

**ABSTRACT**

**Doskonalenie nauczycieli jako element kształcenia ustawicznego**

**Słowa kluczowe: andragogika, rozwój zawodowy, kształcenie nauczycieli**

Zmieniająca się rzeczywistość społeczna, gospodarcza czy kulturowa - efekt globalizacji gospodarki, rozwoju cywilizacyjnego, tendencji demograficznych oraz postępu naukowo-technicznego wymusza na jednostce określone działania zmierzające ku przystosowaniu się do nowych warunków. Rosną wymagania praktycznie na niemal wszystkich stanowiskach pracy, a nowe zadania związane są z umiejętnością posługiwania się nowymi technologiami, zmianą w zakresie organizacji pracy, podejmowaniem inicjatyw i kreatywnością. To nowe zapotrzebowanie wskazuje na dezaktualizację posiadanego wykształcenia i kwalifikacji zawodowych. Zachodzi więc potrzeba ich uzupełniania, zdobywania nowej wiedzy i umiejętności czyli doskonalenia się. Najlepszą inwestycją współczesnego człowieka wydaje się być zatem całożyciowa edukacja i to nie tylko dlatego że pozwala utrzymać miejsce pracy, ale pozwala zaspokajać własne aspiracje i potrzeby, realizować pasje i zainteresowania oraz daje poczucie spełnienia jak i możliwości podejmowania różnych ról na rynku pracy. Nauczyciele są grupą, która w swoją profesję ma niejako wpisane ciągłe doskonalenie, aktualizowanie wiedzy i nabywanie nowych kompetencji w zakresie procesu uczenia się, kształtowania postaw uczniów, czy przygotowania dzieci i młodzieży do zmieniającego się rynku pracy i korzystania z dorobku cywilizacyjnego. Stymulowanie aktywności edukacyjnej nauczycieli jest istotnym czynnikiem wpływającym na rozwój dzieci i młodzieży.

**Teacher training as part of lifelong training**

**Keywords: andragogy, professional development, teacher education**

The changing social, economic or cultural reality – the effect of globalization of economy, civilization development, demographic trends as well as scientific and technical progress imposes on the unit specific actions to adapt to new conditions. There is a growing demand practically on almost all workplaces and new tasks are related to the ability to use new technologies, the change in organization of work, taking initiatives and creativity. This demand indicates the obsolescence of the acquired education and professional qualifications. Therefore, there is a need to replenish them, acquire new knowledge and skills which means improving yourself. The best investment of the modern man seems to be a lifelong education and not just because it allows to keep a workplace, but it can satisfy own aspirations and needs, pursue passions and interests and gives a sense of accomplishment and an ability to take various roles on the job market. Teachers are a group which profession has somehow included continuous improvement, updating of knowledge, and acquisition of the new competencies in the process of learning, shaping students' attitudes or preparing children and youth to the changing job market and benefit from the achievements of civilization. Stimulating educational activity of teachers is an important factor in the development of children and youths.

# Doskonalenie nauczycieli jako element kształcenia ustawicznego

## Proces uczenia się w ujęciu andragogiki

*W konfrontacji strumienia ze skałą, strumień zawsze wygrywa - nie przez swoją siłę, ale przez wytrwałość (Budda)*

Pojęcie kształcenia w dydaktyce dorosłych jest przez znawców przedmiotu dość jednoznacznie definiowane jako ogół czynności i procesów edukacyjnych<sup>1</sup>, czyli (...) rodzaj aktywności nauczającego i uczącego się, łączący w sobie zarówno kształcenie w instytucjach, powołanych specjalnie do organizowania tej działalności, jak również poza nimi. Zatem proces ciągłego doskonalenia kwalifikacji ogólnych i zawodowych (kształcenie ustawiczne), ich odnawianie, poszerzanie i pogłębianie<sup>2</sup>, a więc wszelkie aktywności, których celem jest uczenie się, zdobywanie nowej wiedzy, doświadczenia i umiejętności odbywać się mogą w ramach różnorodnych form edukacji tzw. kształcenia formalnego (udział w kursach, szkoleniach, warsztatach, konferencjach, seminariach, studiach podyplomowych, stażach zawodowych itp.) i nieformalnego (czytanie literatury fachowej i popularnonaukowej, oglądanie programów telewizyjnych, dyskusowanie, obserwowanie innych w miejscu pracy itp.) i może być wspomagane wykorzystaniem różnych środków nauczania, zarówno tradycyjnych, jak nowoczesnych instrumentów i rozwiązań technologicznych<sup>3</sup>. Kształcenie (...) nie tylko realizuje cele dydaktyczne, tzn. oddziałuje na umysł człowieka, lecz jest także oddziaływaniem na uczucia i wolę uczącego się, a uczestnictwo w zróżnicowanej ofercie edukacji przez całe życie, jest silnym stymulatorem rozwoju poznawczego, społecznego i emocjonalnego jednostki.

Rozwój zawodowy (wynikający przede wszystkim z naturalnego dążenia do samodoskonalenia, do osiągnięcia swojej pełni), szczególnie podkreślany w andragogice, wpisuje się tym samym w rozwój osobisty jednostki i stanowi ważną składową holistycznego funkcjonowania człowieka (procesy rozwoju zawodowego i osobistego przez większość życia biegają równolegle, przenikają się i wzajemnie na siebie wpływają).

Rozwój zawodowy najczęściej pojmowany jest jako społecznie pożądany proces, który prowadzi do przemian zachodzących w świadomości pracowników, w wyniku czego dochodzi do przekształcania i doskonalenia siebie oraz otaczającego środowiska.

---

<sup>1</sup> J. Półturzycki (1991) *Dydaktyka dorosłych*, Warszawa

<sup>2</sup> W. Okoń, (1992). *Słownik pedagogiczny*. Wydawnictwo Naukowe PWN, s.104

<sup>3</sup> A. Wach-Kąkolowicz, *Rozwój zawodowy - motywy podejmowania aktywności uczenia się*, E-mentor nr 4 (26)/2008

Współcześnie rozwój zawodowy wiąże się z zarządzaniem zasobami ludzkimi<sup>4</sup> i dlatego bywa utożsamiany z kapitałem ludzkim pojmowanym jako ogół specyficznych cech i właściwości ucieleśnionych w człowieku (wiedza, umiejętności, zdolności, zdrowie, motywacja)<sup>5</sup>. Przez rozwój zawodowy [...] rozumie się zespół działań w zakresie wzbogacania wiedzy, rozwijania zdolności i umiejętności, kształtowania motywacji oraz kondycji fizycznej i psychicznej pracowników, które powinny prowadzić do wzrostu ich kapitału<sup>6</sup> - poszerzania ich wiedzy i umiejętności w określonym obszarze.

J. Sutherland i D. Canwell, wskazują na pięć podstawowych funkcji rozwoju zawodowego: 1) poszerzanie wiedzy (pomocnej w sytuacjach problemowych, zwłaszcza w pracy koncepcyjnej), 2) uczenie się na podstawie doświadczeń (zdobywanie wiedzy praktycznej poprzez obserwację siebie i innych pracowników oraz wdrażanie nowych rozwiązań do wykonywanej pracy), 3) rozwój nowych postaw i przekonań (zmiana dotychczasowych poglądów, przeformułowywanie systemu wartości, zasad i norm postępowania), 4) możliwość odbudowywania kwalifikacji zawodowych (dotyczy wymiaru jednostkowego i odnosi się do indywidualnych kompetencji pracownika, ich diagnozowania i podnoszenia na wyższy poziom), 5) współpraca i wkład w rozwój personelu (dzielenie się wiedzą i umiejętnościami, korzystanie z zasobów wiedzy innych pracowników, wzajemne uczenie się i działanie (coaching, mentoring, peertutoring)<sup>7</sup>. Wszystkie one przekładają się na wzrost kompetencji zawodowych, dzięki którym pracownicy poprzez wiedzę, umiejętności, system wartości i cechy osobowe mogą w sposób świadomy osiągać zamierzone cele<sup>8</sup>, w tym realizację zaplanowanej ścieżki kariery zawodowej.

Zdaniem D.T. Halla, definicja kariery może być sprowadzona do czterech zasadniczych ujęć.<sup>9</sup>

1. kariera jako konkretny zawód (w tym znaczeniu kariera dotyczy jedynie tych profesji, w których wyraźnie wytyczona jest ścieżka zawodowego awansu na kolejne

---

<sup>4</sup> M. Armstrong (2007) *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Kraków, Dom Wydawniczy ABC

<sup>5</sup> H. Król, A. Ludwicyński (red.) *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Tworzenie kapitału ludzkiego organizacji*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006, s. 684.

<sup>6</sup> H. Król (2006) *Istota rozwoju kapitału ludzkiego organizacji*. [w:] Król H., Ludwicyński A., (red.) *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Tworzenie kapitału ludzkiego organizacji.*, PWN, Warszawa, s. 432.

<sup>7</sup> J. Sutherland, D. Canawell (2007) *Klucz do zarządzania zasobami ludzkimi. Najważniejsze teorie, pojęcia, postaci.*, PWN, Warszawa, s. 181.

<sup>8</sup> E. Szelejewska, *Rola motywacji w rozwoju zawodowym bibliotekarzy, Ścieżki kariery i rozwoju bibliotekarzy*, Nr 5/2010 (114)

<sup>9</sup> J. Zawisza (2011) Kształtowanie procesów personalnych, *Journal of Modern Science, Zarządzanie* Tom 4/11/2011, WSGE Józefów, s. 10-11 [za:] A. Miś (2005), *Interpretacja kontekstu karier pracowniczych w przedsiębiorstwie*, Zeszyty Naukowe nr 679 Akademii Ekonomicznej w Krakowie, s.39

stanowiska i realizowana jest dzięki kumulacji umiejętności oraz wiedzy, które są określone z góry wymogami kolejnego stopnia/stanowiska, np. nauczyciel),

2. kariera jako zaawansowanie (kariera jednostki realizuje się poprzez uzyskiwanie „czegoś więcej” - np. osiąganie wyższych stanowisk w hierarchii organizacyjnej, co daje większe możliwości decyzyjne lub większy wachlarz władzy),
3. kariera jako pewna sekwencja prac, które są wykonywane przez jednostkę w toku jej życia zawodowego,
4. kariera jako kolejność doświadczeń, jakie są udziałem jednostki, związanych z pełnioną przez nią rolą (priorytetowe w tej interpretacji jest doświadczenie, które oznacza formowanie się wewnętrznych procesów jednostki, do których należą aspiracje oraz dążenia, poczucie satysfakcji, wyobrażenia o sobie, postawy wykazywane wobec obowiązków zawodowych pod wpływem zmiennych ról, jakie pełniła).

Brak jest jednoznacznej typologii teorii kariery zawodowej, ale literatura z zakresu psychologii pracy i zarządzania zasobami ludzkimi dokładnie omawia różnorodne koncepcje i teorie wyjaśniające rozwój kariery zawodowej jednostki. Do najważniejszych należą:

- teoria D. Levinsona (teoria cyklu życia) – w cyklu życia występują dwie równoważne fazy: 1) faza budowania polegająca na przyjmowaniu zadań i realizowaniu celów konkretnej fazy; 2) faza przejścia – okresy refleksji nad dokonaniem i wybór kolejnych celów<sup>10</sup>,
- koncepcja A. Roe (teoria potrzeb) - opiera się w znacznej mierze na hierarchii potrzeb Abrahama Maslowa. Potrzeby normalnie zaspakajane nie stają się czynnikami nieświadomej motywacji, natomiast jeśli potrzeby są rzadko realizowane, to ich wpływ na zachowanie uzależniony jest od miejsca danej potrzeby w hierarchii.<sup>11</sup>
- koncepcja E. Scheina (teoria oparta na zainteresowaniach) - wyznacznikiem kariery w tej koncepcji jest wachlarz postrzeganych przez jednostkę własnych talentów, zainteresowań, motywacji oraz wartości, jakie składają się na wyobrażenie, jakie ma jednostka na temat odpowiedniego dla siebie zawodu<sup>12</sup>.
- model heksagonalny J. Hollanda - model zbieżności (teoria bazująca na rozwoju osobowości jednostki) - odnosi się do wyboru zawodu jako specyficznego procesu,

---

<sup>10</sup> M. Staszczuk, E. Wójcicie, M. Ziolkowska, (1998), *Teorie rozwoju człowieka w ujęciu modelu zmian cyklicznych wg koncepcji D. Levinsona, R. Havighursta, E. Duvall A. Roe*, Uniwersytet Łódzki Wydział Nauk o Wychowaniu, s. 8- 9

<sup>11</sup> B. Bajcar, A. Borkowska, A. Czerw, A. Gąsiorowska, Cz. S. Nosal (2006) *Psychologia preferencji i zainteresowań zawodowych*, Zeszyt 34, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa, s.103

<sup>12</sup> J. Zawisza, *Kształtowanie procesów personalnych.....*, s. 12

odpowiedniego dla określonej fazy biograficznej jednostki; zbieżność bądź stopień dopasowania osobowości człowieka i jego konkretnego otoczenia są przydatne w przewidywaniu przeróżnych zachowań zawodowych (m.in. osiągnięcia w pracy, przystosowanie zawodowe bądź satysfakcja z wykonywanej pracy)<sup>13</sup>

- koncepcja D. Supera (teoria opisująca przebieg i wzory rozwoju kariery zawodowej) - czerpie z założeń psychologii różnic indywidualnych, teorii osobowości, psychologii rozwojowej oraz psychologii i socjologii *life-spanu* (cyklu życia człowieka).<sup>14</sup> Rozwój zawodowy i rozwój osobisty są ze sobą nierozzerwalnie związane<sup>15</sup> i obejmują całe życie, od dzieciństwa do późnej starości. Proces rozwoju uwarunkowany jest trzema decydującymi czynnikami, tj. czynnikiem roli, czynnikami osobistymi i czynnikami sytuacyjnymi. Wymienione czynniki wpływają nie tylko na rozwój zawodowy jednostki, ale także pozostają w ścisłym związku ze stopniem jej dojrzałości zawodowej. D. Super twierdzi, że rozwój zawodowy przebiega w czasie, jest ciągły i na ogół nieodwracalny. Uważa, że wpływ na karierę zawodową człowieka mają nie tylko czynniki indywidualne, ale również społeczne<sup>16</sup>.

Kariera zawodowa jest polem zdarzeń składających się na życie; sekwencją kolejnych prac zawodowych i innych ról życiowych, których połączenie wyraża poziom zaangażowania danej osoby w pracę w jej ogólnym wzorcu samorozwoju; serią stanowisk, na których otrzymuje wynagrodzenie lub nie, zajmowanych przez daną jednostkę od okresu młodzieńczego do okresu emerytalnego, w której zawód jest tylko jednym z wielu połączeń ról związanych z pracą, takich jak rola ucznia, pracownika, czy emeryta, z rolami pozazawodowymi, takimi jak role w rodzinie czy społeczeństwie.<sup>17</sup>

Przyjęcie takich założeń uzasadnia sposób rozumienia kariery zawodowej przez Supera (bliski zasadniczemu postulatowi kształcenia ustawicznego) jako „obejmujący całe życie proces rozwoju postaw, wartości, umiejętności, zdolności zainteresowań, cech osobowości i wiedzy odnoszących się do pracy”<sup>18</sup>

### **Ryc. 1 Tęczyowy model kariery D.E. Supera (1979)**

<sup>13</sup> B. Bajcar, A. Borkowska, A. Czerw, A. Gąsiorowska, Cz. S. Nosal, *Psychologia preferencji...*s. 56-57

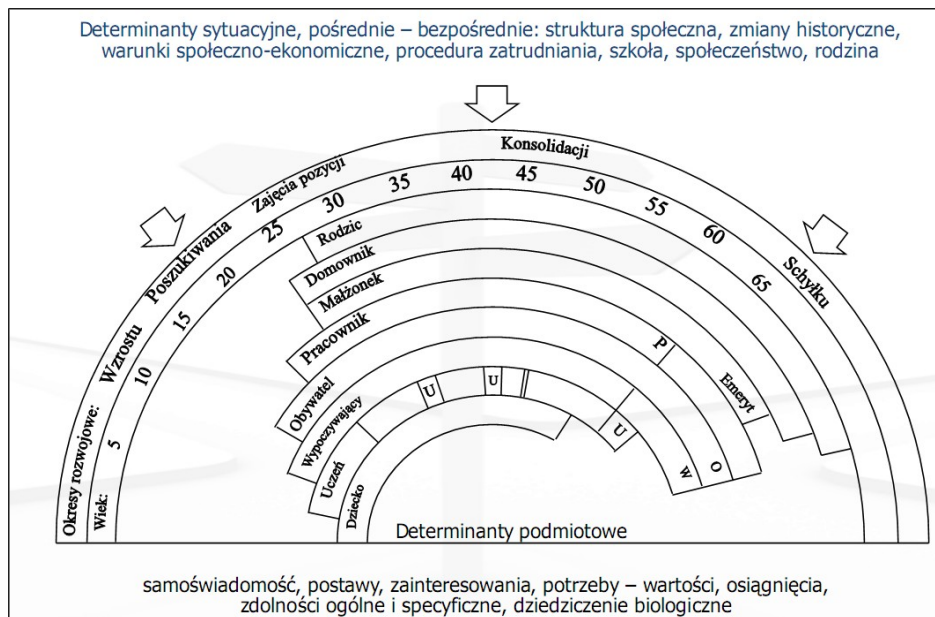
<sup>14</sup> A. Bańka (1995). *Zawodownawstwo, doradztwo zawodowe, pośrednictwo pracy. Psychologiczne metody i strategie pomocy bezrobotnym*. Poznań, Wydawnictwo PRINT-B.

<sup>15</sup> E. Hornowska, W.J. Paluchowski. (2002). *Technika badania ważności pracy D. E. Supera* [w:] M. Strykowska (red.), *Współczesne organizacje – wyzwania i zagrożenia. Perspektywa psychologiczna*, Poznań, Wydawnictwo Humaniora, s. 267-292

<sup>16</sup> A. Łukaszewicz, G. Sołtysińska, (2003), *Szkolny Doradca Zawodowy – projekt*, Warszawa, KOWEŻiU, s. 26

<sup>17</sup> B. Bajcar, A. Borkowska, A. Czerw, A. Gąsiorowska, Cz. S. Nosal, *Psychologia preferencji...*op. cit. s. 71 [za:] Herr, Cramer, 2001[za:] Super, 1976, s. 4

<sup>18</sup> Paszkowska-Rogacz, A. (2003). *Psychologiczne podstawy wyboru zawodu. Przegląd koncepcji teoretycznych*. Warszawa, Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, op. cit s. 270



Źródło: B. Bajcar, A. Borkowska, A. Czerw, A. Gąsiorowska, Cz. S. Nosal, *Psychologia preferencji i zainteresowań zawodowych*, MPPiPS, Warszawa 2006, s. 79

Obok teorii najczęściej przywoływanym w piśmiennictwie naukowym istnieją inne koncepcje, odwołujące się do mechanizmów psychologicznych wyjaśniających rozwój człowieka w kontekście wykonywania określonego zawodu. Nie bez znaczenia jest także zagadnienie motywacji jako głównej siły napędowej wszelkich działań jednostki, także dotyczących sfery zawodowej.

Odwołując się do psychologicznych koncepcji człowieka opisanych przez J. Kozielskiego<sup>19</sup> można zauważyć dwubiegowość w motywach podejmowania działań w tym uczenia się.

Paradygmat behawiorystyczny, zakładający iż człowiek jest układem zewnątrzsterownym, zachowanie jednostki przypisuje czynnikom środowiskowym – systemowi kar (unikanie) i nagród (dążenie). Procesy psychiczne nie odgrywają u behawiorystów większej roli, co oznacza że motywacja ma charakter jedynie zewnętrzny, a więc w układzie: człowiek - praca, człowiek - rozwój zawodowy zależy tylko od zewnętrznych nacisków środowiska, w którym jednostka funkcjonuje. Należałoby zatem wnioskować, że wszelka działalność związana z uczeniem się, podnoszeniem kwalifikacji, doskonaleniem warsztatu pracy wynika jedynie z wizji profitów lub z obawy przed określonymi konsekwencjami.

<sup>19</sup> J. Kozielski (1995), *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Żak, Warszawa

Taki sposób rozumienia prezentuje J. Rutkowiak tworząc podział uczenia się na zewnętrzne i wewnętrzne,<sup>20</sup> gdzie uczenie się zewnętrzne jest odpowiedzią jednostki na swoisty nacisk, presję, bodziec wymuszający określone zachowania – aktywność w kierunku zmiany. (Jest to nawiązanie do koncepcji M. Heideggera wskazującego na owo „myślenie rachujące” jednostki, która jest przymuszana do wysiłku, widzi jednak w tym pewien zysk, zdobycie nowych możliwości). Przeciwstawia temu „myślenie kontemplacyjne,” które wyraża się w uczeniu wewnętrznym, które jest aktywnością znaczącą osobiście, istotną, angażującą jej własne „ja”<sup>21</sup>. A. Matlakiewicz zestawia te dwie perspektywy z koncepcją behawiorystyczną i poznawczą, i udowadnia, że klasycy behawioryzmu (J. Watson, B Skinner, E. L. Thorndike) nie tylko poszukiwali mierzalnych rezultatów tego procesu, ale wskazywali na jego zewnętrżność, istotę tkwiącą w bodźcach, choć nie zawsze przymusowych.

Według założeń koncepcji poznawczej człowiek jest układem samodzielnym i twórczym, odbierającym i przetwarzającym informacje płynące z zewnątrz, które są gromadzone w postaci wiedzy w strukturach poznawczych, a następnie przetwarzane i wykorzystywane. Kognitywiści zatem całkowicie odmiennie ujmują uczenie się, koncentrując się tym samym na innych rezultatach uczenia się, wiodącą rolę przypisując procesom wewnętrżnym i podnosząc wagę umysłu jako zintegrowanego systemu poznawczego. Uczenie się (postrzegane jako przekonania płynące z wewnątrz – wewnętrzna motywacja) jest postrzegane w kategorii celu i środków, związanych z wypracowaniem strategii uczenia się. Najistotniejszym jest, aby podejmowane aktywności poznawcze odpowiadały osobistym preferencjom i możliwościom rozwojowym uczącego się.<sup>22</sup> Dla jednostek o silnie rozbudzonej motywacji wewnętrznej podejmowanie działań edukacyjnych w ciągu całego życia jest procesem naturalnym, związanym z potrzebami realizacji własnych zainteresowań, z dążeniem do samorozwoju we wszelkich obszarach życia, ale przede wszystkim w obszarze zawodowym.

Literatura z zakresu motywacji zewnętrznej i wewnętrznej prezentuje stosunkowo często dwie, sformułowane przez D. McGregora, a nawiązujące do omawianych wyżej koncepcji, teorie: X (podejście technokratyczne – jednostka jest przedmiotem przymusu fizycznego, ekonomicznego i manipulacji) i Y (podejście humanistyczne – jednostka

<sup>20</sup> J. Rutkowiak (2005), *Uczenie się jako problem etyczny. O zewnętrżnym i wewnętrżnym uczeniu się*, [w]: T. Bauman (red.), *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, s. 46-49.

<sup>21</sup> J. Rutkowiak, *Uczenie się ... op. cit.*, s. 48-49, [za:] A. Matlakiewicz, *Ambiwalencja uczenia się dorosłych* [http://dydaktyka.uni.lodz.pl/wp-content/uploads/2012/01/2011\\_Matlakiewicz1.pdf](http://dydaktyka.uni.lodz.pl/wp-content/uploads/2012/01/2011_Matlakiewicz1.pdf) (przełądano 05.01.2013r.)

<sup>22</sup> M. Ledzińska (2000) *Uczenie się wykraczające poza warunkowanie*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2., GWP, s. 127

świadomie podejmuje działania dążąc do rozwoju psychospołecznego), oraz model dwuczynnikowy F. Herzberga. zgodnie z którym, decydującą rolę w kształtowaniu satysfakcji z pracy i motywacji do niej, odgrywają związane z treścią pracy czynniki wewnętrzne – motywatory (osiągnięcia, uznanie, sama praca, odpowiedzialność, awanse oraz rozwój itp), a czynniki zewnętrzne nie mają bezpośredniego wpływu na kształtowanie satysfakcji z pracy, a więc i na motywację do pracy. Determinują jednak poziom dyssatisfakcji z pracy.

Na tle założeń koncepcji psychologicznych człowieka i mechanizmów związanych z motywacją zewnętrzną i wewnętrzną, warto odwołać się także do ugruntowanej w dyskursie naukowym teorii potrzeb A.H. Maslowa (nurt psychologii humanistycznej). Analiza hierarchii potrzeb i wynikających z nich motywów pozwala uznać, że motywy pragmatyczne (potrzeby fizjologiczne i bezpieczeństwa, podstawowe potrzeby materialne, a także zdobycie i utrzymanie pracy) oraz społeczne (potrzeby przynależności, szacunku i uznania - związane z dążeniem do uzyskania określonej pozycji społecznej, awansu zawodowego, bycia autorytetem, potwierdzenia własnej pozycji zawodowej) to motywy zewnętrzne, natomiast motywy intelektualne (potrzeby samorealizacji i autokreacji) to motywy wewnętrzne. Można zatem wyprowadzić wniosek iż jednostki o motywacji intelektualnej dążą do poszerzania swojej wiedzy i umiejętności z czystej ciekawości poznawczej, dla samospełnienia i satysfakcji, a nie dla uzyskania jakichkolwiek profitów (uprawnień czy certyfikatów).

Świadome funkcjonowanie, zwane działaniem refleksyjnym, jak pisze M. Ledzińska<sup>23</sup>, charakteryzuje fazę dorosłości i stanowi wyjątkowy rezultat uczenia się. Teorie kogniwickie opisują uczenie się jako proces, w którym kluczowa rola przypada właśnie refleksyjności i doświadczeniu. Na refleksyjny sposób myślenia składają się dwa procesy: refleksja krytyczna (występująca w działaniach typu: dlaczego?, dotyczy zatem przyczyn i konsekwencji tego działania; występuje w momencie zahamowania, przerwy w aktywności) oraz krytyczna samorefleksja (uczenie się emancypacyjne) - ocena metod, które zastosował uczący się, jak i własnych struktur czy „podstaw odniesienia.”<sup>24</sup>

D. Kolb (twórca teorii uczenia się przez doświadczenie; odwołując się do Dewey’a, Piageta, Lewina i Freire rozwinął znany model uczenia się)<sup>25</sup>, twierdzi, że niezmiennosc zachowania, brak modyfikacji nawyków czy poglądów pod wpływem doświadczenia jest niewątpliwie oznaką braku uczenia się, a nie jego efektem. Według D. Kolba uczenie się jest

---

<sup>23</sup> M. Ledzińska, *Uczenie się...*s.133

<sup>24</sup> A. Bron, *Rozumienie uczenia się w teoriach andragogicznych*, [w:] *Teraźniejszość Człowiek Edukacja*, 2006 nr 4, s. 9-13

<sup>25</sup> D. Kolb, *Experiential learning*, Prentice Hall, New Jersey 1984



procesem nieustannej modyfikacji uprzedniego doświadczenia poprzez doświadczenie następujące po nim. Nowe idee nie zapisują się jak znaki na „czystej, białej karcie umysłu” osoby uczącej się, lecz wchodzą w interakcje z ideami, które już wcześniej posiadała<sup>26</sup>. Ponadto proces edukacyjny jest ciągłą wymianą i odbywa się w interakcji ze środowiskiem, czyli min. poprzez wymianę doświadczeń z innymi.

D. Kolb ujmuje proces uczenia się jako pewien cykl, w którym każde uczenie się jest uczeniem się przez doświadczenie, obejmując cztery fazy: od konkretnego doświadczenia (zgodnego z poglądami uczącego się) poprzez refleksyjną obserwację (doświadczenie jest poddawane analizie i ujmowane z różnych perspektyw) i abstrakcyjną konceptualizację (uczący kontynuuje analizę danych i zaczyna wyciągać wnioski z doświadczenia, w którym uczestniczył) do aktywnego eksperymentowania (sprawdzenie, czy nowo wypracowane teorie są przydatne w rozwiązywaniu problemów i podejmowaniu decyzji), czyli z powrotem do konkretnego doświadczenia.

Aby mogło dojść do uczenia się przez doświadczenie spełnionych musi być kilka szczegółowych kryteriów jakościowych:

- uczenie się musi być subiektywnie ważne dla jednostki zarówno w wymiarze poznawczym, emocjonalnym, jak i społecznym,
- uczenie się musi być częścią pewnego spójnego procesu, czyli – jak ujmuje Dewey – musi w nim istnieć jakaś ciągłość,
- uczący się musi być podmiotem interakcji ze społecznym i/lub materialnym środowiskiem, tj. musi być nie tylko obecny, ale także zaangażowany,
- doświadczenie wymaga społecznego kontekstu,
- wpływ ze strony środowiska, występujący w procesie interakcji, musi stanowić przykład<sup>27</sup>.

U podstaw teorii D. Kolba istnieje założenie o współistnieniu doświadczenia i refleksji. Uczący się dorosły gromadzi obserwacje w sposób refleksyjny, może uogólniać zaobserwowane prawidłowości na inne sytuacje, zastanawiać się nad przyczynami i skutkami swojego działania oraz odnosić doświadczenie do szerszych koncepcji teoretycznych, pozwalających mu lepiej je zrozumieć, co powoduje, że wiedza teoretyczna nie jest obca, odległa od osobistych doświadczeń. Dodatkowo każde kolejne doświadczenie może być dla

---

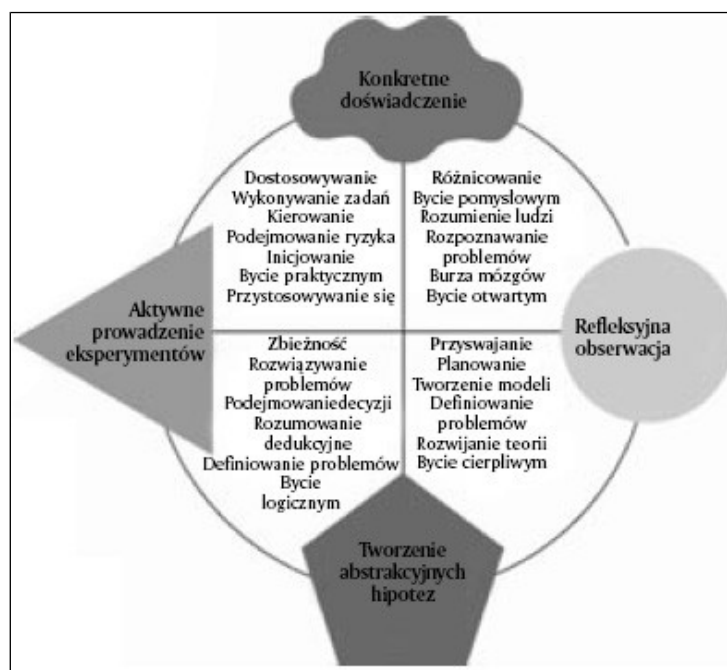
<sup>26</sup> K. Mikołajczyk, *Jak uczą się dorośli, czyli co powinien wiedzieć trener o specyfice kształcenia uczestników szkolenia*, E-mentor nr 2 (39) / 2011

<sup>27</sup> A. Matlakiewicz, *Ambiwalencja uczenia się dorosłych* [http://dydaktyka.uni.lodz.pl/wp-content/uploads/2012/01/2011\\_Matlakiewicz1.pdf](http://dydaktyka.uni.lodz.pl/wp-content/uploads/2012/01/2011_Matlakiewicz1.pdf) [za:] K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*, Wyd. TWP we Wrocławiu, 2006, s. 164-165

uczącego się okazją do wyciągnięcia wniosków, testowania uogólnień w nowych sytuacjach, co z kolei prowadzi do nowego doświadczenia, co domyka cykl Kolba.

Efektywne uczenie się sprowadza się więc do posiadania i rozwijania w sobie czterech zdolności i umiejętności: konkretnego doświadczenia, refleksyjnej obserwacji, tworzenia abstrakcyjnych hipotez i aktywnego prowadzenia eksperymentów. D. Kolb zidentyfikował także cztery podstawowe style uczenia się, będące kombinacją czterech umiejętności (czynności): odczuwanie, obserwacja, myślenie, działanie w zależności od tego, które etapy procesu uczenia się są dominujące (Ryc. 2)

Ryc. 2. Podstawowe style uczenia się



Źródło: <http://www.e-mentor.edu.pl/arttykul/index/numer/11/id/189>

W wyniku badań realizowanych nad stylami uczenia się wyróżnione zostały ich cztery rodzaje:

- konwergencyjny - styl zbieżny, polegający na przybliżaniu różnych, często odmiennych twierdzeń do siebie, poszukujący związków preferowany przez empiryków, czyli osoby uczące się poprzez działanie (nowe doświadczenia, problemy),
- asymilacyjny - polegający na wchłanianiu wiedzy i umiejętności w już istniejące struktury poznawcze; preferowany przez analityków, osoby refleksyjne, które wolą zbierać dane, gromadzić informacje, rozważać sytuację i wyciągać z niej wnioski, niż pochopnie przystępować do działania,

- dywergencyjny - styl twórczy, obejmujący tworzenie nowych idei; preferowany przez teoretyków, poszukujących wzajemnych związków i zależności, lubiących łączyć liczne obserwacje w złożoną, uporządkowaną logicznie całość,
- akomodacyjny - styl uwzględniający poglądy innych, poszukujący kompromisów i wspólnych rozwiązań; stosowany przez pragmatyków, których interesuje możliwość zastosowania nabywanej wiedzy w praktyce<sup>28</sup>.

Większość osób uczestniczących w procesach edukacyjnych rozwija swój własny styl uczenia się, który niekoniecznie w pełni pokrywa się na jednym z powyżej omawianych elementów cyklu, jest ich kombinacją i jednocześnie pochodną składowych: wyposażenia genetycznego, uprzednich doświadczeń oraz cech aktualnego środowiska.

M. Knowles (nurtu badań nad edukacją osób dorosłych) opracował model procesu uczenia się, w którym bazę stanowi potrzeba i zdolność do samodzielnego podejmowania decyzji (nasilające się z wiekiem), a wiedza jest integrowana na podstawie uprzednich doświadczeń i posiadanej dotychczas wiedzy. W swojej pracy wyróżnił cztery zasadnicze różnice między tradycyjnym nauczaniem dzieci (pedagogika) a nauczaniem dorosłych (andragogika): 1) odmienność w postrzeganiu osoby uczącej się i jej koncepcji siebie, 2) posiadane doświadczenie uczącego się, 3) gotowość do uczenia się, 4) sposób podejścia do nauki.

Model procesualny M.S. Knowlesa (andragogiczny model uczenia się) prezentuje zestaw procedur angażujących uczących się w proces i (odmiennie od modelu pedagogicznego, w którym dominuje przekaz wiedzy i umiejętności) skupia się na procedurach i zasobach wspomagających ucznia w przyswajaniu wiedzy i umiejętności (Tab. 1)

*Tabela 1. Składniki procesu andragogicznego*

	<b>Element</b>	<b>Podejście pedagogiczne</b>	<b>Podejście andragogiczne</b>
1	Przygotowanie ucznia	minimalne	zapewnienie niezbędnych informacji, przygotowanie do uczestnictwa, pomoc w sformułowaniu realistycznych oczekiwań, zainicjowanie namysłu nad treściami kształcenia
2	Atmosfera	formalna, nastawiona na współzawodnictwo, zorientowana na nauczyciela	zaufanie, obustronny szacunek, nieformalne, ciepłe stosunki, współdziałanie, wsparcie, autentyczność, troska
3	Planowanie	przez nauczyciela	wspólne planowanie przez ucznia i nauczyciela
4	Diagnozowanie potrzeb	przez nauczyciela	poprzez wspólne oszacowanie

<sup>28</sup> A. Matlakiewicz, H. Solarczyk-Szwec (2009) *Dorośli uczą się inaczej: andragogiczne podstawy kształcenia ustawicznego*, wyd. II, Centrum Kształcenia Ustawicznego w Toruniu oraz K. Mikołajczyk, *Jak uczą się dorośli, czyli co powinien wiedzieć trener o specyfice kształcenia uczestników szkolenia*, E-mentor nr 2 (39) / 2011

5	Wyznaczanie celów	przez nauczyciela	poprzez obustronne negocjacje
6	Tworzenie planów uczenia się	logika dziedzinowa/ przedmiotowa, tworzenie w całości skoncentrowane na treści	sekwencyjne, w zależności od gotowości ucznia, w całości skoncentrowane na problemie
7	Metody i techniki	koncentracja na przekazie	koncentracja na poszukiwaniu
8	Ewaluacja	przez nauczyciela	wzajemne ponowne diagnozowanie potrzeb, wspólna ocena programu

*Źródło: M.S. Knowles, E.F. Holton III, R.A. Swanson, (red.), Edukacja dorosłych, PWN, Warszawa 2009, dz. cyt., s. 108*

M.S. Knowles postulował uwzględnianie przy projektowaniu programów szkoleń dla dorosłych czterech poziomów różnic poznawczych:

- zdolności poznawczych - psychometrycznych modeli inteligencji, łączenia ze zdolnościami pierwotnymi i wtórnymi,
- kontroli poznawczej - schematów myślowych, kontrolujących sposoby pozyskiwania i przetwarzania informacji - są to własności psychometryczne, regulujące postrzeganie wywodzące się wprost ze zdolności poznawczych,
- stylów poznawczych - charakterystycznych elementów spójności w przetwarzaniu informacji, rozwijanych dwubiegunowo na bazie cech osobowości - odzwierciedlają one sposoby przetwarzania informacji przez ucznia mające na celu nadanie im sensu,
- stylów uczenia się - czyli ogólnych tendencji do przetwarzania informacji na różne sposoby. Style uczenia się są mniej specyficzne niż style poznawcze i zazwyczaj podlegają ocenie w wyniku zadeklarowanych przez jednostkę preferencji<sup>29</sup>.

Teorie akcentując refleksyjność procesu uczenia się dorosłych wskazują na ważność zarówno motywacji, stylów uczenia się jak i dojrzałości intelektualnej jako zdolności do podejmowania wyzwań, ich oceny, wyboru decyzji, sprostaniu trudnościom, odporności na stres, inicjowaniu i podtrzymywaniu trwałych, zdrowych relacji oraz dojrzałości społecznej przejawiającej się przyjmowaniem odpowiedzialności za siebie i innych.

Potrzeba ciągłego doskonalenia, stawiania pytań i poszukiwania na nie odpowiedzi, nadaje sens życiu, stanowi dopełnienie codzienności. Życiowe hipotezy są najczęściej weryfikowane poprzez osobiste doświadczenia, a wypełnianie kolejnych zadań życiowych, jest decydujące dla dojrzałości, samooceny i obrazu własnej osoby, pomocne w pełnieniu różnorodnych ról społecznych i zawodowych.<sup>30</sup> Ludzie, którzy chcą być efektywni, pracują

<sup>29</sup> M.S. Knowles, E.F. Holton III, R.A. Swanson (red.), Edukacja dorosłych, PWN, Warszawa 2009 [za:] K. Mikołajczyk, *Jak uczą się dorośli...* <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/39/id/831> (przeoglądano 05.01.2013r.)

<sup>30</sup> Okoń, W. (1992). *Słownik pedagogiczny*. Wydawnictwo Naukowe PWN

nad samooceną, nad rozpoznaniem swojej roli w świecie pracy, nad swoimi możliwościami i tym, co mogą zaproponować, a zwiększanie udziału doświadczeń zawodowych, wzbogaca zawodowy obraz jednostki.<sup>31</sup>

### **Kształcenie nauczycieli – kwalifikacje, kompetencje, koncepcje**

*„Nie możesz prowadzić do miejsca,  
do którego sam nie podążasz” (Richard Barth)*

W zawód nauczycielski wpisane jest ciągle doskonalenie, rozwijanie i poszerzanie swojej uprzedniej i aktualnej wiedzy, jak również dalszy rozwój osobowości. Nauczyciel pracuje w ciągle zmieniającej się rzeczywistości społecznej, w związku z tym stale musi dążyć do sprostania wymaganiom tej rzeczywistości. Można przyjąć, że jedynie coś co jest stałe w profesji nauczyciela to zmiana. Doskonalenie musi uwzględniać zatem równoległe **organizację procesu dydaktyczno-wychowawczego** (nowe treści i metody nauczania, nowe technologie, korzystanie z różnych form zdobywania i przekazywania wiedzy, interdyscyplinarność naukowa – wychodzenie poza nauczany przedmiot i korzystanie z dorobku nauk pokrewnych, praca w klasach o zróżnicowanym składzie społecznym, etnicznym, z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych, przygotowanie ucznia do zmieniającego się rynku pracy, do korzystania z wiedzy i informacji itp.) jak i **nabywania umiejętności z zakresu profilaktyki, pedagogiki i psychologii** (rozumienie mechanizmów i praw rządzących psychiką oraz zachowaniami człowieka, emocjami, procesami motywacji, rozumienie wpływu procesów poznawczych – postrzegania, myślenia, wyobrażania, pamięci, zapobieganie wszelkim patologiom społecznym, uzależnieniom cywilizacyjnym itp.) **oraz rozwoju swojej osobowości** (ten obszar jest w największym stopniu wynikiem doświadczeń własnych wyniesionych z okresu wychowania i motywacji wewnętrznej – żaden program akademicki, nawet o wielkiej ilości godzin, nie jest w stanie „uformować” nauczyciela). Doskonalenie zatem musi być wielostronne (szczególnie w kontekście zwiększonych oczekiwań nie tylko ze strony uczniów, ale również rodziców oraz społeczeństwa, które stawia nauczycielom coraz to wyższe wymagania) oraz wielodzielnicowe, co pozwoli zagwarantować u nauczycieli: 1) wiedzę na temat swojego przedmiotu i przedmiotów pokrewnych, 2) wiedzę pedagogiczną, 3) umiejętności i kompetencje potrzebne do

---

<sup>31</sup> Hornowska, E., Paluchowski, W. J. (2002). Technika badania ważności pracy D. E. Supera, [w:] M. Strykowska (red.), *Współczesne organizacje – wyzwania i zagrożenia. Perspektywa psychologiczna* (s. 267-292). Poznań, Wydawnictwo Humaniora.

ukierunkowania i wspierania uczniów, 4) zrozumienie społecznych i kulturowych wymiarów edukacji.

Z procesem kształcenia łączą się dwa pojęcia **kwalifikacje zawodowe** i **kompetencje zawodowe**. W przypadku nauczycieli kwalifikacje zawodowe zostały szczegółowo określone w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009r<sup>32</sup> w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli i Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012r<sup>33</sup>. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela.

Kwalifikacje zawodowe nauczycieli, zdaniem Cz. Plewki, można definiować jako układy postaw, warunków psychofizycznych oraz struktur sensomotorycznych praktycznych i umysłowych, umożliwiających skuteczne rozwiązywanie zadań zawodowych wynikających z wykonywania zawodu nauczyciela-wychowawcy, a także troski o własny zawodowy rozwój<sup>34</sup>

Według Słownika pedagogicznego nauczycielem jest osoba, która posiada kwalifikacje do nauczania i wychowywania, dzieci, młodzieży i dorosłych<sup>35</sup>. Podobną definicję nauczyciela podają B. Milerski i B. Śliwierski - nauczycielem jest odpowiednio przygotowany specjalista do pracy dydaktyczno-wychowawczej w instytucjach oświatowo-publicznych i niepublicznych<sup>36</sup>.

Kompetencje zawodowe (zdolność do osobistej samorealizacji stanowiąca podstawowy warunek procesu dydaktyczno-wychowawczego<sup>37</sup>) są złożoną dyspozycją, która stanowi wypadkową wiedzy, umiejętności, postaw, motywacji, emocji oraz wartościowania i obejmują szersze aspekty zawodu nauczyciela – poza aspektem zadaniowym i działaniowym zwracają także uwagę na sferę osobowościową i psychologiczno-pedagogiczną nauczyciela.

Literatura przedmiotu wskazuje wiele typologii kompetencji nauczycieli: A. Brzezińska dzieli kompetencje na: osobiste, społeczno – organizacyjne oraz realizacyjne<sup>38</sup>, M. Dudzikowa zwraca uwagę na kompetencje autokreacyjne jako strukturę poznawczą<sup>39</sup>, D.

<sup>32</sup> Dz.U. Nr 50 poz. 400

<sup>33</sup> Dz.U. Nr 84, poz. 455 i Nr 112, poz. 654)

<sup>34</sup> Cz. Plewka (2009) *Uwarunkowania zawodowego rozwoju nauczycieli*, IBE, Warszawa, op cit. s.60

<sup>35</sup> W. Okoń *Słownik pedagogiczny*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1987 r., s. 76

<sup>36</sup> B. Milerski, B. Śliwierski (red.) *Leksykon Pedagogika*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2000r., s. 1

<sup>37</sup> W. Okoń *Nowy słownik pedagogiczny*, op. cit., s. 175

<sup>38</sup> A. Brzezińska, P. Wileński (1995) *Psychologiczne uwarunkowania wspomagania rozwoju człowieka dorosłego*, Warszawa, s. 167.

<sup>39</sup> M. Dudzikowa (1994) *Kompetencje autokreacyjne – czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych*, Białystok, s. 141.

Rusakowska dokonuje rozróżnienia na kompetencje komunikacyjne, poznawcze i interakcyjne,<sup>40</sup> zaś R. Kwaśnica dokonując klasyfikacji kompetencji nauczycielskich wyróżnia dwie grupy:

1) kompetencje praktyczno-moralne:

- kompetencje interpretacyjne, czyli zdolności rozumiejącego odnoszenia się do świata – czyli rzeczywistości wymagającej ciągłej interpretacji i bezustannego wydobywania sensu,
- kompetencje moralne, czyli zdolność prowadzenia refleksji moralnej,
- kompetencje komunikacyjne, czyli zdolność do dialogowego sposobu bycia w dialogu z inną osobą i samym sobą.

2) kompetencje techniczne - umiejętności, od których zależy efektywność działania i które mają określony zakres zastosowań:

- kompetencje postulacyjne (normatywne), czyli umiejętność opowiadania się za instrumentalnie pojętymi celami i identyfikowanie się z nimi,
- kompetencje metodyczne, czyli umiejętność działania według reguł określających optymalny porządek czynności,
- kompetencje realizacyjne, czyli umiejętność doboru środków i tworzenia warunków sprzyjających osiągnięciu zamierzonych celów.<sup>41</sup>

Odpowiednie kompetencje i kwalifikacje nauczycieli mają kluczowe znaczenie w procesie edukacji, ponieważ dzięki nim nauczyciel jest w stanie skutecznie zrealizować zadania szkoły<sup>42</sup>. Zmieniające się warunki w jakich zachodzi proces nauczania i wychowania wręcz wymusza kształcenie ustawiczne nauczycieli i ich doskonalenie zawodowe.

Unia Europejska, z uwagi na różnorodność definicyjną opisaną w dokumentach krajów członkowskich, nie wypracowała wspólnej, jednoznacznej definicji kompetencji, ale określiła kompetencje kluczowe, które powinny odpowiadać potrzebom całej społeczności (1) porozumiewanie się w języku ojczystym, 2) porozumiewanie się w językach obcych, 3) kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne, 4) kompetencje informatyczne, 5) umiejętność uczenia się, 6) kompetencje społeczne i obywatelskie, 7) inicjatywność i przedsiębiorczość, 8) świadomość i ekspresja kulturalna)<sup>43</sup>.

---

<sup>40</sup> D. Rusakowska (1995) *W stronę edukacyjnego dyskursu nowoczesności*, Warszawa, s. 147 – 148,

<sup>41</sup> R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu* [w:] Cz. Plewka Uwarunkowania zawodowego rozwoju nauczycieli, s. 41

<sup>42</sup> Z.B. Gaś (2001) *Doskonalący się nauczyciel*, Wyd. UMCSj, Lublin, s. 9

<sup>43</sup> [http://www.efs.gov.pl/slownik/Strony/Kompetencje\\_kluczowe.aspx](http://www.efs.gov.pl/slownik/Strony/Kompetencje_kluczowe.aspx) (przełądano 06.01.2013r.)

W 2005r. ze względu na Strategię Lizbońską, stworzony został opis kompetencji wymaganych od europejskiego nauczyciela. Podzielone zostały one na **kompetencje związane z procesem uczenia się (nauczania)**:

- umiejętność pracy w wielokulturowej i zróżnicowanej społecznie klasie,
- umiejętność stworzenia dogodnych warunków do uczenia się - w tym zakresie
- do obowiązków nauczyciela należy: 1) organizowanie procesu uczenia się, 2) czynienie ze swoich uczniów badaczy, 3) tworzenie programów nauczania, 4) stałe szkolenie i doskonalenie, 5) usprawnianie swojej pracy oraz działalność w różnego rodzaju stowarzyszeniach i organizacjach, 6) bycie animatorem życia społeczno-kulturalnego w regionie,
- umiejętność włączenia technologii informacyjno-komunikacyjnej do codziennego funkcjonowania uczniów,
- umiejętność pracy w różnych zespołach bezpośrednio zaangażowanych w uczenie się tej samej grupy uczniów,
- umiejętność współpracy przy tworzeniu programów nauczania, organizacji procesu kształcenia i oceniania,
- umiejętność współpracy z osobami ze środowiska lokalnego i z rodzicami,
- umiejętność dostrzegania i rozwiązywania problemów,
- umiejętność stałego poszerzania swojej wiedzy i doskonalenia swoich umiejętności.

**kompetencje związane z kształtowaniem postaw uczniowskich:**

- umiejętność wykształcenia w uczniach postawy obywatelskiej i społecznej,
- umiejętność promowania takiego rozwoju kompetencji uczniowskich, które pozwolą im, jako pełnoprawnym obywatelom danego państwa, na funkcjonowanie w społeczeństwie wiedzy; do tych kompetencji uczniowskich należą: 1) motywacja do nauki, nie tylko formalnej objętej obowiązkiem szkolnym, 2) nauczanie uczenia się, 3) krytyczne przetwarzanie informacji, 4) posługiwanie się komputerem i korzystanie z wszelkich urządzeń cyfrowych, 5) twórczość i innowacyjność, 6) rozwiązywanie problemów, 7) przedsiębiorczość, 8) współpraca z innymi, 9) łatwość w komunikacji z innymi, 10) umiejętność poruszania się w kulturze wizualnej,
- umiejętność łączenia kształtowania wymaganych kompetencji z nauczaniem/uczeniem się danego przedmiotu.<sup>44</sup>

---

<sup>44</sup> M. Sielatycki (2008) *Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej* [w:] K. Sujak – Lesz (red.) *Kształcenie nauczycieli w szkole wyższej. Wybrane zagadnienia*, Oficyna Wydawnicza Atut, Wrocław, s. 16-17 oraz <http://www.cen.uni.wroc.pl/Pliki/13.pdf> (przeoglądano 06.01.2013r.)



Głównym zadaniem nauczyciela w Unii Europejskiej jest przygotowanie młodych ludzi do uczenia się przez całe życie, zdobywania wiedzy i umiejętności; młodych ludzi wszechstronnie rozwiniętych, którzy będą łączyć inteligencję racjonalną z inteligencją emocjonalną. Liczne oczekiwania wobec nauczyciela, a nawet sama analiza wymagań stawianych przed nim przekonuje o konieczności podnoszenia swoich umiejętności w trakcie kariery zawodowej, tym bardziej, że ani kwalifikacje zdobyte na jej starcie ani kompetencje nie są wystarczające do optymalnego wykonywania zadań w przeciągu całej pracy zawodowej.<sup>45</sup>

Problem adekwatności umiejętności i kompetencji dotyczy w szczególności nauczycieli prowadzących kształcenie zawodowe. Muszą oni nie tylko śledzić rozwój wiedzy w swojej dziedzinie, ale również mieć możliwość zdobywania wiedzy o tym, jak wygląda działalność przedsiębiorstw w praktyce.

Szybka zmiana społeczna i gospodarcza, wraz z postępującym rozwojem i rolą nowoczesnych technologii, sprawiają, że nauczyciele muszą stale się doskonalić, aby móc przekazywać uczniom najbardziej aktualną wiedzę i potrzebne umiejętności. Kształcenie i doskonalenie nauczycieli jest zatem nakazem czasu, ponieważ to oni kierują rozwojem ucznia, a w efekcie kreują nowe pokolenie.<sup>46</sup> Wzrasta tym samym zapotrzebowanie na nauczyciela intelektualistę, który świadomie i profesjonalnie zaangażuje się w szeroko rozumianą działalność społeczno-pedagogiczną zarówno w szkole jak i w najbliższym środowisku.

Według I. Wojnar współczesny nauczyciel powinien mieć wykształcenie akademickie, umieć uczyć się innowacyjnie, a równocześnie być zdolnym do kształtowania tej umiejętności u swoich uczniów, sprawować nie tylko funkcje kształceniową, lecz również opiekuńczą, orientującą, selekcyjną i koordynującą. Szybko i racjonalnie reagować na wszystko, co postępowe i twórcze.<sup>47</sup> To jednak wymaga zmian w koncepcjach kształcenia nauczycieli i odchodzenia od modelu technologicznego w stronę modelu funkcjonalnego, który opiera się między innymi na: własnych przeżyciach, kreatywności, racjonalnym myśleniu i komunikacji.

---

<sup>45</sup> U. Ordon (2007) *Nauczyciel w przestrzeni edukacyjnej jednoczącej się Europy*, Wyd. Akademii im. Jana Długosza, Częstochowa

<sup>46</sup> E. Pilch (2009) *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli, Poradnik beneficjenta*, Fundacja Fundusz Współpracy na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej, Warszawa, op. cit. s. 10

<sup>47</sup> I. Wojnar (1997) *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, Warszawa, s. 65

Nauczyciela, jak pisze J. Zdański,<sup>48</sup> tworzy osobowość, wiedza i doświadczenie. Głównymi zaś wyróżnikami jego pracy są: autonomia, samodzielność, nieskrępowana twórczość i osobista odpowiedzialność. Edukację nauczycielską można uznać zatem za proces wielofunkcyjny obejmujący trzy dziedziny: aksjologiczno-poznawczą, emocjonalną i praktyczną.

W Polsce model kształcenia wymaga wielu zmian. Kształcenie opiera się raczej na teorii, nakierowane jest na nauczanie przedmiotowe, a praktyka i przygotowanie zawodowe do prawidłowego pełnienia roli wychowawcy i nauczyciela jest niepełne lub nawet pominięte. W programach studiów pedagogicznych (zależnie od uczelni) na przedmiot Historia wychowania przeznaczonych jest nawet 100 godzin, ale ani jednej godziny na Wychowanie w praktyce (rozwiązywanie konfliktów, radzenie sobie z zachowaniami agresywnymi, współpracy z rodzicami itp.). Studenci uczą się jak uczyć, ale nie uczą się jak postępować z uczniem.

W rezultacie oznacza to poważne niedostatki w zakresie nawiązywania kontaktu nauczyciela z uczniem, nie wspominając o braku możliwości udzielenia pomocy w rozwiązywaniu wielorakich problemów wychowanka. Badania absolwentów kierunków pedagogicznych rozpoczynających pracę w placówkach oświatowych wskazują, że większość z nich przejawia raczej niskie zaangażowanie w wykonywaną pracę, słabe przygotowanie metodyczne, bierność w zakresie rozwiązywania problemów społecznych i wychowawczych, a przede wszystkim brak predyspozycji niezbędnych do wykonywania tego zawodu oraz postawę roszczeniową. Zauważa się także, że program kształcenia nauczycieli jest ukierunkowany bardziej na odtwarzanie utartych schematów niż na aktywne uczestniczenie w organizowaniu życia szkolnego.<sup>49</sup> [...] Cały nasz system edukacyjny – jak twierdzi J. Niemiec – jest nadal bardzo klasyczny, nastawiony głównie na osiągnięcie sukcesów dydaktycznych (na realizację procesu kształcenia), pozostałe funkcje uwzględniający w skromnym raczej zakresie. Wynika to z określonych tradycji i okoliczności, w jakich szkolnictwo w naszym kraju funkcjonowało[...].<sup>50</sup> Nie bez znaczenia jest także, jak zauważa T. Hejnicka-Bezwińska, [...] praktyka nadmiernego eksponowania pomiaru dydaktycznego jako narzędzia oceny jakości pracy nauczycieli i szkoły oraz publicystyczna akcja rangowania instytucji edukacyjnych, szczególnie szkół średnich i szkół wyższych [...]<sup>51</sup>

---

<sup>48</sup> J. Zdański, *Koncepcje kształcenia nauczycieli*, <http://jasnyhoryzont.pl/stuff/koncepcje.pdf> (przeoglądano 06.01.2013r.)

<sup>49</sup> Tamże

<sup>50</sup> Niemiec, J. (1998). *Nauczyciele w przemianie i perspektywie*. [w:] W. Prokopiuk (red.), *Rozwój nauczyciela w okresie transformacji* (s. 75-81). Białystok, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, op. cit. s.78

Z powyższego wynika iż koniecznym jest zweryfikowanie istniejących koncepcji kształcenia nauczycieli i stosowanie podejścia naukowego, które umożliwia ściśle powiązanie wiedzy teoretycznej z praktyczną, nie umniejszając roli żadnej z nich oraz zweryfikowanie dokonywania oceny pracy nauczyciela uwzględniając wszystkie składowe jego pracy, nie tylko mierzalne wyniki uczniowskich egzaminów i ilość laureatów, finalistów czy stypendystów prestiżowych fundacji ale także m.in. niemierzalne wychowanie „człowieka”.

Konkludując przytoczę za I. Wojnar myśl Paracelsusa: „Kto wyobraża sobie, że wszystkie owoce dojrzewają w tym samym czasie co poziomki, nic nie wie o winogronach.”<sup>52</sup>

Niedoceniając rozwoju i samorozwoju (rozwój w dalszym ciągu dla większości stanowi pojęcie enigmatyczne) w innych sferach niż dydaktyczna, może sprawić iż doskonalenie zawodowe będzie wiązane przede wszystkim z przyrostem kompetencji technicznych (metodycznych)<sup>53</sup> i traktowane jako przymus zewnętrzny, dodatkowe, zbyt obciążające obowiązki – czynnik stresu oraz będzie nastawione na realizację tylko instrumentalnych celów edukacji.

Jeżeli wynika zaś z autentycznych, autoedukacyjnych potrzeb, z rozumienia własnego rozwoju i chęci wspomagania rozwoju innych może stanowić „czynnik wsparcia” w dążeniu do twórczej zmiany w swojej pracy<sup>54</sup>, jest bowiem [...]nie tylko instrumentem ciągłej odnowy kwalifikacji, ale może być skutecznym środkiem zapobiegania procesom wypalania zawodowego i terapią na już zaistniałe objawy takiego zniechęcenia i utraty motywacji [...]<sup>55</sup>

## **Wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli**

*„Szkoła jest tyle warta, ile wart jest nauczyciel” (Adolf F. Dresterweg)*

Zgodnie z opinią ekspertów OECD model **szkoły jako organizacji uczącej się**<sup>56</sup> jest bardzo pożądany we współczesnej edukacji. Model ten zakłada obecność zbiorowej refleksji

<sup>51</sup> T. Hejnicka-Bezwińska, T. (2000). *O zmianach w edukacji. Konteksty, zagrożenia i możliwości*. Bydgoszcz, Wyd. Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, op. cit. s. 117

<sup>52</sup> I. Wojnar (1986) *Edukacja kulturalna i kształcenie postawy empatycznej – rola sztuki*, [w:] Edukacja kulturalna a egzystencja człowieka, (red.) B. Suchodolski, Wrocław, op. cit. s. 19

<sup>53</sup> R. Kwaśnica (1995) *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganiu nauczycieli w rozwoju*. [w:] H. Kwiatkowska. T. Lewowicki (red.), *Z zagadnień pedeutologii i kształcenia nauczycieli* (s. 9-43), Studia Pedagogiczne, 61

<sup>54</sup> H. Kwiatkowska (2007) *Tożsamość nauczycieli – dylematyczność relacji podmiotowość – przedmiotowość*, [w:]R. Kwiecińska, S. Kowal, M. Szymański (red.), *Nauczyciel – Tożsamość – Rozwój* (s. 65-72). Kraków, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej.

<sup>55</sup> Z. Kwieciński (1998). Zmienić kształcenie nauczycieli, op. cit. s. 36 [w:] A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska i S. M. Kwiatkowski (red.), *Edukacja nauczycielska w perspektywie zmieniającego się świata* (s. 15-50). Warszawa, Wyd. Akademickie „Żak

<sup>56</sup> D. Ekiert-Oldroyt (2003) Konteksty zmian edukacyjnych. Szkoła przyszłości – nauczyciele przyszłości, [w:] Problemy współczesnej pedeutologii (red) D. Ekiert-Oldroyt, Katowice, s. 174.

zespołów pracowniczych, zmiany w zakresie kultury szkoły, tj. przechodzenie od hierarchicznej struktury do współdziałania, zakłada ponadto istotną rolę dyrektora jako organizatora kształcenia (w tym także ustawicznego) współdziałającego z innymi ośrodkami edukacji. W obecnym kształcie trudno w pełni uznać szkołę jako organizację uczącą się gdyż doskonalenie obejmuje w zasadzie nauczycieli, a nie wszystkich pracowników, a organizację uczącą się charakteryzuje<sup>57</sup>:

- stwarzanie szczególnych warunków dla rozwoju personelu,
- założenie, że przyszłość organizacji zależy od wszystkich pracowników,
- uznawanie zmiany za zjawisko naturalne i ciągle,
- nieustanne poszukiwanie sposobów usprawnienia swojego funkcjonowania,
- promowanie działania i uczenia się w zespołach.

Jednak wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli (WDN) jest formułą integrującą społeczność nauczycielską szkoły wokół wspólnie wypracowanych wizji, celów i zadań szkoły. Z założenia ukierunkowane na potrzeby szkoły i powinno kończyć się zamierzoną zmianą. Istotne jest określenie w drodze ewaluacji potrzeb danej szkoły i wyteżona wspólna praca oparta przede wszystkim na motywacji wewnętrznej członków tego zespołu.

Instrumentalnie traktowane doskonalenie zawodowe (awans zawodowy, konieczność formalna, wola dyrektora, plan pracy szkoły itp.) w ograniczonym stopniu spełnia rolę stymulatora w rozwoju zawodowym i rozwoju placówki, co potwierdzają wyniki badań prowadzonych w 2012r. przez G. Kosibę<sup>58</sup>.

Jakość pracy szkoły nie jest sumą działań poszczególnych nauczycieli – jak głosi S. Wlazło. Jakość pracy szkoły to jej rozwój jako instytucji ukierunkowany na wieloaspektowy rozwój edukacyjny uczniów. Skoro zatem nauczyciele pracują z tymi samymi uczniami, w tym samym czasie i w tym samym miejscu, to ich działania muszą być zespolone. Inaczej indywidualna praca może nie służyć przyjętej koncepcji rozwojowej szkoły albo być nawet przeciwnie skuteczna.<sup>59</sup> Stąd też m.in. nakierowanie doskonalenia nauczycieli na prace zespołową i przeniesienia go w większym stopniu na grunt własnego środowiska. Współpraca w zespołach nauczycielskich i jej doskonalenie jest szczegółowo

---

<sup>57</sup> K.Perechuda (1998) *Metody zarządzania przedsiębiorstwem*, Wydawnictwo AE we Wrocławiu, s.69-70.

<sup>58</sup> Kosiba, G. (2012). *Doskonalenie zawodowe nauczycieli – kategorie, kompetencje, praktyka*. Forum Oświatowe, 2(47), 123-138.

<sup>59</sup> S. Wlazło, *Działanie zespołowe nauczycieli i kształtowanie kompetencji uczniów w działaniu zespołowym*, <http://www.npseo.pl/data/documents/2/139/139.pdf> (przełgądano 07.01.2013r.)

opisane na portalu Systemu Ewaluacji Oświaty – Nadzór Pedagogiczny (<http://www.npseo.pl>).

Proces doskonalenia nie może być nakierowany wyłącznie na pojedynczego nauczyciela zaspokajając jego potrzeby szkoleniowe często odbiegające od potrzeb szkoły musi uwzględniać zidentyfikowane potrzeby danych społeczności.

Wewnątrzszkolne doskonalenie może odbywać się w różnych formach: szkoleniowe rady prowadzone przez osoby z zewnątrz, prezentację referatów na określone tematy, wymianę doświadczeń, analizowanie problemów (z tym jest pewien problem: nauczyciele nie mają nawyku rozwiązywania własnych problemów w formie udzielania sobie pomocy koleżeńskiej – pokutuje wciąż opinia, że dobry nauczyciel to ten, który sam sobie świetnie radzi i nie ma kłopotów).

WDN, choć realizowane w szkole, jest koncepcją otwartą, ważne jest, aby nauczyciele współpracowali ze sobą nie tylko w obrębie szkoły, ale również z innymi szkołami i instytucjami oświatowymi, a także korzystali z pomocy doradców, ekspertów i edukatorów,<sup>60</sup> bo skuteczne doskonalenie potrzebuje obok warsztatu z zakresu metodyki przedmiotowej czy nowych technologii warsztatu psychopedagogicznego - niezbędnego do zrozumienia zachowania się człowieka w określonych sytuacjach życiowych i etapach rozwoju.

Założenia projektu „*System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganii szkół*”<sup>61</sup> wydaje się dość atrakcyjną propozycją w zakresie doskonalenia pracy nauczycieli, ma być oparty na analizie aktualnej sytuacji i służyć wspieraniu szkoły w wykonywaniu zadań nakładanych przez państwo, jak również kompleksowo wspomagać w rozwiązywaniu jej indywidualnych problemów.

Kompleksowość tę należy rozpatrywać jako obejmującą cały proces pomocy. Oznacza to, że jej świadczenie składa się z następujących elementów:

- diagnozy potrzeb beneficjenta,
- przygotowania pomocy (szkoleń) „na miarę” jego potrzeb,
- udzielenia pomocy,
- wsparcia w zastosowaniu nabytej wiedzy i umiejętności do praktyki,
- zbadania, jakie to przyniosło efekty rozumiane jako postępy uczniów.<sup>62</sup>

System ten powiązany jest programowo z innymi projektami co przedstawia poniższy schemat.

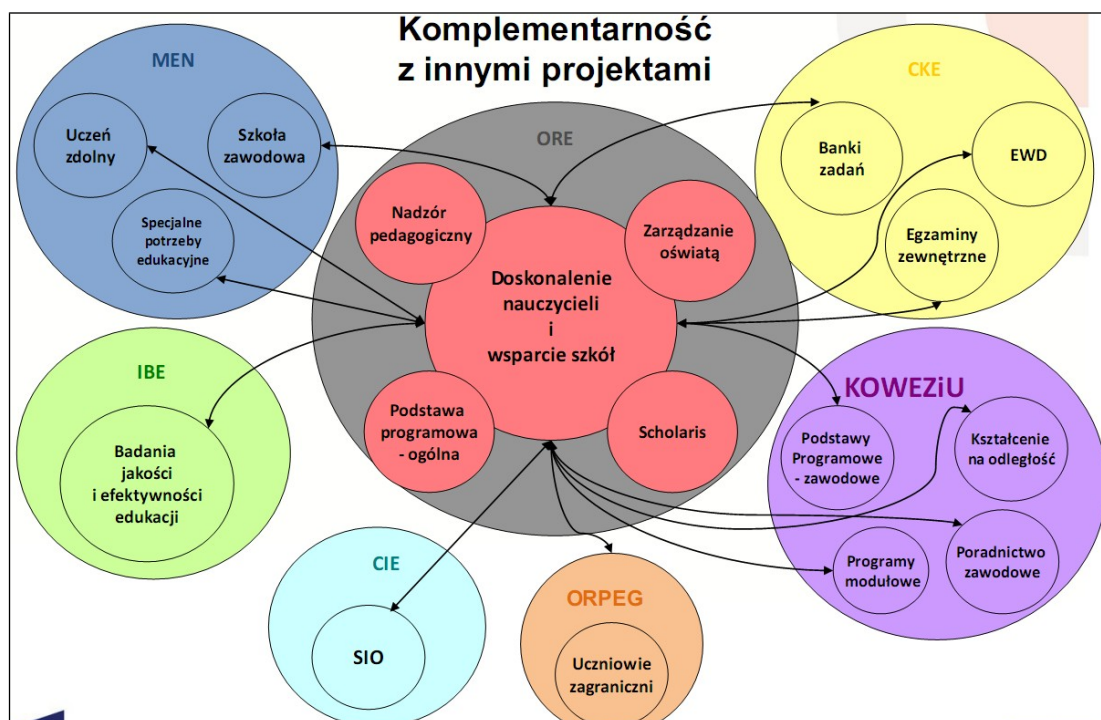
---

<sup>60</sup> Knafel, K. i Żłobecki, E. (1998) *Wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli*. Warszawa, Wydawnictwa CODN

<sup>61</sup> Opis systemu znajduje się na stronie <http://www.ore.edu.pl/wspieranie>

<sup>62</sup> D. Granoszewska-Babińska (2011), *System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganii szkół*, materiały konferencyjne, [www.ore.edu.pl](http://www.ore.edu.pl)

Ryc. 3



Źródło: D. Granoszewska-Babińska (2011), *System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganium szkół*, materiały konferencyjne, [www.ore.edu.pl](http://www.ore.edu.pl)

Nowy system doskonalenia nauczycieli powinien zatem spełniać następujące warunki:

- **być blisko szkoły**, a więc funkcjonować w jej możliwie najbliższym otoczeniu;
- **pracować na potrzeby szkoły**, (rady pedagogicznej jako całości i szkoły jako instytucji) czyli dopasowywać ofertę i przebieg procesu doskonalenia do aktualnych potrzeb konkretnej szkoły; towarzyszyć szkole w całym procesie doskonalenia, od diagnozy potrzeb po monitorowanie efektów wprowadzonych zmian;
- **wykorzystywać potencjał różnych instytucji**, które świadczą usługi na rzecz doskonalenia nauczycieli tj. placówek doskonalenia nauczycieli, poradni psychologiczno-pedagogicznych, bibliotek pedagogicznych i in.

**Tab. 2 Różnice między** rozwojem zawodowym nauczyciela a kompleksowym rozwojem szkoły

<b>ROZWÓJ ZAWODOWY NAUCZYCIELA</b>	<b>KOMPLEKSOWY ROZWÓJ SZKOŁY</b>
przynosi wzrost kompetencji poszczególnych osób i w rezultacie lepsza prace tych osób	wprowadza trwałe zmiany jakościowe, a w rezultacie lepsza pracę całej placówki i jej pracowników
w celu utrzymania efektu na poziomie całej organizacji – cykl uczenia się musi być powtarzalny na nowo w odniesieniu do	wypracowane efekty stają się elementem kultury i procedur obowiązujących w szkole – nowi pracownicy przystosowują się do nich

każdego pracownika	samoistnie
jest inicjowany i realizowany przez poszczególnych pracowników	jest inicjowany i realizowany zespołowo przez grupy członków społeczności (nauczycieli, rodziców, uczniów, dyrekcję...)
może być realizowany bez zgody i wsparcia przełożonego	wymaga zaangażowania i wsparcia dyrektora placówki

Źródło: *Organizacja kompleksowego systemu wsparcia pracy szkół. Sieci współpracy i samokształcenia. Prezentacja <http://www.ore.edu.pl>*

Kompleksowy rozwój szkoły wprowadza **trwałą zmianę** jakościową

- jego **efekty są dostępne** dla całej grupy uczestników aktualnych i przyszłych,
- pod względem ekonomicznym jest **bardziej opłacalny** niż jednostkowe doskonalenie,
- **angażuje** wszystkich członków grupy albo całą szkołę,
- wymaga **zarządzania i nowego sposobu myślenia** lidera.

Dotychczasowe wspomaganie szkół opiera się na:

- systemie doskonalenia nauczycieli, który posiada wyspecjalizowane instytucje (ośrodki doskonalenia i biblioteki pedagogiczne) oraz środki finansowe na realizację doskonalenia zawodowego i doradztwa metodycznego,
- poradniach psychologiczno-pedagogicznych.

Realizując statutowe zadania, najczęściej w oparciu o posiadane własne zasoby kadrowe, często z dala od ośrodków naukowych i uczelni wyższych w których wiedza jest zdecydowanie szybciej aktualizowana i tworzona, placówki te mają kłopot z płynnym dostosowaniem się do potrzeb konkretnej szkoły, w oczywisty sposób trudno także zadbać o pełne wykorzystanie wszystkich instytucji pracujących na rzecz wspomagania szkoły i nauczycieli.<sup>63</sup>

Wspomaganie nie zastąpi oczywiście doskonalenia – stanowi ofertę współpracy, a powodzenie nowego wspomagania uzależnione będzie od poziomu świadczonych usług, w tym wszechstronności koordynatorów, wsparcia, dostępu do aktualnej wiedzy oraz sposobu organizacji ich pracy.

#### Bibliografia:

1. Armstrong M.(2007) *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Dom Wyd. ABC, Kraków
2. Bajcar B., Borkowska A, Czerw A., Gąsiorowska A., Nosal Cz. S. (2006) *Psychologia preferencji i zainteresowań zawodowych*, Zeszyt 34, MPPiPS, Warszawa
3. Bańka A.(1995) *Zawodoznawstwo, doradztwo zawodowe, pośrednictwo pracy. Psychologiczne metody i strategie pomocy bezrobotnym*, Wydawnictwo PRINT-B, Poznań
4. Bron A., *Teraźniejszość Człowiek Edukacja*, 2006 nr 4
5. Brzezińska A., Wilenski P. (1995) *Psychologiczne uwarunkowania wspomaganie rozwoju człowieka dorosłego*, Warszawa

<sup>63</sup> K. Gęba, *Centra Rozwoju Edukacji – ku czemu zmierzamy*, Trendy nr 2/2011, s 58-67

6. Dudzikowa M. (1994) *Kompetencje autokreacyjne – czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych*, Białystok
7. Ekiert-Oldroyt D. (red) (2003) *Problemy współczesnej pedagogologii*, Katowice,
8. Gaś Z.B. (2001) *Doskonalący się nauczyciel*, Wyd. UMCS, Lublin
9. Granoszewska-Babińska D. (2011), *System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganie szkół*, materiały konferencyjne
10. Gęba K., *Centra Rozwoju Edukacji – ku czemu zmierzamy*, Trendy nr 2/2011
11. Hejnicka-Bezwińska T. (2000). *O zmianach w edukacji. Konteksty, zagrożenia i możliwości*. Bydgoszcz, Wyd. Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. K. Wielkiego
12. Knafel K. i Żłobecki E. (1998) *Wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli*, Wyd. CODN, Warszawa
13. Kolb D., *Experiential learning*, Prentice Hall, New Jersey 1984
14. Kosiba G. (2012). *Doskonalenie zawodowe nauczycieli – kategorie, kompetencje, praktyka*, Forum Oświatowe, 2(47)
15. Koziński J. (1995) *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Żak, Warszawa
16. Król H., Ludwiczynski A., (red.) *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Tworzenie kapitału ludzkiego organizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2006
17. Kwaśnica R. (1995) *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganie nauczycieli w rozwoju*. [w:] H. Kwiatkowska. T. Lewowicki (red.), *Z zagadnień pedagogologii i kształcenia nauczycieli*, Studia Pedagogiczne, 61
18. Kwiecińska R., Kowal S., Szymański M. (red.), *Nauczyciel – Tożsamość – Rozwój*, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2007
19. Ledzińska M. (2000) *Uczenie się wykraczające poza warunkowanie*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki, t. 2.*, GWP
20. Łukaszewicz A., Sołtysińska G., (2003), *Szkolny Doradca Zawodowy – projekt*, Warszawa, KOWEŻiU
21. Matlakiewicz A., Solarczyk-Szwec H. (2009) *Dorośli uczą się inaczej: andragogiczne podstawy kształcenia ustawicznego*, wyd. II, Centrum Kształcenia Ustawicznego w Toruniu
22. Mikołajczyk K., *Jak uczą się dorośli, czyli co powinien wiedzieć trener o specyfice kształcenia uczestników szkolenia*, E-mentor nr 2 (39) / 2011
23. Milerski B., Śliwierski B. (red.) *Leksykon Pedagogika*, (2000) Wyd. Naukowe PWN, Warszawa
24. Niemiec J. (1998). *Nauczyciele w przemianie i perspektywie*. [w:] W. Prokopiuk (red.), *Rozwój nauczyciela w okresie transformacji*, Trans Humana, Białystok
25. Okoń W.(1992). *Słownik pedagogiczny*. Wydawnictwo Naukowe PWN
26. Ordon U. (2007) *Nauczyciel w przestrzeni edukacyjnej jednoczącej się Europy*, Wyd. Akademii im. Jana Długosza, Częstochowa
27. Paszkowska-Rogacz, A. (2003). *Psychologiczne podstawy wyboru zawodu. Przegląd koncepcji teoretycznych*. Warszawa, KOWEŻiU
28. Perechuda K. (1998) *Metody zarządzania przedsiębiorstwem*, Wydawnictwo AE we Wrocławiu
29. Pilch E. (2009) *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli*, Poradnik beneficjenta, Fundacja Fundusz Współpracy na zlecenie MEN, Warszawa
30. Plewka Cz. (2009) *Uwarunkowania zawodowego rozwoju nauczycieli*, IBE, Warszawa
31. Pólturzycki J. (1991) *Dydaktyka dorosłych*, Warszawa
32. Rusakowska D. (1995) *W stronę edukacyjnego dyskursu nowoczesności*, Warszawa,
33. Rutkowiak J (2005), *Uczenie się jako problem etyczny. O zewnętrznym i wewnętrznym uczeniu się*, [w]: T. Bauman (red.), *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków
34. Staszczak M., Wójciszewski E., Ziomkowska M, (1998), *Teorie rozwoju człowieka w ujęciu modelu zmian cyklicznych wg koncepcji D. Levinsona, R Havighursta, E. Duvall A. Roe*, Uniwersytet Łódzki Wydział Nauk o Wychowaniu
35. Strykowska M. (red.), *Współczesne organizacje – wyzwania i zagrożenia. Perspektywa psychologiczna*, Wyd. Humaniora, Poznań



36. Sujak – Lesz K. (red.) *Kształcenie nauczycieli w szkole wyższej. Wybrane zagadnienia*, Oficyna Wydawnicza Atut, Wrocław 2008
37. Sutherland J., Canawell D. (2007) *Klucz do zarządzania zasobami ludzkimi. Najważniejsze teorie, pojęcia, postaci*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa
38. Szelejewska E, Rola motywacji w rozwoju zawodowym bibliotekarzy, *Ścieżki kariery i rozwoju bibliotekarzy*, Nr 5/2010 (114)
39. Wach-Kąkolewicz A., *Rozwój zawodowy - motywy podejmowania aktywności uczenia się*, E-mentor nr 4 (26)/ 2008
40. Wojnar I. (1997) *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, Warszawa
41. Wojnar I.(1986) *Edukacja kulturalna i kształcenie postawy empatycznej – rola sztuki*, [w:] *Edukacja kulturalna a egzystencja człowieka*, (red.) B. Suchodolski, Wrocław
42. Z. Kwieciński Z. (1998). *Zmienić kształcenie nauczycieli*, [w:] A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska i S. M. Kwiatkowski (red.), *Edukacja nauczycielska w perspektywie zmieniającego się świata*, Warszawa, Wyd. Akademickie „Żak
43. Zawisza J. (2011) *Kształtowanie procesów personalnych*, *Journal of Modern Science, Zarządzanie* Tom 4/11/2011, WSGE Józefów
44. <http://jasnyhoryzont.pl/stuff/koncepcje.pdf>
45. [http://www.efs.gov.pl/slownik/Strony/Kompetencje\\_kluczowe.aspx](http://www.efs.gov.pl/slownik/Strony/Kompetencje_kluczowe.aspx)
46. <http://www.ore.edu.pl/wspieranie>
47. [http://dydaktyka.uni.lodz.pl/wp-content/uploads/2012/01/2011\\_Matlakiewicz1.pdf](http://dydaktyka.uni.lodz.pl/wp-content/uploads/2012/01/2011_Matlakiewicz1.pdf)
48. <http://www.npseo.pl/data/documents/2/139/139.pdf>