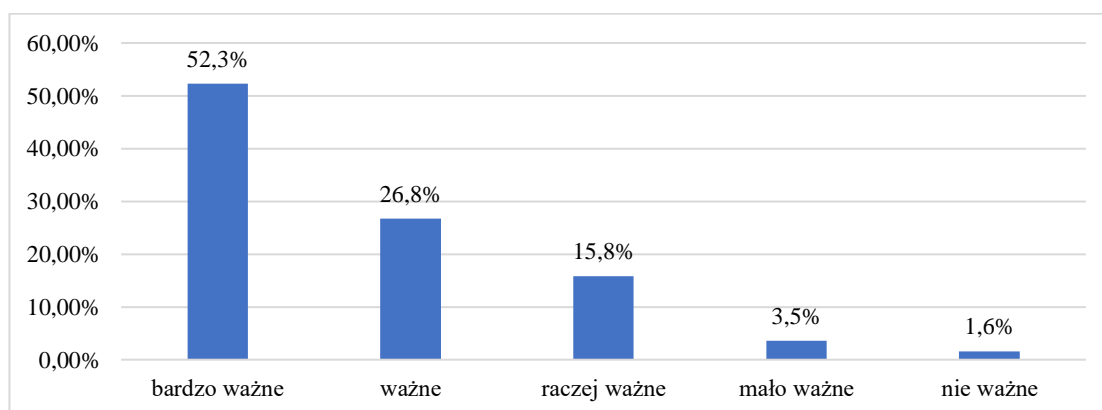
<sup>1432</sup> A. Czubała, A. Jonas, T. Smoleń, J. Wiktor, *Marketing usług*, Wydawnictwo Wolters Kluwers Polska, Warszawa 2012, s. 141.

<sup>1433</sup> Aneks, załącznik nr 2.

w zakresie pracy dydaktycznej (na przykład wprowadzenie nowych metod pracy). Ważne jest również tworzenie przestrzeni do wymiany doświadczeń po to, by uzyskać wsparcie nie tyle ze strony specjalistów, ale przede wszystkim środowiska nauczycielskiego. Ważne w tym kontekście są spotkania z ludźmi (ciekawymi, potrafiącymi wzbudzić zaufanie, zmotywować do wprowadzanych zmian i zobaczyć w nich sens). Natomiast ustawiczne nabywanie kompetencji (komunikacyjnych, wychowawczych, terapeutycznych) jest procesem niezbędnym do funkcjonowania w zawodzie. Nauczyciel, który poświęcił wiele godzin pracy na opracowanie innowacji pedagogicznej, chciałby ją zaprezentować w gronie specjalistów, kolegów – nauczycieli, by uzyskać wsparcie w jej wdrażaniu, ale również zdobyć uznanie środowiska. Badani oceniali poszczególne kategorie oczekiwań w skali: bardzo ważne, ważne, raczej ważne, mało ważne, nieważne.

Pierwszym czynnikiem było uporządkowanie wiedzy teoretycznej. Potrzeba taka zaistniała szczególnie po wdrożeniu nowych podstaw programowych. Wielość i rozległość wprowadzanych zmian spowodowała, że nauczyciele czuli potrzebę uporządkowania wiedzy teoretycznej. Poszukiwanie pomocy we właściwej interpretacji podstawy programowej było jednym z najważniejszych oczekiwań nauczycieli wobec prowadzonych szkoleń. Ponad połowa badanych nauczycieli (52,3%) oceniła, iż owo uporządkowanie jest bardzo ważne. Ponad jedna czwarta (26,8%) oceniła je jako ważne, a 15,8% – jako raczej ważne. Jedynie 3,5% badanych uznało je za mało ważne, a 1,6% – za nieważne. Wyniki w ujęciu procentowym ukazałam na wykresie 42.

**Wykres 42.** Oczekiwania respondentów wobec uporządkowania wiedzy teoretycznej w trakcie prowadzonych szkoleń

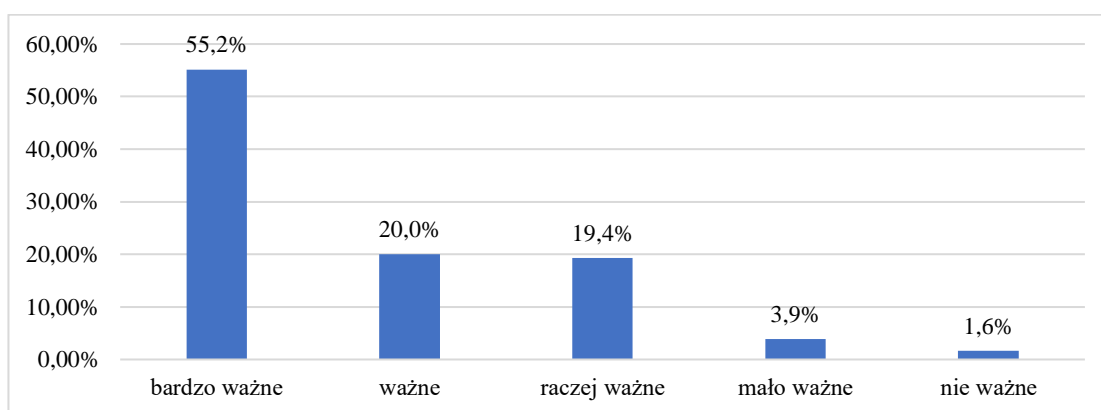


N = 310

Źródło: opracowanie własne.

Kolejnym czynnikiem były propozycje rozwiązań praktycznych w pracy dydaktycznej – nowe metody. Propozycje rozwiązań praktycznych dotyczyły szczególnie nowych metod rekomendowanych przez MEN w podstawach programowych. Bardzo duże oczekiwania wobec tego typu szkoleń mieli przede wszystkim nauczyciele szkół branżowych, którzy po wprowadzeniu zmian strukturalnych rozpoczęli pracę w zupełnie nowym środowisku pracy i nowym typie szkoły, z nowymi podstawami programowymi i wymaganiami. Ponad połowa respondentów (55,2%) uznała je za bardzo ważne. Jedna piąta oceniła je jako ważne (20%), a niemal jedna piąta (19,4%) – jako raczej ważne. Mniej liczebna grupa uznała, iż owe propozycje nie są istotne: 3,9% badanych oceniło je jako mało ważne, a 1,6% – jako nieważne. Wyniki w ujęciu procentowym przedstawiłam na wykresie 43.

**Wykres 43.** Oczekiwania respondentów wobec wprowadzania propozycji rozwiązań praktycznych w pracy dydaktycznej w trakcie prowadzonych szkoleń

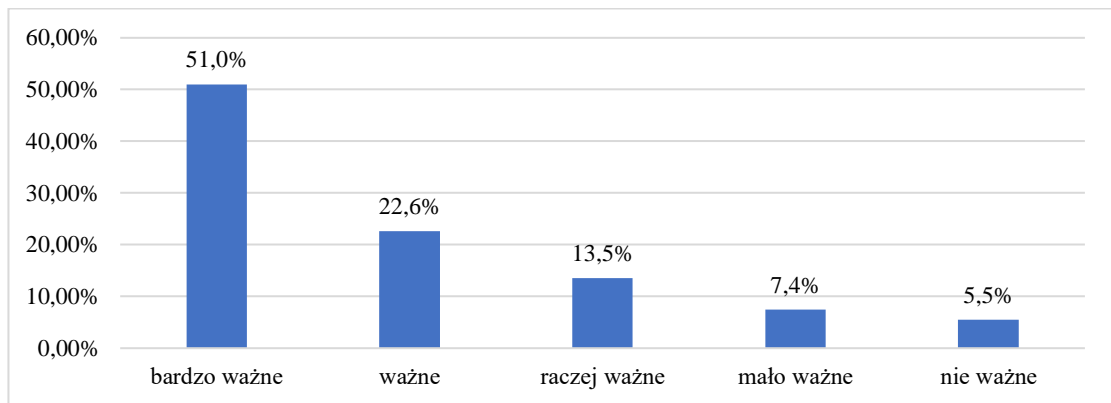


N = 310

Źródło: opracowanie własne.

Następnym badanym czynnikiem były oczekiwania respondentów w zakresie zaprezentowania innowacji dydaktycznych. Jak już wielokrotnie podkreślałam, nauczyciele chcą się dzielić swoimi sukcesami, związanymi z wdrażanymi w szkole innowacjami pedagogicznymi. Pragną nie tylko uznania w środowisku, ale też wsparcia dla innowacyjnych działań, które niekoniecznie znajdują w szkołach. Szkolenia są doskonałą przestrzenią do wymiany doświadczeń i zaprezentowania innowacyjnych metod pracy. Nauczyciele zatem oczekują organizacji takich form szkoleniowych, w których mogliby zaprezentować swoje osiągnięcia. Połowa badanych uznała owo prezentowanie innowacji dydaktycznych za bardzo ważne (51%). Ponad jedna piąta (22,6%) uznała je za ważne, a nieco mniej liczebna grupa (13,5%) – za raczej ważne. Niewielu badanych uznało je za mało ważne (7,4%) oraz w ogóle nieważne (5,5%). Odpowiedzi w ujęciu procentowym przedstawiłam na wykresie 44.

**Wykres 44.** Oczekiwania respondentów wobec zaprezentowania innowacji dydaktycznych w trakcie prowadzonych szkoleń

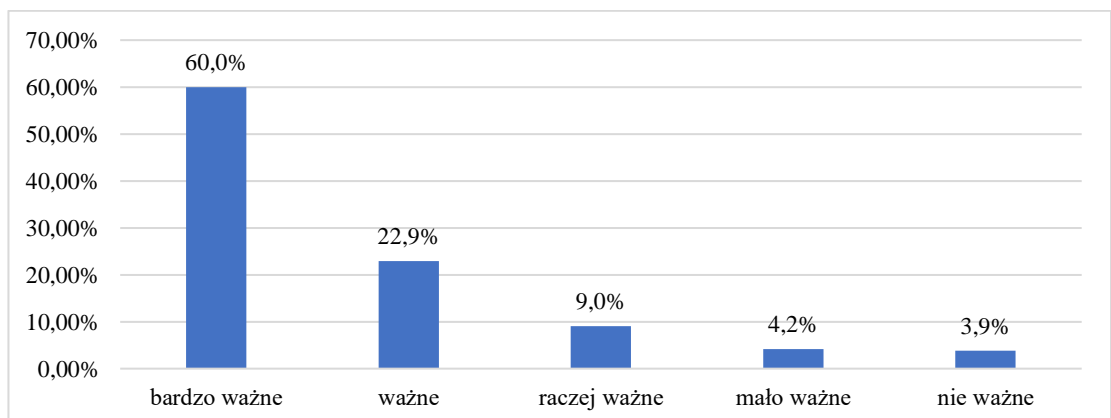


N = 310

Źródło: opracowanie własne.

Następnym czynnikiem było oczekiwanie w zakresie stworzenia przestrzeni do wymiany doświadczeń w trakcie realizowanych szkoleń. To zadanie trudne i wymagające współpracy różnych podmiotów na wielu polach. Wymaga angażowania szerszego otoczenia, integracji środowiska, ale warto je organizować i stwarzać, bo otwiera możliwość zaprezentowania i przedyskutowania najnowszych osiągnięć oraz rozwiązań. Jest też przestrzenią wspierającą nauczycieli. Ponad połowa badanych (60%) uznała ów czynnik za bardzo ważny. Jedna piąta respondentów (22,9%) uznała go za ważny, a niecała jedna dziesiąta (9%) – za raczej ważny. Mało liczebna grupa ankietowanych postrzegала go jako mało ważny (4,2%) bądź nieważny (3,9%). Odpowiedzi w ujęciu procentowym przedstawiłam na wykresie 45.

**Wykres 45.** Oczekiwania respondentów wobec tworzenia przestrzeni do wymiany doświadczeń w trakcie prowadzonych szkoleń



N = 310

Źródło: opracowanie własne.

Kompetencje są pojęciem występującym w różnych dziedzinach i obszarach życia człowieka. Stąd ich definiowanie jest różnorodne. Kompetencja to złożona dyspozycja, która stanowi wypadkową wiedzy, umiejętności, postaw, motywacji, emocji i wartościowania<sup>1434</sup>. Bycie kompetentnym to bycie specjalistą w danej dziedzinie, posiadanie predyspozycji i zdolności do pracy niezależnie od okoliczności<sup>1435</sup>. Nauczyciel uczący się i rozwijający się dopełnia swoje kompetencje różnymi elementami, które są mu niezbędne na danym etapie pracy. Reforma spowodowała, że nauczyciele zmuszeni byli przewartościować niektóre z posiadanych kompetencji, inne nabyć, bo stały się niezbędne w procesie dydaktyczno-wychowawczym zreformowanej szkoły. Tak stało się w przypadku kompetencji wychowawczych nauczyciela. Autorzy reformy położyli nacisk na te obszary pracy wychowawczej, które znalazły się w programach wychowawczych i profilaktycznych szkół. Nauczyciele oczekiwali nie tylko uporządkowania tej wiedzy, ale też potrzebowali umiejętności, które pomogą im realizować te zadania. Kompetencje wychowawcze nauczyciela to system jego wzajemnie powiązanych zasobów: wiedzy, cech osobowościowych i predyspozycji psychofizycznych oraz umiejętności wychowawczych<sup>1436</sup>. Te trzy składowe elementy pomagają nauczycielowi sprawnie podejmować działania w procesie uczenia i wychowania. Praca wychowawcza nauczyciela opiera się na budowaniu relacji z uczniem oraz tworzenie dobrego klimatu społecznego<sup>1437</sup>. Kompetencje wychowawcze to między innymi kompetencje moralne, interpersonalne, współdziałania, kulturowe, przywódcze<sup>1438</sup>. Wiążą się z oddziaływaniem na uczniów w zakresie, na przykład: umiejętności komunikacyjnych, nawiązywania kontaktów, rozwiązywania problemów wychowawczych, ale to również pozytywne nastawienie do innych i do siebie, jak również umiejętność motywowania uczniów do nauki i wiele innych<sup>1439</sup>. Spełnienie oczekiwań nauczycieli w tym zakresie jest najtrudniejsze do osiągnięcia, bo rozwijanie tych kompetencji to trudny i długotrwały proces, bardzo zindywidualizowany. Niemal połowa badanych (49%) uznała ów element za bardzo ważny. Ponad jedna piąta (21,9%) – za ważny, a nieco mniej badanych (17,7%) – za raczej ważny. Niewielu ankietowanych uznało go za mało ważny – 5,5% czy nieważny – 5,8%. Odpowiedzi w ujęciu procentowym ukazałam na wykresie 46.

---

<sup>1434</sup> E. Przygońska, *Nauczyciel. Rozwój zawodowy i kompetencje*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010, s.75.

<sup>1435</sup> Tamże.

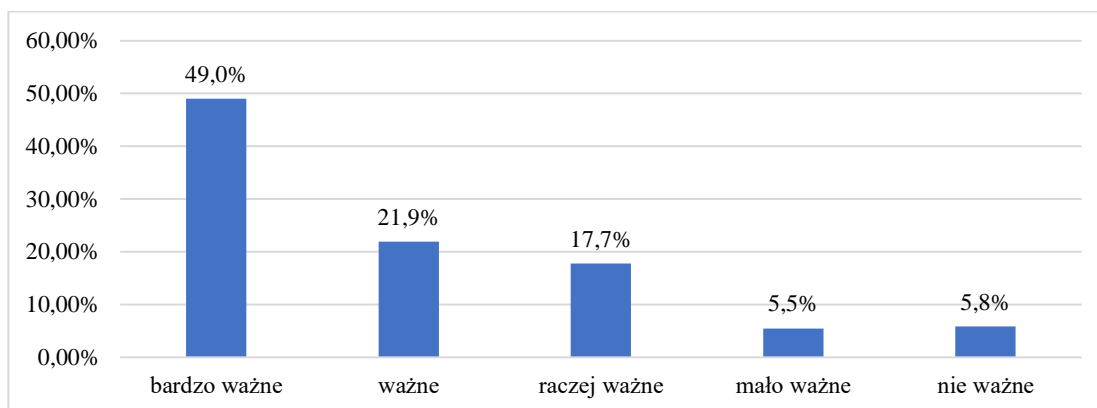
<sup>1436</sup> Tamże.

<sup>1437</sup> B. Bucka, M. Wieczorek, *Rozwijanie kompetencji wychowawczych nauczyciela*. Drogowskazy, Wydawnictwo ORE, Warszawa 2021.

<sup>1438</sup> Tamże.

<sup>1439</sup> Tamże.

**Wykres 46.** Oczekiwania respondentów wobec kształcenia kompetencji wychowawczych w trakcie prowadzonych szkoleń



N = 310

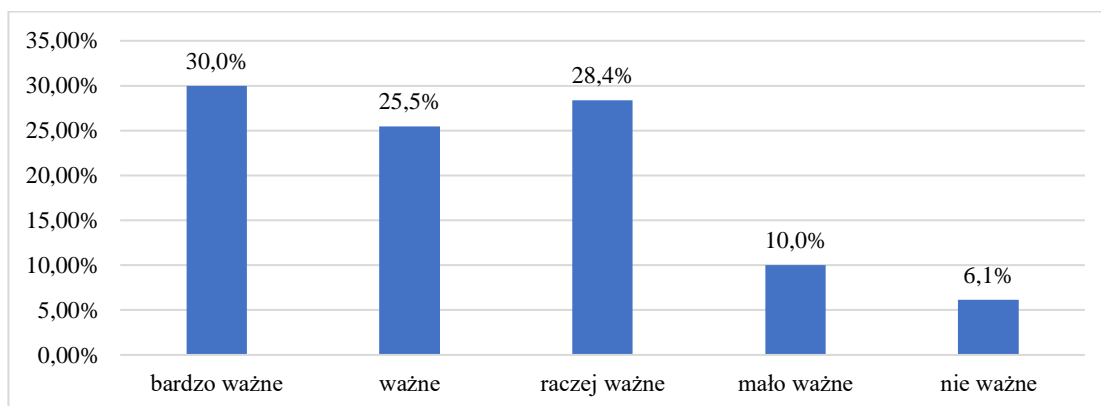
Źródło: opracowanie własne.

Kolejnym aspektem, który ocenili badani, były oczekiwania respondentów w zakresie kompetencji komunikacyjnych. Kompetencje komunikacyjne nauczyciela to umiejętność, wiedza i zdolności, które pozwalają nauczycielowi na budowanie warunków niezbędnych do pełnej komunikacji. Kompetencja ta obejmuje umiejętność odczytywania znaczeń odbieranych i nadawanych przez partnerów procesu komunikacyjnego, budowanie adekwatnego do sytuacji dydaktycznej zrozumiałego przekazu, podanie tego przekazu w stosownej formie i we właściwym czasie<sup>1440</sup>. Kompetencje komunikacyjne to przede wszystkim możliwość dialogowego sposobu bycia, zdolność bycia w dialogu z innymi, ale też i z samym sobą, to sytuacja pozwalająca na rozmowę z innymi, przełamująca anonimowość wypowiedzi i będąca próbą rozumienia siebie i współczesnej rzeczywistości<sup>1441</sup>. To ważna kompetencja w okresie zmiany, kiedy proces właściwej komunikacji nie zawsze przebiega prawidłowo i zaburzony zostaje przez niewłaściwe odnoszenie się do siebie przedstawicieli różnych środowisk odpowiedzialnych za wdrażanie reform oraz niedostateczne informowanie o wprowadzanych przeobrażeniach. Niemal jedna trzecia badanych (30%) uznała ów element doskonalenia zawodowego za bardzo ważny. Nieco mniej badanych (28,4%) postrzegają go jako raczej ważny, a jedna czwarta – jako ważny (25,5%). Jedna dziesiąta ankietowanych (10%) uważała, iż jest on mało ważny, a 6,1% – iż nie jest on ważny w ogóle. Odpowiedzi w ujęciu procentowym przedstawiłam na wykresie 47.

<sup>1440</sup> S. T. Kwiatkowski, D. Walczak, Kompetencje interpersonalne w pracy współczesnego nauczyciela, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2017.

<sup>1441</sup> A. Szternberg, Podstawy komunikacji społecznej w edukacji, Wydawnictwo Astrum, Wrocław 2001.

**Wykres 47.** Oczekiwania respondentów wobec kształcenia kompetencji komunikacyjnych w trakcie prowadzonych szkoleń



N = 310

Źródło: opracowanie własne.

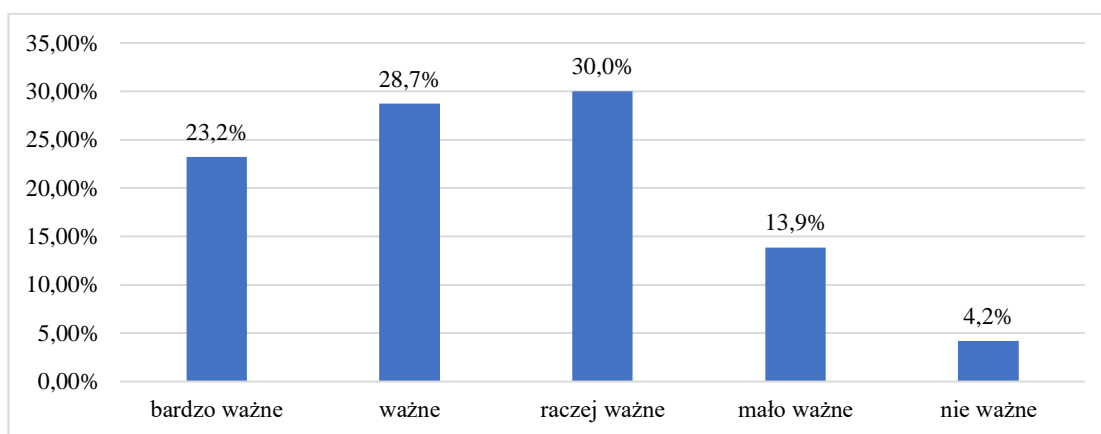
Kolejny badany element to oczekiwania ankietowanych wobec kształcenia kompetencji terapeutycznych, tak niezbędnych współczesnemu nauczycielowi w szkole. Coraz częściej bowiem jest promowana obecnie, zgodnie z europejskimi standardami, postawa terapeutyczna nauczyciela. Praca z dzieckiem, które w dużej mierze ta relacja kształtuje, wymaga od nauczyciela intensywnej pracy nad sobą i z sobą. Dlatego ważne jest, by w doskonaleniu zawodowym nauczycieli znalazły się na właściwym miejscu te, które dotyczą pomocy psychologiczno-pedagogicznej i kształtowania kompetencji terapeutycznych. Nauczyciel wspierający uczniów w budowaniu pozytywnego obrazu samych siebie i motywacji do nauki stanowi dzisiaj prawdziwe wyzwanie dla nowoczesnej edukacji. W literaturze przedmiotu kompetencje związane z udzielaniem wsparcia psychologiczno-pedagogicznego noszą nazwę kompetencji terapeutycznych. Do tej pory zakres tych uprawnień przypisywany był głównie pracownikom poradni psychologiczno-pedagogicznej, terapeutom, doradcom zawodowym. Można o nich przeczytać w przekładach literatury angielskiej i amerykańskiej. W Polsce ten obszar kompetencji określany jest mianem kompetencji psychologiczno-pedagogicznych, psychospołecznych, osobistych, komunikacyjnych, diagnostycznych. W literaturze można odnaleźć zarówno pojęcie kompetencji terapeutycznych, jak i umiejętności terapeutycznych<sup>1442</sup>. Często stosuje się je zamiennie. Umiejętności terapeutyczne nauczyciela mają ułatwić uczniom rozpoznawanie uczuć, myśli, zachowań oraz głębsze w nie wnikanie. Obejmują one także zdolność rozumienia, pocieszania, pokonywania kryzysów oraz

<sup>1442</sup> D. Wosik-Kawała, T. Zubrzycka-Maciąg (red.), Kompetencje diagnostyczne i terapeutyczne nauczyciela, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.



pozytywnego działania<sup>1443</sup>. Niemal jedna trzecia badanych (30%) uznała kształtowanie owych kompetencji w trakcie doskonalenia zawodowego jako raczej ważne. Nieco mniej badanych (28,7%) postrzegало je jako ważne, a niemal jedna czwarta badanych (23,2%) – jako bardzo ważne. Istotnie, mniej badanych (13,9%) uznało je za mało ważne, a niewielka ilość (4,2%) – za nieważne. Wyniki w ujęciu procentowym ukazałam na wykresie 48.

**Wykres 48.** Oczekiwania respondentów wobec kształcenia kompetencji terapeutycznych w trakcie prowadzonych szkoleń



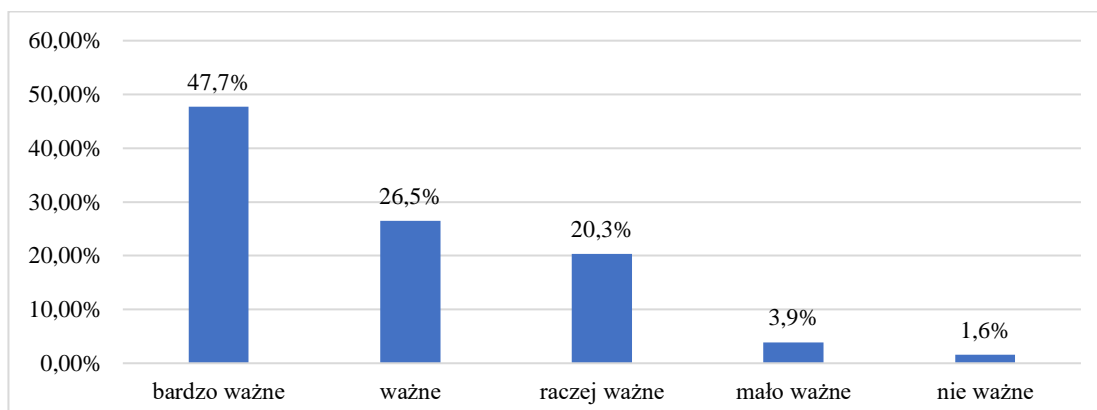
N = 310

Źródło: opracowanie własne.

Następnym badanym komponentem były oczekiwania respondentów w zakresie spotkań z ciekawymi ludźmi. Myślę tu o ludziach, którzy niekoniecznie są ekspertami, ale ludziach, którzy mogą stanowić swoistą grupę wsparcia dla nauczycieli pracujących w zmianie. Niemal połowa badanych (47,7%) uznała ów czynnik za bardzo ważny. Ponad jedna czwarta (26,5%) za ważny, a jedna piąta – za raczej ważny (20,3%). Niewielu badanych (3,9%) postrzegало go jako mało ważny oraz nieważny (1,6%). Wyniki w ujęciu procentowym ukazałam na wykresie 49.

<sup>1443</sup> W. Pomykało (red.), Encyklopedia pedagogiczna, Fundacja „Innowacja”, Warszawa 1993.

**Wykres 49.** Oczekiwania respondentów wobec spotkań z ciekawymi ludźmi w trakcie prowadzonych szkoleń



N = 310

Źródło: opracowanie własne.

W kategorii „inne, jakie” nie pojawiły się żadne wskazania respondentów.

Podsumowując kategorię związaną z oczekiwaniami wobec prowadzonych szkoleń, można stworzyć ranking bardzo ważnych dla badanych oczekiwań. Na pierwszej pozycji badani wskazali, iż dla nich w okresie zmiany bardzo ważne jest stworzenie przestrzeni do wymiany doświadczeń (tak odpowiedziało 60% respondentów). 55,2% respondentów deklaruje, że propozycje praktycznych rozwiązań w zakresie pracy dydaktycznej są dla nich bardzo ważnym oczekiwaniem. 52,3% twierdzi, że uporządkowanie wiedzy teoretycznej, a 51% badanych deklaruje, że jest to oczekiwanie związane z zaprezentowaniem innowacji pedagogicznych. Również kształcenie kompetencji wychowawczych jest dla nich bardzo ważne (tak deklaruje 49% badanych), a także spotkanie z ciekawymi ludźmi (47,7%). Najniższe miejsce w rankingu zajmuje oczekiwanie związane z kształtowaniem kompetencji komunikacyjnych (30%) oraz kształceniem kompetencji terapeutycznych (23,2 %). Taka kolejność oczekiwań nie jest zaskoczeniem dla pracowników systemu doskonalenia. Jak już wspominałam, w okresie zmiany nauczyciele potrzebowali możliwości wymiany wiedzy i doświadczeń oraz stworzenia przestrzeni, w której swobodnie mogliby dzielić się swoją wiedzą o ciekawych rozwiązaniach. Placówki doskonalenia umożliwiały organizację spotkań przez sieciowanie, fora, media społecznościowe. Nauczyciele doceniali te propozycje i bardzo chętnie w nich uczestniczyli (zaobserwowałam, że wskaźnik frekwencji na tego typu spotkaniach w okresie wdrażania reformy był prawie dwukrotnie wyższy niż w okresie sprzed reformy). Podobnie było z oczekiwaniem uporządkowania wiedzy teoretycznej. Rekordy popularności były szkolenia z podstaw programowych oraz rozwiązań praktycznych w zakresie

pracy dydaktycznej (szczególne zainteresowanie wykazywali tutaj nauczyciele szkół branżowych). Kształcenie kompetencji terapeutycznych wśród nauczycieli nigdy nie cieszyło się sporym zainteresowaniem. Jest to związane z przekonaniem, że nie potrzebują tego rodzaju kompetencji, gdyż zarezerwowane są przede wszystkim dla pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych, ewentualnie psychologów i pedagogów szkolnych. Grupą zawodową, która wykazywała zainteresowanie tego typu szkoleniami, byli nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej. W okresie wdrażania reformy nauczyciele mieli też inne oczekiwania, nie tylko te, które zaprezentowałam. Wspomnę jeszcze o ogromnej potrzebie nabywania nowych kwalifikacji zawodowych, co wiązało się z wprowadzanymi zmianami strukturalnymi.

Następnie w pytaniu półotwartym zapytałam respondentów o to, czy korzystali z oferty instytucji zewnętrznych w procesie doskonalenia zawodowego. Zależało mi na przeanalizowaniu częstotliwości korzystania z pomocy tych placówek oraz chciałam poznać ofertę tematyczną. W kwestionariuszu wskazałam: placówki doskonalenia nauczycieli, szkoły wyższe, placówki kształcenia ustawicznego, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, biblioteki pedagogiczne, fundacje i stowarzyszenia oraz wprowadziłam pozycję „inne, jakie”.

Funkcjonowanie w systemie oświaty placówek doskonalenia nauczycieli reguluje Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 maja 2019 roku w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli<sup>1444</sup>. Ich cele, zadania, funkcje i szczegółowe zasady pracy omówiłam w rozdziale 5<sup>1445</sup>. O szkołach wyższych pisałam, omawiając formy szkoleń, w których uczestniczyli nauczyciele w kontekście przede wszystkim studiów podyplomowych. Szkoły wyższe działają w oparciu o ustawę z dnia 20 lipca 2018 roku Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce<sup>1446</sup>. Dla kształcenia i doskonalenia nauczycieli ważne jest również Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 roku w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela<sup>1447</sup>. Kolejna instytucja to poradnie psychologiczno-pedagogiczne<sup>1448</sup>, które działają w oparciu o Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 lutego 2013 roku w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym poradni specjalistycznych<sup>1449</sup> oraz Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia

---

<sup>1444</sup> Dz. U. 2019 poz. 1045, 2021 poz. 1601.

<sup>1445</sup> Rozdział 5.3. Systemowe instytucje zewnętrzne wspierające proces doskonalenia zawodowego nauczycieli.

<sup>1446</sup> Dz. U. 2018 poz. 1668 z późn. zm.

<sup>1447</sup> Dz. U. 2019 poz. 1450.

<sup>1448</sup> Omówiłam szczegółowo ich działanie w rozdziale 5.3.

<sup>1449</sup> Dz. U. 2013 poz. 199.

2017 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych<sup>1450</sup>. Z kolei biblioteki pedagogiczne<sup>1451</sup> działają na mocy Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 lutego 2013 roku w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych bibliotek pedagogicznych<sup>1452</sup>. Poza tym w kwestionariuszu wymieniłam placówki kształcenia ustawicznego, które działają na podstawie Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19 marca 2019 roku w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych<sup>1453</sup>. Publicznymi placówkami kształcenia ustawicznego są centra kształcenia ustawicznego, które mogą prowadzić kształcenie ustawiczne w formach pozaszkolnych. Mogą współpracować z placówkami doskonalenia nauczycieli, szczególnie w zakresie doskonalenia umiejętności zawodowych nauczycieli kształcenia zawodowego. Centra kształcenia ustawicznego współpracują z pracodawcami między innymi w zakresie: organizacji i prowadzenia kształcenia praktycznego, przygotowania oferty kształcenia w formach pozaszkolnych, zgodnej z oczekiwaniami pracodawców, kształcenia ustawicznego pracowników. Rozporządzenie wymienia takie formy doskonalenia: kwalifikacyjny kurs zawodowy, kurs umiejętności zawodowych, kurs kompetencji ogólnych. Placówki te wydają zaświadczenia o ukończonej formie kursu na zasadach opisanych w rozporządzeniu<sup>1454</sup>. Doskonalenie nauczycieli prowadzą również fundacje oświatowe i stowarzyszenia. Fundacje są to organizacje pozarządowe, które mają określony cel społeczny lub gospodarczy i dysponują kapitałem na jego realizację<sup>1455</sup>. Nadzór nad fundacjami, których cele statutowe związane są z oświatą, sprawuje Minister Edukacji i Nauki na podstawie ustawy z dnia 6 kwietnia 1984 roku o fundacjach<sup>1456</sup>. Stowarzyszenia to zrzeszenia powoływane przez grupę mającą wspólny cel lub zainteresowania<sup>1457</sup>. Działają w oparciu o ustawę z dnia 7 kwietnia 1989 roku Prawo o stowarzyszeniach<sup>1458</sup>. Zarówno fundacje, jak i stowarzyszenia mogą zakładać i prowadzić placówki kształcenia ustawicznego oraz placówki doskonalenia nauczycieli w oparciu o wskazane przepisy prawa oświatowego. W pozycji „Inne, jakie” badani wskazali również prywatne firmy szkoleniowe niebędące ani placówkami kształcenia ustawicznego, ani

---

<sup>1450</sup> Dz. U. 2017 poz. 1647.

<sup>1451</sup> Omówiłam szczegółowo ich działanie w rozdziale 5.3.

<sup>1452</sup> Dz. U. 2013 poz. 369.

<sup>1453</sup> Dz. U. 2019 poz. 652.

<sup>1454</sup> Tamże.

<sup>1455</sup> P. Frączak, E. Kulik-Bielińska, Instytucja fundacji w Polsce [w:] Rola i modele fundacji w Polsce i Europie, Forum Darczyńców w Polsce, Warszawa 2009, s.20.

<sup>1456</sup> Dz. U. 2020 poz. 2167 z późn. zm.

<sup>1457</sup> Dz. U. 2020 poz. 2261.

<sup>1458</sup> Tamże.

placówkami doskonalenia nauczycieli. Osoby prawne i fizyczne mogą prowadzić działalność oświatową wymienioną w art. 170 ust. 2 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 roku Prawo oświatowe, obejmującą prowadzenie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych. Działalność ta może być podejmowana na zasadach określonych w przepisach ustawy z dnia 6 marca 2018 roku Prawo przedsiębiorców<sup>1459</sup>.

Największa grupa badanych (60,8%) korzystała w trakcie doskonalenia zawodowego z placówek doskonalenia nauczycieli. Jedna piąta respondentów korzystała w tym zakresie ze szkół wyższych (19,8%). Nieco mniej (13,8%) skorzystało z poradni psychologiczno-pedagogicznych. Znacznie mniejsza liczba badanych (2,9%) korzystała w tym zakresie z bibliotek pedagogicznych, a jeszcze mniejsza (1,9%) – z placówek kształcenia ustawicznego. Nieznaczny odsetek ankietowanych (0,25%) korzystał z fundacji oraz stowarzyszeń oświatowych, oraz z innych rodzajów instytucji zewnętrznych (niecałe pół procenta korzystało z prywatnych firm szkoleniowych). Wyniki w ujęciu liczbowym i procentowym ukazałam w tabeli 13.

**Tabela 13.** Instytucje zewnętrzne, z jakich korzystali respondenci w trakcie doskonalenia zawodowego

Odpowiedzi	N	%
Placówki doskonalenia nauczycieli	251	60,8%
Szkoły wyższe	82	19,8%
Poradnie psychologiczno-pedagogiczne	57	13,8%
Biblioteki pedagogiczne	12	2,9%
Placówki kształcenia ustawicznego	8	1,9%
Inne, jakie	2	0,5%
Fundacje i stowarzyszenia oświatowe	1	0,2%

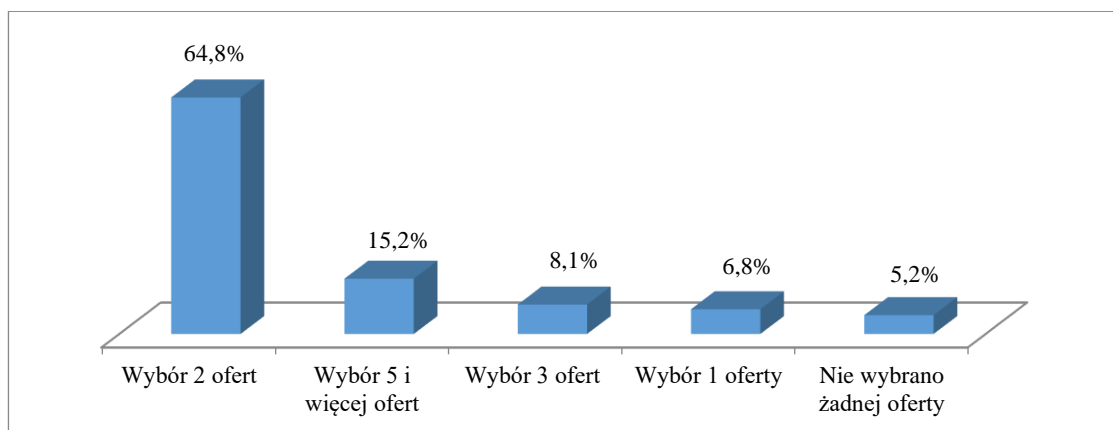
Źródło: opracowanie własne.

Częstotliwość, z jaką badani nauczyciele korzystali z oferty szkoleniowej, oscyluje średnio wokół wyboru przez respondentów przynajmniej dwóch ofert w roku szkolnym (tak deklaruje 65% respondentów). Wybór trzech ofert w roku szkolnym zadeklarowało 8% badanych. Zdarzają się respondenci, którzy deklarowali wybór przynajmniej pięciu i więcej ofert w roku szkolnym (15% badanych). Niestety 7% zadeklarowało wybór jednej oferty, a 5%

<sup>1459</sup> Dz. U. 2023 poz. 221.

badanych nie uczestniczyło w żadnej formie doskonalenia. Częstotliwość, z jaką badani korzystali z oferty doskonalenia zaproponowanej przez instytucje zewnętrzne, przedstawiłam na wykresie 50.

**Wykres 50.** Częstotliwość, z jaką badani korzystali z oferty doskonalenia opracowanej przez instytucje zewnętrzne



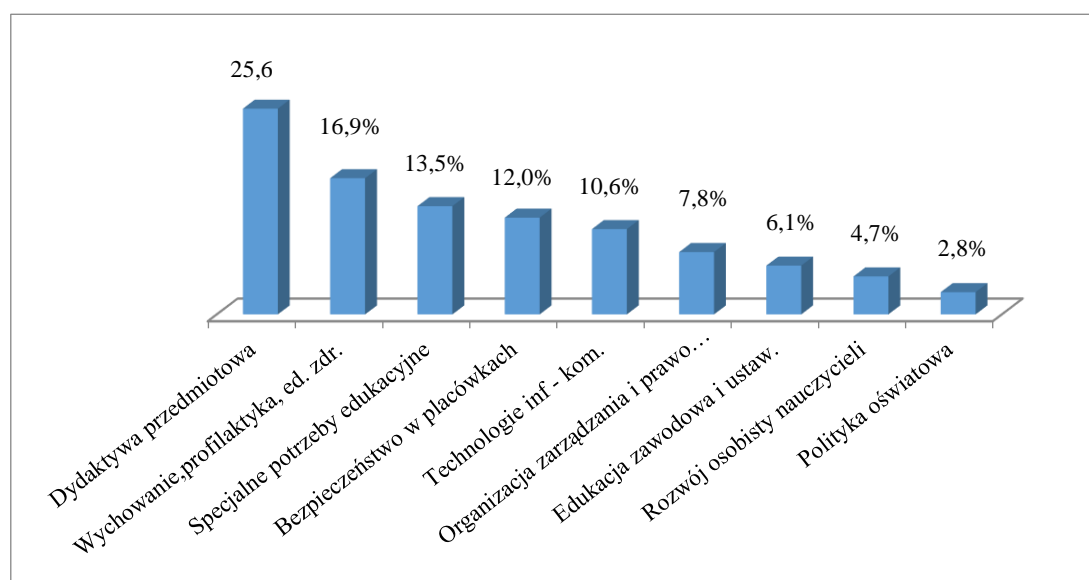
Źródło: opracowanie własne.

Przedstawiona przez badanych nauczycieli oferta szkoleń dotyczyła następującej tematyki, którą uporządkowałam według liczby wskazań:

- a) tematyka dotycząca dydaktyki przedmiotowej (287 wskazań),
- b) tematyka dotycząca wychowania, profilaktyki i edukacji zdrowotnej (190 wskazań),
- c) tematyka dotycząca specjalnych potrzeb edukacyjnych (151 wskazań),
- d) tematyka dotycząca bezpieczeństwa w placówkach oświatowych (135 wskazań),
- e) tematyka dotycząca technologii informacyjno-komunikacyjnych (119 wskazań),
- f) tematyka dotycząca organizacji, zarządzania i prawa w oświacie (87 wskazań),
- g) tematyka dotycząca edukacji zawodowej i ustawicznej (68 wskazań),
- h) tematyka dotycząca rozwoju osobistego nauczycieli (53 wskazania),
- i) tematyka dotycząca kierunków realizacji polityki oświatowej państwa (31 wskazań).

Tematykę szkoleniową wskazaną przez badanych przedstawiłam na wykresie 51.

**Wykres 51.** Tematyka szkoleniowa wskazana przez badanych



Źródło: opracowanie własne.

Reasumując, stwierdzam, że nie jest zaskoczeniem, iż badani nauczyciele najczęściej korzystają z oferty szkoleń przygotowanej przez placówki doskonalenia nauczycieli (60,8%), ponieważ to placówki dedykowane właśnie nauczycielom w celu wspierania ich rozwoju zawodowego i razem z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi oraz bibliotekami pedagogicznymi, w myśl rozporządzenia, stają się placówkami wspierającymi systemowy proces doskonalenia zawodowego. Realizują priorytety szkoleniowe ustalone przez z Ministra oraz otrzymują środki na ich realizację. Dysponują dobrą bazą szkoleniową, dotowaną ze środków publicznych na realizację usług szkoleniowych dla nauczycieli. Placówki te świadczą usługi na najwyższym poziomie i zapewniają wysokie standardy ich realizacji. Oferta tematyczna szkoleń proponowana nauczycielom jest bardzo bogata i różnorodna. Jeżeli szkolenie oczekiwane przez klienta nie znajduje się w przygotowanej ofercie, to wskazane placówki opracują szkolenia dedykowane „szyte na miarę” dla danej rady pedagogicznej. Niski wskaźnik poradni psychologiczno-pedagogicznych (13,8%) oraz bibliotek pedagogicznych (2,9%) wynika z tego, że do tej pory instytucje te w działaniach statutowych nie zajmowały się usługami szkoleniowymi, co najwyżej doradczymi. Po zmianie rozporządzenia, razem z placówkami doskonalenia, wspierają rozwój zawodowy nauczycieli. Dlatego nauczycielom raczej trudno się przekonać do ich oferty. Duże zainteresowanie ofertą szkół wyższych (19,8%) jest spowodowane przekwalifikowywaniem się nauczycieli, stąd znacznie wzrosła popularność studiów podyplomowych. Natomiast oferta placówek kształcenia ustawicznego jest bardzo specjalistyczna i dotyczy przede wszystkim nauczycieli szkolnictwa zawodowego, dlatego nie cieszy się wśród nauczycieli tak dużym zainteresowaniem (1,9%). Fundacje i stowarzyszenia

świadczące usługi szkoleniowe specjalizują się w doborze tematyki raczej wąskiej, wynikającej z ich działalności statutowej. Dlatego zainteresowanie tą ofertą jest niewielkie (0,2%). Natomiast oferta prywatnych firm szkoleniowych proponuje ofertę bardzo uniwersalną, niekoniecznie związaną z wykonywaniem zawodu nauczyciela. Nauczyciele nie mają pewności, czy wydawane przez te firmy certyfikaty po zakończonym szkoleniu odpowiadają wymogom prawa oświatowego, dlatego wybór tych firm w doskonaleniu jest niewielki (0,5%). Optymistyczne jest to, że 65% badanych deklaruje, że przynajmniej dwa razy uczestniczyło w szkoleniach organizowanych przez instytucje zewnętrzne. Jest to taki niepisany standard, że jedno szkolenie placówki wsparcia planują dla rad pedagogicznych w semestrze zimowym, a drugie w semestrze letnim, wspomagając tym samym realizować plan doskonalenia zawodowego. Nauczyciele na ścieżce awansu zawodowego częściej korzystają z takich usług. Zdecydowanie zadziwia fakt, że aż 5% badanych nauczycieli deklaruje, że nie wybrało żadnej formy doskonalenia. Oferta tematyczna wskazana przez badanych wpisuje się w kanon proponowany przez MEN w zakresie realizacji priorytetów oświatowych, ale też bardzo dużo wybieranych propozycji tematycznych związanych jest z zainteresowaniami i oczekiwaniami pracodawców.

W kwestionariuszu zamieściłam również pytanie zamknięte dotyczące oceny przez badanych potrzeby kształcenia ustawicznego w kontekście wykonywanego zawodu nauczyciela. Kształcenie ustawiczne powinno stanowić podstawę współczesnej dydaktyki, z wytyczeniem nowych celów, wartości, zasad kształcenia, a także elementów procesu kształcenia: treści, programów, modeli, strategii, metod, technik uczenia się i nauczania<sup>1460</sup>. Kształcenie ustawiczne jest zasadą, na której powinna być oparta oświata i życie oświatowe społeczeństwa<sup>1461</sup>. Półturzycki podkreślał marginalizację tego procesu w raportach o stanie oświaty w Polsce<sup>1462</sup>. Zależało mi, by badani ocenili potrzebę kształcenia ustawicznego, ponieważ chciałam się dowiedzieć, czy w ogóle potrzeba ta jest dominująca wśród innych potrzeb<sup>1463</sup>. Skoro kształcenie ustawiczne to świadomie zaplanowany i realizowany przez całe życie proces rozwojowy, to powinien stać się potrzebą najważniejszą w pracy nauczyciela. Zapytałam badanych w pytaniu zamkniętym, jak oceniają potrzebę kształcenia ustawicznego w

---

<sup>1460</sup> J. Półturzycki, *Niepokój o dydaktykę*, „Człowiek i Edukacja” 2014, s. 26

<sup>1461</sup> J. Półturzycki, *Spór o edukację ustawiczną. Polemiki i analizy*, Wydawnictwo Instytutu Technologii i Eksploatacji – PIB, Warszawa – Radom 2016.

<sup>1462</sup> Raport o stanie edukacji ustawicznej w Polsce z 2005 r. rekomenduje potrzebę zmian w zakresie kształcenia ustawicznego, jednak nie stał się przedmiotem szerszej dyskusji. Jego wadą jest sprowadzenie kształcenia ustawicznego do nauki w szkołach i na kursach zawodowych oraz doskonalących.

<sup>1463</sup> Potrzeba poczucia sensu pracy, potrzeba akceptacji, potrzeba bezpieczeństwa, potrzeba przynależności, potrzeba prestiżu, opracowanie na podstawie piramidy potrzeb Maslowa.



kontekście wykonywanego zawodu. Zdaniem ponad jednej trzeciej badanych (39%), kształcenie ustawiczne poprawia jakość funkcjonowania placówki szkolnej, a każdy nauczyciel według własnego uznania winien dobierać dla siebie ofertę szkoleń. Nieco mniejsza liczba badanych (28,1%) uznała, iż kształcenie ustawiczne powinno wiązać się wyłącznie z nauczycielami będącymi na ścieżce awansu zawodowego. Niemal jedna czwarta badanych (23,9%) była zdania, iż kształcenie ustawiczne jest niezbędne w procesie realizacji zawodu, jakim jest nauczyciel, a także powinno się regularnie korzystać z wielorakich propozycji szkoleń czy warsztatów. Najmniej liczebna grupa respondentów (9%) uznała, iż wykształcenie uzyskane w trakcie studiów wyższych jest wystarczające i nie wymaga od nauczycieli aktywności w zakresie kształcenia ustawicznego. Odpowiedzi w czterech kategoriach ukazałam w tabeli 14 (w ujęciu liczbowym i procentowym).

**Tabela 14.** Ocena potrzeby kształcenia ustawicznego w zakresie realizacji zawodu nauczyciela

Odpowiedzi	N	%
Uważam, że kształcenie ustawiczne jest niezbędne w procesie wykonywania zawodu nauczyciela i należy systematycznie korzystać z różnych propozycji szkoleń i warsztatów	74	23,9%
Uważam, że kształcenie ustawiczne poprawia jakość pracy szkoły i każdy nauczyciel według własnego uznania powinien dobierać dla siebie ofertę szkoleń	121	39,0%
Uważam, że kształcenie ustawiczne powinno dotyczyć tylko nauczycieli na ścieżce awansu zawodowego	87	28,1%
Uważam, że zdobyte wykształcenie w czasie studiów wyższych jest wystarczające i nie wymaga od nauczycieli aktywności w kształceniu ustawicznym	28	9,0%
<b>Razem</b>	<b>310</b>	<b>100%</b>

Źródło: opracowanie własne.

Zaskoczyły mnie wypowiedzi badanych, ponieważ jest w nich pewna niespójność. Nauczyciele wielokrotnie deklarowali swoje zaangażowanie w proces doskonalenia zawodowego, podkreślali jego wartość w rozwoju zawodowym, zapewniali o wysokim poziomie motywacji, ale jednocześnie aż 28% badanych uważa, iż kształcenie ustawiczne powinno dotyczyć tylko nauczycieli na ścieżce awansu zawodowego, a 9% badanych jest

zdania, że zdobyte wykształcenie w czasie studiów wyższych jest wystarczające i nie wymaga od nauczycieli aktywności w kształceniu ustawicznym. Nauczyciele są niekonsekwentni w swoich ocenach, co prawda potwierdzają, że kształcenie ustawiczne poprawia jakość pracy szkoły, ale jednocześnie są zdania, że każdy, według własnego uznania, powinien dobierać dla siebie ofertę szkoleniową (tak uważa aż 39% badanych). Brak jest tu myślenia o szkole jako „organizacji uczącej się” i przedkładanie własnych zainteresowań nad interesem szkoły. Moim zdaniem niezadowolenie nauczycieli z procesu dofinansowania szkoleń wynika właśnie z tej niespójności. W systemie nie ma bowiem środków finansowych na realizację szkoleń wynikających z osobistych zainteresowań. Są natomiast środki na realizację doskonalenia według planu doskonalenia zawodowego opracowanego w szkole i wynikającego z problemów szkoły i wniosków wypływających ze sprawowanego nadzoru pedagogicznego. Optymizm budzi wypowiedź 23,9% badanych, którzy deklarują, że kształcenie ustawiczne jest niezbędne w procesie wykonywania zawodu nauczyciela i należy systematycznie korzystać z różnych propozycji szkoleń i warsztatów. Taką prorozwojową postawę nauczycieli potwierdza raport o stanie edukacji z 2010 roku<sup>1464</sup> opracowany przez Instytut Badań Edukacyjnych, którego spostrzeżenia nadal są aktualne. Raport podkreśla, że najważniejsze ogniwo jakości edukacji to nauczyciele, a wykształcenie zdobyte podczas studiów nigdy nie jest w stanie wyczerpać wielości problemów, które napotyka nauczyciel podczas pracy w zawodzie. Stąd coraz mocniej i częściej podkreśla się konieczność przygotowania nauczycieli do nowych wyzwań i zmian, które są codziennością społeczeństwa opartego na wiedzy. Problem zapewniania i kontroli jakości istnieje także w dziedzinie rozwoju zawodowego nauczycieli. Bogata oferta szkoleń nie jest bowiem weryfikowana pod kątem przydatności i efektów pracy w szkole. Polscy nauczyciele bardzo intensywnie szkolą się zawodowo, co stymuluje proces awansu zawodowego. Dominują jednak mniej czasochłonne, ale i mniej efektywne formy doskonalenia. Wraz z rozwojem technologii zmienia się postać i charakter materiałów dydaktycznych oraz ich odbiór, co z kolei jest zjawiskiem korzystnym. Skostniały system doskonalenia – zdaniem badanych – reaguje na zmiany. Jednak wobec tendencji demograficznych i stosunkowo małej liczby uczniów przypadających na jednego nauczyciela, wydaje się, że rozwój zawodowy już przygotowanych i zatrudnionych nauczycieli jest bardzo

---

<sup>1464</sup> Raport o stanie edukacji, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2010, s.13, <https://www.bing.com/search?q=55.+Raport+o+stanie+edukacji+2010+%E2%80%9ESpo%C5%82ecze%C5%84stwo+w+drodze+do+wiedzy%E2%80%9D%2C+Instytut+Bada%C5%84+Edukacyjnych+2010%2C+s.+13&cv id=895747c27d714ab7a5d115b3e72e785a&aqs=edge..69i57j69i64.1564j0j9&FORM=ANAB01&PC=HCTS> [dostęp: 25.04.2022].

istotnym wyzwaniem<sup>1465</sup>. Autorzy raportu piszą: „Analizujemy także zagadnienie awansu zawodowego nauczyciela i stwierdzamy, że mamy do czynienia z „odwróconą piramidą awansu” – ponad połowa nauczycieli posiada najwyższy stopień awansu. Osiąga go zbyt wcześnie w toku kariery zawodowej. Dlatego proponujemy podwyższenie wymagań, których spełnienie jest warunkiem osiągnięcia kolejnych stopni lub rozważenie wprowadzenia dodatkowego stopnia awansu, żeby polski system oświaty mógł zaoferować nauczycielom dyplomowanym dalszy rozwój kariery zawodowej”<sup>1466</sup>. Ustawodawca, wprowadzając reformę, zakładał, że zmieni się również system awansu zawodowego<sup>1467</sup>. Proponowano zmiany wydłużenia awansu do 15 lat, z czego dwa lata miał trwać staż nauczyciela początkującego. Zaproponowane zmiany wywołały jednak sprzeciw środowiska nauczycielskiego i były jedną z przyczyn strajku ogłoszonego w kwietniu 2019 roku<sup>1468</sup>. W związku z protestem, rząd postanowił wycofać się z zaproponowanych rozwiązań i przygotował propozycje zmian wypracowane wspólnie z przedstawicielami związków zawodowych i środowiska nauczycielskiego<sup>1469</sup>. System doskonalenia zawodowego nauczycieli na pewno nie jest doskonały, ale przeszedł intensywną drogę rozwoju i jest na chwilę obecną w stanie sprostać wymaganiom nauczycieli. Potrzeba jednak w tym zakresie ścisłej współpracy wszystkich placówek należących do systemu wsparcia.

### 8.3. Ocena doskonalenia zawodowego w zakresie jakości pracy szkoły

Jakość to to, co zadawała klient, a nawet zachwyca<sup>1470</sup>. W. E. Deming twierdzi, że jakość to sposób myślenia, który powoduje, że stosuje się najlepsze rozwiązania i bez przerwy się ich poszukuje<sup>1471</sup>. To oferowanie klientom usług idealnych<sup>1472</sup>. Szczegółowo omówiłam zagadnienia związane z jakością pracy szkoły w rozdziale szóstym<sup>1473</sup>. Zatem jakość pracy szkoły to zmiany instytucji ukierunkowane na wieloaspektowy rozwój edukacyjny uczniów, a

---

<sup>1465</sup> Tamże, s.13.

<sup>1466</sup> Tamże, s.13.

<sup>1467</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 roku w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli, Dz. U. 2020 poz. 2200.

<sup>1468</sup> Strajk nauczycieli 2019, [https://pl.wikipedia.org/wiki/Strajk\\_nauczycieli\\_w\\_Polsce\\_w\\_2019](https://pl.wikipedia.org/wiki/Strajk_nauczycieli_w_Polsce_w_2019) [dostęp: 15.03.2023].

<sup>1469</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 sierpnia 2000 roku w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli, Dz. U. 2000 nr 70 poz. 825 oraz Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 6 września 2022 roku w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli, Dz. U. 2022 poz. 1914.

<sup>1470</sup> W. E. Deming, *Out Of The Crisis...*, s. 31.

<sup>1471</sup> Tamże.

<sup>1472</sup> A. Czubała, A. Jonas, T. Smoleń, J. Wiktor, *Marketing...*, s.141.

<sup>1473</sup> Podrozdział 6.3. Doskonalenie zawodowe nauczycieli warunkiem podnoszenia jakości edukacji.

jednym z najważniejszych czynników, który wpływa na jej jakość, jest doskonalenie zawodowe. W celu zapewnienia wysokiej jakości doskonalenia zawodowego, dostawcy usług szkoleniowych muszą spełnić wiele wymagań. Absolutnym standardem placówek wsparcia dla nauczycieli jest dzisiaj posiadanie akredytacji<sup>1474</sup>. Oprócz tego istnieje wiele innych sposobów certyfikacji usług w obszarze szkoleniowo-rozwojowym. Do najważniejszych należą certyfikaty ISO<sup>1475</sup> czy standard usług szkoleniowo-rozwojowych SUS 2.0.<sup>1476</sup>. Są to niezbędne standardy w obszarze zarządzania i świadczenia usług przez podmioty specjalizujące się w usługach szkoleniowo-rozwojowych. Standardy te głównie koncentrują się na obszarach związanych z zarządzaniem placówką, sposobie świadczenia usług, kompetencjach kadr, organizacji i logistyce szkoleń. Spełnianie wymagań potwierdza audyt, a w przypadku akredytacji – kontrola kuratorium oświaty. Zarówno akredytacja, jak i standaryzacja są dla placówek zajmujących się doskonaleniem koniecznością (bez akredytacji placówki wsparcia nie mogą działać w oświacie), ale też potwierdzają, że na rynku usług szkoleniowo-rozwojowych spełniają najwyższe standardy jakości świadczonych usług. Mierzenie jakości pracy szkół i placówek to działanie, którego celem jest dostarczenie całościowej, rzetelnej i obiektywnej informacji o wszystkich wskaźnikach wpływających na jakość. W Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 roku w sprawie wymagań wobec szkół i placówek<sup>1477</sup> zostały określone szczegółowe wymagania wobec szkół i placówek zajmujących się doskonaleniem zawodowym<sup>1478</sup>. Jednocześnie rozporządzenie to stanowi wykonanie upoważnienia zawartego w art. 44 ust. 3 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 roku – Prawo oświatowe. Wymagania określone w rozporządzeniu dotyczą realizacji niezbędnych działań w celu tworzenia optymalnych warunków pracy i nauki.

---

<sup>1474</sup> Pisałam o tym w podrozdziale 5.3. Systemowe instytucje zewnętrzne wspierające proces doskonalenia zawodowego nauczycieli.

<sup>1475</sup> ISO Międzynarodowa Organizacja Normalizacyjna (ang. International Standards Organisation ISO) to organizacja pozarządowa zrzeszająca krajowe organizacje normalizacyjne. ISO ustanawia normy we wszystkich dziedzinach życia. ISO 29990 oraz 9001 to międzynarodowy system zarządzania jakością na potrzeby kształcenia i szkolenia. Opracowany został przez ekspertów, którzy na co dzień działają w sektorze edukacyjnym i szkoleniowym. ISO 29990 to norma wśród dostawców usług szkoleniowych, określająca wymagania systemu zarządzania jakością dla organizacji z branży szkoleniowej i edukacyjnej. Wymagane normy szczególnie podkreślają znaczenie odpowiedniej identyfikacji potrzeb klienta i nacisk na satysfakcję uczestników szkolenia. ISO 9001 to norma ogólna dotycząca systemów zarządzania jakością, przeznaczona dla każdego rodzaju organizacji niezależnie od branży. Do takich organizacji należą również firmy szkoleniowe.

<sup>1476</sup> SUS 2.0. to nowy Standard Usług Szkoleniowo-Rozwojowych. Jest standardem zarządzania i świadczenie usług przez podmioty specjalizujące się w usługach szkoleniowo-rozwojowych. Na polskim rynku obecny od 2011 roku. Jest standardem certyfikowanym. Jego spełnienie potwierdza audyt.

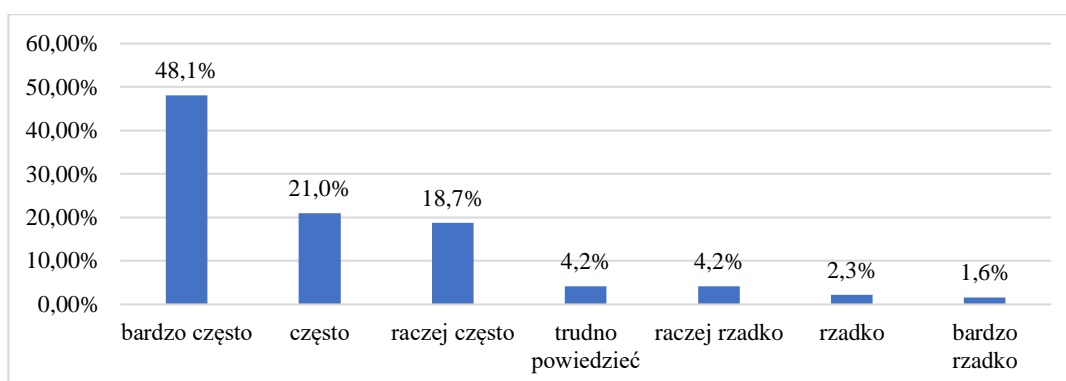
<sup>1477</sup> Dz. U. 2020 poz. 2198.

<sup>1478</sup> W podrozdziale 6.3. Doskonalenie zawodowe nauczycieli warunkiem podnoszenia jakości pracy szkoły przedstawiłam szczegółowe wymagania wobec szkół i placówek wynikające z rozporządzenia.

Na podstawie tych standardów jakości opracowanych przez MEN przygotowałam w kwestionariuszu pytanie półotwarte, w którym badani oceniali, w jaki sposób doskonalenie zawodowe warunkuje jakość pracy szkoły. Wyróżniłam czynniki, które odpowiadały każdemu z wymagań opisanemu w rozporządzeniu. Do standardu pierwszego przyporządkowałam następujące czynniki podlegające ocenie badanych: relacje w szkole, lepsza współpraca w gronie pedagogicznym. Do standardu drugiego: wzrost kompetencji dydaktycznych, wzbogacenie warsztatu dydaktycznego, umiejętność wykorzystania nowoczesnych technologii. Do standardu trzeciego: zaangażowanie uczniów w procesie kształcenia. Do standardu czwartego: wzrost kompetencji wychowawczych. Do standardu piątego: wzrost kompetencji terapeutycznych, umiejętność udzielania uczniom wsparcia w sytuacjach trudnych. Do standardu szóstego: pomoc rodzinie w rozwiązywaniu problemów wychowawczych. Do standardu siódmego: dostęp do ośrodków naukowych. Do standardu ósmego: sukcesy szkolne uczniów – wyniki egzaminów zewnętrznych. Do standardu dziewiątego: zarządzanie procesem wdrażania innowacji pedagogicznych oraz projektów edukacyjnych w szkole. Wyróżniłam też pozycję „Inne, jakie”. Badani oceniali czynniki jakości w siedmiostopniowej skali od 1 – bardzo często do 7 – bardzo rzadko.

Wzrost kompetencji dydaktycznych nauczycieli powinien występować przez cały okres aktywności zawodowej, ponieważ nauczanie jest priorytetem szkoły. Nauczyciel musi być właściwie przygotowany do realizacji działań wynikających z podstawy programowej i stale te kompetencje doskonalić. Musi podążać za nowościami w dydaktyce i urozmaicać proces dydaktyczny tak, by był ciekawy i atrakcyjny dla ucznia. Zdaniem prawie połowy respondentów (48,1%) ów czynnik bardzo często oddziałuje na jakość funkcjonowania placówki szkolnej. Według jednej piątej badanych oddziałuje na nią często (21%), a zdaniem mniej licznej grupy (18,7%) – raczej często. 4,2% badanych nie miało zdania w tym zakresie. Mniej liczebna grupa ankietowanych uznała, iż ów czynnik wpływa na jakość funkcjonowania szkoły raczej rzadko – 4,2%, rzadko – 2,3% oraz bardzo rzadko – 1,6%. Odpowiedzi w ujęciu procentowym zestawiałam na wykresie 52.

**Wykres 52. Kompetencje dydaktyczne a jakość pracy szkoły**

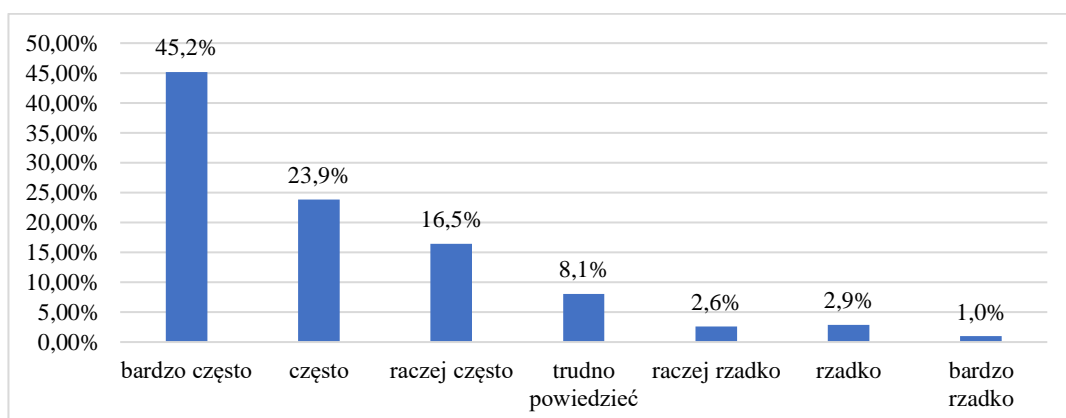


N = 310

Źródło: opracowanie własne.

Wzrost kompetencji wychowawczych nauczycieli to podstawowy warunek sprawnego realizowania zadań wychowawczych i profilaktycznych szkoły. Ważne w tym wymaganie jest to, żeby realizowane w szkole działania były dostosowane do potrzeb uczniów i aby działania szkół wyeliminowały zagrożenia i wzmacniały wśród uczniów zachowania pożądane. Stąd stałe uzupełnianie wiedzy i umiejętności wychowawczych nauczycieli jest niezbędnym warunkiem prawidłowego procesu wychowawczego realizowanego w szkole. Niemal połowa badanych (45,2%) uznała, iż ów wzrost wpływa na poziom jakości działania szkoły bardzo często. Zdaniem niemal jednej czwartej ankietowanych (23,9%) – często, a według 16,5% – raczej często. 8,1% respondentów nie miało zdania w tym zakresie. Niewielka liczba badanych uznała, iż oddziałuje on na poziom jakości funkcjonowania szkoły raczej rzadko - 2,6%, rzadko – 2,9% lub bardzo rzadko – 1%. Wyniki w ujęciu procentowym ukazałam na wykresie 53.

**Wykres 53. Kompetencje wychowawcze a jakość pracy szkoły**

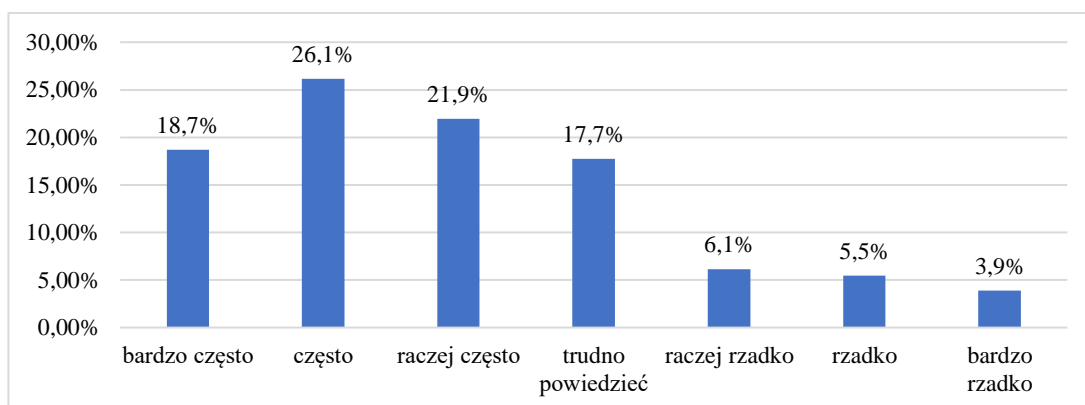


N = 310

Źródło: opracowanie własne.

Wzrost kompetencji terapeutycznych nauczycieli przyczynia się do wspomagania rozwoju ucznia z uwzględnieniem jego indywidualnej sytuacji. Pomaga dostrzegać problemy ucznia i je rozwiązywać. Promowanie postawy terapeutycznej w działaniach szkoły jest istotnym czynnikiem podwyższania jakości. Nauczyciel powinien bowiem stworzyć takie warunki, w których rozwój najlepszych właściwości ucznia dokonuje się niejako automatycznie. Stąd nauczyciel powinien uczyć się empatii, akceptacji i kongruencji. Według ponad jednej czwartej badanych (26,1%) ów element wpływał na jakość działania szkoły często. Zdaniem ponad jednej piątej respondentów (21,9%) wpływał na nią raczej często, a nieco mniej liczna grupa badanych (18,7%) uznała, iż bardzo często. Aż 17,7% respondentów nie miało opinii na ten temat. Mniej liczna grupa ankietowanych uznała, iż ów czynnik wpływa na poziom jakości funkcjonowania placówki raczej rzadko – 6,1%, rzadko – 5,5% oraz bardzo rzadko – 3,9%. Wyniki w ujęciu procentowym przedstawiłam na wykresie 54.

**Wykres 54.** Kompetencje terapeutyczne a jakość pracy szkoły



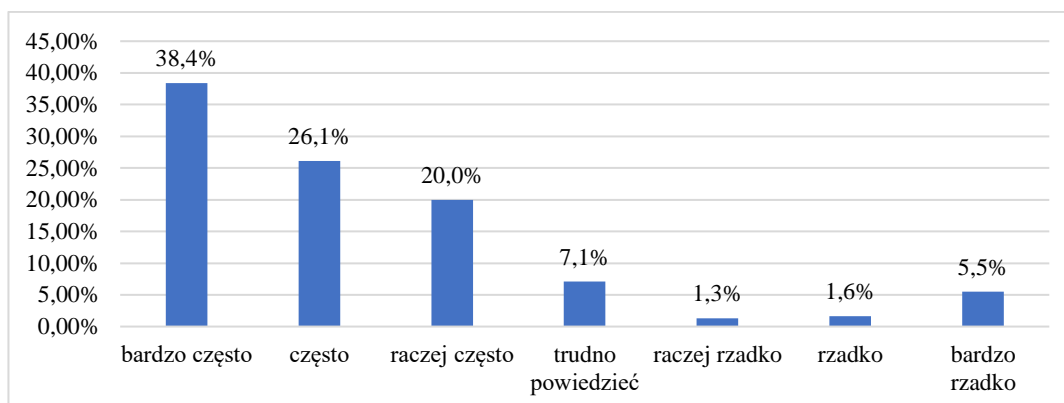
N = 310

Źródło: opracowanie własne.

Właściwa współpraca w gronie pedagogicznym pomiędzy nauczycielami w planowaniu i realizowaniu procesów dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych jest kluczowym standardem jakości, bo sprzyja procesom uczenia się i tworzy atmosferę sprzyjającą współdziałaniu. Szkoła jest miejscem, gdzie należy uczyć się współpracy i ją doskonalić. Nauczyciele muszą przyzwyczać się do zespołowego działania, opartego na życzliwości, zaufaniu i zrozumieniu, i doskonalić ten sposób pracy w „uczącej się organizacji”. Zdaniem ponad jednej trzeciej badanych (38,4%) ów element wpływał na jakość pracy szkoły bardzo często. Ponad jedna czwarta (26,1%) uznała, iż ten wpływ jest częsty, a zdaniem jednej piątej ankietowanych (20%) – raczej częsty. 7,1% respondentów nie miało zdania na ten temat. Mało

liczna grupa badanych uznała, iż ów wpływ jest bardzo rzadki – 5,5%, rzadki – 1,6% oraz raczej rzadki – 1,3%. Odpowiedzi w ujęciu procentowym ukazałam na wykresie 55.

**Wykres 55.** Lepsza współpraca w gronie pedagogicznym a jakość pracy szkoły



N = 310

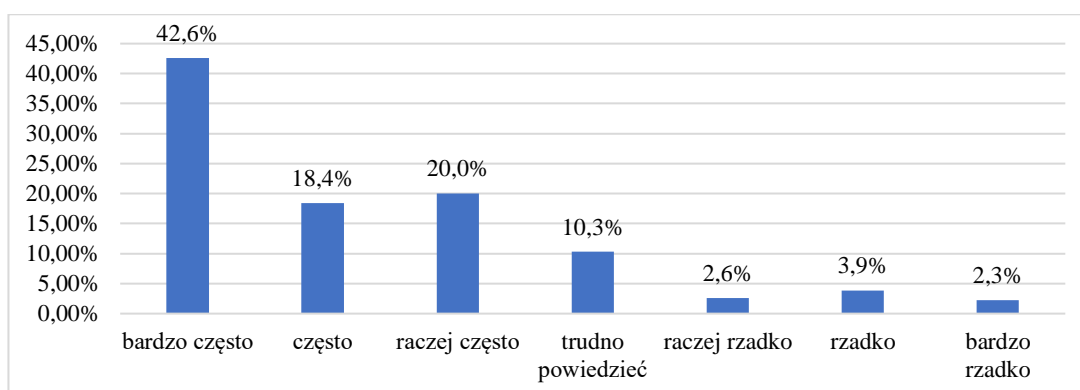
Źródło: opracowanie własne.

Umiejętność wykorzystywania nowoczesnych technologii jest priorytetem polityki oświatowej we współczesnej edukacji. Nauczyciele nie mogą odbiegać od wyznaczonego wzorca w tym zakresie i na bieżąco powinni aktywnie uczestniczyć w doskonaleniu umiejętności cyfrowych<sup>1479</sup>. Stąd prawie połowa badanych (42,6%) uznała, iż wpływ tego czynnika na jakość jest bardzo częsty. Jedna piąta ankietowanych uznała, iż jest raczej częsty (20%), a mniej liczna grupa (18,4%) – iż częsty. Jedna dziesiąta badanych nie miała zdania w tym zakresie (10,3%). Nieliczna grupa ankietowanych uznała przeciwnie: 2,6%, iż wpływ jest raczej rzadki, 3,9% – iż jest on rzadki, a 2,3% – iż bardzo rzadki. Wyniki w ujęciu procentowym ukazałam na wykresie 56.

<sup>1479</sup> 258.Ogrodzka-Mazur E., Szafrńska A., Malach J., Chmura M., The Cultural Identity and Education of University Students in Selected East – Central Countries, A Polish – Czech Comparative Study, Vandenhoeck & Ruprecht V&R 2021.



**Wykres 56.** Umiejętność wykorzystania nowoczesnych technologii a jakość pracy szkoły

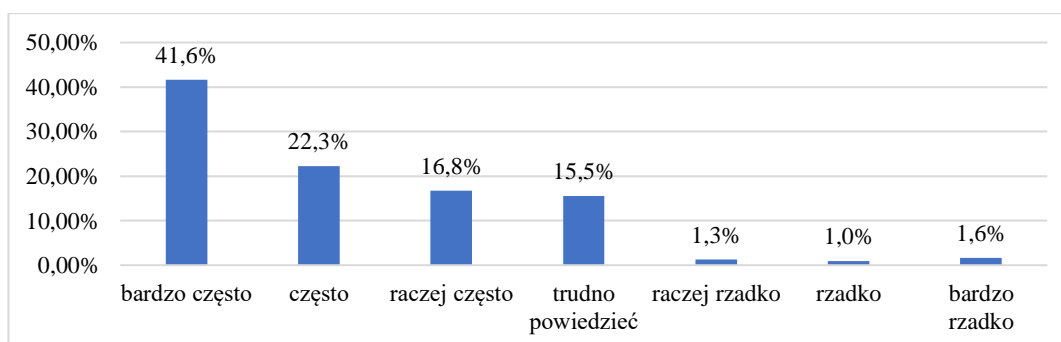


N = 310

Źródło: opracowanie własne.

Wdrażanie innowacji pedagogicznych jest kluczowym elementem przesądającym o jakości nie tyle procesu organizacyjnego, co przede wszystkim procesu pedagogicznego placówki. W szkole powinny zostać ustalone procedury pozwalające wdrażać i realizować innowacje pedagogiczne. Nauczyciel odpowiedzialny za innowacje wraz z dyrektorem szkoły dzielą się odpowiedzialnością za proces jej wdrażania i realizowania. Dyrektor udziela wsparcia logistycznego i organizacyjnego niezbędnego do wprowadzania innowacji oraz stale monitoruje postępy w jej realizacji. Zapewnia również środki finansowe. Wdrożenie innowacji to prestiż dla nauczyciela, ale też potwierdzenie wysokiej jakości pracy szkoły. Prawie połowa respondentów (41,6%) uznała, iż ów wpływ występuje bardzo często. Ponad jedna piąta badanych (22,3%) uznała, iż jest on częsty, a nieco mniej ankietowanych (16,8%) – iż częsty, Aż 15,5% respondentów nie miało zdania na ten temat. Bardzo nieliczna grupa badanych uznała, iż wpływ ten był bardzo rzadki – 1,6%, rzadki – 1,0% oraz raczej rzadki – 1,3%. Odpowiedzi w ujęciu procentowym przedstawiłam na wykresie 57.

**Wykres 57.** Wdrażanie innowacji pedagogicznych a jakość pracy szkoły



N = 310

Źródło: opracowanie własne.

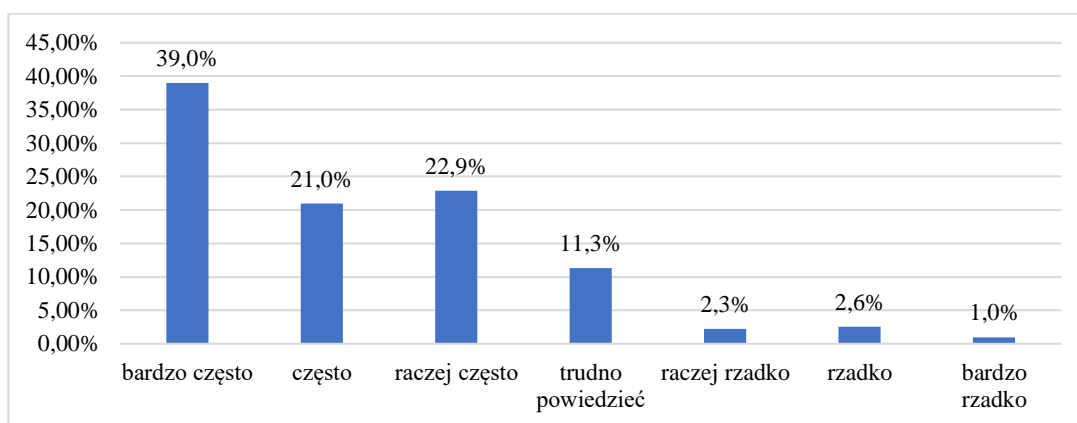
Wdrażanie projektów edukacyjnych pozwala na realizację standardu związanego z upracticznieniem wiedzy. Jednocześnie łączy szkołę ze środowiskiem lokalnym, co służy wzbogacaniu warunków podstawowej jej działalności. Aby proces wdrażania projektów do szkół mógł się udać, potrzebny jest odpowiedni proces zarządzania projektami w szkole. Efektywni dyrektorzy szkół działają celowo, zatrudniając dobrych nauczycieli, następnie wspierają tych nauczycieli w rozwoju, by później wspólnie realizować zaplanowane cele. Dyrektor dzieli się odpowiedzialnością za wdrażany projekt, angażuje nauczycieli w podejmowanie decyzji, a to sprzyja podnoszeniu jakości. Duże znaczenie dla rozwoju młodego człowieka oraz jego sukcesów w dorosłym życiu ma nabywanie kompetencji społecznych, takich jak: komunikacja i współpraca w grupie, w tym w środowiskach wirtualnych, udział w projektach zespołowych lub indywidualnych oraz organizacja i zarządzanie projektami. Zastosowanie metody projektu, oprócz wspierania w nabywaniu wspomnianych wyżej kompetencji, pomaga również rozwijać u uczniów przedsiębiorczość i kreatywność oraz umożliwia stosowanie w procesie kształcenia innowacyjnych rozwiązań programowych, organizacyjnych lub metodycznych. Metoda projektu zakłada znaczną samodzielność i odpowiedzialność uczestników, co stwarza uczniom warunki do indywidualnego kierowania procesem uczenia się. Wspiera integrację zespołu klasowego, w którym uczniowie, dzięki pracy w grupie, uczą się rozwiązywania problemów, aktywnego słuchania, skutecznego komunikowania się, a także wzmacniają poczucie własnej wartości. Metoda projektu wdraża uczniów do planowania oraz organizowania pracy, a także dokonywania samooceny. Projekty swoim zakresem mogą obejmować jeden lub więcej przedmiotów. Pozwalają na współdziałanie szkoły ze środowiskiem lokalnym oraz na zaangażowanie rodziców uczniów. Projekty mogą być wykonywane indywidualnie lub zespołowo. Uczniowie podczas pracy nad projektami powinni mieć zapewnioną pomoc nauczyciela – opiekuna. Nauczyciele korzystający z metody projektu mogą indywidualizować techniki pracy, różnicując wymagania. Wyboru treści podstawy programowej kształcenia ogólnego, które będą realizowane metodą projektu, może dokonywać nauczyciel samodzielnie lub w porozumieniu z uczniami. Projekt, w zależności od potrzeb, może być realizowany na przykład przez tydzień, miesiąc, semestr lub być działaniem całorocznym. W organizacji pracy szkoły można uwzględnić również takie rozwiązanie, które zakłada, że w określonym czasie w szkole nie są prowadzone zajęcia z podziałem na poszczególne lekcje, lecz są one realizowane metodą projektu. Przy realizacji projektu wskazane jest wykorzystywanie technologii informacyjno-komunikacyjnych<sup>1480</sup>. Ponad jedna

---

<sup>1480</sup> Dz. U. 2017 poz. 356 z późn. zm.

trzecia badanych (39%) uznała, że projekty wpływają na jakość pracy szkoły bardzo często. Ponad jedna piąta ankietowanych (22,9%) uznała, iż raczej często, a jedna piąta (21%) – iż często. 11,3% respondentów nie miała zdania na ten temat. Mało liczna grupa ankietowanych uznała, iż ów wpływ pojawia się raczej rzadko – 2,3%, rzadko – 2,6% oraz bardzo rzadko – 1,0%. Wyniki w ujęciu procentowym ukazałam na wykresie 58.

**Wykres 58.** Wdrażanie projektów edukacyjnych a jakość pracy szkoły

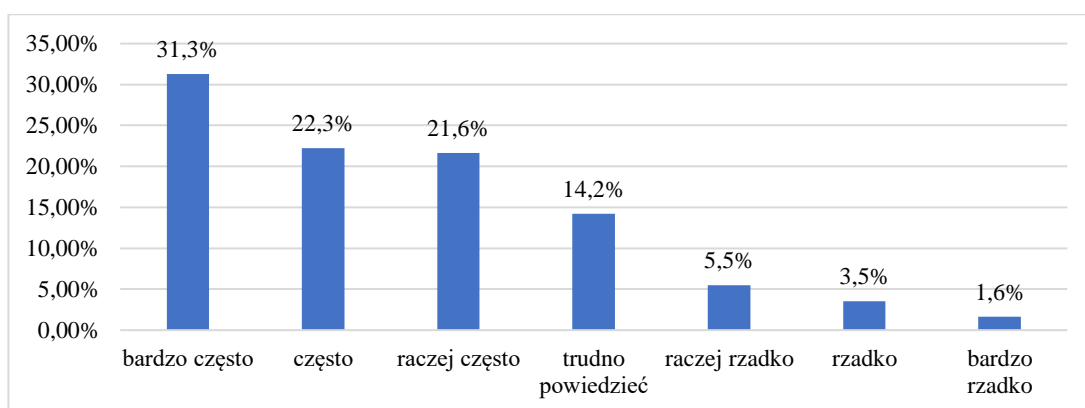


N = 310

Źródło: opracowanie własne.

Dostęp do ośrodków naukowych to realizacja standardu związanego ze współpracą ze środowiskiem lokalnym. W doskonaleniu zawodowym nauczycieli jest to bardzo ważny standard. Pozwala na nawiązanie współpracy, która sprzyja wzajemnemu rozwojowi. Korzystanie z zasobów ośrodków naukowych służy tworzeniu i wzbogacaniu warunków podstawowej działalności szkoły i wpływa na jej jakość. Niemal jedna trzecia badanych (31,3%) była zdania, iż ów dostęp bardzo często wpływa na jakość działania szkoły. Zdaniem ponad jednej piątej badanych (22,3%) wpływa on na nią często, a podobna liczba respondentów (21,6%) twierdzi, że raczej często. 14,2% badanych nie miało zdania w tym zakresie. Niewielu ankietowanych nie postrzega owego wpływu – zdaniem 5,5% respondentów występuje on raczej rzadko, zdaniem 3,5% – rzadko, a 1,6% – bardzo rzadko. Wyniki w ujęciu procentowym ukazałam na wykresie 59.

**Wykres 59.** Dostęp do ośrodków naukowych a jakość pracy szkoły

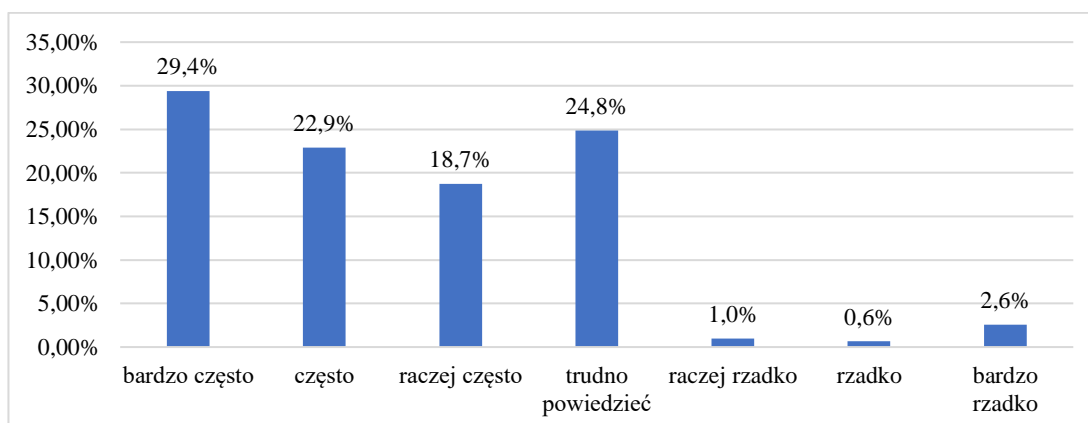


N = 310

Źródło: opracowanie własne.

Następny analizowany element to zaangażowanie uczniów w procesie kształcenia. Uczniowie muszą być zaangażowani w zajęcia prowadzone w szkole. Aktywność uczniów powinna obejmować różne obszary działania, w tym dotyczące procesu uczenia się, bo to one zwiększają skuteczność tego procesu. Nauczyciele powinni stwarzać uczniom sytuacje zachęcające ich do aktywności, zarówno tej edukacyjnej, jak i społecznej. Ponad jedna czwarta badanych (29,4%) była zdania, iż ów wpływ jest bardzo częsty. Zdaniem ponad jednej piątej badanych (22,9%) – często, a niemal jednej piątej (18,7%) – raczej często. Zaskakująco liczna grupa ankietowanych (niemal jedna czwarta) nie miała zdania na ten temat (24,8%). Znikoma liczba respondentów nie obserwuje owego wpływu: 2,6% widzi go bardzo rzadko, 1,0% – raczej rzadko, a nieco ponad pół procenta badanych – rzadko. Wyniki w ujęciu procentowym przedstawiłam na wykresie 60.

**Wykres 60.** Zaangażowanie uczniów w procesie kształcenia a jakość pracy szkoły

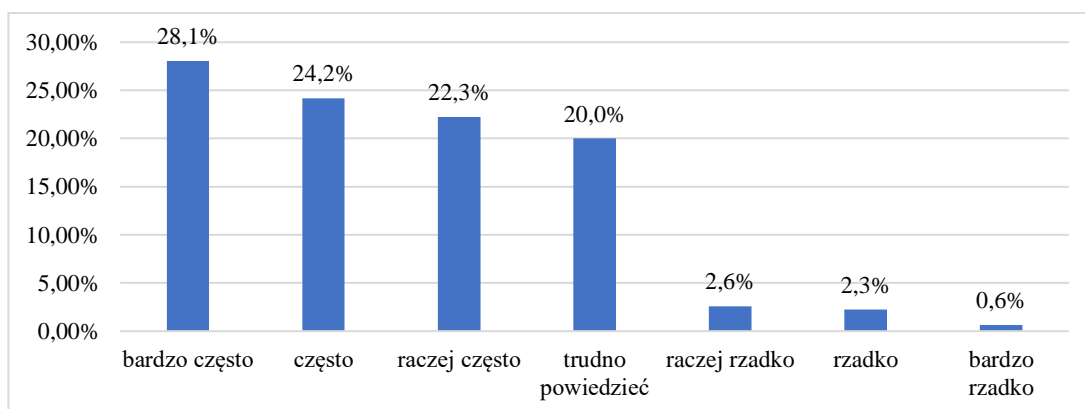


N = 310

Źródło: opracowanie własne.

Sukcesy szkolne uczniów mierzone wynikami egzaminów zewnętrznych oraz udziałem w olimpiadach przedmiotowych i konkursach są wyznacznikiem sukcesu i prestiżu szkoły oraz zajmowanych miejscach w rankingach szkół, tworzonych przez różne podmioty. Nauczyciele, organizując proces lekcyjny, powinni uwzględniać wnioski z analizy wyników egzaminów zewnętrznych. Szkoły, które dążą do wysokiej efektywności kształcenia i wychowania, badają postępy uczniów i śledzą losy absolwentów, wykorzystując te wyniki do poprawy jakości pracy szkoły. Wykorzystanie tych danych w procesie dydaktycznym jest przejawem wysokiego profesjonalizmu i chęci rozwoju nauczycieli, a także jedną z podstawowych zasad „organizacji uczącej się”. Sukces uczniów jest priorytetem działań nauczyciela, a zapewniają go dobrze zdane egzaminy, udział w konkursach i olimpiadach, ale też wiele innych ciekawych inicjatyw szkoły prezentujących dorobek ucznia. Ponad jedna czwarta badanych (28,1%) uznała, iż owo oddziaływanie pojawia się bardzo często. Niemal jedna czwarta ankietowanych (24,2%) była zdania, iż pojawia się często, a ponad jedna piąta (22,3%) – iż raczej często. Po raz kolejny spora liczba ankietowanych (jedna piąta) uznała, iż nie ma zdania w tym zakresie (20%). Bardzo mało liczna grupa badanych uznała, iż wpływ ten występuje raczej rzadko – 2,6%, rzadko – 2,3% oraz bardzo rzadko – nieco ponad pół procenta ankietowanych. Wyniki w ujęciu procentowym ukazałam na wykresie 61.

**Wykres 61.** Sukcesy szkolne uczniów a jakość pracy szkoły



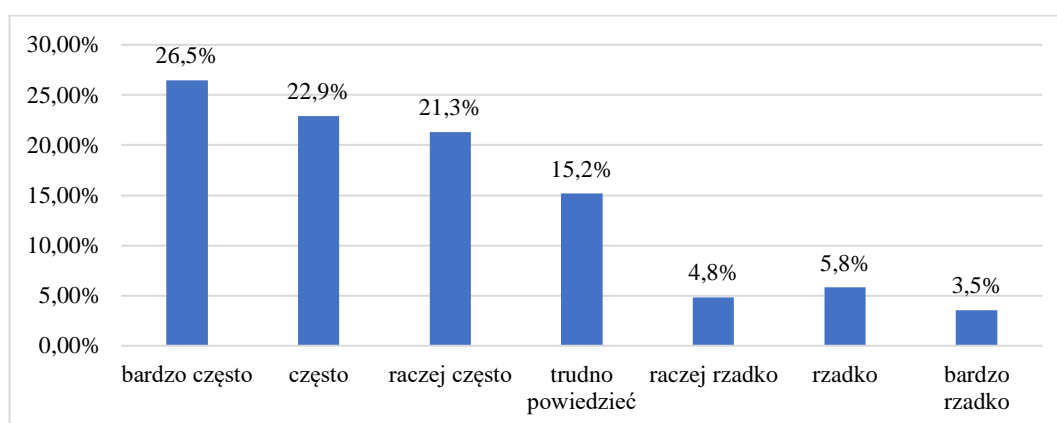
N = 310

Źródło: opracowanie własne.

Umiejętność udzielania wsparcia uczniom w sytuacjach trudnych to standard podnoszący efektywność procesu wychowawczo-opiekuńczego szkoły. Zadaniem każdego nauczyciela jest wspierać ucznia i udzielać mu pomocy w sytuacjach trudnych. Pożądanymi działaniami ze strony szkoły lub placówki jest pomoc w przezwyciężaniu trudności wynikających z jego

sytuacji społecznej. Nauczyciel powinien podejmować różnorodne działania, aby zmniejszać wpływ negatywnych czynników środowiskowych na proces uczenia się uczniów. Diagnozowanie indywidualnej sytuacji każdego ucznia jest procesem niezbędnym, który skutecznie podnosi jakość. Według ponad jednej czwartej badanych (26,5%) ów wpływ pojawiał się bardzo często. Ponad jedna piąta respondentów (22,9%) uznała, iż jest on częsty, a nieco mniejsza grupa (21,3%), iż raczej częsty. 15,2% badanych nie miało zdania w tym zakresie. Mało liczna grupa ankietowanych nie zauważyła owego oddziaływania. Zdaniem 5,8% respondentów pojawia się ono rzadko, zdaniem 4,8% – raczej rzadko, a 3,5% – bardzo rzadko. Wyniki w ujęciu procentowym ukazałam na wykresie 62.

**Wykres 62.** Umiejętność udzielania wsparcia uczniom w trudnych sytuacjach a jakość pracy szkoły



N = 310

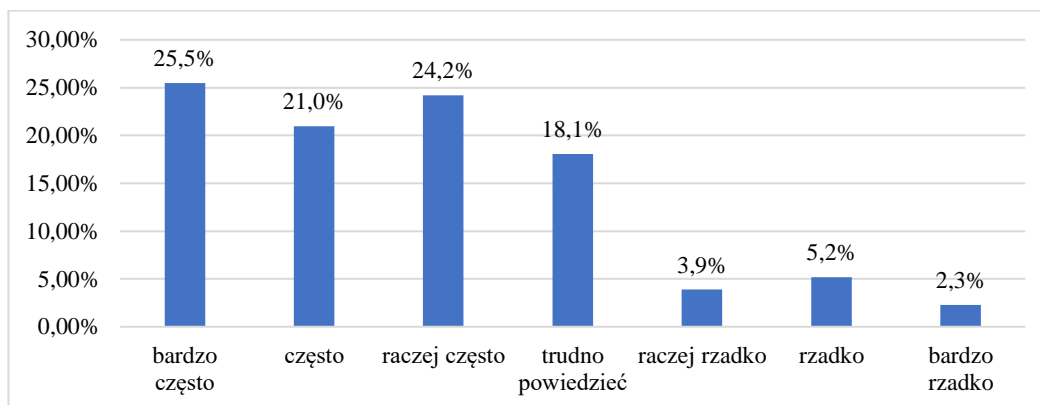
Źródło: opracowanie własne.

Następny badany element wpływający na jakość pracy szkoły to relacje w placówce. Dobre relacje w szkole służą całej społeczności, a więc zapewniają wysoką jakość. Uczniowie dzięki pozytywnym relacjom chętnie przychodzą do szkoły. Wzrasta ich pozytywne nastawienie niezbędne do nauki. Nawiązują satysfakcjonujące relacje z kolegami i koleżankami. To też ważny czynnik wpływający na wyniki i efekty edukacyjne uczniów. Dla ucznia ważna jest jakość relacji z nauczycielami. Chcą uczyć się od nauczycieli, których lubią, z którymi czują się bezpiecznie. Jeśli mają zapewnioną życzliwość i uznanie, uczą się skuteczniej. Podobna sytuacja jest w gronie pedagogicznym. Nauczyciele, którzy współpracują, stwarzają optymalne warunki do zaspokojenia potrzeb ucznia, a tym samym podnoszą jakość pracy szkoły<sup>1481</sup>. Jedna czwarta badanych uznała, iż ów wpływ pojawia się bardzo często

<sup>1481</sup> N. Boszczyk, Relacje w szkole..., s.24.

(25,5%), a niemal jedna czwarta (24,2%), iż raczej często. Zdaniem jednej piątej respondentów pojawia się on często (21%). Spora liczba badanych, bo aż prawie jedna piąta (18,1%) nie miała zdania na ten temat. Nieliczna grupa ankietowanych nie obserwuje owego oddziaływania: 3,9% postrzega je jako raczej rzadkie, 5,2% – jako rzadkie, a 2,3% – jako bardzo rzadkie. Wyniki w ujęciu procentowym ukazałam na wykresie 63.

**Wykres 63.** Relacje w szkole a jakość pracy szkoły

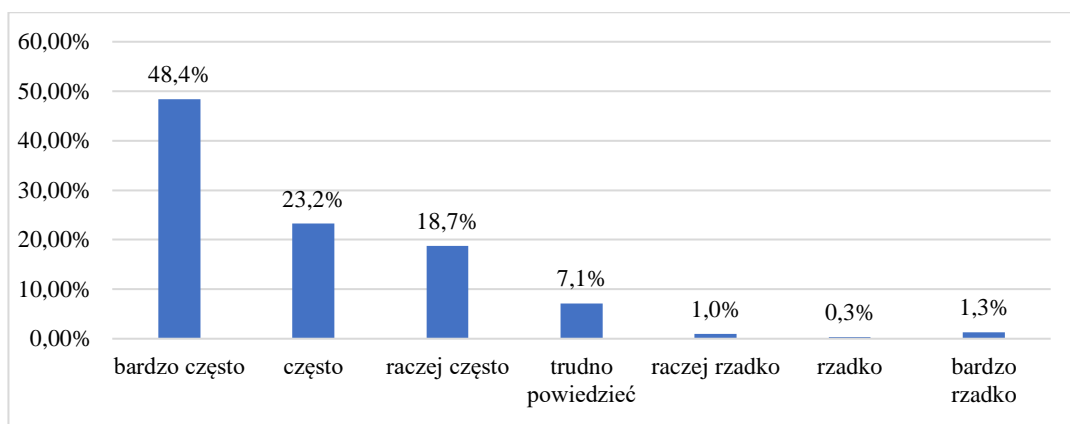


N = 310

Źródło: opracowanie własne.

Wzbogacanie warsztatu dydaktycznego to kolejny ważny czynnik jakości pracy nauczycieli. Realizując proces dydaktyczny, nauczyciel powinien na bieżąco doskonalić swój warsztat pracy, wzbogacać go o nowości dydaktyczne i innowacje. Tylko tak urozmaicony proces lekcyjny zapobiega niskiej efektywności nauczania. Według niemal połowy badanych (48,4%) owo oddziaływanie obserwowane było bardzo często. Zdaniem niemal jednej czwartej ankietowanych (23,2%) – często, a niemal jednej piątej (18,7%) – raczej często. 7,1% respondentów nie miało zdania na ten temat. Nieliczna grupa badanych nie obserwowała tego wpływu. Według 1,3% był on bardzo rzadki, 1,0% – raczej rzadki, a nieco ponad jednej czwartej procenta – rzadki. Wyniki w ujęciu procentowym ukazałam na wykresie 64.

**Wykres 64.** Wzbogacanie warsztatu dydaktycznego a jakość pracy szkoły

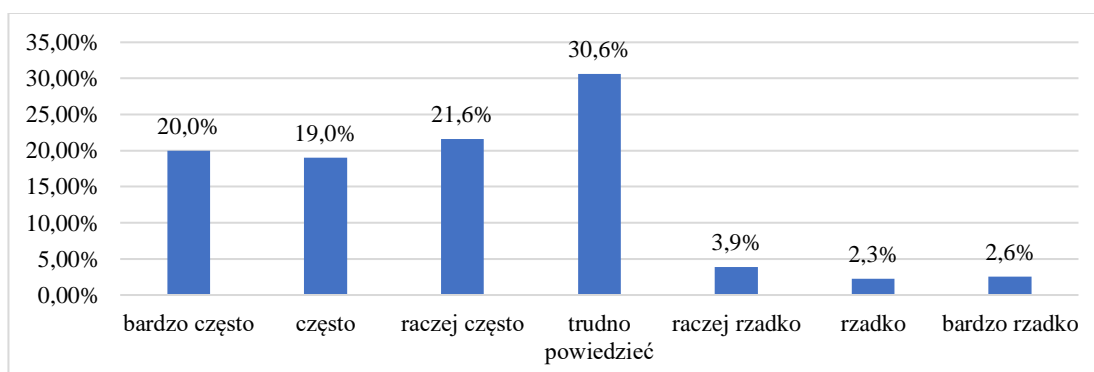


N = 310

Źródło: opracowanie własne.

Ostatnim z badanych standardów była współpraca z rodzicami i jej wpływ na rozwiązywanie problemów uczniów. Nauczyciele muszą zrozumieć, że rodzice są partnerami szkoły. Współdecydują i współuczestniczą w podejmowanych decyzjach. Ważną rolę odgrywają partnerskie relacje, bo tylko poprzez dialog można rozwiązywać problemy uczniów. Tak pojmowana współpraca znacząco przyczynia się do poprawy jakości procesu nauczania i bezpośrednio wpływa na relacje w szkole. Niemal jedna trzecia badanych (30,6%) nie miała w tym przypadku opinii na ten temat. Jedna piąta respondentów obserwowała ów wpływ bardzo często (20%), niecała jedna piąta (19%) często, a nieco ponad jedna piąta (21,6%) – raczej często. Mniej liczna grupa badanych obserwowała owo oddziaływanie raczej rzadko – 3,9%, rzadko – 2,3% oraz bardzo rzadko – 2,6%. Wyniki w ujęciu procentowym ukazałam na wykresie 65.

**Wykres 65.** Rozwiązywanie problemów uczniów we współpracy z rodzicami a jakość pracy szkoły



N = 310

Źródło: opracowanie własne.



W kategorii „Inne, jakie” nie pojawiły się żadne wskazania badanych nauczycieli.

Reasumując, z satysfakcją przyjąłm odpowiedź badanych na pytanie, czy doskonalenie zawodowe warunkuje jakość pracy szkoły. 310 respondentów stwierdziło (100% badanych), że jest to warunek konieczny. Pozostaje mieć nadzieję, że tak jest naprawdę i że nauczyciele rozumieją ważność tego wskaźnika w procesie budowania i wzmacniania jakości w szkole. Analizując przyporządkowane każdemu z czynników oceny badanych, stworzyłam klasyfikację wskaźników sprzyjających jakości. Były to wskaźniki oceniane przez badanych jako bardzo często wpływające na jakość. Listę czynników otwiera wzbogacanie warsztatu dydaktycznego (48,4% badanych uważa, że czynnik ten bardzo często wpływa na jakość). Kolejnym jest wzrost kompetencji dydaktycznych (48,1%), następnie wzrost kompetencji wychowawczych (45,2%), dalej umiejętność wykorzystania nowoczesnych technologii (42,6), wdrażanie innowacji pedagogicznych (41,6), wdrażanie projektów edukacyjnych (39,0%), lepsza współpraca w gronie pedagogicznym (38,4%), dostęp do ośrodków naukowych (31,3%), zaangażowanie uczniów w procesie kształcenia (29,4%), sukcesy szkolne uczniów – wyniki egzaminów zewnętrznych (28,1%), umiejętność udzielania wsparcia uczniom w sytuacjach trudnych (26,5%), relacje w szkole (25,5), współpraca z rodzicami w zakresie rozwiązywania problemów uczniów (20,0%). Ostatni czynnik w klasyfikacji wskazany przez badanych to wzrost kompetencji terapeutycznych nauczycieli (18,7%). Biorąc pod uwagę te czynniki, należy przyjąć, że każdemu nauczycielowi, również dyrektorowi szkoły, w dobie reform systemu szkolnego, szczególnie powinno zależeć na procesie budowania jakości. I to nie tylko w wąskim zakresie wykonywanej przez siebie pracy, ale w odniesieniu do całego zespołu. Pożądaną jakość pracy nie osiąga się w pojedynkę, ale współpracując w zespole „uczącej się organizacji”. Szkoła i każda placówka systemu edukacji może osiągnąć wysoki poziom świadczonych usług dzięki zaangażowaniu pracujących w niej nauczycieli. Dużo zależy od dyrektora szkoły, jego kompetencji, od tego jak jest postrzegany przez innych nauczycieli, rodziców, uczniów i środowisko lokalne, a także w jaki sposób sprawuje nadzór pedagogiczny. Współczesnej przemianie edukacji musi więc towarzyszyć zmiana postaw nauczycieli. Ważny jest ich stosunek do rozwoju zawodowego. Nauczyciel nie musi być doskonały, ale powinien nieustannie dążyć do doskonalenia<sup>1482</sup>. To dążenie do doskonalenia to przede wszystkim rozwój zawodowy nauczyciela. To wtedy podnosi się jakość pracy nie tylko pojedynczego nauczyciela, ale całej szkoły. Doskonalenie całej rady pedagogicznej ma głęboki sens tylko wtedy, gdy myśli się o szkole jako o „organizacji uczącej się”. Wtedy naprawdę proces ten ma znaczenie dla

---

<sup>1482</sup> S. Witek, Zarządzanie reformowaną szkołą, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa – Kraków 2000, s. 47.

prawidłowego funkcjonowania placówki, wpływa na jej efektywność i jest sposobem na podnoszenie jakości pracy.

## Konkluzje

Deklaracje badanych nauczycieli analizowałam w kontekście prowadzonych przez nich działań w procesie doskonalenia zawodowego w związku z wprowadzoną reformą. Istotna w tym procesie była motywacja, zaangażowanie i nastawienie badanych nauczycieli do doskonalenia zawodowego w dobie reformy. Udział nauczycieli w doskonaleniu zawodowym w tym okresie był zróżnicowany. Nie było ustawowego obowiązku w tym zakresie, wobec czego nauczyciele nie musieli uczestniczyć w żadnej udokumentowanej formie kształcenia i doskonalenia zawodowego związanego z wprowadzonymi zmianami w systemie oświaty. Dotyczyło to także dyrektorów szkół. Udział nauczycieli w szkoleniach i doskonaleniu zawodowym jest szczególnie istotny w sytuacji wprowadzania fundamentalnych zmian w systemie oświaty dotyczącym zarówno struktury szkół, jak i zmian programowych (nowe przepisy, nowe treści). Ze względu na uwarunkowania funkcjonalne, skuteczność wprowadzania zmian w systemie oświaty zależy w dużej mierze od jej postrzegania i pracy nauczycieli, a więc szczególnego znaczenia nabiera odpowiednie przygotowanie kadry dydaktycznej. Motywowanie nauczycieli do doskonalenia zawodowego i uświadamianie znaczenia zachodzących w edukacji zmian należało do priorytetów pracy dyrektorów szkół i ośrodków wspomagania. Zasadne zatem było pytanie o wskazanie czynników, które najbardziej motywowały nauczycieli do podjęcia doskonalenia, ocenę zaangażowania w procesie doskonalenia, nastawienia do doskonalenia w okresie zmiany oraz wskazanie zmian sprzyjających i niesprzyjających doskonaleniu w dobie reformy. Zdaniem badanych, czynniki najbardziej skuteczne w procesie motywowania nauczycieli do podjęcia szkoleń to: satysfakcja z wykonywanej pracy (90% badanych uznało ów czynnik za pozytywnie motywujący), chęć otrzymania dodatku motywacyjnego (89% wskazań pozytywnych), chęć otrzymania nagrody finansowej (87% wskazań pozytywnych), zagrożenie utraty miejsca pracy (86% wskazań pozytywnych), chęć doskonalenia się (85% wskazań pozytywnych), osobiste zainteresowania (84% wskazań pozytywnych). Równie wysoko respondenci uznali następujące czynniki: przyjemność ze współpracy z ciekawymi ludźmi (80% wskazań pozytywnych), uznanie współpracowników (75% wskazań pozytywnych), uznanie dyrektora szkoły (72% wskazań pozytywnych), docenienie zaangażowania ze strony rodziców i uczniów (70% wskazań

pozytywnych). Najmniej ocen pozytywnych uzyskał czynnik - zmiany programowe wprowadzone przez autorów reformy systemu edukacji (zaledwie 36% wskazań pozytywnych).

Nauczyciele bardzo chętnie dzielili się swoimi uwagami i ocenami oraz wskazywali zmiany wprowadzone w szkołach, które sprzyjają motywowaniu ich do doskonalenia zawodowego. Wśród wskazanych zmian wymienili:

- a) zmiany dotyczące finansów (dodatek motywacyjny adekwatny do powierzonych zadań i obowiązków, dofinansowanie szkoleń, wyższe wynagrodzenie zasadnicze, wyższe wynagrodzenie po zakończonych formach szkolenia, współfinansowanie szkoleń przez inne podmioty systemowe, nagrody, premie, podwyżki, wpływ szkoleń na podwyżki wynagrodzenia, zwrot kosztów dojazdu na szkolenia),
- b) zmiany dotyczące organizacji pracy (zmniejszenie liczby uczniów w klasie, mniejsze obciążenie obowiązkami związanymi z dokumentacją, etat w jednej szkole, powrót do funkcjonowania gimnazjów, nacisk na rozszerzenie pomocy psychologiczno-pedagogicznej, po nauczycielu dyplomowanym dalsze stopnie awansu zawodowego, możliwość pięcia się po szczeblach kariery, swoboda w kształtowaniu podstawy programowej, zmiany w metodach nauczania, zmniejszenie ilości obowiązków zawodowych, przyjazna atmosfera w miejscu pracy, możliwość rozwijania osobistych zainteresowań),
- c) zmiany dotyczące systemowych rozwiązań (stałość, jedna linia polityki oświatowej na lata, zwiększenie nakładów finansowych na oświatę, działania podnoszące stabilność i atrakcyjność zawodu, podniesienie prestiżu zawodu, systemowy obowiązek odbywania szkoleń i ich rozliczania).

Własne zaangażowanie w procesie doskonalenia zawodowego badani nauczyciele ocenili bardzo wysoko (aż 85% badanych oceniło własne zaangażowanie pozytywnie). Również wysoko badani nauczyciele ocenili zaangażowanie dyrektora w procesie motywowania nauczycieli do podjęcia doskonalenia zawodowego (85% pozytywnych wskazań). Kolejnym etapem analizy była ocena nastawienia badanych nauczycieli do doskonalenia zawodowego i sposobu, w jaki wprowadzona reforma je zmieniła. 35% respondentów uważa, że nastawienie jest takie samo, jak przed reformą i że zmiana nie wpłynęła znacząco na nastawienie do doskonalenia zawodowego. 25% badanych twierdzi, że reforma zmieniła nastawienie badanych do doskonalenia zawodowego, ale nie jest to zmiana dużo większa od poprzedniej. 23% ocenia, że zmiana wpłynęła bezwarunkowo na korzyść. 12% badanych ocenia, że jest to zmiana na gorsze, która demotywuje ich do działania. Tylko 4% respondentów wskazało, że nie mają ochoty w ogóle na udział w doskonaleniu zawodowym. Najważniejsze wskazania badanych dotyczące zmian sprzyjających doskonaleniu zawodowemu to: zmiany dotyczące podstawy

programowej, zmiany dotyczące pomocy psychologiczno-pedagogicznej, egzaminu zewnętrznego po szkole podstawowej, nowe przedmioty w szkole podstawowej, zwiększenie godzin historii, awans zawodowy, zmiany w Karcie Nauczyciela, nowe kwalifikacje. Najważniejsze wskazania badanych dotyczące zmian niesprzyjających doskonaleniu zawodowemu: zamieszanie z podstawą programową, likwidacja gimnazjów, zbyt szybkie tempo wprowadzanych reform, niskie nakłady finansowe na oświatę, chaos, brak pomocy dydaktycznych, propaganda, ideologizacja prawicowa i nacjonalistyczna, zbyt wiele pracy, biurokratyzaacja w szkole, niskie wynagrodzenie.

Badani nauczyciele podejmują wiele działań w procesie doskonalenia zawodowego. Przede wszystkim uczestniczą w różnych formach doskonalenia. Najpopularniejszą formą doskonalenia zawodowego wśród badanych nauczycieli w ostatnich pięciu latach były warsztaty (28%), kursy doskonalące (25%), studia podyplomowe (22%), seminaria (9%), konsultacje (6%), kursy kwalifikacyjne (4%). Inne formy wskazane przez badanych dotyczyły innowacyjnych rozwiązań szkoleniowych (4%). Jednocześnie 0,5% respondentów nie brało udziału w żadnej z form doskonalenia. Badani z różną częstotliwością uczestniczyli we wskazanych formach doskonalenia (najczęściej przynajmniej raz w roku, jak wskazywali w kwestionariuszu). Jeśli chodzi o tematykę szkoleń, to w odpowiedziach badanych pojawiły się tematy szkoleń zarówno związane z reformą, jak i z wytyczonymi kierunkami polityki oświatowej państwa (priorytety).

Badani nauczyciele bardzo wysoko ocenili poszczególne komponenty form doskonalenia zawodowego, co świadczy o profesjonalizmie instytucji wspomagania, które proponują ofertę szkoleń dla nauczycieli. Najwyżej oceniane komponenty szkoleń to zdaniem badanych nauczycieli: innowacyjność (90%), przygotowanie prowadzących (88%), stosowane metody (86%), łączenie teorii z praktyką (75%), organizacja zajęć (74%). Jeśli chodzi o oczekiwania badanych nauczycieli wobec prowadzonych szkoleń, najwięcej wskazań uzyskały następujące kategorie: uporządkowanie wiedzy teoretycznej (95%), propozycje rozwiązań praktycznych w zakresie pracy dydaktycznej (94%), spotkania z ciekawymi ludźmi (również 94%), stworzenie przestrzeni do wymiany doświadczeń (92%), kształcenie kompetencji wychowawczych (89%), zaprezentowanie innowacji (87%), kształcenie kompetencji komunikacyjnych (84%), kształcenie kompetencji terapeutycznych (82%). Badani nauczyciele wskazali, że korzystają z pomocy instytucji zewnętrznych wspomagających proces doskonalenia zawodowego. Najczęściej korzystają z oferty placówek doskonalenia nauczycieli (60%), szkół wyższych (20%), poradni psychologiczno-pedagogicznych (14%), bibliotek pedagogicznych (3%), placówek kształcenia ustawicznego (2%), fundacji i stowarzyszeń oświatowych (0,24%).

Ponadto badani nauczyciele wskazali, że korzystają z oferty prywatnych firm szkoleniowych (0,5%). Częstotliwość, z jaką korzystają z oferty wsparcia, oscyluje średnio wokół 2 ofert realizowanych przez nauczycieli w ciągu roku szkolnego. Tematyka oferty szkoleniowej zaprezentowana przez badanych nauczycieli w kwestionariuszy jest bardzo bogata i różnorodna. Uwzględnia zmiany oświatowe, priorytety polityki oświatowej państwa, problemy szkoły, ale też osobiste zainteresowania badanych (na przykład kursy hobbyistyczne).

Badani nauczyciele ocenili potrzebę kształcenia ustawicznego w kontekście wykonywanego zawodu nauczyciela. 39% badanych uważa, że kształcenie ustawiczne poprawia jakość pracy szkoły, a każdy nauczyciel według własnego uznania powinien dobierać dla siebie ofertę szkoleń. 28% badanych uważa, że kształcenie ustawiczne powinno dotyczyć tylko nauczycieli na ścieżce awansu zawodowego. 24% uważa, że kształcenie ustawiczne jest niezbędne w procesie wykonywania zawodu nauczyciela i należy systematycznie korzystać z różnych propozycji szkoleń. Tylko 9% badanych uznało, że zdobyte wykształcenie w czasie studiów wyższych jest wystarczające i nie wymaga od nauczycieli aktywności w kształceniu ustawicznym.

Badani nauczyciele ocenili doskonalenie zawodowe również w kontekście jakości pracy szkoły. Wśród komponentów, które najbardziej warunkują tę jakość, badani wymienili na pierwszym miejscu wdrażanie projektów edukacyjnych (93%), później wzbogacanie warsztatu dydaktycznego (90%), a następnie wzrost kompetencji dydaktycznych nauczycieli (88%), lepsza współpraca w gronie pedagogicznym (85%), wzrost kompetencji wychowawczych nauczycieli (85%), umiejętność wykorzystania nowoczesnych technologii (81%), wdrażanie innowacji pedagogicznych (81%), dostęp do ośrodków naukowych (75%), sukcesy szkolne uczniów (74%), zaangażowanie uczniów w procesie kształcenia (71%), umiejętność udzielania uczniom wsparcia w sytuacjach trudnych (71%), relacje w szkole (71%), wzrost kompetencji terapeutycznych nauczycieli (66%), rozwiązywanie problemów (61%).

Zaproponowane przez mnie badania zostały przygotowane w związku z poszukiwaniem odpowiedzi na pytania dotyczące sposobu funkcjonowania systemu doskonalenia nauczycieli, szczególnie w kontekście dokonujących się fundamentalnych zmian, które wprowadziła reforma oświaty z 1 września 2017 roku. Wskazując na występujące antynomie ujawnione w wypowiedziach osób badanych, warto zwrócić uwagę na brak jednoznacznych postaw wśród badanych. Zaprezentowane badania ukazały podzielone środowisko nauczycielskie w ocenie skutków i efektów reformy. Wypowiedzi badanych nauczycieli bardzo często opierały się na indywidualnych emocjach, które warunkują codzienność pracy nauczycieli w okresie zmian, ale też na konformistycznych zachowaniach i oporze wobec wprowadzonych reform. Jednak,

jak podkreślał J. Szczepański, to właśnie indywidualne wizje, a także indywidualne motywacje są tym, co sprzyja przekształcaniu rzeczywistości<sup>1483</sup>. Należy mieć zatem nadzieję, że przekształcana w toku reform rzeczywistość pracy nauczycieli przysłuży się całemu środowisku i wpłynie na jakość pracy szkoły oraz osobistą satysfakcję.

---

<sup>1483</sup> J. Szczepański, O indywidualności..., s. 187-188.

## Propozycje praktycznych rozwiązań

Z przedstawionych analiz wynika, że wiele aktów prawnych reguluje proces doskonalenia zawodowego nauczycieli. Różnorodność ta powoduje, że nie tylko nauczyciele, ale również osoby zarządzające placówkami oświatowymi mają problem z dużym ich rozproszeniem. Zasadnicza antynomia polega na tym, że sami uczestnicy systemu wspomaganie nie do końca go rozumieją. Nie są świadomi roli, jaką odgrywa on w procesie podwyższania jakości pracy szkoły i zadań, jakie ma do spełnienia. Nauczyciele jako główni uczestnicy tego systemu, w zdecydowanej większości, nie posiadają szczegółowej wiedzy na temat systemowych założeń funkcjonowania procesu doskonalenia nauczycieli, chociaż regularnie w nim uczestniczą. Z moich obserwacji zawodowych wynika, że nauczyciele nie przywiązują wagi do własnego rozwoju zawodowego pojmowanego holistycznie. Ich działania w dużej mierze są spontaniczne, a co za tym idzie, nie wynikają ze strategii rozwoju szkoły jako organizacji uczącej się. Rozwój zawodowy jest raczej zrutynizowany, brak w nim innowacyjnego podejścia. W zdecydowanej większości doskonalenie zawodowe w szkole zabezpiecza indywidualne zapotrzebowanie nauczycieli lub zamówienia dyrektora szkoły. Zasadne zatem jest bieżące edukowanie w tym przedmiocie. Z rozmów, które ustawicznie prowadzę z nauczycielami, wynika, jak ważne dla nich są spotkania rad pedagogicznych, szczególnie te rozpoczynające rok szkolny, na których poruszana jest problematyka doskonalenia jako procesu oraz zmian w nim zachodzących. Istotna dla powodzenia tego procesu w szkole jest też jego ewaluacja, na przykład na konferencji rady pedagogicznej podsumowującej rok szkolny. Jeżeli dyrektor szkoły ma świadomość ważności tego problemu dla rozwoju szkoły jako instytucji uczącej się, to jako przywódca edukacyjny nada mu systemowy charakter i podniesie jego rangę do jednego z ważniejszych zadań w kierowaniu szkołą.

Rozbudzenie świadomości nauczycieli w tym zakresie to najważniejsze zadanie dyrektora szkoły, ale też pracowników systemu doskonalenia. Pozwoli to zrozumieć nauczycielom, że wspomaganie to system, czyli pewna logistyka, struktura, plan, organizacja, koncepcja, metody, program, przepisy prawa, ale też polityka. Uświadomi, że wspieranie jest procesem, w którym już dawno powinno się odejść od pojedynczych, incydentalnych form pomocy na rzecz długofalowych działań, które polegają na wspieraniu szkoły w diagnozie potrzeb, planowaniu działań, wprowadzaniu zmiany, ocenie efektów i opracowywaniu wniosków do dalszej pracy. Takie systemowe wspomaganie powinno uwzględniać efekty

kształcenia, wyniki ewaluacji wewnętrznej i zewnętrznej prowadzone w szkole, ale też kierunki polityki oświatowej państwa i wprowadzone zmiany w systemie oświaty. Nie należy zapominać, że współczesny system doskonalenia to również sieci współpracy i samokształcenia oraz partnerstwo. System wspomaganie powinien być oparty na metodach coachingu, mentoringu, szkoleniach, doradztwie, moderowaniu, facylitacji, superwizji.

Nauczyciel, który uzmysłowi sobie na czym polega systemowe wspieranie, będzie miał poczucie sprawstwa. Zrozumie, że wspieranie pojmowane jako ciągły proces składający się z kilku etapów, będzie wymagało od niego zaangażowania i aktywnej postawy. Szczególnie ważny jest pierwszy etap procesu wspomaganie, czyli diagnoza. Powinien prowadzić go specjalista do spraw wspomaganie wyłoniony spośród rady pedagogicznej, który we współpracy z dyrektorem i nauczycielami analizuje szczegółowo potrzeby placówki i wybiera obszary działań, które będą podlegały wspomaganie. Osoba, która podjęła się zadania w zakresie koordynacji procesu wspomaganie, powinna posiadać cechy predestynujące ją do tej roli. Podstawowy profil kompetencyjny pracownika odpowiedzialnego za wspomaganie obejmować powinien następującą grupę kompetencji: kompetencje osobiste i interpersonalne, w tym rozumienie własnej roli zawodowej, budowanie warunków współpracy, rozwiązywanie problemów i radzenie sobie w sytuacjach kryzysowych, posługiwanie się technologiami informacyjnymi i komunikacyjnymi, moderowanie zespołowej pracy koncepcyjnej, zasady prowadzenia efektywnych spotkań i zebrań, podstawy psychologii społecznej, a szczególnie dynamika małych grup, warsztatowe metody i narzędzia, zarządzanie projektami. Tylko taka osoba w pełni zainicjuje i pokieruje procesem wspomaganie. Planowanie to drugi etap działań, którego celem jest podniesienie jakości pracy szkoły. Polega na wytyczeniu celów i strategii działania. Duże znaczenie na tym etapie ma właśnie projektowanie form doskonalenia zawodowego nauczycieli oraz wdrażanie do praktyki szkolnej nabytych przez nich umiejętności. Realizacja działań to kolejny etap. To tutaj zachodzi zmiana. Nauczyciele podejmują działania mające na celu uzupełnienie oraz nabywanie wiedzy i umiejętności, a także wypracowanie nowych rozwiązań i wdrażanie ich w pracy. Na tym etapie specjalista do spraw wspomaganie może zaprosić do współpracy ekspertów z zewnętrznych instytucji wspomaganie. Podsumowanie i ewaluacja to czwarty etap wspomaganie, który polega na podsumowaniu przez specjalistę do spraw wspomaganie przeprowadzonych działań. Zadaniem dyrektora i nauczycieli na tym etapie jest ocena procesu wspomaganie i jego efektów.

Istotną kwestią jest poruszany wcześniej podział środków na doskonalenie zawodowe. W zasadzie nie spełnia on oczekiwań zainteresowanych. W zdecydowanej większości udział własny nauczycieli przeważa nad systemowym. Artykuł 70 ust. 1 pkt. 4 ustawy z dnia 14



grudnia 2016 roku Prawo oświatowe dotyczący ustalenia organizacji doskonalenia zawodowego nauczycieli szkoły, w tym kontekście, nie jest realizowany z pełną świadomością i odpowiedzialnością. Nauczyciele nie mają poczucia sprawstwa. Negatywnie, w większości, oceniają działania dyrektorów szkół w ustalaniu potrzeb doskonalenia zawodowego, a szczególnie w zakresie uwzględniania wniosków indywidualnych nauczycieli o dofinansowaniu opłat i kosztów szkoleń (§ 4 ust. 1 pkt. 5 rozporządzenia MEN z dnia 18 stycznia 2019 roku w sprawie dofinansowania doskonalenia zawodowego nauczycieli). Jak podkreślają sami zainteresowani, brak jest prawdziwej dyskusji w tym zakresie oraz informacji zwrotnych ze strony dyrektora. Potrzeba więc ustawicznej pracy z radą pedagogiczną, by uświadomić, że doskonalenie nie jest częścią, a całością działania, które uwzględnia potrzeby szkoły. W tym kontekście dyrektor powinien rozwijać zdolności grupy do zespołowego uczenia się w „uczącej się organizacji”. Dyrektor jako facylitator grupy, pracujący nad zespołowym uczeniem się musi skutecznie wspólną wizję szkoły, która zaowocuje długofalowym zaangażowaniem. Tylko w taki sposób nauczyciele zobaczą pełny obraz pracy szkoły przekraczający ich indywidualną perspektywę. Bez ukierunkowania w tym zakresie myślenie nauczycieli zawsze będzie reaktywne (ktoś inny lub coś innego jest źródłem problemów). Dlatego zawsze będą niezadowoleni, a wręcz zagrożeni przez spojrzenie systemowe.

Proces doskonalenia nie może być nastawiony na pojedynczego nauczyciela (choćby najlepszego) i zaspokajać jego potrzeby szkoleniowe, które tak często odbiegają od potrzeb szkoły. Dlatego ogromną rolę odgrywa ustalenie misji i wizji szkoły, strategii i priorytetów, które pozwolą zbudować odpowiednio wysoką jakość szkoły. Budowanie wspólnych wizji, modele myślowe, zespołowe uczenie się i mistrzostwo osobiste, to obowiązkowe wytyczne w budowaniu procedur doskonalenia zawodowego. Stąd zmiana paradygmatu w tym kontekście jest niezbędna. Zdaniem większości badanych to właśnie dyrektorzy szkół powinni przejąć większą odpowiedzialność za planowanie doskonalenia nauczycieli, szczególnie w okresie zmiany i dużego rozproszenia pomiędzy wieloma instytucjami wsparcia, w których brak mechanizmów wymuszających między tymi podmiotami współpracę. Dyrektor jako osoba odpowiedzialna za jakość pracy szkoły powinien być inicjatorem procesu wspomaganie, organizować go, powoływać odpowiedni zespół, motywować nauczycieli do aktywnego działania na rzecz wspomaganie, monitorować, zapewniać odpowiednie warunki do jego realizacji oraz wdrażania nowych rozwiązań, upowszechniać rezultaty i dokonywać systematycznej oceny działań rozwojowych w szkole. Wspomaganie jest zatem wielką szansą dla rozwoju szkoły.

Wobec powyższych, analizowany system doskonalenia nauczycieli powinien spełniać następujące warunki:

1. Funkcjonujące w systemie placówki, które świadczą usługi na rzecz doskonalenia nauczycieli i wspierania szkół, muszą w pełni wykorzystać swój potencjał.
2. Placówki te muszą być blisko szkoły, towarzyszyć konkretnej szkole w całym procesie doskonalenia, zaczynając od diagnozy potrzeb po monitorowanie efektów wprowadzanych zmian.
3. Powinien istnieć systemowy przepływ informacji pomiędzy placówkami wspierania a szkołami, szczególnie ważne są informacje zwrotne w tym zakresie. Należy zatem uskutecznić sposób informowania o zmianach i ciągle go monitorować. Dlatego powinno się stworzyć platformy służące wymianie doświadczeń i dobrych praktyk zawodowych celem wzajemnego rozwoju i rozwijania kooperacji z nauczycielami.
4. Należy wspierać współpracę nauczycieli z całym środowiskiem edukacyjnym w duchu partnerstwa, współpracy i z zastosowaniem sieci współpracy i samokształcenia.
5. Placówki wspomaganie powinny pracować na potrzeby szkoły (a nie własne), to znaczy dopasować ofertę i przebieg procesu doskonalenia do aktualnych, konkretnych potrzeb szkoły.
6. Organy nadzoru pedagogicznego powinny ustanowić jasne mechanizmy współpracy między instytucjami wspierającymi (same akty prawne nie wystarczą). Należy rozważyć powołanie lokalnych koordynatorów w tym zakresie, za których odpowiedzialność wezmą na przykład JST.
7. Organy nadzoru pedagogicznego powinny uskutecznić system lokalnego doradztwa metodycznego spójnego z systemem wspierania.
8. Organy prowadzące szkoły powinny rozpoznawać potrzeby w zakresie kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli w prowadzonych przez siebie szkołach i placówkach.
9. Organy prowadzące powinny zapewnić przestrzeganie obowiązujących zasad planowania i finansowania doskonalenia zawodowego nauczycieli i realizować systematycznie audyt w tym zakresie.
10. Dyrektorzy szkół powinni skutecznie i odpowiedzialnie zarządzać rozwojem zawodowym nauczycieli, ukierunkowując go na potrzeby szkoły, nie zapominając również o ich osobistych zainteresowaniach i preferencjach.
11. Dyrektorzy szkół we współpracy z placówkami doskonalenia nauczycieli i poradniami psychologiczno-pedagogicznymi powinni organizować szkolenia rozwijające kompetencje

dydaktyczne i społeczne w zakresie radzenia sobie z trudami i wyzwaniem w pracy nauczyciela.

12. Dyrektorzy szkół powinni dbać o rozwój polityki organizacji (szkoły), pomocy psychologiczno-pedagogicznej i instrumentów interwencyjnych umożliwiających wsparcie nauczycieli w przypadku doświadczanych trudności zawodowych.
13. Dyrektorzy powinni dbać o dobrostan psychiczny nauczycieli przy pomocy warsztatów, szkoleń, treningów w ścisłej współpracy z placówkami doskonalenia nauczycieli i poradniami psychologiczno-pedagogicznymi.
14. Dyrektorzy szkół powinni wspierać rozwój zawodowy nauczycieli, szczególnie w okresie wdrażania zmian i reform systemowych.
15. Nauczyciele powinni aktywnie i odpowiedzialnie uczestniczyć w procesie wspomagania. Powinni chcieć i umieć dzielić się wiedzą i doświadczeniem oraz wykorzystać w pracy szkoły nabyte w trakcie szkoleń umiejętności i wiedzę.
16. Nauczyciele powinni przywiązywać większą wagę do własnego rozwoju zawodowego. Powinien być to proces w pełni świadomy i zorientowany również na osiągnięcie dobrostanu psychicznego.
17. Promocja dbania o dobrostan psychiczny nauczycieli oraz wzmacnianie ich zasobów przy pomocy warsztatów, szkoleń, treningów powinna być naczelną zasadą pracy szkoły.
18. Nauczyciele nie powinni zapominać, że rozwój własnych zainteresowań i pielęgnowanie hobby to elementy pozytywnego samopoczucia, które zdecydowanie przeciwstawiają się wypaleniu zawodowemu i wzmacniają poczucie skuteczności zawodowej.
19. Nauczyciele powinni uczestniczyć w inicjatywach pozazawodowych organizowanych dla rad pedagogicznych, które pomogą budować wspólną tożsamość i poczucie spójności grupy, a w których można znaleźć wsparcie w sytuacji wystąpienia trudności zawodowych.
20. Nauczyciele w sytuacji doświadczania trudności zawodowych powinni szukać pomocy w systemowych instytucjach wspomagania i niezwłocznie ją otrzymać.

Przedstawione wnioski i propozycje praktycznych rozwiązań pochodzą nie tylko z przeprowadzonych badań, ale są również pochodną obserwacji i rozmów z nauczycielami oraz dyrektorami szkół, a także wynikają z własnych doświadczeń zawodowych w tym zakresie.

## Zakończenie

W pracy starałam się ukazać doskonalenie zawodowe nauczycieli w kontekście zmian edukacyjnych w polskim systemie oświaty, a szczególnie reformy wprowadzonej 1 września 2017 roku. Ponieważ była to reforma poważna, głęboka i wielostronna, to wymagała zaangażowania wszystkich podmiotów odpowiedzialnych za oświatę w Polsce. A przy tym był to czas ogromu wysiłków podejmowanych dla jak najlepszego wyniku ewaluacji jakości działalności edukacyjnej. Wszyscy pracujący w oświacie zdają sobie sprawę, że przyswojenie i wykorzystanie tak poważnych zmian wymaga czasu, rozmowy a czasem też korygowania niechcianych efektów reformy. Warto również zwrócić uwagę, że przekształcenia oświatowe są wynikiem oddziaływań pozaedukacyjnych, które w dużej mierze są kreowane przez edukację<sup>1484</sup>.

Podjęte rozważania uświadamiają, że wciąż zasadne jest ukazywanie złożoności współczesnej pracy zawodowej nauczycieli, a sam proces dokształcania, doskonalenia i rozwoju zawodowego jest istotnym wskaźnikiem jakości pracy każdej szkoły. Profesjonalny nauczyciel zawsze zabiegał będzie o rozwój w swojej profesji. To nie tylko reformy szkolne wymuszają na nim konieczność permanentnego rozwoju, ale przede wszystkim, jak starałam się udowodnić, to przemiany cywilizacyjne warunkują konieczność edukacji całościowej. Tadeusz W. Nowacki słusznie uważa, że dokształcanie i doskonalenie zawodowe stanowią część programu rozwoju osobowości, bowiem rozwój trwa przez całe życie, a jego wyrazem jest dążenie do osiągnięcia mistrzostwa zawodowego<sup>1485</sup>.

Celem głównym pracy była eksplikacja doskonalenia zawodowego w kontekście zmian edukacyjnych wprowadzonych reformą 1 września 2017 roku. Cele teoretyczno-poznawcze polegały na zaprezentowaniu polskiego systemu oświaty i wybranych reform szkolnych, analizie założeń polityki oświatowej państwa w dobie reformy, dokładnym zdefiniowaniu edukacji ustawicznej i doskonalenia zawodowego, przeglądzie teorii zmian społecznych i edukacyjnych, rozpoznaniu i opisaniu podstaw prawnych doskonalenia zawodowego nauczycieli w Polsce wprowadzonych reformą 1 września 2017 roku. Przedstawiłam również rolę dyrektora szkoły, praktykę organów prowadzących i organu nadzorującego oraz praktyki instytucji wspierających proces doskonalenia zawodowego. Poznałam deklaracje nauczycieli na temat reformy jako czynnika warunkującego doskonalenie zawodowe. Deklaracje dotyczyły

---

<sup>1484</sup> A. Radziewicz-Winnicki, Planowanie zmian edukacyjnych i gospodarczych w procesie modernizacji społecznej, [w:] O przemianach w edukacji, (red.) T. Lewowicki, A. Zając, FOSZE, Rzeszów 1998, s. 40.

<sup>1485</sup> T. W. Nowacki, Kształcenie i doskonalenie pracowników. Zarys andragogiki pracy, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1983.

ich nastawienia do doskonalenia zawodowego w dobie reformy, oceny zmian wprowadzonych przez reformę w kontekście doskonalenia oraz propozycje badanych nauczycieli na temat zmian, które sprzyjałyby doskonaleniu zawodowemu, a także przedstawienie działań podejmowanych przez nauczycieli w związku z procesem doskonalenia w dobie reformy. Istotne były również informacje dotyczące oceny osobistego zaangażowania nauczycieli, poznanie form doskonalenia, w których uczestniczą, ich ocena oraz oczekiwania i sposób korzystania z oferty doskonalenia przygotowanej przez instytucje wspierające. Celem praktyczno-wdrożeniowym było opracowanie wniosków i propozycji praktycznych rozwiązań, które mogą służyć poprawie systemu doskonalenia zawodowego nauczycieli. Przygotowałam zestaw wniosków wynikających z badań. Mogą one służyć samym nauczycielom, ale mogą też być wskazówką dla instytucji wspierających proces doskonalenia nauczycieli. Dzięki zastosowaniu badań ilościowych (sondaż diagnostyczny) mogłam odnieść się do deklaracji 310 nauczycieli z województwa śląskiego. Uzyskane dane statystyczne posłużyły mi do podsumowania sytuacji badanych nauczycieli w szkołach w dobie reformy w zakresie doskonalenia zawodowego oraz odniesienie do standardów opracowanych i wdrażanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Ponadto uzyskane wyniki ilościowe wskazały, że istotnym elementem powodzenia wszelkich działań edukacyjnych jest odpowiednie ich dopasowanie do potrzeb poszczególnych środowisk edukacyjnych oraz pozytywne nastawienie nauczycieli w tym zakresie.

W dysertacji przedstawiłam mechanizmy i procesy ułatwiające, a także utrudniające budowanie w zmianie edukacyjnej rzeczywistości kultury szkolnej w obszarze doskonalenia zawodowego. Odniosłam się do założeń organu kierującego polityką edukacyjną, czyli Ministerstwa Edukacji Narodowej oraz szkoły jako układu organizacyjnego i społecznego w zmianie. Ważna była kwestia doskonalenia nauczycieli w kontekście reform w oświacie. Każda z przedstawionych reform odcisnęła swój ślad na współczesnej szkole. Istotne znaczenie odegrała i odgrywa nadal polityka oświatowa, kształtująca system edukacyjny i wpływająca na jakość zmian w oświacie, co, jak wskazują badani nauczyciele, nie zawsze im odpowiada. Jak zaznaczają, oczekują od władzy większej odpowiedzialności za wprowadzane reformy. Wspominał już o tym problemie Bogusław Śliwerski w 2009 roku. Autor twierdzi, że: „(...) każda kolejna ekipa resortu edukacji komunikowała społeczeństwu, że albo wstrzymuje reformę poprzedników, albo ją koryguje. Naprawia albo wprowadza własną reformę bez względu na dotychczasowe doświadczenia i problemy<sup>1486</sup>. Zdaniem nauczycieli wprowadzane

---

<sup>1486</sup> B. Śliwerski, *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 48.

reformy tak naprawdę nie wnoszą nic nowego do systemu oświaty. Bardziej są to zmiany pozorowane, którym towarzyszy chaos, a nie konkretne zmiany rzeczywistości szkolnej. Autor konkluduje: „Okazuje się, że w praktyce szkolnej wygląda to następująco: To, co jedni skracali, następni wydłużali, co jedni wzbogacali, następni o to samo uszczuplali, to, z czym jedni zrywali, inni – jakby na przekór – właśnie do tego nawiązywali itp. Przez ostatnie dwadzieścia lat nikogo nie rozliczano za wynikające z ciągłych zmian marnotrawstwo publicznych pieniędzy oraz ludzkiego zaangażowania, które poświęcane były na kolejne projekty czy reformy oświatowe. Wielokrotnie został zmarnowany czas, wysoka motywacja wielu zatroskanych o edukację nauczycieli i naukowców, środki materialne i finansowe, a przy tym wypalono przestrzeń do twórczego działania, naruszając poczucie zaufania do władzy w ogóle. Proces ten trwa zresztą do nadal”<sup>1487</sup>. Trudno nie zgodzić się dzisiaj ze spostrzeżeniami autora, ponieważ większa część badanych nauczycieli negatywnie oceniła przygotowanie i wdrażanie reformy, zarzucając władzy właśnie brak pokory i odpowiedzialności w tym zakresie.

Wielokrotnie podkreślałam w pracy, że działania w polskiej edukacji najczęściej mają charakter doraźny i tymczasowy. W toczących się obecnie dyskusjach bardzo często pojawia się pytanie o model polskiej szkoły oraz model kształcenia i doskonalenia nauczycieli, a także o kształt wprowadzanych reform. Nawiązując we wstępie do inspiracji Jerome Brunera, i tutaj w zakończeniu powtórzę za autorem, że model, do jakiego powinna zmierzać zmiana w szkole, powinien zawierać się w następujących tezach:

1. Potrzeba reformy szkolnictwa przeprowadzonej z większą świadomością tego, dokąd świat zmierza oraz z głębszym przekonaniem, jakimi ludźmi należy się stać. Można by wówczas podjąć prawdziwą próbę nakreślenia przyszłości procesu edukacyjnego – próbę, w której wszystkie zgromadzone za wszelką cenę zasoby intelektu i współczucia zostałyby przekazane do dyspozycji szkół<sup>1488</sup>.
2. Najważniejszym zadaniem wszystkich dążeń reformatorskich, zwłaszcza typu partycypacyjnego, jest włączenie nauczycieli do debaty i do projektowanych zmian. Żadna reforma edukacji nie może rozpocząć się na dobre bez aktywnego i szczerego udziału nauczycieli chętnych i przygotowanych do dawania i dzielenia się pomocą<sup>1489</sup>.
3. Udoskonalenie edukacji wymaga nauczycieli, którzy rozumieją jej mechanizmy i potrafią się zaangażować we wprowadzanie zgodnych z jakąś wizją udoskonaleń<sup>1490</sup>.

---

<sup>1487</sup> Tamże, s.19.

<sup>1488</sup> J. Bruner, *Kultura Edukacji*, przeł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, wstęp A. Brzezińska, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2006, s. 167.

<sup>1489</sup> Tamże, s.123.

<sup>1490</sup> Tamże, s. 57.

Zatem rozumienie procesów zmian zachodzących we współczesnym świecie jest niezbędnym warunkiem funkcjonowania nauczycieli w systemie szkolnym. Wiedza o zmianach, trendach, tendencjach jest istotna dla efektywnej realizacji wprowadzanych w szkole reform, a badanie procesów zmian edukacyjnych i funkcjonowanie nauczycieli w sytuacji zmiany edukacyjnej jest jednym z najważniejszych zadań współczesnej pedagogii.

Nikt nie kwestionuje, że polska szkoła potrzebuje działań naprawczych. Szeroko rozumiane środowisko edukacyjne od lat dyskutuje nad mechanizmami, które doprowadzić by miały do jej odrodzenia. Tymczasem okazuje się, że wiele działań to tylko pozorowane poczynania, które w żaden sposób nie przyczyniają się do podnoszenia jakości pracy polskich szkół. Spostrzeżenia Anthony J. N. Judge'a, wybitnego znawcy metodologii studiów nad problemami globalnymi i prognozowania społecznego, który wskazywał na następujące działania naprawcze współczesnego świata, można zastosować jak najbardziej w obszarze edukacyjnym. Są to:

1. Zdolność innowacyjna, to znaczy zdolność inicjowania zmian.
2. Zdolność intensyfikowania, to znaczy zdolność pobudzania (twórczego) niezgody na temat natury każdego działania naprawczego.
3. Zdolność mediacyjna, to jest przekształcenie niezgody w siłę motywacyjną.
4. Zdolność uczenia się, to znaczy zdolność reagowania na sprzężenia zwrotne w celu polepszenia jakości działania.
5. Zdolność konkretyzacji, to znaczy zdolność nadawania praktycznej formy zamierzonej innowacji.
6. Zdolność podtrzymywania, to znaczy zdolność zapewniania ciągłości działań.
7. Zdolność do różnorodności, to znaczy zdolność do popierania innowacji poprzez rozmaite sposoby działania, z których każdy dostosowany jest do innych warunków.
8. Zdolność radzenia sobie ze skrzepowaniem, to znaczy zdolność do pracy w warunkach ograniczeń i stosowania takich ograniczeń.
9. Zdolność urzeczywistniania, to znaczy zdolność ukończenia różnych faz cyklu transformacji.
10. Zdolność utrzymywania programu, to znaczy zdolność kontynuowania rutynowych wysiłków wymaganych przez długotrwały program.
11. Zdolność panowania nad tym, co ważne, to znaczy zdolności kierowania procesami powstającymi wówczas, gdy jakiś program innowacyjny nabiera znaczenia w społeczeństwie.

12. Zdolność adaptacyjna, to znaczy zdolność włączania programu innowacji w zakres innych programów i procesów dokonujących się w społeczeństwie.
13. Zdolność odnawiania, to znaczy umiejętność poradzenia sobie z ewentualną dezintegracją programu i doprowadzenia go do koniecznej odnowy<sup>1491</sup>.

Analizując listę wskaźników Judge'a, można z jej pomocą badać przygotowanie placówek oświatowych do zakrojonych na szeroką skalę działań naprawczych w szkołach w myśl Brunerowskich idei: sprawstwa, wspólnoty i refleksji<sup>1492</sup>. Spełnienie takich warunków wymaga stworzenia kultury szkolnej, która umożliwiłaby dzieciom i młodzieży, a także nauczycielom skutecznie wykorzystać zasoby i potencjał tkwiący we współczesnych szkołach. Psycholog Józef Koziński, znany z najkrótszej definicji polskiej szkoły, ujętej przez niego w trzy litery: N i L, czyli Nuda i Lęk, postuluje: „(...) stworzenie możliwości rozwoju człowieka – sprawcy. Człowieka, który byłby zdolny w życiu prywatnym i publicznym do skuteczności i innowacyjności oraz autokreacji. (...) Strategiczny cel – kształcić sprawców, to nie tylko kosmetyczna zmiana, to jest mała rewolucja w najważniejszej dziedzinie działalności ludzkiej, jaką jest szkoła”<sup>1493</sup>.

Stworzenie możliwości rozwoju człowieka sprawcy wymaga rewolucyjnych zmian w systemie szkolnym i mentalności nauczycieli, rodziców, uczniów. Jan Szczepański tłumaczy, że: „Reforma jest sposobem działania zmieniającego rzeczywistość istniejącą na rzecz rzeczywistości udoskonalonej”<sup>1494</sup>. Jego zdaniem, reformy nie są rewolucjami. Reformy zachowują istniejący ład, a tylko wbudowują w jego stan instytucje doskonalące tak, by zmienić go w zakresie wymaganym dla ulepszenia systemu, a nie całkowitej zmiany. Rewolucyjną zmianą systemu byłaby proponowana przez Illicha deskolaryzacja społeczeństwa, eliminująca całkowicie szkoły, natomiast wszystkie inne zmiany ulepszające szkolnictwo były i są reformami. W kontekście tych wyjaśnień „mała rewolucja” Kozińskiego nie dotyczy zmiany systemu, ale zmian w docelowym modelu szkoły, w którym człowiek sprawca – zarówno uczeń, jak i nauczyciel twórczo rozwiązuje problemy, postrzega świat jako zbiór pytań i niepewności, uczy się samodzielnie i całościowo<sup>1495</sup>.

Dlatego nauczyciel współczesny, żyjący w społeczeństwie ryzyka i niepewności, staje w obliczu sprzecznych wymagań. Zwrócił na to uwagę Marian Niezgoda na marginesie

---

<sup>1491</sup> A. J. N. Judge, Wskaźniki zdolności naprawczej, przeł. J. Westmark [w:] U podłoża globalnych zagrożeń: dylematy rozwoju, (red.) J. Danecki, M. Danecka, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa 2003, s.66-67.

<sup>1492</sup> J. Bruner, Kultura edukacji..., s.29 - 68.

<sup>1493</sup> J. Koziński, Listy o edukacji, (red.) L. Witkowski, „Forum Oświatowe” 1998, nr 2 (19), s.4.

<sup>1494</sup> J. Szczepański, Reformy, rewolucje, transformacje, Przedmowa H. Domański, Wydawnictwo I Fi S PAN, Warszawa 1999, s.32.

<sup>1495</sup> Tamże, s.22-24.



rozległych badań nad kondycją polskich nauczycieli w 2005 roku. Z jednej strony jest to człowiek wykonawca (wykonujący założenia systemu), z drugiej – refleksyjny sprawca (nauczyciel życia według wartości moralnych). Pedagogika krytyczna przypisuje mu rolę transformatywnego intelektualisty działającego na rzecz zmiany społecznej<sup>1496</sup>. Teoretycy zmiany szkoły w modelu „uczącej się organizacji” proponują zmianę szkoły o charakterze systemowym, obejmującą zasadniczą przemianę w kulturze szkoły. Peter Senge przekonuje, że aby szkoła (zarówno uczniowie, jak i nauczyciele) mogła radzić sobie ze zmianami pochodzącymi zarówno z zewnątrz, jak i jej wnętrza, musi zmienić sposób myślenia. Senge nazywa to metanoją<sup>1497</sup>. Uczącą się organizacja to instytucja, która nieustannie rozwija swą zdolność do kreowania własnej przyszłości<sup>1498</sup>. To miejsce, gdzie ludzie odkrywają ciągle na nowo, w jaki sposób tworzą otaczającą ich rzeczywistość i jak mogą się zmieniać<sup>1499</sup>. Potrzebne jest w tym zakresie budowanie wspólnych wizji, modele myślowe, zespołowe uczenie się i mistrzostwo osobiste. Zatem udoskonalenie edukacji wymaga, by doskonalili ustawicznie nauczycieli. Zbigniew Kwieciński w szkicu „Grzechów głównych trzydzieści w kształceniu nauczycieli” twierdzi, że niewiele się zmieniło w tej materii. Nadal proces doskonalenia zawodowego nauczycieli charakteryzuje się: „bałaganem, sprzecznościami, skrajną różnorodnością i woluntaryzmem”<sup>1500</sup>. Konkluduje, że dla zmieniających się jak w kalejdoskopie ministrów edukacji kwestia kształcenia, doksztalcania i doskonalenia nauczycieli nie była sprawą znaczącej wagi. W sprawie tej o najwyższym znaczeniu dla rekonstrukcji kulturowej, cywilizacyjnej i moralnej naszego społeczeństwa najwyższe władze nie zachowały się odpowiedzialnie”<sup>1501</sup>.

Doskonalenie nauczycieli w Polsce ma charakter systemowy, co oznacza, że odpowiada za nie Ministerstwo Edukacji Narodowej. Od wielu już lat środowisko nauczycieli i akademików postuluje gruntowną jego modernizację. Zdaniem wielu system ten jest zbyt zróżnicowany, by mógł być skuteczny. To zróżnicowanie nie byłoby naganne, gdyby nie oddziaływało systemu kształcenia na uczelniach od doksztalcania i doskonalenia nauczycieli zatrudnionych oraz gdyby ów system był realizowany zgodnie ze współczesnymi i

---

<sup>1496</sup> M. Niezgoda, *Nauczyciele polscy na przełomie wieków. Między misją a profesjonalizmem*, Wydawnictwo Plus, Kraków – Warszawa 2005, s.22.

<sup>1497</sup> P. M. Senge, *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, przeł. H. Korolewska – Mróz, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2003, s.28.

<sup>1498</sup> Tamże, s. 42.

<sup>1499</sup> Tamże, s. 28.

<sup>1500</sup> Z. Kwieciński, *Grzechów głównych trzydzieści w kształceniu nauczycieli*, [w:] *Tropy – ślady – próby*, Wydawnictwo Edytor, Toruń 2000, s. 302.

<sup>1501</sup> Tamże, s. 293.

perspektywicznymi problemami edukacji<sup>1502</sup>. Henryka Kwiatkowska proponuje następujące warunki niezbędne do uzyskania pozytywnych zmian w tym zakresie:

1. Istnieje potrzeba stworzenia całościowej ustawy o kształceniu i doskonaleniu nauczycieli. Powinna ona uporządkować i systemowo dopełnić rozproszone i niespójne uregulowania zawarte w ustawach: o szkolnictwie wyższym, o wyższych szkołach zawodowych, o systemie oświaty, częściowo w Karcie Nauczyciela. Jeśli tego postulatu nie będzie można zrealizować, to trzeba całość uregulowań prawnych dotyczących kształcenia nauczycieli ująć w odrębne rozdziały w wyżej wymienionych ustawach. To rozproszenie regulacji prawnej (w wielu przypadkach wykluczające się) utrudnia organizację studiów, doskonalenia i respektowanie prawa.
2. Należy stworzyć nowe zasady finansowania studiów przygotowujących do zawodu nauczycielskiego.
3. Kształcenie praktyczne nauczycieli nie może się obyć bez kliniki w postaci dobrych szkół ćwiczeń, gdzie student będzie miał okazję zdobyć doświadczenie praktyczne w wydaniu dobrych nauczycieli.
4. Postuluje utworzyć, zwłaszcza w uniwersytetach, międzywydziałowe centra do spraw kształcenia nauczycieli, odpowiedzialne instytucjonalnie za kształcenie nauczycieli w skali całej uczelni<sup>1503</sup>.

Propozycji dotyczących zreformowania kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli nie brakuje. Wysuwają je Ministerstwo Edukacji Narodowej oraz środowiska edukacyjne. Współistnieją obok siebie różne strategie i orientacje. Jednak z reguły nie znajdują przełożenia na praktykę edukacyjną. System kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli nie zapewnia dostatecznego wsparcia dla szkół i nauczycieli<sup>1504</sup>. Zmieniający się obecnie paradygmat doskonalenia zawodowego z inwestycji w wykształcenie (zdobywanie wykształcenia) w inwestycję w rozwój nauczycieli (zdobywanie kompetencji) nie ma pełnego zastosowania w polskich placówkach oświatowych nie tylko z powodu reformy, ale przede wszystkim z tradycyjnie powielanego modelu doskonalenia nauczycieli, gdzie wiedza i jej „nabywanie” bez „poszerzania” i „uczestnictwa” odgrywa priorytetową rolę, a to nie przekłada

---

<sup>1502</sup> M. Dudzikowa (red.), Jak kształcić nauczycieli u progu XXI wieku? Dyskusja panelowa podczas Międzynarodowego Kongresu Edukacyjnego Związku Nauczycielstwa Polskiego, „Rocznik Pedagogiczny” 2006, t. 29, s. 21.

<sup>1503</sup> Tamże, s.44-45.

<sup>1504</sup> Raport NIK z 20 maja 2019 r., Zmiany w systemie oświaty, KNO. 430.002.2019, nr ewidencyjny 42/2019/P/18/027/KNO, <https://www.nik.gov.pl/kontrola/P/18/027/KNO/> [dostęp: 24. 05. 2023].

się na jakość pracy współczesnych nauczycieli<sup>1505</sup>. Doskonalenie, w nowej oświatowej rzeczywistości służące rozwojowi zawodowemu, zarówno przyszłego, jak i obecnego nauczyciela, obejmuje kilka oczywistych etapów – wzorców metodycznych, refleksji krytycznej nad własną pracą, samowiedzy, samokontroli i innowacji. Podstawowym ogniwem doskonalenia nauczycieli są szkoły. To tu bowiem – zdaniem Kazimierza Denka – potwierdza się prawidłowość, że doskonalenie, jak nigdzie indziej, odbywa się właśnie tu, przy warsztacie nauczyciela<sup>1506</sup>.

Dzięki ostatniej reformie oświaty wzrosło wśród nauczycieli zainteresowanie doskonaleniem zawodowym. Objawiało się to większą liczbą osób uczestniczących w różnego rodzaju formach doskonalenia, ale pojawiły się również zjawiska negatywne, które omówiłam w części empirycznej pracy. Istnieje niewątpliwa konieczność podjęcia badań ewaluacyjnych oraz podjęcia się monitorowania reformy w zakresie przedmiotowej dysertacji. Ewaluacja umożliwi określenie kierunku, w jakim dokonują się zmiany, stopnia ich głębokości oraz zasadności dokonywania koniecznych korekt w procesie doskonalenia zawodowego. Badania te powinny być prowadzone systematycznie i profesjonalnie przez ośrodki niezależne od Ministerstwa Edukacji Narodowej. Reforma systemu edukacji „wymusza” na nauczycielach dynamikę pracy nad własnym rozwojem i doskonaleniem. Z tego względu można się spodziewać dalszych zmian w wyżej wymienionym zakresie. Problem badawczy, który podjęłam w pracy, jest zagadnieniem istotnym zarówno dla środowiska zawodowego nauczycieli, jak i naukowego. Podejmując zagadnienia zaprezentowane w niniejszej dysertacji, zwróciłam uwagę, że doskonalenia zawodowego nauczycieli nie można rozpatrywać tylko w kontekście szkoły i zmian w niej zachodzących, ale analizując je, trzeba wyjść poza sferę edukacyjną. Nie można nie wspomnieć choćby o transformatywnych przejściach od społeczeństwa przemysłowego do społeczeństwa informacyjnego, od gospodarki narodowej do globalnej, od pomocy zinstytucjonalizowanej do samopomocy, od demokracji przedstawicielskiej do uczestniczącej, czy wreszcie od schematu działania do wielokrotnego wyboru. Wielkość tych zmian wówczas a i obecnie, stanowiła i stanowi wyzwanie dla środowiska, będąc początkiem i ciągle jeszcze kontynuacją debaty na temat przyszłości polskiej szkoły<sup>1507</sup>.

---

<sup>1505</sup> B. D. Gołębnik, *Zmiany edukacji nauczycieli: wiedza, biegłość, refleksyjność*, Wydawnictwo Edytor, Toruń – Poznań 1998.

<sup>1506</sup> K. Denek, *Nauczyciel. Między ideałem a codziennością*, Wydawnictwo WSPiA, Poznań 2012.

<sup>1507</sup> J. Czapiński, *Cywilizacyjna rola edukacji. Dlaczego warto inwestować w wykształcenie*, Instytut Studiów Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1996.

Należy zgodzić się z tezą Brunera, że szkoła jest wyjątkowym miejscem dla uczniów, ich rozwoju, ale również dla pracujących w niej nauczycieli. Autor twierdzi, że: „(...) szkoła jest niezwykłym miejscem doświadczania samego siebie i świata społecznego, które to doświadczenia stają się naszym habitusem, treścią codzienności, która nadaje kształt naszym uprzedzeniom i predyspozycjom”<sup>1508</sup>. Zatem edukacja nie jest zwykłym technicznym przedsięwzięciem nastawionym na przekaz wiedzy. Jest złożonym procesem dopasowania kultury do potrzeb jej członków i ich sposobów poznawania do potrzeb kultury<sup>1509</sup>. System edukacji musi pomóc jednostkom wzrastającym w kulturze odnaleźć w niej swoją tożsamość. Bez tego ugrzęzną one w swych wysiłkach w poszukiwaniu zmian<sup>1510</sup>. Tylko świadomy nauczyciel, dobrze przygotowany do zawodu, korzystający z doświadczeń innych i systemowego procesu wspierania jest w stanie podołać tym wymaganiom. Słusznie zauważył Denek, że troska o właściwą jakość kształcenia i wychowania wymaga, żeby w pierwszym rzędzie nadać należyłą rangę formacji nauczycieli. Dlatego właśnie koniecznością jest przeprowadzenie reformy w systemie kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia nauczycieli – jako podstawy zmiany edukacyjnej. Trzeba więc stale zdobywać wiedzę o reformowaniu edukacji i podejmować próby rozwijania wyobraźni osób odpowiedzialnych za kształt proponowanych zmian i efekty ich realizacji<sup>1511</sup>.

---

<sup>1508</sup> J. Bruner, *Kultura edukacji...*, s. 117.

<sup>1509</sup> Tamże, s. 53.

<sup>1510</sup> Tamże, s. 69.

<sup>1511</sup> K. Denek, *Nauczyciel. Między ideałem a codziennością...*, s.6.

## Bibliografia

1. Ackoff R. L., *Creating the Corporate Future*, John Wiley and Sons, New York 1981.
2. Adamowicz M., Kompetencje profesjonalne nauczyciela. Deskrypcje i reinterpretacje, „*Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne*” 2021, (38).
3. Adamska-Chudzińska M., Zaangażowanie organizacyjne pracowników jako źródło uczestnictwa w organizacji, „*Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie*” 2015, 944 (08).
4. Albarracin D., Johnson B., Zanna M., *The handbook of attitudes*, Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Associates Publishers 2005.
5. Aleksander T., Edukacja ustawiczna/permanentna, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, (red.) T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003.
6. Ali S.A.M., Said N.A., Abd Kader S.F., Ab Latif D.S., Munap R., Hackman and Oldham's job characteristics model to job satisfaction, „*Procedia-Social and Behavioral Sciences*” 2014, s.129.
7. Andrzejczak A., Problemy zarządzania zasobami ludzkimi w szkole z perspektywy nauczycieli, „*Zarządzanie Zasobami Ludzkimi*” 2016, 2 (109).
8. Arends R., *Uczymy się nauczać*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne WSiP, Warszawa 2002.
9. Argyris C., Empowerment: The Emperor's New Clothes. *Harvard Business Review*, 1998, s. 3-7.
10. Armstrong M., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2000, s. 65.
11. Bąba W., Ocena szans realizacji celów Strategii „Europa 2020” w obszarze edukacji, „*Horyzonty Polityki*” 2020, 11(37).
12. Baka Ł., Relacje społeczne w pracy jako moderator zależności: wymagania w pracy – zdrowie psychiczne i fizyczne nauczycieli, „*Psychologia Społeczna*” 2013, 8 (27).
13. Balicki A., Pyter M., *Prawo oświatowe*, Wydawnictwo CH Beck, Warszawa 2015.
14. Banach C., Edukacja europejska i zadania polskiej edukacji w latach 2012–2025, „*Studia Paedagogica Ignatiana*” 201417 (1).
15. Banach C., *Polska szkoła i system edukacji – przemiany i perspektywy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1999, s. 33.

16. Banach C., Wyzwania przyszłości, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PA, Warszawa s. 44-45.
17. Baracz A., Doskonalenie zawodowe nauczycieli jako odpowiedź na wyzwania współczesnej edukacji, „Kultura–Przemiany–Edukacja” 2021, 9.
18. Baracz A., Istota i miejsce doskonalenia nauczycieli w polskim systemie prawnym – formy doskonalenia zawodowego nauczycieli, „Kultura – Przemiany – Edukacja” 2022, 10.
19. Baruk J., Wspieranie zarządzania innowacjami rozwiązaniami modelowymi, „Marketing i Rynek” 2021 (3).
20. Bauman Z., Płynne życie, przeł. T. Kunz, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2008.
21. Beck U., Giddens A., Lash S., Modernizacja refleksyjna. Polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności, przeł. J. Konieczny, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
22. Beck U., Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności, Wydawnictwo Scholar, Warszawa 2004.
23. Becker H., Barnes H.E., Rozwój myśli społecznej od wiedzy ludowej do socjologii, cz. II, Wydawnictwo Książka i Wiedza, Warszawa 1965.
24. Bell D., The coming of post-industrial society: A venture in social forecasting, Penguin Books, New York 1973.
25. Berger P. L., Luckmann T., Społeczne tworzenie rzeczywistości, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
26. Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i Uczucie się: na drodze do uczącego się społeczeństwa, Komisja Europejska, przeł. K. Pachniak, R. Piotrowski, Wydawnictwo Naukowe WSP TWP, Warszawa 1997.
27. Bielawa A., Postrzeganie i rozumienie jakości – przegląd definicji jakości, „Studia i Prace WNEiZ” 2011, nr 21, s.146.
28. Blackburn S., Oksfordzki słownik filozoficzny, Wydawnictwo Książka i Wiedza, Warszawa 1997.
29. Bokszański Z., Zmiana społeczna i jednostka we współczesności, „Przegląd Socjologiczny” 2016, 65 (3).
30. Bortnowska H., Stankiewicz J., Kształtowanie wizerunku przedsiębiorstwa a satysfakcja z pracy klientów zewnętrznych, [w:] Oblicza współczesnego zarządzania organizacją, (red.) J. Stankiewicz, Oficyna Wydawnicza UZ, Zielona Góra 2005, s. 116.
31. Boszczyk N., Relacje w szkole, Wydawnictwo Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2020.

32. Brinron D.G., *The Basis of Social Relations: A Study in Ethnic Psychology*, G. P. Putnam's Sons, New York – London 1902.
33. Brown D., *Summary, comparison and critique of major theories*, [w:] *Career choice and development*, (red.) D. Brown, L. Brooks, San Francisco – Washington – London 1984.
34. Brudnik M., *Sukces na własną miarę*, „*Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne*” 1999, 4.
35. Bruner J., *Kultura Edukacji*, przeł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, wstęp: A. Brzezińska, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2006.
36. Brzeziński J., *Elementy metodologii badań psychologicznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1984.
37. Bucka B., Wieczorek M., *Rozwijanie kompetencji wychowawczych nauczyciela*. Drogowskazy, Wydawnictwo ORE, Warszawa 2021.
38. Budnik M., *Walka z analfabetyzmem w Polsce Ludowej i jej realia w świetle wybranych dokumentów Ministerstwa Oświaty oraz Biura Pełnomocnika Rządu do Walki z Analfabetyzmem (1949–1951)*, „*Acta Universitatis Lodzianis. Folia Litteraria Polonica*” 2013, 19 (1).
39. Burzyńska-Wentland L., *Warunki tworzenia się polskiego szkolnictwa podstawowego w województwie gdańskim po zakończeniu działań wojennych w 1945 roku*, „*Studia i Badania Naukowe*” 2014, 7 (1).
40. Castells M., *Spółeczeństwo sieci*, przeł. M. Marody i in., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
41. Chałasiński J., *Młode pokolenie chłopów*, Wydawnictwo Państwowego Instytut Kultury Wsi, Warszawa 1938.
42. Chmielecka E., Syriusz-Wolski T., Sławiński S., Stęchły W., *Ramy kwalifikacji, ECTS i ECVET dla uczenia się przez całe życie*, Wydawnictwo Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2019.
43. Choryńska K., Michalska K., *Nauka dla wszystkich. Rola bibliotek pedagogicznych i naukowych w Polsce – zarys zagadnienia*. Wydawnictwo SBP, Warszawa 2021.
44. Cieślak A., *Rozwój teorii i praktyki kształcenia ustawicznego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne WSiP, Warszawa 1981.
45. Cieśleńska B., *Przemiany doskonalenia zawodowego nauczycieli w Polsce*, Wydawnictwo Mazowiecka Uczelnia Publiczna w Płocku, Płock 2020.
46. Cohen L., Manion M., Morrison K., *Wprowadzenie do nauczania*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1999.

47. Comte A., Rozprawa o duchu filozofii pozytywnej, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1973.
48. Costa P., Passos A.M., Bakker A., Empirical Validation of the Team Work Engagement Construct, „Journal of Personnel Psychology” 2014, 13 (1).
49. Csikszentmihalyi M., Beyond boredom and anxiety, Jossey-Bass Publishers, San Francisco 1975.
50. Czapiński J., Cywilizacyjna rola edukacji. Dlaczego warto inwestować w wykształcenie, Wydawnictwo Instytut Studiów Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1996.
51. Czapiński J., Kapitał społeczny [w:] Diagnoza społeczna 2005. Warunki i jakość życia Polaków, (red.) J. Czapiński, T. Panek, Wydawnictwo Vizja Press&It, Warszawa 2006.
52. Czarnecki K.M., Teoretyczne podstawy zawodowego rozwoju człowieka, [w:] Rozwój zawodowy nauczyciela, (red.) H. Moroz, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.
53. Czerepaniak-Walczak M., O stawianiu się nauczycielem, [w:] Kształcenie nauczycieli w systemie studiów uniwersyteckich, (red.) B. Dmochowski, S. J. Sobczyk, PPH, ZAPOL, Szczecin 2004.
54. Czubała A., Jonas A., Smoleń T., Wiktor J., Marketing usług, Wydawnictwo Wolters Kluwers, Warszawa 2012, s. 141.
55. Dave R. H., Foundations of lifelong education: Some methodological aspects, [w:] Foundations of lifelong education, Pergamon 1976, s. 15-55.
56. Davies B., Leading the strategically focused school: Success and sustainability, Sage, London 2011.
57. Day Ch., Nauczyciel z pasją. Jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008.
58. Day Ch., Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008.
59. Day Ch., Rozwój zawodowy nauczyciela, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.
60. de Tchorzewski A.M., Rzecz o kształtowaniu tożsamości zawodowej nauczyciela, „Roczniki Pedagogiczne” 2022, 14 (1).
61. de Tocqueville Ch. A., O demokracji w Ameryce, Aletheia, Warszawa 1976.
62. Delors J. (red.), Edukacja – jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji dla XXI wieku, Wydawnictwo Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1998.



63. Deming W.E., *Out Of The Crisis*, MIT, Center for Advanced Educational Services, Cambridge 1982.
64. Denek K., *Nauczyciel. Między ideałem a codziennością*, Wydawnictwo WSPIA, Poznań 2012.
65. Dewey J., *Doświadczenie i edukacja*, Warszawska Firma Wydawnicza, Warszawa 2014.
66. Domański H., *Spółeczeństwa klasy średniej*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 1994.
67. Domański Z., *Zarządzanie organizacją poprzez motywowanie pracowników*, „Journal of Modern Science” 2019, 43 (4).
68. Dorczak R., *Wokół reformy edukacji w Polsce z 2017 roku: Krytyczna Analiza Dyskursu*, Wydawnictwo Instytut Spraw Publicznych UJ, Kraków 2019.
69. Drabik L., Kubiak-Sokół A., Sobol E., *Słownik języka polskiego PWN*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2018.
70. Dróżka W., *Generacja wielkiej zmiany. Studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli polskich*, Wydawnictwo Uniwersytetu im. Jana Kochanowskiego, Kielce 2008.
71. Drucker P. F., *Spółeczeństwo pokapitałistyczne*, przeł. G. Kranas, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.
72. Dudzikowa M. (red.) *Jak kształcić nauczycieli u progu XXI wieku? Dyskusja panelowa podczas Międzynarodowego Kongresu Edukacyjnego Związku Nauczycielstwa Polskiego*, „Rocznik Pedagogiczny” 2006, t. 29.
73. Durkheim E., *Elementarne formy życia religijnego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1990.
74. Dutka-Mucha M., Suckiel I., *Nadzór pedagogiczny w praktyce dyrektora szkoły*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2019.
75. Dutkiewicz W., *Podstawy metodologii badań do pracy magisterskiej i licencjackiej z pedagogiki*, Wydawnictwo Stachurski, Kielce 2001.
76. Dzich D., *Nauczyciel polski wobec wyzwań edukacji europejskiej*, [w:] *Kształcenie nauczycieli w kontekście integracji europejskiej*, Lublin 1997, s. 41.
77. Dziewulak D., *Polityka oświatowa*, Wydawnictwo Sejmowe, Warszawa 2020.
78. *Edukacja dla Europy. Raport Komisji Europejskiej*, przeł. I Wojnar, J. Kubin, Wydawnictwo Naukowe WSP TWP, Warszawa 1997.
79. Ekerman P., Davidson R., *Natura emocji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000.

80. Elliot A.J., McGregor H.A., A 2x2 achievement goal framework, „Journal of Personality and Social Psychology” 2001, 80 (3).
81. Elsner D., Wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli, czyli WDN... mieniący się różnorodnością. Wydawnictwa CODN Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli. Pracownia Edukacji Zawodowej, Warszawa 1999.
82. Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. VII, (red.) T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2008.
83. Engeström Y., Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research, Orienta Konsultit, Helsinki 1987.
84. Farrelly F., Brandsma J., Terapia prowokatywna, Wydawnictwo Metamorfoza, Wrocław 2004.
85. Faure E., Uczyć się, aby być, przeł. Z. Zakrzewska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1975.
86. Feinberg W., Soltis J.F., School and society, Teachers College Press, 2004.
87. Feldman D., The development and enforcement of group norms, „Academy of Management Review” 1984, 9 (8).
88. Filipiak E.M., Sieci współpracy i samokształcenia nauczycieli – pozory zmiany czy przestrzeń możliwości rozwoju kultury szkoły i jej uczestników, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2019, 251 (1).
89. Frączak P., Kulik-Bielińska E., Instytucja Fundacji w Polsce [w:] Rola i modele fundacji w Polsce i Europie, Wydawnictwo Forum Darczyńców w Polsce, Warszawa 2009, s.20.
90. Fukuyama F., Natura ludzka a odbudowa porządku społecznego, Wydawnictwo Politeja, Warszawa 2000.
91. Fullan M., Czynniki warunkujące skuteczność wprowadzania zmian, [w:] Współczesne tendencje w kierowaniu zmianą edukacyjną, (red.) D. Ekiert-Grabowska, MEN, Radom (brak roku wydania).
92. Fullan M., The new meaning of educational change, Teachers College Press, New York 2016.
93. Fullan M.G., The limits and the potential of professional development, [w:] Professional Development in Education: New Paradigms and Practices, (red.) T.R. Guskey, M. Huberman, Teachers College Press, New York 1995.
94. Fung A. C., Management of educational innovation: the case of computer aided administration, Doctoral dissertation, Institute of Education, University of London, London 1992.

95. Gajdanowicz H., Teoria wychowania i nauczania Kazimierza Sośnickiego w świetle założeń pedagogiki filozoficznej, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1991.
96. Gajdzica A. (Szafrńska), Portret zbiorowy nauczycieli aktywnych – między zaangażowaniem a oporem wobec zmian, Wydawnictwo Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń – Cieszyn 2013.
97. Gajdzica A. (Szafrńska), Reforma oświaty a praktyka edukacji wczesnoszkolnej, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Katowice 2006.
98. Gajdzica A. (Szafrńska), W oczekiwaniu na nieoczekiwane – nauczyciele o politykach i polityce oświatowej, „Studia Pedagogiczne” 2014, LXVII.
99. Garski K., Gontarz J., Jak efektywnie szkolić pracowników, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2009.
100. Gaś Z. B., Doskonalący się nauczyciel. Psychologiczne aspekty rozwoju profesjonalnego nauczycieli, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2001, s. 65.
101. Gąsior H., Pedagogika społeczna: jej teoretyczna i utylitarna aktualność, „Chowanna” 1995, 2 (5).
102. Gawroński K., Otręba R., Zarządzanie strategiczne i zmiana w organizacji szkolnej, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2020.
103. Gęsicki J., Jak nie zwariować w szkole. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne WSiP, Warszawa 1999.
104. Gibbons M., Limoges C., Nowotny H., Schwartzman S., Scott P., Trow M., The new production of knowledge, Sage Publications Ltd., London 1999.
105. Giddens A., Europa w epoce globalnej, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
106. Giddens A., The consequences of modernity, Cambridge, Polity Press 1990.
107. Giemza M., Motywowanie klienta wewnętrznego w organizacjach zarządzanych systemowo, „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu” 2011, 151.
108. Gnitecki J., Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Zielonej Górze, Zielona Góra 1993.
109. Godoń R., Rozmowa a kształcenie we współczesnym uniwersytecie, „Politeja-Pismo Wydziału Studiów Międzynarodowych i Politycznych Uniwersytetu Jagiellońskiego” 2021, 18 (75).
110. Goffman E., Człowiek w teatrze życia codziennego, Wydawnictwo KR, Warszawa 2000.
111. Gołębiak B. D., O „upedagogicznianiu” szkoły poprzez akademicki dyskurs edukacyjny: ku autoetnografii, „Forum Oświatowe” 2014, 2 (52).

112. Gołębiak B. D., Zamorska B., Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia – praktyka – przestrzeń rozwoju, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2014.
113. Gołębiak B. D., Zmiany edukacji nauczycieli: wiedza, biegłość, refleksyjność, Wydawnictwo Edytor, Toruń – Poznań 1998.
114. Gosek M., Doskonalenie kompetencji medialnych nauczycieli w okresie pandemii COVID-19 – perspektywa Placówek Doskonalenia Nauczycieli, „Kultura – Media – Teologia” 2021, nr 48.
115. Goźlińska E., Szłosek F., Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, Radom 1997.
116. Graczkowski R., Strategia Lizbońska: reaktywacja? „Polityka Społeczna” 2006, (3).
117. Griffin R. W., Podstawy zarządzania organizacjami, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
118. Gros U., Zachowania organizacyjne w teorii i praktyce zarządzania, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
119. Grotowska-Leder J., Rzecz o kształceniu dorosłych. Lifelong learning w Polsce w perspektywie Unii Europejskiej, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Sociologica” 2014, 50.
120. Grüner O., Kahl W., Georg C., Berufs - und arbeitspädagogische Kenntnisse. Kleines berufspädagogisches Lexikon, W. Bertelsmann Verlag KG Bielefeld, Darmstadt 1971.
121. Guba E. G., Lincoln Y.S., Competing paradigms in qualitative research, „Handbook of qualitative research” 1994, nr 2.
122. Gumuła T., Kształcenie nauczycieli na marginesie zmian w szkołach wyższych, Społeczne, Etyczne i Prawne Aspekty Funkcjonowania Szkolnictwa Wyższego w Polsce, Wydawnictwo SGGW, Warszawa 2013.
123. Gurycka A., Rozwój i kształtowanie zainteresowań, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne WSiP, Warszawa 1978, s. 85.
124. Haffer J., Haffer R., Osobiste a zespołowe zaangażowanie w pracę, „Organizacja i Kierowanie” 2018, 3.
125. Hargreaves A., Fink D., Sustainable Leadership, Jossey-Bass, San Francisco, CA 2006.
126. Hejnicka-Bezwińska T., Koncepcja pedagogiki (i pedagogiki ogólnej) w Szkole Lwowsko-Warszawskiej, „Forum Pedagogiczne” 2018, 8 (1).
127. Hejnicka-Bezwińska T., Pedagogika. Podręcznik dla pierwszego stopnia kształcenia na poziomie wyższym, Wydawnictwo Difin SA., Warszawa 2015.

128. Hejnicka-Bezwińska T., Rewitalizacja pedagogiki ogólnej – intelektualne wyzwanie i doktrynalny opór, [w:] Dokąd zmierzasz bydgoska pedagogiko i psychologio? (red.) B. Kaja, S. Kowalik, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2003.
129. Hellriegel D., Slocum J.W., Woodman R.W., Organizational behavior, West Publishing Company, St. Paul, MN 1992.
130. Herczyński J., Modele decentralizacji oświaty, [w:] Decentralizacja oświaty, (red.) M. Herbst, Wydawnictwo ICM, Warszawa 2012.
131. Hersey P., Blanchard K.H., Management of Organizational Behavior, Prentice Hall, Englewood Cliffs, 2002.
132. Hobhouse L. T., Social Evolution and Political Theory, New York 1913.
133. Holpp L., Jak kierować zespołami, Wydawnictwo RM, Warszawa 2001, s. 98.
134. Hord S.M., Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement, Southwest Educational Development Laboratory, 1997.
135. Hous E., Technology versus craft: A ten year perspective on innovation, "Journal of curriculum studies" 1979, 11 (1).
136. Huberman M.A., The professional life cycle of teachers, „Teachers College Record” 1989, 2.
137. Hummel C., Education Today for the World of Tomorrow. A Study for the International Bureau of Education, Geneva 1977.
138. Huxham C., Pursuing collaborative advantage, „Journal of the Operational Research Society” 1993, 44 (6).
139. Huxley A., Nowy wspaniały świat, Wydawnictwo Muza, Warszawa 2010.
140. Inglehart R., Culture shift in advanced industrial societies, Princeton University Press, 2018.
141. Inkeles A., Smith D. H., Becoming modern, MA: Harvard University Press Cambridge, 1974.
142. J. Rusiecki, Poszukiwanie wzoru nauczyciela, „Wychowanie na co dzień” 1998, nr 9, s. 21.
143. Jabłeczka J., Europejskie szkolnictwo wyższe – wspólna deklaracja europejskich ministrów edukacji, podpisana w Bolonii 19 czerwca 1999 roku, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2016, 2 (16).
144. Jackson P.W., The practice of teaching, Teachers College Press, 1986.
145. Jakimiuk B., Profesjonalizacja nauczycieli dorosłych, „Edukacja zawodowa i ustawiczna” 2019, 4.

146. Jakóbowski J., Zarys teorii rozwoju zawodowego nauczyciela, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1987.
147. Jankowska D., Edukacja w warunkach pandemii uświadomieniem konieczności systemowego kształcenia nauczycieli do edukacji zdalnej, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska” 2022, 35 (2).
148. Jarema M., Rabe-Jabłońska J. (red.), Psychiatria, Wydawnictwo PZWL, Warszawa 2011.
149. Jaros R., Zadowolenie z pracy, [w:] Skuteczniej, sprawniej, z większą satysfakcją, (red.) L. Golińska, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Kupieckiej, Łódź 2005, s. 90.
150. Jasiński Z., Trójgłos w sprawie reformy systemu edukacji w Polsce, [w:] Czas na wychowanie, (red.) B. Piątkowska, Instytut Naukowo-Wydawniczy „Spatium”, Radom 2020.
151. Jastrzębska K., Klama A., Kostrubala-Brak A., Kuczyńska A., Reformy w polityce oświatowej na przykładzie nadzoru pedagogicznego, „Zarządzanie Publiczne” 2011, (13).
152. Jaworska M., Wyznaczniki profesjonalizmu nauczyciela – dyskusja glottodydaktyczna a polityka i praktyka oświatowa, „Neofilolog” 2020, (55/1).
153. Jeruszka U., Kwalifikacje zawodowe. Przeglądy teoretyczne a rzeczywistość, Wydawnictwo IPiSS, Warszawa 2006.
154. Juchnowicz M., Zaangażowanie pracowników. Sposoby oceny i motywowania, Wydawnictwo Ekonomiczne PWE, Warszawa 2012.
155. Judge A.J. N., Wskaźniki zdolności naprawczej, przeł. J. Westmark [w:] U podłoża globalnych zagrożeń: dylematy rozwoju, (red.) J. Danecki, M. Danecka, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa 2003.
156. Jung-Miklaszewska J., O przedmiocie twórczości pedagogicznej nauczycieli, „Nowa Szkoła” 1997, nr 6, s. 78.
157. Kahn W.A., Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work, „Academy of Management Journal” 1990, 33(4), s. 52.
158. Kamiński A. Z., Instytucje polityczne wobec układów nieformalnych: nomadzi instytucjonalni i flexianie, [w:] Instytucje: konflikty i dysfunkcje, (red.) M. Jarosz, Wydawnictwo Oficyna Naukowa, Warszawa 2012.
159. Kamiński A., Funkcje pedagogiki społecznej, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1982.
160. Karaś R., Teorie motywacji w zarządzaniu, Wydawnictwo Akademia Ekonomiczna, Poznań 2004.

161. Kargulowa A., O teorii i praktyce poradnictwa. Odmiany poradoznawczego dyskursu, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
162. Karpińska A., Borawska-Kalbarczyk K., Szwarc A., Edukacja w przestrzeni społecznej – paradygmaty zmian, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2021, s. 199.
163. Karwińska A., Odkrywanie socjologii. Podręcznik dla ekonomistów, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
164. Kędzierska B., Potyrała K., Kształcenie i doskonalenie nauczycieli w globalizującym się społeczeństwie, „Rocznik Lubuski” 2015, 41 (2).
165. Kidd R. J., The Implications of Continuous Learning, Toronto 1966.
166. Kłak M., Zarządzanie wiedzą we współczesnym przedsiębiorstwie. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Ekonomii i Prawa im. prof. Edwarda Lipińskiego w Kielcach, Kielce 2010.
167. Klimaszewska W., Moja wiedza pedagogiczna, „Edukacja i Dialog” 1998, nr 6, s. 126;
168. Koch R., Słownik zarządzania i finansów, Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków 1997.
169. Koczniewska-Zagórska L., Nowacki T.W., Wiatrowski Z., Słownik pedagogiki pracy, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1986.
170. Kojs W., Uwarunkowania dydaktycznych funkcji podręcznika, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne WSiP, Warszawa 1975, s. 20-21.
171. Kolasińska E., Kompetencje a rynek pracy i struktura społeczna, „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Sociologica” 2011, 38.
172. Komisja Europejska, Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 1997.
173. Komorowski T., Prawo oświatowe w praktyce, Wydawnictwo eMPi2 Mariana Pietraszewskiego, Poznań 1996, s. 14.
174. Kordos J., Innowacje i badania innowacyjności, „Wiadomości Statystyczne” 2020, 65 (01), s. 46.
175. Korzan D., Edukacja ustawiczna w pracach Wspólnoty Europejskiej, Wydawnictwo „E-mentor” 2005, 4 (11).
176. Kosiba G., Doskonalenie zawodowe nauczycieli – kategorie, kompetencje, praktyka, „Forum Oświatowe” 2012, 2 (47).
177. Kosiński S., Socjologia ogólna, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1988.

178. Kotłowski S., Profil nauczyciela przyszłości, [w:] Edukacja wobec wyzwań przyszłości, (red.) M. Filipiak, Lublin 1991, s. 81.
179. Kozerska A., Autoedukacja jako jeden z wymiarów edukacji ustawicznej, „Prace naukowe AJD, Pedagogika” 2005, nr 14.
180. Koziński J., Listy o edukacji, (red.) L. Witkowski, „Forum Oświatowe” 1998, nr 2 (19).
181. Krajewski M., Od komunistycznej demokracji do stalinizmu. Polska w latach 1944 – 1956. Zarys Problematyki, [w:] Kujawy i Pomorze w latach 1945–1956. Od zakończenia okupacji niemieckiej do przełomu październikowego, (red.) W. Jastrzębski, M. Krajewski, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Włocławek 2001, s. 9–23.
182. Kraś J., Reforma systemu oświaty w III RP – założenia i realizacja, „Resovia Sacra. Studia Teologiczno-Filozoficzne Diecezji Rzeszowskiej” 2008, 14-15, s. 303-318.
183. Krawczuk A., Zadania bibliotek pedagogicznych, Wydawnictwo ORE, Warszawa 2020.
184. Król J., Reforma oświatowa z 1948 roku: uwarunkowania społeczno-polityczne, założenia i realizacja, „Pedagogika. Studia i Rozprawy” 2015, 24, s. 555-566.
185. Krumboltz J.D., Improving Carter development theory from a social learning perspective, [w:] Convergence in career development theories, (red.) M. L. Savickas, R. W. Lent, Palo Alto 1994.
186. Kubinowski D., Idiomatyczność – synergia – emergencja. Rozwój badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2013.
187. Kuhn T., Struktura rewolucji naukowych, przeł. H. Ostromęcka, J. Nowotniak, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2001.
188. Kupisiewicz Cz., Kryzys oświatowy w Polsce. Przyczyny, następstwa, możliwości i drogi wyjścia, [w:] Społeczeństwo i socjologia. Księga poświęcona Profesorowi Janowi Szczepańskiemu, (red.) J. Kulpińska, Wydawnictwo Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1985.
189. Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M., Słownik pedagogiczny, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
190. Kupisiewicz Cz., Szkolnictwo w okresie przebudowy, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1987.
191. Kurzyńska-Chmiel D., Podstawy prawne i organizacyjne oświaty: Prawo oświatowe w zarysie, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2009, s. 53.
192. Kuźma J., Nauka o szkole. Teorie i wizje przyszłej szkoły, „Roczniki Pedagogiczne” 2013, 5 (2), s. 15-52.



193. Kuźniar K., Dyrektor jako zarządzający procesem rozwoju zawodowego nauczycieli, „Edukacja-Terapia-Opieka” 2021, 3.
194. Kwaśnica R., Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu [w:] Pedagogika. Podręcznik akademicki, (red.) Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
195. Kwiatkowska H., Lewowicki T., Dylak S., Współczesność a kształcenie nauczycieli, Wydawnictwo WSP ZNP, Poznań 2000.
196. Kwiatkowska H., Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią, GWP, Gdańsk 2005, s. 19.
197. Kwiatkowski S. M., Nauczyciel – zawód bez spełnienia? Rozmowa prowadzona przez Macieja Kułaka, „Głos Nauczycielski” 2009, nr 26, s. 5.
198. Kwiatkowski S. T., Walczak D., Kompetencje interpersonalne w pracy współczesnego nauczyciela, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2017.
199. Kwieciński Z., Edukacja wobec wyzwań demokracji, [w:] Tropy – Ślady – Próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza, Wydawnictwo Edytor, Poznań – Olsztyn 2000.
200. Kwieciński Z., Grzechów głównych trzydzieści w kształceniu nauczycieli, [w:] Tropy – Ślady – Próby, Wydawnictwo Edytor, Toruń 2000.
201. Lave J., Wenger E., Situated learning: Legitimate peripheral participation, Cambridge University Press 1991.
202. Lengrand P. (red.), Obszary permanentnej samoedukacji, przeł. I. Wojnar, J. Kubina, Wydawnictwo Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, Warszawa 1995.
203. Leppert R., Poznawcze kompetencje nauczycieli do funkcjonowania w społeczeństwie demokratycznym, [w:] Komunikacja, dialog, edukacja, cz. 2, (red.) W. Kojs, R. Mrózek, Cieszyn 2008, s. 303-304.
204. Lewin A., System wychowania a twórczość pedagogiczna, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1983.
205. Lewowicki T., Przemiany oświaty, Wydawnictwo UW, Warszawa 1994.
206. Lewowickim T., W poszukiwaniu sensu i strategii reform oświatowych, [w:] Oświata na wirażu, (red.) K. Denek, T. M. Zimny, Wydawnictwo brak, Kielce 1999, s. 11-19.
207. Lexikon der Wirtschaft. Berufsbildung, Verlag die Wirtschaft, Berlin 1977.
208. Leżucha M., Dyrektor szkoły jako menedżer oświaty, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis Studia Paedagogica” 2019, 12, s. 74-89.
209. Leżucha M., Przywództwo edukacyjne jako nowy model zarządzania w oświacie, „Edukacja – Terapia – Opieka” 2019, 1, s. 76-95.

210. Lieberman A., Collaborative research: Workin with, not working on..., „Educational Leadership” 1986, 43 (5).
211. Lindeman E.C., The meaning of adult education, Montreal: Harvest House 1961.
212. Linton R., Dyfuzja, [w:] Elementy teorii socjologicznych, (red.) W. Derczyński, A. Jasińska-Kania, J. Szacki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1975.
213. Łobocki M., Metody i techniki badań pedagogicznych, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2003.
214. Łobocki M., Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007.
215. Lorens R., Zarządzanie szkołami i placówkami publicznymi oraz niepublicznymi w świetle reformy systemu edukacji, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2019.
216. Łukasiewicz I., Ewaluacja w oświacie – użyteczna i wspierająca? Z doświadczeń dyrektora szkoły, [w:] Ewaluacja w edukacji – teoria i praktyka, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2019.
217. Macey W.H., Schneider B., The meaning of employee engagement, „Industrial and Organisational Psychology” 2008, 1, s. 61.
218. Macnamara J., Ideals and psychology, „Canadian Psychology” 1990, 31(1), s. 14–25.
219. Mądrycki T., Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne WSiP, Warszawa 1977, s. 32.
220. Majerek B., Młodzież wobec innych: studium empiryczne na temat nietolerancji społecznej, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2005.
221. Malach J., Kostolánová K., Chmura M., Ogrodzka-Mazur E., Szafrńska-Gajdzica A., Social media at Czech and Polish universities: a comparative study, “International Journal of Information and Communication Technologies in Education” 2016, 5, 1.
222. Malach J., Kostolánová K., Chmura M., Ogrodzka-Mazur E., Szafrńska-Gajdzica A., ICT – supported education at Czech and Polish universities: a comparative study. “International Journal of Information and Communication Technologies in Education” 2015, 4, 4.
223. Malach J., Prinos programovaneho uceni pro rozvoj pedagogicke teorie a praxe, Pedagogicka fakulta Ostravske univerzity v Ostrave, Ostrava 2013.
224. Malewski M., Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010.
225. Maniak G., Kształcenie przez całe życie – idea i realizacja. Polska na tle Unii Europejskiej, „Studia Ekonomiczne” 2015, 214.
226. March J. G., Olsen J. P., Rediscovering institutions, Simon and Schuster, London 2010.

227. Marcinkiewicz-Wilk A., Uczelnie wyższe a idea ustawiczności kształcenia, „Ogrody Nauk i Sztuk” 2011, 1.
228. Martin R., Wheeler S., Social comparison: Why, with whom, and with what effect? Current directions in psychological science, 2002, 11 (5), s. 159-163.
229. May D.R., Gilson R.L., Harter L.M., The psychological conditions of meaningfulness, safety and availability and the engagement of the human spirit at work, „Journal of Occupational and Organizational Psychology” 2004, 77 (1), s. 62-64.
230. Mayo E., The social problems of an industrial civilisation, Routledge, London 2014.
231. Mayor F., Przyszłość świata, przeł. J. Wolf, A. Janik, W. Rabczuk, Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych, Warszawa 2001.
232. Mazińska-Szumaska M., Polityka edukacyjna Unii Europejskiej, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne WSiP, Warszawa 2004.
233. Melosik Z., Kultura popularna jako czynnik socjalizacji, Pedagogika. Podręcznik akademicki. t. 2, (red.) Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
234. Melosik Z., Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007.
235. Mendel M., Szkoła uspołeczniona: między odspołecznianiem i uspołecznianiem na nowo. Perspektywa pedagogiki miejsca wspólnego, „Pedagogika Społeczna” 2019, 18 (1).
236. Michalak J. M., Przywództwo w zarządzaniu szkołą, Wydawnictwo ORE, Warszawa 2010.
237. Michalak J. M., Uwarunkowania procesów zawodowych nauczycieli. Studium przypadków, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2007, s. 112-114.
238. Michalski E., Zarządzanie przedsiębiorstwem. Podręcznik Akademicki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013, s.20.
239. Mika S., Psychologia czynności, Wydawnictwo Scholar, Warszawa 2002, s. 117.
240. Miles M., Some properties of schools as social systems, [w:] Change in Schools Systems, National Training Laboratories, (red.) G. Watson, Washington 1967.
241. Młynek P., Współpraca środowisk: szkolnego i rodzinnego z perspektywy rodziców i nauczycieli, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2021.
242. Morawski W., Zmiana instytucjonalna. Społeczeństwo. Gospodarka. Polityka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998.
243. Morgan G., Transnational communities and business systems, „Global Networks” 2001, 1 (2), s. 113-130.

244. Morgan L.H., *Ancient Society or Researches in the Lines of Human Progress from Savagery, through Barbarism to Civilization*, Henry Holt and Company, New York 1877.
245. Moscovici S., *Social Representations. Explorations in Social Psychology*, New York University Press, New York 2001.
246. Muszyński A., *Teoretyczne podstawy pracy i rozwoju zawodowego pracowników*, „Problemy Profesjologii” 2010, 2.
247. Myszka-Strychalska L., *Koncepcje rozwoju zawodowego – przegląd wybranych stanowisk teoretycznych*, „Szkoła-Zawód-Praca” 2017, (14).
248. Nalaskowski A., *Edukacja, która nie chce przeminąć*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1999.
249. Nawroczyński B., *Dynamika zainteresowań*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1929, nr 1, s.4.
250. Niemiec J., *Euronauczyciel – kształcenie i funkcjonowanie*, [w:] *Nauczyciel i kształcenie nauczycieli. Zmiany i wyzwania*, (red.) W. Homer, M.S. Szymański, Wydawnictwo Naukowe Żak, Warszawa 2005.
251. Niezgoda M., *Nauczyciele polscy na przełomie wieków. Między misją a profesjonalizmem*, Wydawnictwo Plus, Kraków – Warszawa 2005.
252. Nowacki T., *Kształcenie i doskonalenie pracowników. Zarys andragogiki pracy*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1983.
253. Nowacki T., *Podstawy dydaktyki zawodowej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1971.
254. Nowacki T., *Wychowanie młodego robotnika*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1980.
255. Nowak S., *Metodologia badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
256. Nowakowska-Siuta R., Śliwerski B., *Racjonalność procesu kształcenia: studium z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015, s. 252.
257. Noworól A., *Instrumenty lokalnej polityki oświatowej*, „Zarządzanie Publiczne” 2012, 19 (3), s. 139-150.
258. *Nowy leksykon PWN*, (red.) A. Dyczkowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998.
259. Ogrodzka-Mazur E., Gajdzica A., Chmura M., Malach J., *Research into students' ICT competencies and their use in ICT at selected universities. A Polish – Czech comparative study*, „Studia Edukacyjne” 2015, 36.

260. Ogrodzka-Mazur E., Szafrńska A., Malach J., Chmura M., Cultural identity and education of learning young adults in selected countries of East-Central Europe. A Polish-Czech comparative study, Vandenhoeck & Ruprecht V&R 2021.
261. Ogrodzka-Mazur E., Szafrńska A., Malach J., Chmura M., The Cultural Identity and Education of University Students in Selected East – Central Countries, A Polish – Czech Comparative Study, Vandenhoeck & Ruprecht V&R 2021.
262. Ogryzko-Wiewiórowski H., Wprowadzenie do metod badawczych, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1986.
263. Okiński W., Procesy samokształceniowe, Wydawnictwo Dom Książki Polskiej, Poznań 1935.
264. Okoń W., Elementy dydaktyki szkoły wyższej, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1973.
265. Okoń W., Nowy słownik pedagogiczny, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998.
266. Okoń W., Słownik pedagogiczny, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1975, s.346.
267. Okoń W., Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej, Wydawnictwo Naukowe Żak, Warszawa 1995.
268. Oldham G.R., Hackman J.R., Relationships between organizational structure and employee reactions: Comparing alternative frameworks, „Administrative science quarterly” 1981, 26 (10), s. 66-83.
269. Osiecka-Chojnacka J., Rola centralnych władz oświatowych w reformowanym systemie oświatowym, [w:] Polityka oświatowa, (red.) M. Korolewska, J. Osiecka-Chojnacka, „Biuro Analiz Sejmowych” 2010, 2 (22).
270. Pacek S., Samowychowanie studentów, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1977.
271. Pałka M., Polityka spójności na lata 2007–2013–Narodowe Strategiczne Ramy Odniesienia, „Studia i prace kolegium zarządzania” 2009, s. 95.
272. Pęcherski M., Polityka oświatowa, Wydawnictwo Naukowe PWN, Wrocław 1975.
273. Pérez A.B., La importancia de las Artes en la educación de la nación y el individuo, „Debates por la Historia” 2020, 8 (1).
274. Peterson R., The rise and fall of highbrow snobbery as a status marker, *Poetics*, 1997, 25(2-3).
275. Pieter J., Ogólna metodologia pracy naukowej, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa - Kraków 1967.
276. Pilch T., Bauman T., Zasady badań pedagogicznych, Wydawnictwo Naukowe Żak, Warszawa 2001.

277. Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Naukowe Żak, Warszawa 1995.
278. Piorunek M., *Bieg życia zawodowego człowieka. Konteksty transformacji kulturowych*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2009.
279. Piwowarski R., Krawczyk M., *TALIS: nauczanie – wyniki badań 2008. Polska na tle międzynarodowym*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2009.
280. Piwowar-Sulej K., *Profesjonalne zarządzanie szkoleniami w organizacjach*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2019.
281. Piwowar-Sulej K., *Zrównoważony rozwój personelu poprzez szkolenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2022.
282. Plewka C., *Kierowanie własnym rozwojem zawodowym*, Wydawnictwo Uczelniane Politechniki Koszalińskiej, Koszalin 2015.
283. Pochtowski A., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, PWE, Warszawa 2003.
284. Polakowska-Kujawa J., *Socjologia ogólna. Wybrane problemy*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2002.
285. Polska Akademia Nauk. Komitet Prognoz „Polska w XXI wieku”, *Raport o potrzebie strategicznej koncepcji rozwoju Polski i roli nauki w przebudowie gospodarki*, Wydawnictwo Elipsa, Warszawa 1993.
286. Półturzycki J., *Aktualność problemów edukacji ustawicznej*, „E-mentor” 2006, 1.
287. Półturzycki J., *Edukacja ustawiczna i andragogika w procesie modernizacji szkolnictwa wyższego*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2012, 1.
288. Półturzycki J., *Edukacja ustawiczna w ujęciu Roberta Kidda, Jacques’a Delorsa i Polskiej Strategii z 2003 roku*, [w:] *Edukacja ustawiczna. Wymiar teoretyczny i praktyczny*, (red.) S. M. Kwiatkowski, Instytut Badań Edukacyjnych, Wydawnictwo Instytutu Technologii i Eksploatacji – PIB, Warszawa – Radom 2008, s.69–84.
289. Półturzycki J., *Niepokój o dydaktykę*, „Człowiek i Edukacja” 2014, s.26.
290. Półturzycki J., *Spór o edukację ustawiczną. Polemiki i analizy*, Wydawnictwo Instytutu Technologii i Eksploatacji – PIB, Warszawa – Radom 2016.
291. Półturzycki J., *Źródła i tendencje rozwojowe edukacji ustawicznej*, Wydawnictwo „E-mentor” 2004, 5 (7).
292. Pomykało W. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Wydawnictwo Fundacja „Innowacja”, Warszawa 1993.
293. Poplucz J., *Funkcje nauczyciela w procesie dydaktyczno-wychowawczym szkoły*, „Chowanna” 1998, s. 149-168.

294. Poplucz J., Organizacja działania pedagogicznego na lekcji, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne WSiP, Warszawa 1984.
295. Popper K.R., The open society and its enemies. The Open Society and Its Enemies, Princeton University Press, 2020.
296. Porter L.W., Bigley G. A., Steers R. M., Motivation and work behavior, Irwin Professional Pub 2003.
297. Postman N., Zabawić się na śmierć, Wydawnictwo Muza, Warszawa 2002.
298. Potulicka E., Paradygmat zmiany edukacyjnej Michaela Fullana, [w:] Szkice z teorii i praktyki zmiany oświatowej, (red.) E. Potulicka, Eruditus, Poznań 2001, s.18.
299. Programowanie perspektywy finansowej 2014-2020. Umowa Partnerstwa, Wydawnictwo MliR, Warszawa, 2014.
300. Prokopczuk A., Motywy wyboru zawodu a motywacja do pracy, „Management and Business Administration. Central Europe” 2012, 118 (5).
301. Przygońska E., Nauczyciel. Rozwój zawodowy i kompetencje, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010, s. 75.
302. Purgat A., Przesłanki wykorzystania metod ingerencji procesowych skierowanych na poprawę komunikacji i przywództwa w organizacji, „Zeszyty Naukowe. Seria 1/Akademia Ekonomiczna w Poznaniu”, Poznań 1997.
303. Pyter M., Prawne zasady funkcjonowania oświaty w Polsce Ludowej, „Studia Iuridica Lublinensia” 2015, 24 (4).
304. Radziewicz-Winnicki A. (red.), Problemy i tendencje rozwojowe we współczesnej pedagogice społecznej w Polsce, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, Katowice 1995.
305. Radziewicz-Winnicki A., Cyfrowa nowoczesność a kapitał społeczny. Intersubiektywność spojrzenia na digitalizację przekazu informacji w okresie zmiany społecznej, „Chowanna” 2007, 29 (2).
306. Radziewicz-Winnicki A., Dominacja paradygmatów czy też wyjaśnień komplementarnych w okresie zmiany społecznej, „Rocznik Lubuski” 2012, t.38, cz.2.
307. Radziewicz-Winnicki A., Modernizacja niedostrzeganych obszarów rodzimej edukacji, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, Katowice 1995.
308. Radziewicz-Winnicki A., Pedagogika społeczna, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
309. Radziewicz-Winnicki A., Planowanie zmian edukacyjnych i gospodarczych w procesie modernizacji społecznej, [w:] O przemianach w edukacji, (red.) T. Lewowicki, A. Zając, FOSZE, Rzeszów 1998.

310. Radziewicz-Winnicki A., Roter A., Ryzyko transformacyjne nowego ładu społeczno-  
edukacyjnego, Wydawnictwo Śląskiej Wyższej Szkoły Zarządzania w Katowicach im.  
gen. Jerzego Ziętka, Katowice 2004.
311. Radziewicz-Winnicki A., Społeczeństwo w trakcie zmiany, Gdańskie Wydawnictwo  
Psychologiczne, Gdańsk 2004.
312. Radziwiłł A., Model ideologii wychowawczej w latach 1948-1956. Próba rekonstrukcji i  
analizy, [w:] Polacy wobec przemocy 1944-1956, (red.) B. Otwinowska, J. Żaryn,  
Wydawnictwo Editions „Spotkania”, Warszawa 1996.
313. Raport „Wzmocnienie wspierania rozwoju szkół ze szczególnym uwzględnieniem roli  
doskonalenia nauczycieli i doradztwa metodycznego”, Wydawnictwo ORE, Warszawa  
2010.
314. Raport o potrzebie strategicznej koncepcji rozwoju Polski i roli nauki w przebudowie  
gospodarki „Polska w XXI wieku, Wydawnictwo Elipsa, Warszawa 1993.
315. Ratuś B., Edukacja w okresie reform ustrojowych. Studia i szkice pedagogiczne,  
Wydawnictwo WSP, Zielona Góra 1996.
316. Ritzer G., Mcdonaldyzacja społeczeństwa, Wydawnictwo Muza, Warszawa 1997.
317. Roam D., Narysuj swoje myśli. Jak skutecznie prezentować i sprzedawać pomysły na  
kartce papieru, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2016.
318. Romanowicz W., Wybrane teorie i koncepcje cywilizacji, „Rozprawy Społeczne” 2017,  
11 (4).
319. Roszko-Wójtowicz E., Kształcenie ustawiczne – istota zagadnienia i pomiar w ujęciu  
europejskim, Wydawnictwo „E-mentor” 2015, 62 (5).
320. Rozmus A., Wykładowca doskonały. Podręcznik nauczyciela akademickiego,  
Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2021.
321. Rubacha K., Warunki kierujące rozwojem metodologii badań w naukach pedagogicznych.  
Teoretyczność i praktyczność badań, „Studia z Teorii Wychowania” 2021, nr 12.1 (34).
322. Runiewicz-Jasińska R., Polityka oświatowa państw nadbałtyckich (Litwy, Łotwy,  
Estonii), Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2005.
323. Sachs J., Learning to improve or improving learning: the dilemma of teacher continuing  
professional development, [w:] Proceedings of the 20st Annual World ICSEI Congress,  
2007.
324. Samuels A., Polityka na kozetce, ENETEIA, Warszawa 2015, s. 31.



325. Sawińska M., Niektóre badania w Polsce nad oświatą w społecznej świadomości, [w:] Oświata w społecznej świadomości, (red.) W. Wiśniewski, Młodzieżowa Agencja Wydawnicza, Warszawa 1984.
326. Schaefer K., Jak przeżyć szkołę, GWP, Gdańsk 2005, s. 39
327. Schaufeli W.B., Bakker A.B., Leiter M.P., Taris T.W., Work engagement: An emerging concept in occupational health psychology, "Work Stress" 2008, 22 (3).
328. Schulz D. P., Schulz S.E., Psychologia a wyzwania dzisiejszej pracy, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 296.
329. Schulz R., Od biurokracji do organizacji twórczej, Acta Universitatis Nicolai Copernici. Nauki Humanistyczno-Społeczne, „Socjologia Wychowania” 1984, 5.
330. Schulz R., Proces zmian i odnowy w oświacie, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1980.
331. Senge P. M., Piąta dyscyplina: materiały dla praktyków. Jak budować organizację uczącą się, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002.
332. Senge P. M., The fifth discipline, Measuring business excellence 1997, 1 (3).
333. Senge P.M., Creating schools for the future, not the past for all students, Leader to leader 2012 (65).
334. Sfard A., On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One Educational Research 1998, 27 (2).
335. Sikorski M., Rozważania o kwalifikacjach pedagogicznych nauczyciela, „Zeszyty Naukowe Akademii Marynarki Wojennej” 2006, 47 (2). s.165.
336. Sitarska B., Edukacja nieustająca w koncepcji Jana Amosa Komeńskiego, „Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne seria Pedagogika” 2014, 1.
337. Składanowski H., Walka o utrzymanie narodowego (demokratycznego) ideału wychowawczego w polskiej oświacie w latach 1944 – 1947, „Roczniki humanistyczne” 2004, 52 (2).
338. Skorny Z., Prace z psychologii i pedagogiki, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne WSiP, Warszawa 1984.
339. Skorupki S., Mały słownik języka polskiego, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1969.
340. Skrzyszewski S., Podstawowe zagadnienia wychowania i oświecenia publicznego w nowej Polsce. Spuścizna, osiągnięcia, zadania, [w:] Ogólnopolski Zjazd Oświatowy w Łodzi 18–22 czerwca 1945, Wydawnictwo Ministerstwo Oświaty – PZWS, Warszawa 1945.

341. Skrzypek E., Grela G., Piasecka A., Uwarunkowania doskonalenia zarządzania jakością, Wydawnictwo Katedra Zarządzania Jakością i Wiedzą, Lublin 2019.
342. Sławiński S., Reforma szkolna w III Rzeczypospolitej, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne WSiP, Warszawa 1996.
343. Śliwerski B., Jak zmieniać szkołę? Studia i szkice z pedagogiki porównawczej, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1998.
344. Śliwerski B., Meblowanie szkolnej demokracji, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2017.
345. Śliwerski B., Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
346. Słotwińska H., Samokształcenie i samowychowanie elementami autoformacji, „Paedagogia Christiana” 2007, 19 (1).
347. Słownik języka polskiego PWN, (red.) L. Drabik, A. Kubiak-Sokół, E. Sobol, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
348. Smelser N. J., Social change in the industrial revolution: An application of theory to the British cotton industry, Routledge, London 2013.
349. Smolińska-Theiss B., Dziecko w szkole – szkoła w służbie dziecku, „Przegląd Pedagogiczny” 2012, 1, s. 11-24.
350. Solarczyk H., Niebieska Księga Unii Europejskiej — Edukacja dla Europy, [w:] Kształcenie ustawiczne idee i doświadczenia, (red.) Z.P. Kruszewski, J. Półturzycki, E. Wesołowska, Wydawnictwo NOVUM, Płock 2003.
351. Solarczyk-Szwec H., Kompetencje społeczne i obywatelskie w podstawach programowych kształcenia ogólnego w świetle wyzwań Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030, „Edukacja” 2020, 153 (3).
352. Solarczyk-Szwec H., Od nowa? Edukacja przez całe życie w polskiej polityce publicznej, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2022, 41 (3).
353. Solecka B., System wspomaganie rozwoju edukacji. Badania i Rozwój Młodych Naukowców w Polsce, Wydawnictwo MN, Poznań 2019.
354. Sośnicki K., Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1967.
355. Sosnowski A., Różnorodność życia społecznego: między przeszłością a współczesnością – ku przyszłości. Wydawnictwo Zachodniopomorskiej Szkoły Biznesu, Szczecin 2000.
356. Sparrow P.R., Cooper C.L., The Employment Relationship: Key Challenges for HR, Butterworth-Heinemann, London 2003.

357. Spencer H., Pierwsze zasady, przeł. J. K. Potocki, Wydawnictwo Głos, Warszawa 1888.
358. Staniszkis J., Ontologia socjalizmu, Ośrodek Myśli Politycznej, Wydawnictwo Dante, Kraków–Nowy Sącz 2006.
359. Stogdill R., Handbook of leadership, Nowy Jork 1974.
360. Stoner J. A. F., Wankel Ch., Kierowanie, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne PWE, Warszawa 1992.
361. Such J., O uniwersalności praw nauki, „Studia Metodologiczne” 1968, nr 5.
362. Suchodolski B., Edukacja narodu 1918 – 1968, Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa 1970.
363. Suchodolski B., Edukacja permanentna. Rozdroża i nadzieje, Wydawnictwo Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, Warszawa 2003.
364. Suchy S., Kształcenie ustawiczne dorosłych, Instytut Wydawniczy CRZZ, Warszawa 1980.
365. Sudoł S., Przedsiębiorstwo, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne PWE, Warszawa 2006, s. 175.
366. Sufin Z., Procesy ruchliwości społecznej, [w:] Struktura i dynamika społeczeństwa polskiego, (red.) W. Wesołowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1970.
367. Super D. E., A Life Span, Life Space. Perspective on Convergence, [w:] Convergence in Career Development Theories, (red.) M.L. Savickas, R.W. Lent, California 1994.
368. Super D. E., Psychologia zainteresowań, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1972, s. 25-44.
369. Sutton P.J., Lifelong and Continuing Education, [w:] International Encyclopedia of Adult Education and Training, (red.) A. Tuijnman, Londyn – Nowy Jork – Tokio 1996.
370. Suwiński E., Europejski wymiar polskiej edukacji, Wydawnictwo „Temat”, Łysomice 2002.
371. Symonowicz-Jabłońska I., Warsztaty badawcze w edukacji międzykulturowej. Perspektywa autoedukacyjna, „Edukacja ustawiczna dorosłych” 2019, 106 (3).
372. Szachta K., Grywalizacja w strategiach marketingowych na przykładzie rynku e-commerce, „Zeszyty Naukowe Polskiego Towarzystwa Ekonomicznego w Zielonej Górze” 2022, 9 (16), s. 149-159.
373. Szachta K., Grywalizacja w strategiach marketingowych na przykładzie rynku e-commerce, „Zeszyty Naukowe Polskiego Towarzystwa Ekonomicznego w Zielonej Górze” 2022, 9 (16).
374. Szacki J., Historia myśli socjologicznej, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.

375. Szacki J., Rozwój i zmiana, [w:] Elementy teorii socjologicznych, (red.) W. Derczyński, A. Jasińska-Kania, J. Szacki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1975.
376. Szafrąńska A., Nauczyciele wobec reformy systemu oświaty – spostrzeżenie, dylematy i pokłosie „wielkiej zmiany”, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2022.
377. Szalkowski A., Wprowadzenie do zarządzania personelem, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Krakowie, Kraków 2000.
378. Szczepański J., Elementarne pojęcia socjologii, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1968.
379. Szczepański J., O indywidualności, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1988, s. 187-188.
380. Szczepański J., Odmiany czasu teraźniejszego, Wydawnictwo Książka i Wiedza, Warszawa 1971.
381. Szczepański J., Reformy, rewolucje, transformacje, Przedmowa H. Domański, Wydawnictwo I FiS PAN, Warszawa 1999.
382. Szczęsna A., Wsparcie społeczne w rozwoju zawodowym nauczycieli, Wydawnictwo UZ, Zielona Góra 2010, s. 68.
383. Szempruch J., Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.
384. Szempruch J., Problemy kształcenia i doskonalenie nauczycieli w Polsce – w kierunku profesjonalizacji zawodu, „Studia BAS” 2022, (2).
385. Szempruch J., Refleksje nad profesjonalizmem nauczyciela, [w:] Profesjonalne funkcjonowanie nauczyciela, (red.) M. Błachnik-Gęsiarz, Wydawnictwo WSL, Częstochowa 2010.
386. Szempruch J., W poszukiwaniu idei podmiotowości relacji edukacyjnych rodziny i szkoły, [w:] Modalne aspekty treści kształcenia, (red.) W. Kojs, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2009, s. 87.
387. Szkudlarek T., Media. Szkice z filozofii i pedagogiki dystansu, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1999, s. 89.
388. Szejnberg A., Podstawy komunikacji społecznej w edukacji, Wydawnictwo Astrum, Wrocław 2001.
389. Sztompka P., Socjologia. Analiza społeczeństwa, Wydawnictwo Znak, Kraków 2012, s. 232.
390. Sztompka P., Socjologia. Wykłady o społeczeństwie, Wydawnictwo Znak Horyzont, Kraków 2021.

391. Sztompka P., Stawanie się społeczeństwa: pomiędzy strukturą a zmianą, [w:] Zmiana społeczna. Teorie i doświadczenia polskie, (red.) J. Kurczewska, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 1999.
392. Sztompka P., Zaufanie-fundament społeczeństwa, Wydawnictwo Znak, Kraków 2007.
393. Sztumski J., Wstęp do metod i technik badań społecznych, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1984.
394. Szumigraj M., Kariera, [w:] Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. 2, (red.) T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003.
395. Szybiak J., Z dziejów szkoły, [w:] Sztuka nauczania. Szkoła, (red.) K. Konarzewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1991.
396. Szymański M. J., Kryzys i zmiana: studia nad przemianami edukacyjnymi w Polsce w latach dziewięćdziesiątych, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2002.
397. Szymański M.J., W poszukiwaniu drogi. Szanse i problemy edukacji w Polsce, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2008.
398. Szyszka M., Edukacja w Polsce – konieczność reformy i nowe wyzwania, „Roczniki Nauk Społecznych” 2010, 38 (2), s. 255-274.
399. Tatariewicz W., Historia filozofii, t. I, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1970.
400. Thomas J. M., Bennis W. G., Management of change and conflict: selected readings, Penguin, Harmondsworth, London 1972.
401. Tomaszewska-Lipiec R., Praca zawodowa – życie osobiste. Dysonans czy synergia? Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2018.
402. Tomaszewski T., O porównywalności zawodów, [w:] Socjologia zawodów, (red.) A. Sarapata, Wydawnictwo Książka i Wiedza, Warszawa 1965.
403. Tomaszewski T., Praca zawodowa jako centralne pojęcie kształcenia zawodowego, [w:] Kształtowanie zawodowe w służbie gospodarki i kultury narodowej, (red.) S. Kaczor, Z. Wiatrowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1978.
404. Trzaska S., Rola przywództwa w procesie kierowania organizacją, „Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie” 2000, 3.
405. Tuohy D., Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi, przeł. K. Kruszewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
406. Turczyk, M., Dobrze, lepsze, instrumentalne, czyli rzecz o poszukiwaniu dobrego prawa w systemie oświaty w Polsce, „Rocznik Pedagogiczny” 2016, 39.

407. Tyrańska M., Zastosowanie koncepcji Total Quality Management w organizacji, „Journal of Modern Management Process” 2016, 2.
408. Veblen T., Teoria klasy próżniaczej, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1971.
409. Vopel K. W., Warsztaty – skuteczna forma nauki, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2004, s. 34.
410. Walczak M., Teoria paradygmatu i jej zastosowanie w naukach prawnych, „Zeszyty Naukowe Towarzystwa Doktorantów UJ Nauki Społeczne” 2015, nr 10 (1).
411. Walkowska W., Bariery w dostępie do edukacji dzieci wiejskich, Prace Naukowe/Akademia Ekonomiczna w Katowicach, Katowice 2002.
412. Waloszek D., Doskonalenie nauczycieli wobec przemian społecznych, „Wychowanie w Przedszkolu” 1998, 3.
413. Wawer R.I., Efektywność kształcenia w polskim dyskursie – rodzaje i zmienne, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2021, 40 (4).
414. Wesołowski W., Teoria – badania – praktyka. Z problematyki struktury klasowej, Wydawnictwo Książka i Wiedza, Warszawa 1975.
415. Wiatrowski Z., Dorastanie, dorosłość i starość człowieka w kontekście działalności i kariery zawodowej, Wydawnictwo Instytutu Technologii i Eksploatacji – PIB, Radom 2009.
416. Wiatrowski Z., Podstawy pedagogiki pracy, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2005.
417. Wiłkomirska A., Ocena kształcenia nauczycieli w Polsce, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2005.
418. Wiłkomirska A., Zawodowe i społeczno-polityczne orientacje nauczycieli, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2002, s. 119.
419. Wiśniewski W., Satysfakcja zawodowa nauczycieli, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990, nr 3, s. 85.
420. Witek S., Zarządzanie reformowaną szkołą, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa - Kraków 2000, s. 47.
421. Władyniak A., Strategia Lizbońska: założenia, cele, stopień realizacji, „Wspólnoty Europejskie” 2003, 5 (140).
422. Włoch A., Edukacja europejska: założenia, perspektywy, funkcje społeczne: krytyczne spojrzenie, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2016.
423. Wołczyk J. (red.), Kształcenie dorosłych a potrzeby gospodarki i kultury, Instytut Wydawniczy CRZZ, Warszawa 1979.

424. Wollman-Mazurkiewicz L., Nauczyciel innowator w reformowanej szkole, [w:] Nauczyciel epoki przemian, (red.) S. Korczyński, Wydawnictwo UO, Opole 2004.
425. Wołoszyn S., O niektórych filozoficznych i metodologicznych dylematach pedeutologii, [w:] Pedeutologia. Badania i koncepcje metodologiczne, (red.) A. Kotusiewicz, H. Kwiatkowska, W. P. Zaczyński, Wydawnictwo UW, Warszawa 1993.
426. Wosik-Kawała D., Zubrzycka-Maciąg T. (red.), Kompetencje diagnostyczne i terapeutyczne nauczyciela, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.
427. Woźniak J.F., Kulturowe uwarunkowania innowacyjnego wizerunku organizacji na przykładzie firmy Apple Inc., [w:] Kreatywność w praktyce biznesowej, Część 2, (red.) J. Bieńkowska, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2019, s. 56.
428. Wróblewska W., Konsekwencje założeń koncepcji edukacji ustawicznej dla autoedukacji, Wydawnictwo „E-mentor” 2006, 5 (17).
429. Wroczyński R., Pedagogika społeczna, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1979, s. 359-360.
430. Wysocka J., Hajdukiewicz M., Raport „Zapewnianie jakości procesów wspomaganie szkół w rozwoju”, Wydawnictwo ORE, Warszawa 2015, s. 73.
431. Zaborowski Z., Trening interpersonalny, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1985.
432. Zaczyński W., Praca badawcza nauczyciela, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne WSiP, Warszawa 1995.
433. Załoga W., Rola przywództwa w kierowaniu ludźmi, „Nowoczesne Systemy Zarządzania” 2014, 9 (1), s. 89.
434. Zamorska B., Krzychała S., Zamknięte i otwarte zmiany kultury szkoły, [w:] Nauczyciele. Programowe (nie) przygotowanie, (red.) B. D. Gołębnik, H. Kwiatkowska, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2012.
435. Zaremba M., Koncepcja uczenia się przez całe życie – jak informacje o zawodach mogą wspierać instytucje szkoleniowe w propagowaniu tej idei, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2019, 105 (2), s. 154-158.
436. Zgliczyński W.S., Polityka edukacyjna Unii Europejskiej, „Studia BAS” 2010, (2).
437. Zieliński M., Pojęcie rodziny a zmiany społeczne w Polsce, „Dyskurs Prawniczy i Administracyjny” 2021, (1).
438. Ziółkowski M., O imitacyjnej modernizacji społeczeństwa polskiego, [w:] Imponderabilia wielkiej zmiany. Mentalność, wartości i więzi społeczne czasów transformacji, (red.) P. Sztompka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.

439. Znaniecki F., Socjologia wychowania, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.
440. Tillman K. J., Autonomia szkoły: dyskusja polityczno-oświatowa i doświadczenia bielefeldzkiej Szkoły-Laboratorium, [w:] Transformacja w oświacie a europejskie perspektywy, (red.) W. Hörner, M. S. Szymański, Warszawa 1998, s. 92.
441. Symonowicz-Jabłońska I., Warsztaty badawcze w edukacji międzykulturowej. Perspektywa autoedukacyjna, „Edukacja ustawiczna dorosłych” 2019, 106 (3), s. 190-202.
442. Nowacki T. W., Leksykon pedagogiki pracy, Wydawnictwo Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Jana Kochanowskiego, Kielce 2004, s. 260.
443. Czarnecki K. M., Profesjologia. Nauka o zawodowym rozwoju człowieka, Wydawnictwo Humanitas, Sosnowiec 2010.
444. Budkiewicz J., Psychologiczna problematyka rozwoju zawodowego i stadia życia zawodowego człowieka, [w:] Socjologia zawodów, (red.) A. Sarapata, Warszawa 1965.
445. W. Puślecki, Nauczyciel pełnomocny [w:] Rozwój zawodowy nauczyciela, (red.) H. Moroz, Wydawnictwo Humanitas, Kraków 2005.
446. Komisja Europejska, Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa, Warszawa 1997.
447. Łukasiewicz I., Ewaluacja w oświacie – użyteczna i wspierająca? Z doświadczeń dyrektora szkoły, [w:] Ewaluacja w edukacji – teoria i praktyka, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2019
448. Kaliński M., O relacjach między strukturą przestępstwa a dekodowanymi z przepisów prawa karnego strukturami normatywnymi, CzPKiNP 2012, nr 4.
449. Kamiński A., Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej [w:] Metodologia pedagogiki społecznej, (red.) R. Wroczyński, T. Pilch, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1974.
450. Pilch T., Metodologia pedagogicznych badań środowiskowych, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1971, s. 79.
451. P. M. Senge, Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się, przeł. H. Korolewska – Mróz, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2003, s.28.

## **Akty prawne**



1. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r., t. j. Dz. U. 2009 nr 114 poz. 946.
2. Ustawa z dnia 10 września 1956 r. o zmianie ustawy o szkolnictwie wyższym i o pracownikach nauki, Dz. U. 1956 nr 41 poz. 185 (uchylony).
3. Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 r. – Kodeks pracy, Dz. U. nr 24 poz. 141, z późn. zm.
4. Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela, t.j. Dz. U. 2023 poz. 984, 1234, 1586, 1672.
5. Ustawa z dnia 8 marca 1990 r. o samorządzie gminnym, t.j. Dz. U. 2023 poz. 40, 572.
6. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, t.j. Dz. U. 2021 poz. 1915, 2022 poz. 583, 1116.
7. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, t.j. Dz. U. 2022 poz. 2230.
8. Ustawa z dnia 7 stycznia 1993 r. o planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego i warunkach dopuszczalności przerywania ciąży, Dz. U. 1993 nr 17 poz. 78.
9. Ustawa z dnia 25 lipca 1998 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty, Dz. U. 1998 nr 117 poz. 759.
10. Ustawa z dnia 8 stycznia 1999 r. – Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego, Dz. U. 2001 nr 111 poz. 1194, nr 144 poz. 1615, nr 147 poz. 1644.
11. Ustawa z dnia 18 lutego 2000 r. o zmianie ustawy – Karta Nauczyciela oraz o zmianie niektórych innych ustaw, Dz. U. 2000 nr 19 poz. 239.
12. Ustawa z dnia 15 kwietnia 2011 r. o systemie informacji oświatowej, t.j. Dz. U. 2022 poz. 2597.
13. Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, Dz. U. 2017 poz. 59, t.j. Dz. U. 2023 poz. 900.
14. Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe, Dz. U. 2017 poz. 60, 2019 poz. 1287, 2022 poz. 1116.
15. Ustawa z dnia 27 października 2017 r. o finansowaniu zadań oświatowych, t.j. Dz. U. 2023 poz. 709, 825.
16. Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, Dz. U. 2018 poz. 1668.
17. Ustawa z dnia 22 listopada 2018 r. o zmianie ustawy – Prawo oświatowe, Dz. U. 2018 poz. 2245.
18. Ustawa z dnia 12 kwietnia 2019 r. o opiece zdrowotnej nad uczniami, Dz. U. 2019 poz. 1078.
19. Ustawa z dnia 13 czerwca 2019 r. o zmianie Karty Nauczyciela, Dz. U. 2019 poz. 1287.

20. Ustawa z dnia 15 lipca 2020 r. o zmianie ustawy o zasadach prowadzenia polityki rozwoju oraz niektórych innych ustaw, Dz. U. 2022 poz. 1079.
21. Ustawa z dnia 19 listopada 2020 r. o zmianie ustawy – Karta Nauczyciela oraz niektórych innych ustaw, Dz. U. 2021 poz.4.
22. Ustawa z dnia 22 maja 2022 o zmianie ustawy Prawo oświatowe i ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw, Dz. U. 2022 poz. 1116.
23. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 sierpnia 2000 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli, Dz. U. 2000 nr 70 poz. 825.
24. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 29 marca 2002 r. w sprawie sposobu podziału środków na wspieranie doskonalenia zawodowego nauczycieli pomiędzy budżety poszczególnych wojewodów, form doskonalenia zawodowego dofinansowywanych ze środków wyodrębnionych w budżetach organów prowadzących szkoły, wojewodów, ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania oraz szczegółowych kryteriów i trybu przyznawania tych środków, Dz. U. 2002 nr 46, poz. 430.
25. Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 3 lutego 2006 r. w sprawie uzyskiwania i uzupełniania przez osoby dorosłe wiedzy ogólnej, umiejętności i kwalifikacji zawodowych w formach pozaszkolnych, Dz. U. 2006 nr 31 poz. 216.
26. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 kwietnia 2009 r. w sprawie dodatków do wynagrodzenia zasadniczego oraz wynagrodzenia za godziny ponadwymiarowe i godziny doraźnych zastępstw dla nauczycieli zatrudnionych w szkołach prowadzonych przez organy administracji rządowej, Dz. U. 2009 nr 60 poz. 494.
27. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego, Dz. U. 2009 nr 168 poz. 1324.
28. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 stycznia 2012 r. w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych, Dz. U. 2012 poz. 186.
29. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach, Dz. U. 2012 poz. 184.
30. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2012 r. w sprawie szczegółowego zakresu danych gromadzonych w bazach danych oświatowych, zakresu danych identyfikujących podmioty prowadzące bazy danych oświatowych, terminów przekazywania danych między bazami danych oświatowych oraz wzorów wydruków zestawień zbiorczych, Dz. U. 2012 poz. 957.

31. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. 2012 poz. 977.
32. 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.
33. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych bibliotek pedagogicznych, Dz. U. 2013 poz. 369.
34. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz. U. 2017 poz. 356.
35. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 marca 2017 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego, Dz. U. 2017 poz. 622.
36. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 marca 2017 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli, Dz. U. 2017 poz. 649.
37. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 marca 2017 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół, Dz. U. 2017 poz. 703.
38. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 31 marca 2017 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach, Dz. U. 2017 poz. 860.
39. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 2 czerwca 2017 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie sposobu nauczania szkolnego oraz zakresu treści dotyczących wiedzy o życiu seksualnym człowieka, o zasadach świadomego i odpowiedzialnego rodzicielstwa, o wartości rodziny, życia w fazie prenatalnej oraz metodach i środkach świadomej prokreacji zawartych w podstawie programowej kształcenia ogólnego, Dz. U. 2017 poz. 1117.
40. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu przeprowadzania egzaminu ósmoklasisty, Dz. U. 2017 poz. 1512.

41. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek, Dz. U. 2017 poz. 1611.
42. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego, Dz. U. 2017 poz. 1658.
43. 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.
44. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia, Dz. U. 2018 poz. 467.
45. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 5 kwietnia 2018 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach, Dz. U. 2018 poz. 744.
46. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 sierpnia 2018 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz. U. 2018 poz. 1647.
47. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 października 2018 roku w sprawie akredytacji placówek doskonalenia nauczycieli, Dz. U. 2018 poz. 2029.
48. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 stycznia 2019 roku w sprawie dofinansowania doskonalenia zawodowego nauczycieli, Dz. U. 2019 poz. 136.
49. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 lutego 2019 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz. U. 2019 poz. 323.
50. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 lutego 2019 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli, Dz. U. 2019 poz. 502.
51. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 marca 2019 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli, Dz. U. 2019 poz. 465.
52. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19 marca 2019 r. w sprawie kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych, Dz. U. 2019 poz. 652.

53. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 maja 2019 r. w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli, Dz. U. 2019 poz. 1045.
54. 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.
55. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 31 lipca 2019 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach, Dz. U. 2019 poz. 1539.
56. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19 sierpnia 2019 r. w sprawie trybu dokonywania oceny pracy nauczycieli, w tym nauczycieli zajmujących stanowiska kierownicze, szczegółowego zakresu informacji zawartych w karcie oceny pracy, składu i sposobu powoływania zespołu oceniającego oraz szczegółowego trybu postępowania odwoławczego, Dz. U. 2019 poz. 1625.
57. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2019 r. w sprawie dofinansowania doskonalenia zawodowego nauczycieli, szczegółowych celów szkolenia branżowego oraz trybu i warunków kierowania nauczycieli na szkolenia branżowe, Dz. U. 2019 poz. 1653.
58. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 kwietnia 2020 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie kryteriów i trybu przyznawania nagród dla nauczycieli, Dz. U. 2020 poz. 795.
59. Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 27 sierpnia 2021 r. zmieniającego rozporządzenie w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli, Dz. U. 2021 poz. 1601.
60. Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 1 września 2021 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego, Dz. U. 2021 poz. 1618.
61. Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 6 września 2022 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli, Dz. U. 2022 poz. 1914.
62. Obwieszczenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 maja 1996 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o systemie oświaty, Dz. U. 1996 nr 67 poz. 329.
63. Obwieszczenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 grudnia 2013 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu w sprawie wysokości minimalnych stawek wynagrodzenia zasadniczego nauczycieli, ogólnych warunków przyznawania dodatków do wynagrodzenia zasadniczego oraz wynagrodzenia za pracę w dniu wolnym od pracy, Dz. U. 2014 poz. 416.

64. Obwieszczenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 lipca 2020 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz. U. 2020 poz. 1280.
65. Obwieszczenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lipca 2020 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie szczegółowych warunków i sposobu przeprowadzania egzaminu ósmoklasisty, Dz. U. 2020 poz. 1361.
66. Obwieszczenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 sierpnia 2020 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie nadzoru pedagogicznego, Dz. U. 2020 poz. 1551.
67. Obwieszczenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 17 listopada 2020 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli, Dz. U. 2020 poz. 2200.
68. Obwieszczenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 17 listopada 2020 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie wymagań wobec szkół i placówek, Dz. U. 2020 poz. 2198.
69. Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 13 kwietnia 2018 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy – Karta Nauczyciela, Dz. U. 2018 poz. 967.
70. Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 21 maja 2019 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy – Prawo oświatowe, Dz. U. 2019 poz. 1148.
71. Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 14 października 2019 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy – Karta Nauczyciela, Dz. U. 2019 poz. 2215.
72. Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 18 listopada 2020 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu o fundacjach, Dz. U. 2020 poz. 2167.
73. Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 18 listopada 2020 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy – Prawo o stowarzyszeniach, Dz. U. 2020 poz. 2261.
74. Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 14 września 2022 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o systemie oświaty, Dz. U. 2022 poz. 2230.
75. Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 14 września 2022 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o finansowaniu zadań oświatowych, Dz. U. 2022 poz. 2082.

76. Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 1 grudnia 2022 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy – Prawo przedsiębiorców, Dz. U. 2023 poz. 221.
77. Rada Ministrów (2017). Strategia na rzecz odpowiedzialnego rozwoju do roku 2020 (z perspektywą do 2030 r.) [Dokument przyjęty uchwałą Rady Ministrów w dniu 14 lutego 2017 r.]. Warszawa: Rada Ministrów.
78. Perspektywa uczenia się przez całe życie, załącznik do uchwały nr 160/2013 Rady Ministrów z 10 września 2013 r.
79. Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych otwarty do podpisu w Nowym Jorku dnia 19 grudnia 1966 r., Dz. U. 1977 nr 38 poz. 167.
80. Konwencja o prawach dziecka, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r., Dz. U. 1991 nr 120 poz. 526.
81. Konwencja o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności sporządzona w Rzymie dnia 4 listopada 1950 r., zmieniona Protokołami nr 3, 5, 8 oraz uzupełniona Protokołem nr 2, Dz. U. 1993 nr 61 poz. 284.
82. Europejska Konwencja o wykonywaniu praw dzieci, sporządzona w Strasburgu dnia 25 stycznia 1996 r., Dz. U. 2000 nr 107 poz. 1128.
83. Deklaracja europejskich ministrów ds. kształcenia i szkolenia zawodowego oraz Komisji Europejskiej, wydana w Kopenhadze dnia 29 i 30 listopada 2002 r. w sprawie wspierania ściślejszej współpracy europejskiej w zakresie kształcenia i szkolenia zawodowego (nieopublikowana w Dzienniku Urzędowym).
84. Traktat o funkcjonowaniu Unii Europejskiej, Dz. U. 2004.90.864/2.
85. Traktat o przystąpieniu Republiki Czeskiej, Estonii, Cypru, Łotwy, Litwy, Węgier, Malty, Polski, Słowenii i Słowacji (2003), Dz. U. L 236 z 23 września 2003.
86. Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, Dz.U. L 394 z dnia 30 grudnia 2006.
87. Załącznik do uchwały nr 195/2020 Rady Ministrów z dnia 28 grudnia 2020 roku.
88. Strategia na rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju do roku 2020 (z perspektywą do 2030 r.) – SOR, przyjęta przez Radę Ministrów z dnia 14 lutego 2017 r.
89. Uchwała Sejmu PRL z dnia 13 października 1973 roku w sprawie systemu edukacji narodowej, M. P. 1973 nr 44 poz. 260.
90. Perspektywa uczenia się przez całe życie, załącznik do uchwały nr 160/2013 Rady Ministrów z 10 września 2013 r.

## Netografia

1. 4 września będą pikietować przed siedzibą MEN. „Dziennik Zachodni” 28.08.2017, <https://dziennikzachodni.pl/znp-zapowiada-protest-nauczycieli-4-wrzesnia-beda-pikietowac-przed-siedziba-men/ar/12427280> [dostęp: 15.12.2023].
2. American Psychological Association Attitude. Washington: American Psychological Association, 2020, Disponible en, <https://dictionary.apa.org/attitude> [dostęp: 15.03.2023].
3. CEBOS, Szkolnictwo i reforma edukacji po trzech semestrach doświadczeń. Komunikat z badań, Warszawa 2001, [https://cbos.pl/SPISKOM.POL/2001/K\\_019\\_01.PDF](https://cbos.pl/SPISKOM.POL/2001/K_019_01.PDF) [dostęp: 23.05.2023].
4. Badanie CEBOS 2018, Komunikat z badań, wrzesień, nr 122/2018, [https://cbos.pl/SPISKOM.POL/2018/K\\_122\\_18.PDF](https://cbos.pl/SPISKOM.POL/2018/K_122_18.PDF) [dostęp: 23.05.2023].
5. Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie, slideplayer.pl., <https://www.bing.com/search?q=1.%09Centralny+O%05%09Brodek+Doskonalenia+Nauczycieli+w+Warszawie%2C+slideplayer.pl.+&form=ANSPH1&refig=818724> [dostęp: 03.05.2023].
6. Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych CENSA, <https://www.bip.gov.pl/subjects/28903, Centrum+Edukacji+Nauczycieli+Szk%C3%B3%C5%82+Artystycznych.html> [dostęp: 05.05.2023].
7. Czy w związku z reformą nauczyciele stracą pracę, <https://bip.brpo.gov.pl/pl/content/czy-w-zwiazku-z-reforma-oswiaty-nauczyciele-straca-prace-rzecznik-pisze-do-minister-edukacji> [dostęp: 18.05.2023].
8. Deklaracja Hamburska, Confintea, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114> [dostęp: 25.06.2023].
9. Dobra szkoła. Reforma edukacji. Najważniejsze zmiany, <http://reformaedukacji.men.gov.pl>. [dostęp: 10.01.2023].
10. Dobra szkoła. Reforma edukacji. Najważniejsze zmiany. MEN gov.pl., <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/reforma-edukacji> [dostęp: 10.01.2023].
11. Dobra Szkoła. Reforma edukacji. Najważniejsze zmiany. Pytania i odpowiedzi. Ministerstwo Edukacji Narodowej, <http://docplayer.pl/31357320-Reforma-edukacji-najwazniejsze-zmiany-pytania-i-odpowiedzi.html> [dostęp 02.02.2023].
12. Erasmus+ to program Unii Europejskiej wspierający wymianę edukacyjną, <https://erasmusplus.org.pl/> [dostęp: 12.06.2023].



13. Grupy robocze ds. ram strategicznych europejskiego obszaru edukacji, <https://education.ec.europa.eu/pl/about-eea/working-groups?#schools> [dostęp: 10.06.2023].
14. <http://reformaedukacji.men.gov.pl> [dostęp: 12.02.2023].
15. <https://cie.men.gov.pl/sio-strona-glowna/dane-statystyczne/nauczyciele-dane-statystyczne/> [dostęp: 30.04.2023].
16. [https://files.librus.pl/art/23/03/4/Raport\\_SKROCONY\\_dobrostan\\_zawodowy\\_nauczycieli\\_Librus\\_marzec2023.pdf](https://files.librus.pl/art/23/03/4/Raport_SKROCONY_dobrostan_zawodowy_nauczycieli_Librus_marzec2023.pdf) [dostęp: 15.06.2023].
17. <https://samorząd.pap.pl/kategoria/aktualnosci/mein-oglosilo-priorytety-polityki-oswiatowej-panstwa-na-nowy-rok-szkolny> [dostęp: 22.03.2023].
18. Jodkowski K., Wspólnoty uczonych, paradygmaty, rewolucje naukowe, <http://www.ifil.uz.zgora.pl/> [dostęp: 07.04.2022].
19. Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów. Wzmocnienie tożsamości europejskiej dzięki edukacji i kulturze. Wkład Komisji Europejskiej w spotkanie przywódców w Göteborgu w dniu 17 listopada 2017 r., <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=COM:2017:673:FIN> [dostęp: 23.06.2023].
20. Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów. Budowa silniejszej Europy: rola polityki dotyczącej młodzieży, edukacji i kultury, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=COM:2018:268:FIN> [dostęp: 12.06.2023].
21. Krajowe Centrum Edukacji Rolniczej, <https://www.gov.pl/web/rolnictwo/krajowe-centrum-edukacji-rolniczej-w-brwinowie> [dostęp: 06.05.2023].
22. Krajowy Ośrodek Wspomagania Edukacji, <https://www.bing.com/search?q=14.%09Krajowy+O%C5%9Brodek+Wspomagania+Edukacji+%&qs=n&form=QBRE&sp=1&ghc=1&lq=0&pq=14.%09krajowy+o%C5%9Brodek+wspomagania+edukacji+%&sc=1-41&sk=&cvid=D5FA013ACF7C47CFA1449A876E1410BE&ghsh=0&ghacc=0&ghpl=> [dostęp: 05.05.2023].
23. Lista lektur dla szkół ponadpodstawowych w roku szkolnym 2017/2018 i 2019/2020, [https://samorząd.infor.pl/sektor/zadania/reforma-oswiaty/762124\\_Lista-lektur-dla-szkol-ponadpodstawowych-w-roku-szkolnym-20172018-i-20192020.html](https://samorząd.infor.pl/sektor/zadania/reforma-oswiaty/762124_Lista-lektur-dla-szkol-ponadpodstawowych-w-roku-szkolnym-20172018-i-20192020.html) [dostęp: 28.06.2023].
24. Nowy kanon lektur szkolnych 2017/2018: Poeta prawicy zamiast Iwaszkiewicza i Conrada? „Dziennik Zachodni”, 24.08.2017, <https://plus.dziennikzachodni.pl/nowy-kanon-lektur->

- szkolnych-20172018-poeta-prawicy-zamiast-iwaszkiewicza-i-conrada/ar/12414754 [dostęp: 28.06.2023].
25. Oficjalna lista lektur szkolnych 2017, czyli „Pan Tadeusz” w podstawówce. COPRZECZYTAĆ.PL, 20.02.2017, [plhttps://www.coprzeczytac.pl/pan-tadeusz-w-podstawowce-czyli-oficjalna-lista-lektur-szkolnych-2017/](https://www.coprzeczytac.pl/pan-tadeusz-w-podstawowce-czyli-oficjalna-lista-lektur-szkolnych-2017/) [dostęp: 28.07.2023].
  26. Ogólne założenia reformy edukacji, <https://www.koweziu.edu.pl/> [dostęp: 10.01.2023].
  27. Osiecki G., Czy reformy rządu Jerzego Buzka wyhamowały rozwój Polski? Forsal. pl 2012, <https://forsal.pl/artykuly/667148,czy-reformy-rzadu-jerzego-buzka-wyhamowaly-rozwoj-polski.html> [dostęp: 20.06.2023].
  28. Osiński Z., Reformowanie polskiej edukacji historycznej w XX wieku. Kształt reform a potrzeby, zainteresowania i możliwości ucznia, [w:] Szkolnictwo pijarskie w czasach minionych a współczesne problemy edukacji historycznej,(red.) M. Ausz, K. Wróbel-Lipowa, Kraków-Lublin 2010, [https://www.researchgate.net/publication/249009168\\_Reformowanie\\_polskiej\\_edukacji\\_historycznej\\_w\\_XX\\_wieku\\_Kształt\\_reform\\_a\\_potrzeby\\_zainteresowania\\_i\\_mozliwosci\\_ucznia](https://www.researchgate.net/publication/249009168_Reformowanie_polskiej_edukacji_historycznej_w_XX_wieku_Kształt_reform_a_potrzeby_zainteresowania_i_mozliwosci_ucznia) [dostęp: 23.05.2023].
  29. Osowski P., Stoi na czele nauczycieli od blisko 20 lat. Kim jest Sławomir Broniarz? wiadomości. wp. Pl., <https://wiadomosci.wp.pl/stoi-na-czele-nauczycieli-od-blisko-20-lat-kim-jest-slawomir-broniarz-6106940893132929a> [dostęp: 20.03.2023].
  30. Ośrodek Rozwoju Edukacji ORE, <https://www.ore.edu.pl/> [dostęp: 03.05.2023].
  31. Perspektywa uczenia się przez całe życie, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/perspektywa-uczenia-sie-przez-cale-zycie> [dostęp: 19.05. 2023].
  32. Polityka spójności na rzecz wzrostu i zatrudnienia. Strategiczne wytyczne wspólnotowe 2007-2013, <https://eur-lex.europa.eu/PL/legal-content/summary/cohesion-fund-2007-2013.html> [dostęp: 12.06.2023].
  33. Polonijne Centrum Nauczycielskie (PCN), <https://www.orpeg.pl/dolacz-do-nas-polonijne-centrum-nauczycielskie-wspiera-nauczycieli-polonijnych-od-30-lat/> [dostęp: 05.05.2023].
  34. Polskie Towarzystwo Psychologiczne – certyfikacja trenerów, <https://psych.org.pl/certyfikaty-i-rekomendacje/rekomendacje-trenerskie> [dostęp: 15.02.2023].
  35. Powszechna Deklaracja Praw Człowieka (rezolucja Zgromadzenia Ogólnego ONZ 217 A (III) przyjęta i proklamowana w dniu 10 grudnia 1948 r., <https://www.bb.po.gov.pl/images/Prawa/PNZ/PDPCZ.pdf> [dostęp: 22.04.2023].

36. Prezydent podpisał ustawy reformujące system oświaty, prezydent.pl 9 stycznia 2017, <https://www.bing.com/search?q=41.+Prezydent+podpisa%C5%82+ustawy+reformuj%C4%85ce+system+o%C5%9Bwiaty%2C+prezydent.pl+9+stycznia+2017&cvid=ab5176735a924193836ac8a47080c499&aqs=edge.69i57j69i64.2013j0j9&FORM=ANAB01&PC=HCTS> [dostęp: 15.06.2023].
37. Program „Uczenie się przez całe życie” 2007–2013, <https://eur-lex.europa.eu/PL/legal-content/summary/lifelong-learning-programme-2007-13.html> [dostęp: 12.06.2023].
38. Program Socrates, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, <http://www.us.edu.pl/universytet/programy/informator/spis44.php> [dostęp: 12.06.2023].
39. Program PiS 2014 [w:] pis.org.pl., 15 lutego 2014 r., s.130, <https://pis.org.pl/dokumenty> [dostęp: 20.11.2022].
40. Program Prawa i Sprawiedliwości 2014, [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiWLi7woT5AhUNQPEDHfnlCCMQFnoECAoQAQ&url=http%3A%2F%2Fpis.org.pl%2Fmedia%2Fdownload%2F528ca7b35234fd7dba8c1e567fe729741baaaf33.pdf&usg=AOvVaw3LcsRTQnRHovBPW\\_Zg8Wmk](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiWLi7woT5AhUNQPEDHfnlCCMQFnoECAoQAQ&url=http%3A%2F%2Fpis.org.pl%2Fmedia%2Fdownload%2F528ca7b35234fd7dba8c1e567fe729741baaaf33.pdf&usg=AOvVaw3LcsRTQnRHovBPW_Zg8Wmk) [dostęp: 11.01.2023].
41. Projekt rozporządzenia 2016 o podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, <https://www.bing.com/search?q=projekt+rozporz%C4%85dzenia+2016+o+podstawie+programowej+kszta%C5%82cenia+og%C3%B3lnego+dla+szk%C3%B3%C5%82+podstawowych&qsn&form=QBRE&sp=1&lq=1&pq=projekt+rozporz%C4%85dzenia+2016+o+podstawie+programowej+kszta%C5%82cenia+og%C3%B3lnego+dla+szk%C3%B3%C5%82+podstawowych&sc=196&sk=&cvid=533B7FDCEB7F483E89A431FEA2B78A90&ghsh=0&ghacc=0&ghpl=> [dostęp: 24.04.2023].
42. Projekt zmian w Karcie Nauczyciela 2022, <https://www.gov.pl/web/premier/projekt-ustawy-o-zmianie-ustawy--karta-nauczyciela-oraz-ustawy-o-dochodach-jednostek-samorządu-terytorialnego> [dostęp: 06.06.2023].
43. Raport Realizacja wniosków pokontrolnych NIK sformułowanych w wyniku kontroli nr KNO – 4101-04-02/2012 P/12/039 „Organizacja i finansowanie kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli”, <https://www.nik.gov.pl/kontrole/K/13/007/LGD/> [dostęp: 23.05.2023].
44. Raport NIK z 20 maja 2019 r. „Zmiany w systemie oświaty”, KNO.430.002.2019, nr ewidencyjny 42/2019/P/18/027/KNO, <https://www.nik.gov.pl/kontrole/P/18/027/> [dostęp: 24.05.2023].

45. Raport NIK z 24 marca 2017 r. „Przygotowanie do zawodu nauczyciela”, KNO.410.002.00.2016, nr ewidencyjny 69/2016/P/16/021/KNO, <https://www.nik.gov.pl/kontrola/P/16/021/KNO/> [dostęp: 24.05.2023].
46. Raport o stanie edukacji 2010 „Społeczeństwo w drodze do wiedzy”, Instytut Badań Edukacyjnych 2010, s. 13, <https://www.bing.com/search?q=55.+Raport+o+stanie+edukacji+2010+%E2%80%9ESpo%C5%82ecze%C5%84stwo+w+drodze+do+wiedzy%E2%80%9D%2C+Instytut+Bada%C5%84+Edukacyjnych+2010%2C+s.+13&cvid=895747c27d714ab7a5d115b3e72e785a&aqs=edge..69i57j69i64.1564j0j9&FORM=ANAB01&PC=HCTS> [dostęp: 25.04.2022].
47. Reforma MEN gov.pl., <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/reforma-edukacji> [dostęp: 30.04.2023].
48. Rozwój szkół i doskonałe nauczanie, <https://eur-lex.europa.eu/PL/legal-content/summary/school-development-and-excellent-teaching.html> [dostęp: 12.05.2023].
49. Rządowe Centrum Legislacji, Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Dziennik Ustaw – [dziennikustaw.gov.pl](http://dziennikustaw.gov.pl), <https://www.bing.com/search?q=42.+Rz%C4%85dowe+Centrum+Legislacji%2C+Ustawy+z+dnia+14+grudnia+2016+r.+%E2%80%93+Dziennik+Ustaw+%E2%80%93+dziennikustaw.gov.pl&cvid=ea87746a192248488b04b1b71e601976&aqs=edge.69i57j69i64.2388j0j9&FORM=ANAB01&PC=HCTS> [dostęp: 15.06.2023].
50. Rządowy projekt ustawy – Prawo oświatowe, <https://www.sejm.gov.pl/sejm8.nsf/PrzebiegProc.xsp?nr=1030> [dostęp: 20.03.2023].
51. Siemens G., 2005, *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. Retrieved September 1, 2018, [http://er.dut.ac.za/bitstream/handle/123456789/69/Siemens\\_2005\\_Connectivism\\_A\\_learning\\_theory\\_for\\_the\\_digital\\_age.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://er.dut.ac.za/bitstream/handle/123456789/69/Siemens_2005_Connectivism_A_learning_theory_for_the_digital_age.pdf?sequence=1&isAllowed=y) [dostęp: 13.04.2023].
52. SIO, [https://ko.poznan.pl/zalatwianie\\_spraw/dostep\\_sio/](https://ko.poznan.pl/zalatwianie_spraw/dostep_sio/) [dostęp: 30.09.2022].
53. Sondaż Instytutu Badań Rynkowych i Społecznych IBR i S z 2015 roku, <https://www.wnp.pl/parlamentarny/sondaze/218-mandatow-dla-pis-nowy-sondaz-ibris,38.html> [dostęp: 05.03.2023].
54. Sondaż: Czy Polacy chcą sześciolatki w szkołach i likwidacji gimnazjów? Newsweek.pl 31. 10. 2015, <https://www.newsweek.pl/polska/sondaz-6-latki-w-szkole-i-likwidacja-gimnazjum/4kl9yvy> [dostęp: 20.06.2023].

55. Stowarzyszenie Trenerów Organizacji Pozarządowych STOP. Sto procent jakości. Szkolenia w sektorze pozarządowym, [www.stowarzyszeniestop.pl](http://www.stowarzyszeniestop.pl), <https://stowarzyszeniestop.pl/> [dostęp: 15.02.2023].
56. Strajk nauczycieli 2019, [https://pl.wikipedia.org/wiki/Strajk\\_nauczycieli\\_w\\_Polsce\\_w\\_2019](https://pl.wikipedia.org/wiki/Strajk_nauczycieli_w_Polsce_w_2019) [dostęp: 15.03.2023].
57. Sysło M.M., Jak przyciągnąć ucznia... na odległość, „Biblioteka cyfrowa Kometa”, [https://kometa.edu.pl/uploads/publication/945/3540\\_A\\_Uczeń\\_MM Syslo-mod-Rada.Pdf](https://kometa.edu.pl/uploads/publication/945/3540_A_Uczeń_MM Syslo-mod-Rada.Pdf) [dostęp: 15.05.2023].
58. Wspomaganie jakości pracy szkół, MEN gov.pl., <https://www.bing.com/search?q=30.%09Wspomaganie+jako%C5%9Bci+pracy+szk%C3%B3%C5%82%2C+MEN+gov.pl&form=ANNTTH1&refig=ef92884858e1477fa35d6b4e97c9c5b4> [dostęp: 30.05.2023].
59. Wyniki głosowania orka. sejm. gov. pl., <http://orka.sejm.gov.pl/SQL.nsf/glosowania?OpenAgent&3&25&147> [dostęp: 20.03.2023].
60. Zientecka L., Nowy paradygmat doskonalenia zawodowego w świetle zmian w prawie oświatowym, [www.ore.edu.pl](http://www.ore.edu.pl), <https://www.bing.com/search?q=31.+Zientecka+L.%2C+Nowy+paradygmat+doskonaleni+a+zawodowego+w+%C5%9Bwietle+zmian+w+prawie+o%C5%9Bwiatowym%2C+www.ore.edu.pl&cvid=60c601fda290491e9e06e2e507902594&aqs=edge.69i57j69i64.2473j0j9&FORM=ANAB01&PC=HCTS> [dostęp: 03.05.2023].
61. Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030 (2019). Warszawa: MEN. Pobrano z: [Zintegrowana-Strategia-Umiejętności-2030-część-ogólna.pdf men.gov.pl., https://www.bing.com/search?q=32.+Zintegrowana+Strategia+Umiej%C4%99tno%C5%9Bci+2030+\(2019\).+Warszawa%3A+MEN.+Pobrano+z%3A+Zintegrowana-Strategia-Umiej%C4%99tno%C5%9Bci-2030-cz%C4%99%C5%9B%C4%87-og%C3%B3lna.pdf+men.gov.pl.&cvid=d8fc6bb8be1a46adb55ffa1c6062e3a2&aqs=edge.69i57j69i64.40373j0j9&FORM=ANAB01&PC=HCTS](https://www.bing.com/search?q=32.+Zintegrowana+Strategia+Umiej%C4%99tno%C5%9Bci+2030+(2019).+Warszawa%3A+MEN.+Pobrano+z%3A+Zintegrowana-Strategia-Umiej%C4%99tno%C5%9Bci-2030-cz%C4%99%C5%9B%C4%87-og%C3%B3lna.pdf+men.gov.pl.&cvid=d8fc6bb8be1a46adb55ffa1c6062e3a2&aqs=edge.69i57j69i64.40373j0j9&FORM=ANAB01&PC=HCTS) [dostęp: 15.05.2023].
62. Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030, [https://kwalifikacje.edu.pl/wp-content/uploads/ZSU\\_2030.pdf](https://kwalifikacje.edu.pl/wp-content/uploads/ZSU_2030.pdf) [dostęp: 20.04.2023].
63. ZNP Związek Nauczycielstwa Polskiego, <https://www.bing.com/search?q=znp+zwi%C4%85zek+nauczycielstwa+polskiego&aqs=edge.1.69i64i45018.1478789j0j9&FORM=ANAB01&PC=HCTS> [dostęp: 10.02. 2022]. 4 września będą pikietować przed siedzibą MEN. „Dziennik Zachodni” 28.02.2017, <https://dziennikzachodni.pl/znp-zapowiada-protest-nauczycieli-4-wrzesnia-beda->

- pikietowac-przed-siedziba-men/ga/12427280/zd/25330748 [dostęp: 10.02.2022]. Akcja protestacyjna oświaty. „Solidarność Dolny Śląsk” [dostęp:25.06.2018]: <https://www.bing.com/search?q=Akcja+protestacyjna+o%C5%9Bwiaty.+%E2%80%9ESolidarno%C5%9B%C4%87+Dolny+%C5%9A1%C4%85sk%E2%80%9D%2C+25.06.2018&qsn&form=QBRE&sp=-1&lq=1&pq=akcja+protestacyjna+o%C5%9Bwiaty.+%E2%80%9ESolidarno%C5%9B%C4%87+dolny+%C5%9B1%C4%85sk%E2%80%9D%2C+25.06.2018&sc=0-66&sk=&cvid=05D15B759973483399A79EC88B8C2021&ghsh=0&ghacc=0&ghpl> [dostęp: 2. 02. 2022].
64. Instytut Badań Edukacyjnych IBE <https://ibe.edu.pl/pl/> [dostęp: 23. 05. 2023].
65. Centralna Komisja Egzaminacyjna CKE <https://cke.gov.pl/> [dostęp: 23. 05. 2023].
66. Wojewódzkie Urzędy Pracy WUP, <https://www.bing.com/search?q=Wojew%C3%B3dzkie+Urz%C4%99dy+Pracy+WUP&qsn&form=QBRE&sp=-1&lq=0&pq=wojew%C3%B3dzkie+urz%C4%99dy+pracy+wup&sc=10-28&sk=&cvid=327B402BCB6D4B3699E7D86E3138DA83&ghsh=0&ghacc=0&ghpl> [dostęp: 23.05.2023].
67. Zakład Doskonalenia Zawodowego ZDZ, <https://www.bing.com/search?q=Zak%C5%82ad+Doskonalenia+Zawodowego+ZDZ+og%C3%B3lne&qsn&form=QBRE&sp=1&ghc=1&lq=0&pq=zak%C5%82ad+doskonalenia+zawodowego+zdz+og%C3%B3lne&sc=10-41&sk=&cvid=EF2071BC14E24190B2B699A161669819&ghsh=0&ghacc=0&ghpl> [dostęp: 23.05.2023].
68. Izby Rzemieślnicze, <https://zrp.pl/o-nas/stuktura/izby-rzemiosla-i-przedsiębiorczosci/> [dostęp: 23.05.2023].
69. Naczelna Organizacja Techniczna NOT, <https://not.org.pl/> [dostęp: 23.05.2023].
70. Raport: Wzmocnienie wspierania rozwoju szkół ze szczególnym uwzględnieniem roli doskonalenia nauczycieli i doradztwa metodycznego 2010, ORE, Warszawa, kwiecień 2010, s. 33-42, <https://www.ore.edu.pl/category/projekty-po-kl/wspieranie-szkol-i-nauczycieli/> [dostęp: 23.06.2023].

# Aneks

## Załącznik nr 1. Ankieta skierowana do nauczycieli

### Szanowni Państwo!

Przygotowałam kwestionariusz ankiety, by poznać opinię Nauczycieli na temat sytuacji w szkole i przeprowadzonych zmian. Bardzo proszę o udzielenie odpowiedzi na postawione przeze mnie pytania. Ankieta jest anonimowa, a jej dane zostaną wykorzystane tylko w celach naukowych. Serdecznie dziękuję.

1. Jak ocenia Pani/Pan zmiany w szkole w związku z reformą systemu edukacji po 1 września 2017 r.? (kiedy: 1 - oznacza bardzo dobrze, 2 - dobrze, 3 - raczej dobrze, 4 - trudno powiedzieć, 5 - raczej źle, 6 - źle, 7 - bardzo źle), proszę zaznaczyć X we właściwym miejscu

Jak Pani/Pan ocenia:		1	2	3	4	5	6	7
Zmiany strukturalne	Wydłużenie edukacji wczesnoszkolnej i realizowanie jej w klasach I - IV							
	Zlikwidowanie gimnazjów							
	Wprowadzenie 4-letnich szkół średnich							
	Wprowadzenie 5-letnich techników							
	Wydłużenie edukacji w szkołach podstawowych do 8 lat							
	Wprowadzenie 2-etapowych szkół branżowych							
Zmiany programowe	Ogólne założenia programowe reformy							
	Podstawy programowe kształcenia ogólnego							
	Podstawy programowe kształcenia zawodowego							
	Koncepcje egzaminów zewnętrznych po szkole podstawowej							
	Założenia wychowawczo-profilaktyczne dla szkół							
	Kanon lektur szkolnych							
	Zmiany w zakresie edukacji historycznej i patriotycznej							
	Program wychowania do życia w rodzinie							
Zmiany sytuacji zawodowej	W zakresie organizacji pracy							
	W zakresie komfortu pracy							
	W zakresie atmosfery w pracy							
	W zakresie finansów							

- 2. Jak ocenia Pani/Pan sposób wprowadzania reformy systemu edukacji?**  
*(kiedy: 1 - oznacza bardzo dobrze, 2 - dobrze, 3 - raczej dobrze, 4 - trudno powiedzieć, 5 - raczej źle, 6 - źle, 7 - bardzo źle),  
 proszę zaznaczyć X we właściwym miejscu*

Jak Pani/Pan ocenia sposób:	1	2	3	4	5	6	7
1. Przygotowania zmiany							
2. Rozpoczynania zmiany							
3. Informowania o zmianie							
4. Wdrażania zmiany							

- 3. Które z poniższych czynników motywują Panią/Pana najbardziej do podjęcia doskonalenia zawodowego?** *(kiedy: 1 - oznacza bardzo dobrze, 2 - dobrze, 3 - raczej dobrze, 4 - trudno powiedzieć, 5 - raczej nisko, 6 - nisko, 7 - bardzo nisko), proszę zaznaczyć X we właściwym miejscu*

Czynniki motywacji	1	2	3	4	5	6	7
1. Zmiany programowe wprowadzone przez autorów reformy systemu edukacji							
2. Awans zawodowy							
3. Osobiste zainteresowania							
4. Chęć doskonalenia się							
5. Zagrożenie utraty miejsca pracy							
6. Przyjemność ze współpracy z ciekawymi ludźmi							
7. Chęć otrzymania nagrody finansowej							
8. Chęć otrzymania dodatku motywacyjnego							
9. Satysfakcja z wykonywanej pracy							
10. Uznanie współpracowników							
11. Uznanie dyrektora szkoły							
12. Docenienie zaangażowania ze strony rodziców i uczniów							

- 4. Jak ocenia Pani/Pana zaangażowanie dyrektora w procesie motywowania nauczycieli do podjęcia szkoleń oraz własne zaangażowanie?**  
*(kiedy: 1 - oznacza bardzo dobrze, 2 - dobrze, 3 - raczej dobrze, 4 - trudno powiedzieć, 5 - raczej nisko, 6 - nisko, 7 - bardzo nisko),  
 proszę zaznaczyć X we właściwym miejscu*

Jak Pani/Pan ocenia:	1	2	3	4	5	6	7
1. Zaangażowanie dyrektora w procesie motywowania nauczycieli do podjęcia szkoleń							
2. Własne zaangażowanie w procesie doskonalenia zawodowego							



**5. Proszę zaznaczyć, w jakich formach doskonalenia zawodowego Pani/Pan uczestniczył w ostatnich pięciu latach?**

Formy doskonalenia			
	Tak	W ilu?	Proszę podać w jakich?
1. Studia podyplomowe			
2. Kursy kwalifikacyjne			
3. Kursy doskonalące			
4. Warsztaty			
5. Seminaria			
6. Konsultacje			
7. Inne, jakie?			

**6. Proszę zaznaczyć, jakie są Pani/Pana oczekiwania wobec prowadzonych szkoleń?**

Oczekiwania wobec prowadzonych szkoleń	bardzo ważne	ważne	raczej ważne	mało ważne	nie - ważne
1. Uporządkowanie wiedzy teoretycznej					
2. Propozycje rozwiązań praktycznych w zakresie pracy dydaktycznej – nowe metody					
3. Zaprezentowanie innowacji dydaktycznych					
4. Stworzenie przestrzeni do wymiany doświadczeń					
5. Kształcenie kompetencji wychowawczych					
6. Kształcenie kompetencji komunikacyjnych					
7. Kształcenie kompetencji terapeutycznych					
8. Spotkanie z ciekawymi ludźmi					
9. Inne, jakie?..... .....					

**7. Proszę zaznaczyć, czy i w jaki sposób wprowadzone zmiany w systemie edukacji zmieniły Pani/Pana nastawienie do doskonalenia zawodowego?**

*Proszę zaznaczyć znakiem X wybraną wypowiedź, z którą się Pani/Pan zgadza*

- Tak, bezwarunkowo na korzyść.
- Tak, ale nie jest to zmiana dużo większa od poprzedniej.
- Jest taka sama.
- Jest to zmiana na gorsze – demotywuje mnie do działania.
- Wcale mi się nie chce – nie miałam/miałem i nie mam ochoty doskonalić się zawodowo.

**8. Proszę o wskazanie zmian wprowadzonych przez autorów reformy, które uważa Pani/Pan za sprzyjające doskonaleniu zawodowemu?**

.....

.....

.....

**9. Proszę o wskazanie zmian wprowadzonych przez autorów reformy, które uważa Pani/Pan za niesprzyjające doskonaleniu zawodowemu?**

.....

.....

.....

**10. Proszę podać, jakie zmiany wprowadzone w szkołach sprzyjałyby motywowaniu nauczycieli do podjęcia doskonalenia zawodowego?**

.....

.....

.....

**11. Proszę zaznaczyć, czy korzystał/a Pan/Pani z oferty niżej wymienionych instytucji zewnętrznych w procesie doskonalenia zawodowego i jaka to była oferta?**

Instytucje zewnętrzne w procesie doskonalenia zawodowego			
	Tak	Ile razy?	Jaka, oferta?
1. Placówki doskonalenia nauczycieli			
2. Szkoły wyższe			
3. Placówki kształcenia ustawicznego			
4. Biblioteki pedagogiczne			
5. Poradnie psychologiczno-pedagogiczne			
6. Fundacje i stowarzyszenia oświatowe			
7, Inne, jakie?.....			
.....			

**12. Czy i w jaki sposób doskonalenie zawodowe, Pani/Pana zdaniem, warunkuje jakość pracy szkoły?**

*(1 - oznacza bardzo często, 2 - często, 3 - raczej często, 4 - trudno powiedzieć, 5 - raczej rzadko, 6 - rzadko, 7 - bardzo rzadko),  
proszę zaznaczyć X we właściwym miejscu*

Poprzez:	1	2	3	4	5	6	7
Wzrost kompetencji dydaktycznych nauczycieli							
Wzrost kompetencji wychowawczych nauczycieli							
Wzrost kompetencji terapeutycznych nauczycieli							
Lepsza współpraca w gronie pedagogicznym							
Umiejętność wykorzystania nowoczesnych technologii							
Wdrażanie innowacji pedagogicznych							
Wdrażanie projektów edukacyjnych							
Dostęp do ośrodków naukowych							
Zaangażowanie uczniów w procesie kształcenia							
Sukcesy szkolne uczniów							
Umiejętność udzielenia wsparcia uczniom w sytuacjach trudnych							
Relacje w szkole							
Wzbogacanie warsztatu dydaktycznego							
Pomoc rodzinie w rozwiązywaniu problemów							
Inne, jakie?.....							

**13. Jak Pani/Pan ocenia potrzebę kształcenia ustawicznego w kontekście wykonywanego zawodu nauczyciela?**

*Proszę o zaznaczenie znakiem X wybranej wypowiedzi, z którą się Pani/Pan zgadza*

- Uważam, że kształcenie ustawiczne jest niezbędne w procesie wykonywania zawodu nauczyciela i należy systematycznie korzystać z różnych propozycji szkoleń i warsztatów.
- Uważam, że kształcenie ustawiczne poprawia jakość pracy szkoły i każdy nauczyciel wg własnego uznania powinien dobierać dla siebie ofertę szkoleń.
- Uważam, że kształcenie ustawiczne powinno dotyczyć tylko nauczycieli na ścieżce awansu zawodowego.
- Uważam, że zdobyte wykształcenie w czasie studiów wyższych jest wystarczające i nie wymaga od nauczycieli aktywności w kształceniu ustawicznym.

**14. Jak Pani/Pan ocenia poszczególne komponenty form doskonalenia zawodowego, w których Pani/Pan uczestniczył w ostatnich pięciu latach?**

*(kiedy: 1 - oznacza bardzo dobrze, 2 - dobrze, 3 - raczej dobrze, 4 - trudno powiedzieć, 5 - raczej źle, 6 - źle, 7 - bardzo źle,)*

*proszę zaznaczyć X we właściwym miejscu*

Forma doskonalenia	Komponenty	1	2	3	4	5	6	7
Studia podyplomowe, jakie?..... ..... ..... .....	Stosowane metody							
	Organizacja zajęć							
	Łączenie teorii z praktyką							
	Innowacyjność							
	Przygotowanie prowadzących							
	<b>Komponenty</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
Kursy kwalifikacyjne, jakie?..... ..... ..... .....	Stosowane metody							
	Organizacja zajęć							
	Łączenie teorii z praktyką							
	Innowacyjność							
	Przygotowanie prowadzących							
	<b>Komponenty</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
Kursy doskonalące, jakie?..... ..... ..... .....	Stosowane metody							
	Organizacja zajęć							
	Łączenie teorii z praktyką							
	Innowacyjność							
	Przygotowanie prowadzących							
	<b>Komponenty</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
Warsztaty, jakie?..... ..... ..... .....	Stosowane metody							
	Organizacja zajęć							
	Łączenie teorii z praktyką							
	Innowacyjność							
	Przygotowanie prowadzących							
	<b>Komponenty</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>

Seminaria, jakie?..... ..... ..... ..... .....	Stosowane metody								
	Organizacja zajęć								
	Łączenie teorii z praktyką								
	Innowacyjność								
	Przygotowanie prowadzących								
	<b>Komponenty</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	
Konsultacje, jakie?..... ..... ..... ..... .....	Stosowane metody								
	Organizacja zajęć								
	Łączenie teorii z praktyką								
	Innowacyjność								
	Przygotowanie prowadzących								

1. Proszę podać, w jakim jest Pani/Pan wieku?

do 30 lat     od 30 do 40 lat     od 40 do 50 lat     od 50 do 60 lat

2. Proszę o zaznaczenie właściwego dla Pani/Pana stażu pracy?

mniej niż 5 lat     od 5 do 10 lat     od 10 do 20 lat     powyżej 20 lat

3. Proszę o zaznaczenie właściwego dla Pani/Pana typu szkoły, w której Pani/Pan pracuje?

Typ szkoły:

szkoła podstawowa     gimnazjum     liceum ogólnokształcące  
 technikum     zasadnicza szkoła zawodowa

4. Proszę o zaznaczenie właściwego dla Pani/Pana stopnia awansu zawodowego?

Stopień awansu zawodowego:  nauczyciel stażysta     nauczyciel kontraktowy  
 nauczyciel mianowany     nauczyciel dyplomowany

**Załącznik nr 2.** Zestawienie zakładanych kierunków polityki oświatowej państwa od wprowadzenia reformy w 2017 roku do 2022 roku

Rok szkolny	Kierunki polityki oświatowej państwa
I rok reformy 2017/2018	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Wdrażanie nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego.</li> <li>2. Podniesienie jakości edukacji matematycznej, przyrodniczej i informatycznej.</li> <li>3. Bezpieczeństwo w Internecie. Odpowiedzialne korzystanie z mediów społecznych.</li> <li>4. Wprowadzanie doradztwa zawodowego do szkół i placówek.</li> <li>5. Wzmacnianie wychowawczej roli szkoły.</li> <li>6. Podnoszenie jakości edukacji włączającej w szkołach i placówkach systemu oświaty.</li> </ol>
II rok reformy 2018/2019	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 100 rocznica odzyskania niepodległości – wychowanie do wartości i kształtowanie patriotycznych postaw uczniów.</li> <li>2. Wdrażanie nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego. Kształcenie rozwijające samodzielność, kreatywność i innowacyjność uczniów.</li> <li>3. Kształcenie zawodowe oparte na ścisłej współpracy z pracodawcami. Rozwój doradztwa zawodowego.</li> <li>4. Rozwijanie kompetencji cyfrowych uczniów i nauczycieli. Bezpieczne i odpowiedzialne korzystanie z zasobów dostępnych w sieci.</li> </ol>
III rok reformy 2019/2020	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Profilaktyka uzależnień w szkołach i placówkach oświatowych.</li> <li>2. Wychowanie do wartości przez kształtowanie postaw obywatelskich i patriotycznych.</li> <li>3. Wdrażanie nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych.</li> </ol>

	<ol style="list-style-type: none"> <li>4. Rozwijanie kompetencji matematycznych uczniów.</li> <li>5. Rozwijanie kreatywności, przedsiębiorczości i kompetencji cyfrowych uczniów, w tym bezpieczne i celowe wykorzystywanie technologii informacyjno-komunikacyjnych w realizacji podstawy programowej kształcenia ogólnego.</li> <li>6. Tworzenie oferty programowej w kształceniu zawodowym. Wdrażanie nowych podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego.</li> </ol>
IV rok reformy 2020/2021	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Wdrażanie nowej podstawy programowej w szkołach ponadpodstawowych, ze szczególnym uwzględnieniem edukacji przyrodniczej i matematycznej. Rozwijanie samodzielności, innowacyjności i kreatywności uczniów.</li> <li>2. Wdrażanie zmian w kształceniu zawodowym, ze szczególnym uwzględnieniem kształcenia osób dorosłych.</li> <li>3. Zapewnienie wysokiej jakości kształcenia oraz wsparcia psychologiczno-pedagogicznego wszystkim uczniom z uwzględnieniem zróżnicowania ich potrzeb rozwojowych i edukacyjnych.</li> <li>4. Wykorzystanie w procesach edukacyjnych narzędzi i zasobów cyfrowych oraz metod kształcenia na odległość. Bezpieczne i efektywne korzystanie z technologii cyfrowych.</li> <li>5. Działania wychowawcze szkoły. Wychowanie do wartości, kształtowanie postaw i respektowanie norm społecznych.</li> </ol>
V rok reformy 2021/2022	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Wspomaganie przez szkołę wychowawczej roli rodziny, między innymi przez właściwą organizację zajęć edukacyjnych wychowanie do życia w rodzinie oraz</li> </ol>

	<p>realizację zadań programu wychowawczo-profilaktycznego.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>2. Wychowanie do wrażliwości na prawdę i dobro. Kształtowanie właściwych postaw szlachetności, zaangażowania społecznego i dbałości o zdrowie.</li> <li>3. Działanie na rzecz szerszego udostępnienia kanonu edukacji klasycznej, wprowadzenia w dziedzictwo cywilizacyjne Europy, edukacji patriotycznej, nauczania historii oraz poznawania polskiej kultury, w tym osiągnięć duchowych i materialnych. Szersze i przemyślane wykorzystanie w tym względzie między innymi wycieczek edukacyjnych.</li> <li>4. Podnoszenie jakości edukacji poprzez działania uwzględniające zróżnicowane potrzeby rozwojowe i edukacyjne wszystkich uczniów, zapewnienie wsparcia psychologiczno-pedagogicznego, szczególnie w sytuacji kryzysowej wywołanej pandemią COVID-19 w celu zapewnienia dodatkowej opieki i pomocy, wzmacniającej pozytywny klimat szkoły oraz poczucie bezpieczeństwa. Roztropne korzystanie w procesie kształcenia z narzędzi i zasobów cyfrowych oraz metod kształcenia wykorzystujących technologie informacyjno-komunikacyjne.</li> <li>5. Wdrażanie Zintegrowanej Strategii Umiejętności – rozwój umiejętności zawodowych w edukacji formalnej i pozaformalnej, w tym uczenie się dorosłych.</li> <li>6. Wzmocnienie edukacji ekologicznej w szkołach. Rozwijanie postawy odpowiedzialności za środowisko naturalne.</li> </ol>
--	---

Źródło: opracowanie własne na podstawie MEN: Podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa, [www.gov.pl](http://www.gov.pl). [dostęp: 20.05.2023].

### Załącznik nr 3. Zadania biblioteki pedagogicznej w nowym systemie wspomagania

<b>Kontynuacja zadań</b>	<b>Nowe zadania</b>
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Gromadzenie, opracowywanie, ochrona, przechowywanie i udostępnianie zbiorów.</li><li>2. Prowadzenie działalności informacyjnej i bibliograficznej.</li><li>3. Inspirowanie i promowanie edukacji czytelniczej i medialnej.</li><li>4. Prowadzenie działalności wydawniczej.</li><li>5. Organizowanie i prowadzenie działalności edukacyjnej i kulturalnej, w szczególności otwartych zajęć edukacyjnych, lekcji bibliotecznych i spotkań autorskich.</li><li>6. Organizowanie i prowadzenie wspomagania bibliotek szkolnych.</li></ol>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Organizowanie i prowadzenie wspomagania szkół i placówek w realizacji zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych, w tym w wykorzystywaniu technologii informacyjno-komunikacyjnej.</li><li>2. Wspomaganie polega na udzieleniu szkołom i placówkom pomocy w diagnozowaniu potrzeb, planowaniu i realizacji działań je zaspokajających i ocenie efektów.</li><li>3. Organizowanie i prowadzenie sieci współpracy i samokształcenia dla nauczycieli.</li></ol>

Źródło: opracowanie własne na podstawie A. Krawczuk, Zadania bibliotek pedagogicznych, ORE, Warszawa 2020.



## Streszczenie

**Temat dysertacji:** Doskonalenie zawodowe nauczycieli a zmiany edukacyjne w polskim systemie oświaty wprowadzone 1 września 2017 roku

**Słowa kluczowe:** doskonalenie zawodowe nauczycieli, zmiany edukacyjne, polski system oświaty

W rozprawie została podjęta problematyka doskonalenia zawodowego nauczycieli w kontekście zmian edukacyjnych w polskim systemie oświaty wprowadzonych 1 września 2017 roku. Rozważania potwierdzają, że wciąż zasadne jest ukazywanie złożoności współczesnej pracy zawodowej nauczycieli, a sam proces doskonalenia i doksztalcania zawodowego jest istotnym wskaźnikiem jakości pracy każdej szkoły. Profesjonalny nauczyciel będzie zabiegał o „mistrzostwo” w swojej profesji. To nie tylko reformy szkolne wymuszają konieczność permanentnego rozwoju, ale przede wszystkim, to przemiany cywilizacyjne warunkują konieczność edukacji całościowej. Interesujące są mechanizmy i procesy zarówno ułatwiające, jak i utrudniające budowanie szeroko pojętej kultury szkoły w zmianie edukacyjnej. Rozprawa ukazała potrzebę reformy szkolnictwa przeprowadzonej z większą świadomością, z włączeniem nauczycieli do debaty o zmianach w oświacie. Udoskonalenie edukacji wymaga nauczyciela, który rozumie mechanizmy zmian. To niezbędny warunek funkcjonowania nauczycieli we współczesnym systemie szkolnym. Wiedza o zmianach, trendach, tendencjach jest istotna dla efektywnej realizacji wprowadzanych w szkole reform, a badanie procesów zmian edukacyjnych i funkcjonowania nauczycieli w sytuacji zmiany jest jednym z najważniejszych zadań współczesnej pedeutologii.

## Summary

**Dissertation topic:** Professional development of teachers and educational changes in the Polish educational system introduced on 1 September 2017

**Keywords:** professional development of teachers, educational changes, Polish educational system

The dissertation addresses the issue of professional development of teachers in the context of educational changes in the Polish educational system introduced on 1 September 2017. The considerations confirm that it is still legitimate to show the complexity of contemporary teachers' professional work, and that the very process of professional development and further

training is an important indicator of the quality of each school's work. A professional teacher will strive for 'mastery' of their profession. It is not only school reforms that enforce the need for continuous development, but above all, it is civilisational changes that condition the need for lifelong education. Of interest are the mechanisms and processes both facilitating and hindering the construction of a broad school culture in educational change. The dissertation showed the need for educational reform carried out with greater awareness, with the inclusion of teachers in the debate on educational change. Improving education requires a teacher who understands the mechanisms of change. This is a necessary condition for teachers to function in the contemporary school system. Knowledge of changes, trends and tendencies is important for the effective implementation of reforms introduced in school, and the study of educational change processes and teachers' functioning in a situation of change is one of the most important tasks of contemporary pedeutology.

Translated by Teresa Szymik